

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

**FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI**

**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS  
PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA  
2014

FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI

**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS  
PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**

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”.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventrone.

VITÓRIA  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

A858s Astori, Fernanda Bindaco da Silva, 1977-  
Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia–Espírito Santo / Fernanda Bindaco da Silva Astori – 2014. 270 f. : il.

Orientador: Silvana Ventorim.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação permanente – Formação de professores. 2. Ensino fundamental. 3. Professores – Narrativas pessoais. I. Ventorim, Silvana. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



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



## FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI

OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS  
PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE  
MARILÂNDIA/ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada  
ao Curso de Mestrado  
em Educação da  
Universidade Federal do  
Espírito Santo como  
requisito parcial para  
obtenção do Grau de  
Mestre em Educação.

Aprovada em 06 de maio de 2014.

### COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventrini  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza  
Universidade do Estado da Bahia

*A minha mãe, Hélia, maior incentivadora desta minha busca pelo conhecimento.*

*A Cleomar, Otávio e Diogo, amores da minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Nesta trajetória, vários encontros foram possíveis. Agradeço às pessoas e instituições que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional durante os estudos e a pesquisa:

Às professoras Helena, Karem, Gabriela, Ana Luisa e Débora que dividiram comigo, como sujeitos participantes da pesquisa, suas histórias de vida, as lembranças de suas experiências formadoras, possibilitando a realização desta investigação.

À professora Silvana Ventorim, que tanto me acolheu quanto esteve comigo em todos os momentos, pela qualificada orientação, humildade acadêmica, simplicidade, autenticidade e pela generosidade em compartilhar seus saberes.

À professora Regina Helena Silva Simões, sempre solícita a compartilhar suas experiências nas aulas e especialmente no trabalho desde a qualificação. Suas sugestões, naquele momento, foram muito importantes.

À professora Valdete Côco, pelas críticas e sugestões, pelo envolvimento e dedicação singulares, pela análise criteriosa, especialmente pelas problematizações no exame de qualificação.

Ao professor Elizeu Clementino de Souza, que investiu o seu tempo para trazer suas contribuições a este trabalho, tendo muito colaborado na minha itinerância por meio de suas produções.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo que participaram de minha formação acadêmica, com suas valiosas contribuições e conhecimentos.

Aos colegas do programa, pela convivência e colaboração, especialmente nas parcerias de reflexão e escrita, pelos diálogos nos seminários de pesquisa, nos congressos e eventos, nas viagens de estudo.

A realização desta pesquisa só foi possível mediante a colaboração de muitas pessoas da família. Agradeço a cada uma de modo especial e singular:

Aos meus pais, que me educaram e que, apesar de tantas dificuldades, fizeram-me mais forte e firme diante dos desafios da vida.

Ao meu esposo, Cleomar Astori, companheiro de todos os momentos, que soube, por tantas vezes, compreender a minha ausência, fazendo o possível e o impossível para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos meus filhos, Otávio e Diogo, que souberam adaptar-se ao dia a dia sem a minha presença, dando-me carinho e aconchego nos momentos em que me senti fragilizada. Com eles buscava recuperar as forças para continuar.

À tia Ruth e ao tio Vantuil, pela acolhida carinhosa, caprichosa e atenciosa, sempre acreditando no meu trabalho.

Aos demais familiares – irmãs, sogros e cunhados, tios e primos – muito obrigada pelo incentivo que cada um expressou nesta trajetória.

À vovó Zilda Maziolli da Silva, pelo afeto, a qual, aos 93 anos, continua sendo referência na minha vida pessoal e profissional.

Às amigas Elizabete Gerlânia Caron Sandrini, Marleide Miranda Pimentel Gava e Régia Celi Ronchetti, pelo incentivo durante o processo seletivo para a entrada no mestrado.

Aos amigos de perto e de longe e vizinhos, obrigada pelas palavras de incentivo, pelos gestos de carinho e confiança, sempre me desejando *uma boa viagem!*

Às colegas e amigas da Semed-Marilândia e das escolas da Rede, com as quais tive/tenho a oportunidade de conviver e desenvolver meu potencial profissional.

Atribuo o sentido de minha vida a DEUS, que me concedeu um propósito. Por isso, a Ele, agradeço por ter vivido momentos tão especiais e conhecido pessoas tão singulares ao longo da caminhada no mestrado.

Desse tempo, carrego comigo muitas lembranças e a certeza de ter tido o acréscimo imensurável em termos de aprendizagem profissional. O debruçar sobre livros, artigos e tantas outras leituras, o exercício de articular e expor ideias e pensamentos em forma oral e escrita e o desafio de construir um trabalho acadêmico, tudo contribuiu para a minha formação.

## RESUMO

Investiga 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-ES. Questiona, com base nas narrativas de cinco professoras, como a experiência compartilhada nos processos de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Marilândia-ES é vivida e percebida por elas e quais sentidos são produzidos sobre a formação continuada. Pressupõe a perspectiva de uma formação continuada em processo, ao longo da vida, desenvolvida em redes coletivas de trabalho e partilha de experiências no cotidiano escolar e na vida das professoras. Em face dessa complexidade, a pesquisa de caráter qualitativo e abordagem metodológica ancorada na pesquisa narrativa (auto)biográfica tem, como procedimentos de investigação, as entrevistas biográficas direcionadas para a construção de narrativas orais e escritas, a observação participante dos sujeitos da pesquisa em momentos formativos instituídos, a análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Marilândia e da escola e a aplicação de questionário para composição de dados acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. A definição do caminho metodológico deste estudo teve inspiração em Benjamin e Larrosa e, no campo da formação de professores, sustentação nos referenciais de Nóvoa, Souza, Freire e Giroux. Os resultados apontam uma variedade de sentidos sobre a formação continuada de professores, desde formas mais institucionalizadas até iniciativas menos formais, vividas por meio da partilha de experiências e de processos (auto)formativos, que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e organizacional da escola, de modo mais aproximado do trabalho pedagógico na unidade escolar e na sala de aula. Aponta a necessidade da valorização das experiências dos professores e do investimento no estudo das práticas. Considera a existência, entre os professores, de uma responsividade compartilhada sobre a formação do outro, compondo um coletivo instituinte na escola. Assinala a potencialidade da pesquisa narrativa (auto)biográfica como opção metodológica que possibilita o entrecruzamento dos movimentos investigativos e formativos.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Redes de partilha de experiências. Narrativas. Anos iniciais do ensino fundamental.

## **ABSTRACT**

This investigates the relationship between the teachers continued education and practice of the shared experiences built on teacher performance in the initial years of the primary school at one of the Municipal Schools of Marilândia-ES. Question based on the narratives of five teachers as shared experiences in the processes of the continual education of teachers in the initial years of primary school in the Municipal School of Marilândia, are experienced and perceived by them and what meanings are produced about continuing education. Assume the prospect of a continual education process throughout life developed from the collective networks and the sharing of experiences in the day to day school work and the lives of the teachers. In the face of this complexity, the character of the qualitative research method and methodological approach anchored in the narrative biographical research itself has, like investigative procedures, biographical interviews directed to the construction of oral and written narratives, participant observation of the subjects of the study instituted in formative moments, the analysis of documentation from the Marilândia Municipal Department of Education and school and a questionnaire for data on the formation profile of the study subjects. The definition of the methodological trajectory in this study was inspired by Benjamin and Larrosa and in the field of teacher education support in benchmarks by Nóvoa, Souza, Freire and Giroux. The results indicate a variety of meanings to the continual education of teachers from more institutionalized forms and even less formal initiatives, lived through the sharing of experiences and formative processes themselves that contribute to personal and professional development of the Teacher and the organization of the school, with the nearest mode of pedagogical work in the school and in the classroom. This points out the necessity of valuing the experiences of teachers and investment in the study of practice. Consider the existence between the teachers, a shared responsiveness over the formation of others and forming itself as a collective instituting school. This affirms that the potentiality of the biographical narrative research itself as a methodological option allows the interweaving of investigative and formative movements.

**Keywords:** Continual education of teachers. Networks of shared experiences. Narratives. Initial years of primary school.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	- Vista parcial da entrada da EMEF Maria Izabel Falcheto.....	106
Fotografia 2	- Vista parcial do pátio principal da EMEF Maria Izabel Falcheto.....	107
Fotografia 3	- Capa do portfólio da professora Débora.....	186
Fotografia 4	- Capa do portfólio da professora Helena.....	186
Fotografia 5	- Capa do portfólio da professora Karem.....	187
Fotografia 6	- Capa do portfólio da professora Ana Luisa.....	187
Fotografia 7	- Capa do portfólio da professora Gabriela.....	188

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	-	Dissertações e teses por categoria e ano produzidas entre 1997 e 2002..	64
Gráfico 2	-	Percentual de dissertações e teses segundo as categorias produzidas entre 1997 e 2002.....	65
Gráfico 3	-	Teses e dissertações produzidas entre 1997 e 2002 classificadas na categoria Formação Continuada.....	67
Gráfico 4	-	Teses e dissertações sobre formação de professores, defendidas entre 1999 e 2003, distribuídas por categoria.....	70
Gráfico 5	-	Subcategorização das teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2003 que pesquisaram a temática Formação Continuada.....	71
Gráfico 6	-	Quantidade de teses e dissertações defendidas sobre formação de professores entre 2004 e 2012.....	74
Gráfico 7	-	Quantitativo de investigações de mestrado e doutorado em Educação no Brasil, concluídas entre 2004 e 2012.....	77
Gráfico 8	-	Categorias de análise, percentual de ocorrência entre 1999 e 2008.....	84
Gráfico 9	-	Quantidade de trabalhos apresentados sobre formação continuada no GT-08 Formação de Professores da Anped.....	90
Gráfico 10	-	Subcategorização dos trabalhos apresentados sobre formação continuada no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012.....	96

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Quantitativo de investigações de mestrado e doutorado em Educação no Brasil, concluídas entre 2004 e 2012.....	76
Tabela 2	-	Dissertações do banco de teses e dissertações da Capes sobre troca de experiências na formação continuada de professores.....	78
Tabela 3	-	Resultados do estado da arte de trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 1992 e 1998.....	82
Tabela 4	-	Resultados de análise de trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 1999 e 2003.....	83
Tabela 5	-	Autores de concepções de pesquisa e formação referenciados nos trabalhos do GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2003 e 2007.....	89
Tabela 6	-	Trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012.....	91
Tabela 7	-	Tipo de estudo realizado nos trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012.....	98
Tabela 8	-	Quantitativo de professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Marilândia em 2013.....	109
Tabela 9	-	Tempo de trabalho na educação, na instituição de pesquisa e tipo de vínculo de trabalho.....	119
Tabela 10	-	Indicativos de usos teóricos nos estudos com narrativa docente e formação continuada.....	141
Tabela 11	-	Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores, segundo o tipo de estudo entre 1990 e 1996.....	143
Tabela 12	-	Tipologia de pesquisa das dissertações e teses entre 1997 e 2002.....	144
Tabela 13	-	Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os tipos de estudo.....	145

## LISTA DE SIGLAS

ABHO –	Associação Brasileira de História Oral
AFIRSE	Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation
ANA –	Avaliação Nacional de Alfabetização
Andes –	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Anfope –	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANNHIVIF –	Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação
Anpae –	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped –	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASIHVIF –	Association Internationale des Histoires de Vie en Formation
BIOgraph –	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
Capes –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
Cedes –	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE –	Conselho Estadual de Educação
Cefam –	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI –	Centro de Educação Infantil
CEPFE	Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores
Cipa –	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica
CNPq –	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE –	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Comped –	Comitê dos Produtores da Informação Educacional
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CPDOC/FGV –	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas
EAD –	Educação a Distância
EEEFM –	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Emef –	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Endipe –	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FCC –	Fundação Carlos Chagas
FEUSP –	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Ficab –	Faculdades Integradas Castelo Branco
Forumdir –	Fórum dos Dirigentes das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas
Fundeb –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEDOMGE –	Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero
Gestrado –	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente
Grapho –	Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral
GT –	Grupo de Trabalho
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH –	Índice de Desenvolvimento Humano
Inep –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação

Nepe –	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
Nead –	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
OCDE –	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PEM –	Pré-Escola Municipal
Pnaic –	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD –	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil
PPGEduC –	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PUC-PR –	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RS –	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RedEstrado –	Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente
SBHE –	Sociedade Brasileira de História da Educação
Semed –	Secretaria Municipal de Educação
TDEBB –	Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
TICs –	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
Ufes –	Universidade do Espírito Santo
UFMG –	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ –	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN –	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar –	Universidade Federal de São Carlos
Uneb –	Universidade Estadual da Bahia
Unesco –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp –	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
Unisinos –	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPM –	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP –	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PARTILHA DAS EXPERIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS</b> .....	24
2.1 ALGUNS CONCEITOS, IDEIAS E INTENCIONALIDADES .....	27
2.2 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA.....	41
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DE ESTUDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTOS E PROCESSOS</b> .....	50
3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO E O CONTEXTO DE INSERÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	52
3.2 O CENÁRIO DE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA CONSTITUIÇÃO DA ANPED À CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDO.....	54
3.3 A INSERÇÃO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	58
3.4 DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS ESTADOS DA ARTE E DO CONHECIMENTO? .....	59
3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES: 2004 A 2012.....	73
3.6 OS ESTUDOS SOBRE A PARTILHA/TROCA DE EXPERIÊNCIAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: 2010 ATÉ O MOMENTO DA PESQUISA.....	77
3.7 TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: 1992 A 2008....	81
3.8 TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: 2009 A 2012	89
<b>4 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	99
4.1 A INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO .....	103
4.2 A PARAGEM DA PESQUISA .....	104
<b>4.2.1 A EMEF Maria Izabel Falcheto</b> .....	106

4.3 A FORMAÇÃO, A PROFISSÃO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA .....	108
4.4 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	114
4.5 OS SUJEITOS E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA: HISTÓRIAS DE VIDA CONTADAS DESSE LUGAR E O LUGAR PRODUZIDO NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS .....	116
4.6 A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA.....	123
<b>5 A PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO.....</b>	<b>133</b>
5.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA, HISTÓRIAS DE VIDA E PESQUISA NARRATIVA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	135
<b>5.1.1 As abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre a formação de professores segundo os estados da arte e do conhecimento .....</b>	<b>142</b>
5.2 CHÃO PARA O CAMINHAR .....	146
<b>5.2.1 A abordagem metodológica, o caminho.....</b>	<b>152</b>
<b>5.2.2 Os procedimentos e instrumentos da pesquisa na produção dos dados .....</b>	<b>160</b>
<b>5.2.3 Os combinados éticos da caminhada e o retorno ao campo de pesquisa.....</b>	<b>172</b>
<b>6 AS RELAÇÕES DAS PROFESSORAS COM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE PARTILHAS DE EXPERIÊNCIAS .....</b>	<b>176</b>
6.1 OS SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	177
6.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA VIVIDA EM DIFERENTES ESPAÇOS-TEMPOS E FORMAS.....	190
6.3 ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDOS PELA SEMED ...	195
6.4 A FORMAÇÃO DO PNAIC.....	200
6.5 PLANEJAMENTO COLETIVO DE PROFESSORES NA ESCOLA.....	202
6.6 AS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	207
6.7 AS REDES COLETIVAS DE TRABALHO E DE PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS .	219
6.8 OS PROCESSOS DE (AUTO)FORMAÇÃO VIVIDOS PELAS PROFESSORAS.....	222
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>226</b>
<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>240</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>249</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Recolho nesta pesquisa fragmentos de experiências profissionais que me foram constituindo ao longo dos anos na educação e junto a eles outros tantos fragmentos de experiências de todos que comigo vêm produzindo esses diálogos. Viver o mestrado, com sua carga intensa e provocadora, motivou-me a investir nessa procura continuada por um saber que passa, que toca, que transforma para melhor. E eis que aqui, neste novo lugar de onde me ponho a olhar, tenho a oportunidade de encontrar-me com tantos "outros" sujeitos que me ajudaram a compreender melhor a mim mesma, a minha vida, a profissão. Como narradora dessas experiências, encontro caminhos e crio itinerários formativos o tempo todo.

A própria pesquisa em si aqui descrita diz da narrativa da experiência da pesquisadora. Experiência que, em algum momento, atravessa e é atravessada pela experiência dos demais sujeitos da pesquisa, as cinco professoras que, também como narradoras de suas experiências, revelaram os sentidos que têm produzido na partilha das experiências em processos de formação continuada que têm vivido.

Tomar a escrever sobre a formação do professor e a pesquisar seus fundamentos epistemológicos tem relação com a curiosidade que me move, com a relevância que a temática da formação continuada passou a ter no meu trabalho e na minha vida, nos últimos anos, em que tenho participado da gestão da formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Marilândia e me dedicado a coordenar o projeto de formação continuada na Rede. Desse modo, para além da curiosidade inerte da informação, busco o conhecimento, por isso me inseri num movimento de procura, de que fala Paulo Freire, para conhecer o conhecimento existente e reafirmar que é preciso estar aberta à produção de conhecimentos ainda não existentes.

Nesse sentido, a formação de professores tem constituído para mim uma questão instigante e desafiadora. Instigante porque tem me possibilitado adentrar em inúmeras análises, revelando-me o caráter incerto e problemático que lhe é peculiar em contraste com as possibilidades e limites de trabalho do professor na realidade das escolas.

Por outro lado, reconheço que a forma como conduzimos a nossa ação pode alterar o caráter reprodutivista da formação do professor, ainda incrustado na racionalidade técnica. Por isso, a importância da reflexão crítica na/para/sobre a ação.

Os debates sobre a formação continuada de professores no Brasil propõem a articulação entre formação inicial e formação continuada, as entidades científicas do campo advogam uma formação para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e organizacional da escola e os professores denunciam os cursos de formação pensados por sujeitos externos que não identificam suas reais necessidades formativas e desconsideram o saber da experiência. Essas são algumas tensões da formação continuada de professores que a tornam desafiadora.

Desafiadora porque me coloca a interrogação diante do que poderia ser feito em termos de políticas públicas de fomento à formação de professores como partilha de experiências, tendo a escola como lócus de formação, com professores bem formados, dialogando sobre suas questões, de modo que o professor pudesse produzir conhecimentos de experiência feita, comunicá-los em momentos de formação continuada que se materializam de diferentes formas, seja nos planejamentos e nos cursos de formação, seja em eventos na área da educação, e, desse modo, possibilitar o compasso entre o discurso e a prática. Legitimar e reconhecer o saber da experiência, contribuindo para o aprofundamento teórico-metodológico sobre as questões que se colocam como desafiadoras no cotidiano escolar, na vida e na profissão do professor, pode potencializar uma nova cultura de formação de professores fundada na reflexão crítica, na prática de pesquisa e na pesquisa da prática.

Na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, muitas temáticas de estudo se abrem como possibilidade para mim, mas nenhuma outra teria comigo uma relação tão forte quanto a formação de professores. Em razão do distanciamento com a pesquisa acadêmica em nível de mestrado, inexistente até a minha iniciativa, esta pesquisa se insere como a primeira dissertação de mestrado em Educação a ter um objeto de investigação próprio desse lugar.

Da intencionalidade da pesquisa surgiu a entrada no mestrado, o encontro com a professora Silvana Ventrone, por meio do qual viemos pensando, juntas, o objeto da investigação, a natureza qualitativa da pesquisa, a indicação do caminho em busca do muito que já foi produzido sobre a formação do professor, a eleição dos referenciais teórico-metodológicos e outros encontros possíveis no caminho, encontros que vamos materializando na escrita do texto neste momento.

Para compreender o encontro entre a formação continuada de professores e as práticas de partilha das experiências construídas na atuação docente, esta pesquisa aborda as narrativas dos professores, tendo a seguinte indagação como problema central: *Como as experiências*

*compartilhadas nos processos de formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Marilândia-ES é vivida e percebida pelas professoras e quais sentidos são produzidos sobre a formação continuada?*

Essa questão é explorada na perspectiva de uma formação continuada em processo, que se dá ao longo da vida, desenvolvida mediante as redes coletivas de trabalho e de partilha das experiências no cotidiano escolar e na vida do professor.

Para realizar a pesquisa, organizamos os seguintes objetivos:

- Analisar estudos produzidos sobre a formação continuada de professores, a partilha de experiências e a pesquisa narrativa (auto)biográfica, com vistas a compor uma revisão preliminar da temática de investigação e do tipo de estudo em questão, situando o objeto no contexto de investigação atual.
- Identificar, nas narrativas biográficas das professoras, os sentidos produzidos sobre a formação continuada: as expectativas das professoras diante das demandas postas à categoria, as motivações que levam as professoras à formação continuada, a maneira como as professoras se percebem nas experiências de formação continuada e como os saberes docentes são (res)significados na formação em processo.
- Dialogar com os sujeitos da pesquisa buscando elementos de análise que levem a compreender como se estabelecem os processos de partilha das experiências construídas na atuação docente e quais as convergências desse movimento com os processos de formação continuada vividos pelas professoras na escola.

Mediante a formação continuada, compreendida como projeto desenvolvido na Rede Municipal de Ensino, observamos um frágil processo de implementação, cuja política de formação se encontra desarticulada na Rede, evidenciando pouco investimento na formação continuada do professor e descontinuidades com relação às proposições do Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Marilândia. Desse modo, vai-se tornando cada vez mais forte, ao longo da pesquisa, a intenção de afirmar saberes produzidos pelos professores na partilha de experiências e produzir uma inquietação com a prática pela prática, que notadamente vem ocupando o cerne das demandas de formação no município. Em tempo, há o interesse na legitimação da experiência da pesquisadora, que encontrou na investigação uma forma de buscar visibilidade ao trabalho que vem sendo desenvolvido na formação de

professores na Rede Municipal de Ensino de Marilândia como uma produção feita a várias mãos que precisa ser fortalecida.

É preciso que toda a Rede tenha um projeto de formação de professores. Esse projeto era inexistente na Rede Municipal de Ensino de Marilândia. Mesmo que apresente falhas, há que se relevar a importância dessa ação como ação política, como forma de garantir os direitos legais dos professores, como iniciativa que define a linha de gestão do sistema e/ou dos gestores municipais, na relevante necessidade de (re)pensar sempre a intencionalidade política dessa ação.

Em face dessa complexidade que vincula a formação continuada mais como processo do que como projeto, a pesquisa analisa como se materializam, nas narrativas das professoras, os sentidos produzidos para o processo contínuo de formação por meio da partilha das experiências e quais as implicações decorrentes desses sentidos. Aspectos que constituem a problemática da pesquisa são trabalhados com base nas seguintes questões de estudo:

*a) Em relação aos sentidos da formação continuada de professores:*

Que referências sobre as práticas de formação estão presentes nas memórias dos professores?

Como essas referências se relacionam às expectativas dos professores e às demandas postas à categoria?

Que motivações levam os professores à formação continuada?

Como os professores se percebem nas experiências de formação continuada?

Como os saberes docentes são (res)significados na formação em processo?

*b) Em relação à materialidade da formação continuada:*

O que narram os professores?

Que concepções de formação continuada são vivificadas nos registros efetuados pelos professores em relação ao processo formativo e à profissão?

Como a partilha das experiências dos professores é vivida no cotidiano escolar?

*c) Em relação às condições e interações:*

Como se efetivam os processos que negociam/gerenciam/incentivam os processos de formação dos professores?

Como se caracterizam as formas individuais, colaborativas e coletivas de formação continuada?

Para responder às questões orientadoras do estudo, a escrita das narrativas pelas professoras, com base em suas experiências de (auto)formação na escola e na profissão, é integrada ao conjunto da participação das professoras em eventos pontuais de formação e no desenvolvimento de redes de trabalho coletivo e partilha de experiências na escola. Como muitas das narrativas das professoras rememoraram/analisaram as experiências de formação continuada institucionalizadas vividas no passado, comparando aos processos institucionalizados que vivem hoje, não poderíamos desconsiderar essas narrativas, que trazem à tona reflexões sobre questões que afetam as suas vidas-profissão e produzem sentidos sobre o objeto em estudo. Contudo, delimitamos essa análise aos encontros de formação continuada promovidos pela Semed, à formação do Pnaic realizada na Rede Municipal em 2013 e aos planejamentos coletivos realizados na escola, que foram apontados como práticas de formação vividas pelas professoras de forma coletiva. Como o foco desta investigação são as práticas menos institucionalizadas de formação continuada vividas pelas professoras, principalmente sob a forma de redes coletivas de trabalho e de partilha que se formam no cotidiano escolar, demarcamos que não exploramos, no texto, todas as possibilidades de análise das práticas instituídas, tampouco demos a elas a centralidade na pesquisa de campo.

Para preservarmos a identidade das professoras, utilizamos pseudônimos — nomes<sup>1</sup> escolhidos pelas professoras no último encontro coletivo realizado.

Temos o objetivo de problematizar as tensões que encontraremos no percurso da pesquisa, e não de promover ajuizamento dos sujeitos envolvidos, tampouco dos modos e das formas, das opções epistemológicas, filosóficas e pedagógicas forjadas no projeto de formação continuada instituído, embora muitas delas possam ser flagradas nas suas entrelinhas. Assim como não

---

<sup>1</sup> Cada nome escolhido também tem uma história. A professora Ana Luisa escolheu esse nome em homenagem a sua filha que faleceu ao nascer. A professora Helena havia escolhido esse mesmo nome porque era o nome de sua mãe e de sua sogra. Entretanto, ela solidarizou-se com a professora Ana Luisa e resolveu trocar seu pseudônimo, optando por Helena, que é o nome da sua avó materna já falecida. A professora Débora optou por este nome porque seria sua segunda opção de nome, ao nascer, de acordo com seus pais. Karem fez essa opção porque, se tivesse uma segunda filha, esse seria seu nome, assim como Gabriela, que optou pelo apreço ao nome e porque, se tivesse uma filha, esse seria seu nome.

nos aventamos a prescrever um modelo de formação continuada de professores, tampouco de conduta ética ou competência prática para a docência, embora entendamos que a análise da produção de certo modo de ser e estar na profissão contenha elementos para definições de projetos de formação continuada de professores.

Para demarcarmos a disposição dos caminhos, dos atalhos, das veredas que tomaremos no itinerário da investigação, é importante situarmos o objeto de modo preliminar, de forma que seja possível compreender a configuração da pesquisa mediante a composição de aspectos relacionados ao espaços/tempos de sua constituição. Nesse escopo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Izabel Falcheto "abre seus portões" para a pesquisa, permitindo-nos adentrar aquele universo e ver naquela paisagem múltiplas oportunidades de apreensões e espaços a serem trilhados. Mas onde se inscreve essa escola? Eis que apresentamos alguns elementos de paragem da pesquisa.

A EMEF Maria Izabel Falcheto está localizada em Marilândia, município do Espírito Santo, situado a 147km de Vitória, capital do Estado. Marilândia integra a Mesorregião Noroeste Espírito-Santense e a Microrregião de Colatina, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008), caracterizando-se como uma cidade do interior do Estado (APÊNDICE A), de pequena população, estimada em 11.286 habitantes (IBGE, 2012). No mapeamento do atendimento educacional do município, as instituições escolares são organizadas em escolas urbanas e rurais. A EMEF Maria Izabel Falcheto é uma escola urbana, localizada na sede do município (APÊNDICE B), ofertando matrículas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental. Cinco professoras dessa escola são os sujeitos desta pesquisa.

Nessa direção, a pesquisa aqui apresentada apontou o caminho por onde buscamos respostas, mesmo que provisórias ou inexistentes no momento, que nos ajudaram a pensar o objeto de investigação como um objeto em construção para além do ponto final do trabalho desta dissertação.

Trilhar esse espaço implica sentir o tempo a nosso favor. Tempo das memórias e das histórias, tempo que se fez vida, conto e reconto, mas que também impõe seus limites aos sentidos humanos. Os limites temporais que inventamos para esta pesquisa não poderiam dar-se fora da singularidade de cada sujeito da pesquisa, que rememora, no tempo presente, as histórias do passado e agrega às suas histórias novos sentidos para um processo de formação que

ocorre no durante, mas que enseja um projeto de futuro, de um professor que possa pensar e assim usar o tempo a seu favor.

Compreendendo a produção do objeto como uma narrativa — também resultante da minha experiência —, a forma de organização dos dados produzidos, dos capítulos organizados, enfim, do conjunto da obra, é muito subjetiva, muito singular. Portanto, vamos convidar o leitor a embarcar conosco nessa produção de sentidos e, nessa viagem, construir seus sentidos com base nas nossas e suas experiências.

O texto que ora apresentamos foi estruturado em cinco capítulos. Optamos por trazer os dados produzidos na pesquisa de campo em diferentes partes constitutivas do texto, em que as narrativas das professoras foram trazendo à tona questões que implicam seus processos formativos e as partilhas de experiências no cotidiano escolar e da Rede, porque fomos observando a necessidade das vozes dos sujeitos nas questões que iam se constituindo ao longo da investigação. Assim, os sujeitos assumem o protagonismo numa pesquisa processual, temporalmente construída com os sujeitos.

No capítulo 2, analisamos o quadro conceitual da formação continuada de professores como forma de visualizar quais sentidos estão sendo engendrados sobre essa formação. Os estudos de Nóvoa sobre a formação continuada e os atravessamentos do campo são o fio condutor das reflexões teóricas ao longo da pesquisa, considerando, em evidência, os conceitos de (auto)formação e redes coletivas de trabalho e partilha de experiências produzidos pelo autor. Em Freire, afloramos discussões acerca das relações teoria-prática e formação de professores e, em Giroux, buscamos a concepção dos professores como intelectuais críticos e, portanto, transformadores da sua realidade, concebendo as relações de poder que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos na escola.

No capítulo 3, descrevemos a visita aos estudos produzidos, com vistas a compor uma revisão bibliográfica da temática de investigação. Nesse propósito, visitamos o campo da formação continuada com o objetivo de delinear um *corpus* de dados que situasse o objeto de investigação em contextos mais amplos. Nessa perspectiva, recorreremos a aproximações com a pesquisa documental nos processos exploratórios dos estudos sobre a formação continuada, realizados nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do GT-08 Formação de Professores, da Associação Nacional de

Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (Anped) e em pesquisas do tipo Estado da Arte e do Conhecimento, produzidas no Brasil entre 1999 e 2011.

No capítulo 4, trazemos os episódios da entrada no campo de pesquisa e a análise interpretativa dos dados produzidos no intuito de situar o leitor quanto a algumas tensões que se estabelecem na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, que estiveram presentes nas narrativas das professoras, pois afetam diretamente seus processos de formação continuada. Detalhamos o cenário-contexto da pesquisa, o perfil dos docentes da Rede por meio da análise de dois aspectos: *a relação com o trabalho*, discutindo questões pertinentes à inserção na carreira profissional, e *a relação com a formação*, analisando aspectos relacionados à formação inicial e pós-graduação *lato sensu* dos professores da Rede. Esses dados dialogaram com as narrativas das professoras que passaram a ser apresentadas e analisadas com base nesse ponto do texto. Entrecruzados, os dados contam histórias do magistério municipal, da profissão e das professoras em tempos passados e em tempos atuais e dizem quem são os sujeitos da pesquisa e os atravessamentos que permeiam as práticas de formação continuada vividas.

No capítulo 5, apresentamos a abordagem metodológica, os procedimentos e instrumentos da pesquisa e descrevemos estudos produzidos sobre a pesquisa narrativa (auto)biográfica, realizados por meio da literatura acadêmica, envolvendo livros, artigos publicados em periódicos e uma dissertação de mestrado defendida na Ufes/2011. A meta de configurar os processos de formação continuada vividos pelos professores se efetiva num estudo qualitativo com cinco professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental (do 1.º ao 5.º ano). Na definição da abordagem metodológica, encontramos, na *pesquisa narrativa (auto)biográfica*, com inspiração em Benjamin e Larrosa, a possibilidade de falar/escrever, ouvir/ler as narrativas produzidas pelos sujeitos do cotidiano, as professoras que, como narradoras, compartilharam suas experiências. No campo da formação de professores, encontramos sustentação nos referenciais metodológicos de Nóvoa sobre as histórias de vida e de Souza sobre a pesquisa narrativa (auto)biográfica, os alicerces deste trabalho. Como procedimentos de investigação, optamos pelas entrevistas biográficas direcionadas para a construção de narrativas orais e escritas, pela observação participante dos sujeitos da pesquisa em momentos formativos instituídos, pela análise de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Marilândia e da escola e pela aplicação de questionário para composição de dados acerca do perfil dos sujeitos da pesquisa. Como instrumentos de registro, utilizamos os *portfólios das professoras* e o *diário de campo* da pesquisadora. A formação continuada constituiu espaços-

tempos adequados para a produção dos dados porque se configurou como um tempo valioso de comunicação entre os professores e de partilha de experiências em diferentes momentos na escola e em outros ambientes de formação.

O capítulo 6 apresenta a análise interpretativa dos dados produzidos com os sujeitos no diálogo com os referenciais teóricos. Para uma melhor vinculação entre os dados, tomamos as narrativas das professoras, organizadas em eixos de análise, primeiramente para discutir os sentidos produzidos pelas professoras sobre a formação continuada, demarcando os sentidos iniciais e os deslocamentos produzidos com a participação na pesquisa, a formação continuada vivida em diferentes formas-espacos-tempos, em que as professoras narram as descontinuidades, mudanças e permanências em seus processos formativos ao longo da trajetória na educação e suas percepções sobre as práticas instituídas de formação que têm vivido dentro e fora da escola; em seguida, para analisar as narrativas das professoras que defendem a partilha de experiências em seus processos de formação continuada e discutem as condições para que os saberes da experiência sejam valorizados no âmbito escolar e dos sistemas de ensino, considerando as redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências e os processos de (auto)formação vividos pelas professoras.

Escrevemos algumas considerações finais, no esforço de síntese, que possibilitarão uma compreensão das principais ideias contidas na dissertação, remetendo o leitor à continuidade do estudo e das possibilidades de apreensão desta temática, buscando compreender essa intrincada e complexa rede de formação continuada que é produzida nas escolas.

## **2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A PARTILHA<sup>2</sup> DAS EXPERIÊNCIAS COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO: PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS**

Quais são as narrativas que se expressam sobre a formação do professor? Podemos, entre outras tantas, rememorar algumas delas: "Os professores não ensinam porque não estão preparados."; "Na sociedade atual a formação deve ser continuada."; "O professor é responsável por sua formação."; "A formação do professor garantirá a melhoria da qualidade do ensino."

O que pretendem essas narrativas? Por que essas narrativas (e não outras) foram estabelecidas tão intensamente na cultura profissional e social no Brasil e em muitos países do mundo?

Dessas narrativas surge a problemática: os professores têm de ser formados. Da problemática e das possíveis investidas na formação do professor, sobretudo desde a década de 1990, vem a constatação: a formação do professor alargou-se para além de uma boa relação pedagógica com os alunos, ou seja, "ensinar bem". Por quê? Quais interesses foram sendo agregados à formação do professor? Onde ficou o professor no meio disso tudo?

Todas essas questões estão relacionadas a fatores e origens diversas e elas acabam chegando para nós, profissionais da educação, com a seguinte roupagem: O que é ser professor e como deve ser o professor? Nessas questões estão embutidas duas tensões: uma relacionada aos processos de construção de identidade docente e a outra relacionada à aquisição de um conjunto de competências<sup>3</sup> elementares para ensinar. Resultam de contextos históricos, mas, sobretudo, de uma concepção cultural criada sobre a imagem do professor que se pretende para as escolas no mundo. Trata-se, então, de um padrão, um *slogan*, um modelo de professor ideal? Pode ser, mas precisamos pensar até que ponto esse modelo está sendo construído sobre/para a profissão e quais interesses quer legitimar. Problematizamos essas tensões

---

<sup>2</sup> Optamos pela expressão "partilha de experiências" quando nos referimos à ação que ocorre entre os sujeitos, analisada por um sujeito externo, no caso a pesquisadora. Optamos pela expressão "experiências compartilhadas" quando nos referimos à ação vivida entre os sujeitos, considerando que, quando as professoras compartilham experiências, além de cada uma partilhar, elas tomam parte das experiências do outro, ou seja, não ficam de fora.

<sup>3</sup> Segundo Nóvoa (2009), nos anos de 1990 foi-se impondo o conceito de competências, de origens comportamentalistas e de leituras de teor técnico e instrumental, adaptado às políticas da "qualificação dos recursos humanos", da "empregabilidade" e da "formação ao longo da vida", adquirindo uma grande visibilidade nos textos das organizações internacionais, que têm base na racionalidade instrumental, aliada ao controle técnico dos professores.

porque todas elas atravessam o campo da formação de professores e sobre ela incidem diretamente, como determinantes de questões que afetam a profissão e o trabalho docente.

Os cenários que descrevemos oferecem algumas pistas do necessário resgate das experiências pessoais e coletivas no trabalho pedagógico<sup>4</sup>, da maneira de ensinar baseada em práticas de várias gerações, combatendo a mera reprodução de práticas de ensino, com espírito crítico e esforço de transformação, estando aberto às novidades e procurando diferentes métodos de trabalho.

No início dos anos 1990, estando os professores e a prática docente no centro dos debates educacionais e dos objetos de investigação, a formação do professor é considerada como questão central em face das problemáticas educacionais, principalmente porque, com a expansão do ensino e o aumento do número de matrículas, foi necessário verificar qual o tratamento didático-pedagógico dado aos processos de ensino e aprendizagem, de modo que a formação do professor passou a figurar com mais força no cerne dos debates educacionais.

Destacamos no Brasil a influência das pesquisas produzidas por António Nóvoa<sup>5</sup> que provocaram a discussão sobre a formação do professor como um processo permanente que ocorre durante toda a vida, antecedendo a entrada na carreira e fazendo-se em processos de reflexão na/sobre a prática, na partilha de experiências e por meio da pesquisa sobre as práticas e experiências. Essa perspectiva conferiu um novo estatuto ao professor, qualificando-o como protagonista, autor e gestor de seus processos formativos e produtor de saberes, de forma que o cotidiano escolar e as práticas docentes passaram a ser objeto de investigação.

Desse modo, a incursão das pesquisas sobre a formação de professores com esse viés teórico provocou a impossibilidade de dissociar o *eu* pessoal do *eu* profissional (NÓVOA, 2007) num processo de formação permanente, caracterizado pela complexidade dos múltiplos itinerários

---

<sup>4</sup> [...] trabalho cujas bases estejam, de alguma forma, relacionadas à Pedagogia, evidenciando, portanto, métodos, técnicas, avaliação intencionalmente planejadas e tendo em vista o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. [...] não é um trabalho simples, pois, mais do que saberes, exige interação com outros sujeitos, possibilidade de linguagens em interlocução e conciliação entre a proposta e um referencial teórico-metodológico (FERREIRA, 2010).

<sup>5</sup> Professor doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e em História pela Universidade de Paris IV-Sorbonne, Catedrático (desde 1996) da Faculdade de Psicologia e Ciências Sociais e Reitor da Universidade de Lisboa. Nóvoa trabalha com o método historiográfico e adota uma perspectiva comparada em suas produções. É possível notar, nos livros que organizou, textos de vários autores de diversos países em torno de um mesmo assunto.

de formação, próprios de cada professor, produzidos em diferentes espaços/tempos na vida e na instituição escolar.

Atualmente, nos domínios da formação continuada, embates discursivos se sucedem no Brasil, e entram na roda diferentes vozes, como a voz dos professores, chamados a comunicar suas práticas, a voz dos pesquisadores das entidades científicas e das instituições de ensino superior, do poder instituído, fomentador de políticas públicas de formação de professores, com suas representações nas distintas esferas do poder público, de entidades privadas, entre outras, problematizando as tensões de um descompasso histórico da formação de professores no Brasil.

No entanto, a realidade paradoxal nos adverte que, para a realização de qualquer transformação social qualitativa, tendo em vista a incapacidade atual das políticas públicas de oferecer as condições necessárias para além das demandas iminentes da sociedade neoliberal, há de se pensar, com base na multiplicidade, característica das realidades postas e vividas pelos professores em cada escola do país, considerando que cada vez mais a escola se consolida como locus privilegiado de formação e (auto)formação do professor, de re(construção) da profissão docente mediante a construção de uma cultura de formação baseada na partilha de experiências, na reflexividade crítica dos professores e na pesquisa na/sobre a prática.

Pomo-nos a pensar sobre esses pressupostos teóricos, tendo em vista as rupturas que vêm provocando, o que evidencia um processo de transição paradigmática no campo da formação de professores. Para isso, elegemos os estudos de Nóvoa, Giroux e Freire como principais referenciais teóricos.

Reconhecemo-nos impossibilitados de discutir a formação continuada de professores de forma desarticulada de alguns conceitos, como teoria e prática, experiência, profissionalização e trabalho docente, processos de identificação profissional ao longo da carreira, relações de poder, autonomia e emancipação do professor, pois a formação continuada determina o modelo de organização da escola e do currículo e é determinada por ele, pelos usos do espaço e do tempo, pelas práticas de planejamento e gestão, pela forma como as aulas são distribuídas, ou seja, muitos fatores que incidem sobre a qualidade da educação, do trabalho e da profissão docente.

## 2.1 ALGUNS CONCEITOS, IDEIAS E INTENCIONALIDADES

Os saberes dos professores consignam um universo de complexidade que passa pelo desenvolvimento de conhecimentos de si, conhecimentos sociais, culturais, políticos e relacionais, de modo que não podemos insistir na concepção reducionista dos saberes docentes, como se educar fosse um processo fácil, capaz de ser realizado por qualquer sujeito, desde que dominasse certas competências. Tal situação é criticada por Nóvoa:

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável. Tais posições conduzem, inevitavelmente, ao desprestígio da profissão, cujo saber não tem qualquer 'valor de troca' no mercado acadêmico e universitário. Se levarmos esse raciocínio até ao fim, deparamo-nos com um curioso paradoxo: 'semi-ignorantes', os professores são considerados as pedras-chave da nova 'sociedade do conhecimento'. A mais complexa das atividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural (NÓVOA, 2002, p. 22).

O professor constrói saberes na reflexão crítica, na pesquisa na/sobre a prática, no engajamento político e sindical, nas relações sociais que mantém com o público — a comunidade, os pais dos alunos, os alunos, os outros professores —, no conhecimento das técnicas e procedimentos para ensinar e levar o aluno a aprender, nos processos de gestão da escola e dos sistemas de ensino em que os professores são chamados a integrar os órgãos de representatividade, na comunicação com o público sobre a profissão, apresentando trabalhos e participando de conferências de simpósios, e ainda no desenvolvimento de uma “competência coletiva” (NÓVOA, 2002), que implica romper com o isolamento e compartilhar seus saberes e experiências com outros professores.

A literatura (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993; GHEDIN, 2005) fornece-nos indicadores de que os saberes de referência dos professores vão constituindo-se por meio de uma formação continuada, integrando saberes da formação inicial e das experiências, em processo de construção de identidades e de desenvolvimento profissional. Segundo Nóvoa (2002), não é fácil definir o conhecimento profissional do professor que tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Zeichner (1993) considera que a qualidade da experiência necessita de um cuidadoso planejamento e de uma atenta supervisão, dando mostras de que é necessário o estudo das práticas e experiências docentes, a fim de que

os processos formativos se efetivem, não ao acaso, mas em ações intencionais, a favor de conhecimentos pautados na investigação, começando por meio da reflexão sobre as experiências.

A isso se relaciona o pensamento de Freire (1997), o qual sinaliza que a leitura do mundo que é feita com base na experiência sensorial não basta, tampouco pode ser desprezada como inferior pela leitura feita com base no mundo abstrato dos conceitos, como aponta:

Outro aspeto que me parece interessante sublinhar aqui é o que diz respeito à maneira espontânea com que nos movemos no mundo, de que resulta um certo tipo de saber, de perceber, de ser sensibilizado pelo mundo, pelos objetos, pelas presenças, pela fala dos outros. Nesta forma espontânea de nos movermos no mundo, percebemos as coisas, os fatos, sentimo-nos advertidos, temos este, aquele comportamento em função dos sinais, cujo significado internalizamos. Ganhamos deles um saber imediato mas não apreendemos a razão de ser fundamental dos mesmos. Nossa mente, neste caso, na orientação espontânea que fazemos no mundo não opera epistemologicamente. Não se direciona criticamente, indagadoramente, metodicamente, rigorosamente ao mundo ou aos objetos a que se inclina. Este é o 'saber de experiência feito' (Camões), a que falta, porém, o crivo da criticidade. É a sabedoria ingênua, do senso comum, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, mas que, nem por isso, pode ou deve ser por nós desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida (FREIRE, 1997, p. 82, grifo do autor).

A construção de saberes da experiência ocorre por meio da observação e do diálogo entre os sujeitos, e, para que tenham caráter formativo, o estudo e a sistematização das próprias experiências se fazem necessários, em que as informações são classificadas, analisadas e contextualizadas, pois entendemos que os saberes da experiência fundamentam a prática docente e, por meio de um processo contínuo de reflexão, investigação e de partilha de experiências, os professores se formam.

Estamos diante de outra cultura profissional que muda toda a organização das escolas, voltando-a para a partilha e para a valorização dos saberes do professor, ao mesmo tempo que abarca um excesso de missões para a escola/professor que antes não lhes eram exigidas. A formação do professor restrita à observação dos professores mais experientes na escola e ao domínio do conteúdo das disciplinas alargou-se para o *autodesenvolvimento reflexivo* (NÓVOA, 2002), para a partilha de saberes da experiência, para a capacidade de refletir criticamente e produzir conhecimento sobre a experiência, por meio do posicionamento investigativo sobre a prática, em busca da construção de um saber próprio e legitimado, apesar das dificuldades em formalizá-lo.

Muitos desafios ligados à formação continuada permanecem em questão no Brasil, vinculadas à carreira profissional e às condições de trabalho, num cenário de muita disparidade entre as regiões do país, com iniciativas do poder público mais voltadas para o fomento de formação continuada enquanto projetos, programas e cursos, muitas vezes produzidos fora do contexto e da realidade da escola, com o objetivo de prover capacitação para implementação de reformas educativas ou, quando realizada no âmbito escolar, por vezes é pensada pela equipe diretiva sem a participação dos professores na definição da forma e do conteúdo de formação, pondo o professor na condição de passividade na aceitação do que a equipe diretiva decidiu que ele precisa aprender. Freire examina a condição assumida por esse professor, ao nos fazer refletir:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o *sujeito* em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o *falso sujeito* da 'formação' do futuro objeto de meu ato formador (FREIRE, 2011, p. 25).

Mais alarmante é que, com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a formação continuada foi sendo configurada como aprimoramento profissional compensatório, destinado a preencher lacunas da formação inicial. No entanto, a problemática da formação do professor teria suas raízes na formação inicial? Seria possível à formação inicial preencher todas essas lacunas de formação, de modo que os sujeitos estivessem "prontos" para o exercício da profissão professor, ao ingressarem no magistério? A condição de "estar pronto" para o exercício da profissão é conquistada com a conclusão de algum curso de formação específico?

Sendo assim, alguns conceitos acerca da formação continuada do professor foram superados nos âmbitos da pesquisa, da política e da cultura docente, pois circunscreviam campos contraditórios à retórica do professor como sujeito autônomo de seus processos formativos, ou seja, empobreciam a imagem, os conceitos e os sentidos que foram sendo produzidos sobre a formação continuada ao longo dos anos.

Atualmente, os conceitos de *formação continuada* ou *contínua*, *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional continuado* e *redes de (auto)formação participada* (NÓVOA, 2002) são aqueles que problematizam a complexidade do campo da formação do professor numa perspectiva de formação em processo, agregando ao *corpus* de conhecimento docente as

aprendizagens ao longo da vida, antecedendo inclusive a entrada na carreira e considerando a pessoa professor, o profissional professor e a organização escola como elementos indissociáveis na formação continuada, bem como suas iniciativas de gestão dos próprios momentos formativos, inclusive na definição do que é formativo para si.

Carvalho e Simões (2002) participaram da produção da Série Estado do Conhecimento n.º 6, realizando pesquisa sobre as abordagens da temática formação de professores em dez periódicos brasileiros, com base em 115 artigos publicados de 1990 a 1997. Computaram 30 artigos que tratam a temática da formação continuada do professor (26%), nos quais identificaram a abordagem conceitual de formação continuada. Segundo Carvalho e Simões, os autores dos artigos têm diferentes perspectivas de análise, alguns dos quais definem a formação continuada como prática reflexiva no âmbito da escola e outros como prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Estes a concebem como prática reflexiva articulada com as dimensões sociopolíticas mais amplas, abrangendo desde a organização profissional até a definição, execução e avaliação de políticas educacionais, sendo predominantes os discursos que desqualificam estratégias de formação continuada propostas de forma vertical, como cursos, seminários, vivências. Outros autores conceituam a formação continuada como aquisição de informações e/ou competências.

Em desuso, os conceitos de *treinamento, capacitação, reciclagem, atualização e aperfeiçoamento* (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001) são baseados no modelo produtivista. Esses padrões de formação de professores provocam o isolamento dos professores, pois se baseiam na racionalidade técnica aplicando a lógica mecanicista aos sistemas humanos e sociais. Assim, esta também ocorre em muitos dos cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino por meio de programas e projetos de formação de professores, organizados sistematicamente, geralmente fora do espaço escolar, e desarticulados dos dilemas que os professores encontram no cotidiano e que precisam resolver.

Esses programas e projetos fundamentados no modelo neoliberal visam "capacitar" mão de obra em grande quantidade e buscam suprir deficiências da formação inicial por meio de cursos de formação continuada aligeirados, criando mecanismos de certificação relacionados à ascensão funcional.

Tais mecanismos mantêm os professores isolados e imperceptíveis aos contextos mais amplos de sua formação, limitando-os a uma concepção utilitarista de estudos da prática, não investindo na pesquisa ou na reflexão crítica como forma de contextualização do saber da experiência e da socialização das experiências na escola. Nessa perspectiva, não levam a nenhuma forma de conhecimento capaz de promover a emancipação dos sujeitos professores, por intensificar o trabalho docente e cuidar pouco das formas de reflexão mais críticas, capazes de desconstruir o pensamento dicotômico fundado na separação entre teoria e prática. Nesse sentido, Freire (1997, p. 11) analisa que é preciso "Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida", enquanto a constante avaliação da prática aponta o caminho de formação teórica, indispensável à formação do professor.

Nesse contexto, Giroux (1997) afirma que tais iniciativas têm contribuído para a *proletarização do trabalho docente*, cuja tendência é reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função seria administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam os objetivos pedagógicos. Para Giroux, os treinamentos<sup>6</sup> de professores são um desserviço ao ensino porque,

Em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, os estudantes preocupam-se com o 'como fazer', 'o que funciona' ou o domínio da melhor maneira de ensinar um 'dado' corpo de conhecimento (GIROUX, 1997, p. 159).

A visão pragmática da formação do professor tem sido fortalecida à medida que reforçamos a dicotomia por uma formação mais "prática" e menos "teórica". Não se trata de estabelecermos a dicotomia, mas de não colocarmos a formação teórica do professor na dependência dos problemas práticos que ele enfrenta em seu dia a dia, convertendo o professor em um prático executor de tarefas. Nesse sentido, Giroux aponta que as ideologias subjacentes incluem "o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas" (GIROUX, 1997, p. 159), concepções fortemente presentes nos cursos de formação de professores.

---

<sup>6</sup> Termo utilizado por Giroux (1997) para referir-se aos programas de formação de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico, em que os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico, em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula por meio da análise crítica das condições que fundamentam as práticas ideológicas e materiais do ensino.

As rupturas com os modelos hegemônicos estruturantes da formação do professor foram provocadas por uma forma de pensar contrária à racionalidade técnica, em que os paradigmas do professor reflexivo e do professor pesquisador acarretaram descontinuidades nos modelos de formação em massa que legitimaram a produção do conhecimento até então, por meio da incursão de pesquisas cujos enfoques teóricos partiram de outra concepção de homem, sociedade, cultura e educação, caminhando para o entendimento de que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13, grifos do autor).

Atualmente, ainda temos uma variedade de sentidos sobre a formação continuada coexistindo e se completando no cotidiano escolar. Segundo a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), são designadas como formação continuada atividades cuja natureza varia das formas mais institucionalizadas que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, às iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo ou efetivando-se como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula. As pesquisas realizadas pelas autoras revelam que, na maioria dos casos, há evidências de que é reduzida a permanência de novas práticas por meio desses programas de formação.

Gatti, mais detidamente, descreve a abrangência da formação continuada no modo e na forma:

[...] ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (GATTI, 2008, p. 57).

Para Nóvoa, a formação contínua funda-se na pessoa do professor, ser individual, e em todas as dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. Daí a importância de *investir a pessoa*

*e suas experiências, a profissão e seus saberes e a escola e seus projetos* (NÓVOA, 2002, p. 56), tendo em vista que a formação é uma intervenção educativa solidária dos desafios de mudança das escolas e dos professores, de forma que a formação contínua dos professores deva ser entendida como uma variável essencial ao desenvolvimento das pessoas e das organizações.

Alguns autores como Nóvoa (2002) e García (1999) vêm centrando suas discussões no conceito de *desenvolvimento profissional docente* (em substituição ao de formação inicial e continuada) em contraposição aos "modelos" de formação continuada praticados, partindo para a conceituação de formação continuada como prática reflexiva e de formação continuada para além da prática reflexiva, centrada no *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional* (NÓVOA, 2002), que implica um reposicionamento ante a autonomia do professor, capaz de pensar a própria formação.

Acompanhando os discursos de fortalecimento da autonomia docente, estão os mecanismos e estratégias de controle cada vez mais disseminados nas escolas, nos sistemas e em toda a sociedade. A estratégia de valorização profissional presente nos planos de carreira, atrelados à certificação de formação, por exemplo, é um mecanismo de regulação cada vez mais existente nos sistemas de ensino. A ampliação da carga horária de trabalho destinada à formação continuada de professores, a título de ilustração, constitui uma política nacional em implementação, materializada inicialmente por meio da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei n.º 11.738/2008, que estabelece a jornada mínima de um terço da carga horária semanal de trabalho do professor a ser cumprida em atividades de planejamento, formação continuada, elaboração e correção de provas e trabalhos.

No entanto, os questionamentos suscitados se fazem em torno da dicotomia regulação/autonomia do professor, em virtude do controle exercido por sujeitos externos à sala de aula no domínio do tempo destinado à formação na escola e da autonomia do professor para gerir seus processos formativos. Quais significados tem esse tempo para o professor? Os sujeitos percebem a partilha de saberes da experiência na escola como práticas legítimas de formação? Quais práticas são fomentadas daí em diante? Como os sujeitos têm se apropriado desse tempo para legitimar seus saberes? Os professores investem nesses momentos formativos? De quais formas? Qual é a condição assumida pelos docentes nesses processos formativos?

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão (NÓVOA, 2009, p. 20).

Para se reconhecerem sujeitos nos processos de formação continuada, os professores apontam, entre outras, diversas questões: a ausente participação dos professores na definição de políticas de formação continuada e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro; o fosso entre teoria e prática; a necessidade de espaços/tempos para partilha de saberes entre os pares; o pouco reconhecimento da história profissional e de suas experiências como dispositivos de formação. Sem essas prerrogativas, os professores não se percebem sujeitos e demonstram angústia e insatisfação, pois não veem a formação como mecanismo de busca por soluções para os problemas que enfrentam e precisam resolver no cotidiano da escola, mas como mais uma tarefa a cumprir. Percebem um descompasso entre o que falam os especialistas (teoria) e a realidade da sala de aula (prática) e continuam a reproduzir os discursos que sustentam a dicotomia teoria/prática, cabendo aos técnicos a concepção de conceitos teóricos que expliquem os pressupostos da prática e ao professor o entendimento de sua profissão por meio do olhar do outro, ou seja, ver o que o outro vê e executar o que o outro teoriza, como alertam Giroux (1997) e Nóvoa (1992). Esse fenômeno legitima a intervenção de especialistas e enfatiza as características técnicas do trabalho dos professores, tirando-lhes a autonomia e provocando uma degradação do seu estatuto profissional.

Larrosa ressalta que, na formação, a questão não é aprender algo, como se no início estivéssemos desprovidos de um saber e, ao final do processo, já o dominássemos; ademais, não se trata de uma relação exterior com o saber na qual o aprender deixa o sujeito “imodificado”, mas de

[...] uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma e transforma o sujeito [...] de tal natureza que, nela alguém se volta para si mesmo, alguém é levado para si mesmo. [...] E assim, alguém vai sendo levado à sua própria forma (LARROSA, 2010, p. 52).

Larrosa considera que na formação não se define antecipadamente o resultado, porque o processo de formação leva cada pessoa ao encontro de si mesma, como uma aventura ou uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa e na qual não se sabe aonde vai chegar,

nem mesmo se chegará a algum lugar. Essa é a ideia de Larrosa sobre a experiência formativa, como uma ideia que implica um voltar-se para si mesmo, uma relação interior com o mundo, com o que se passa, sendo, então, "o que acontece em uma viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior" (LARROSA, 2010, p. 53). Por isso, a experiência formativa, para o autor, não suporta o controle, a intimidação, tampouco pretende dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se do sujeito em formação. O autor não dissocia formação de experiência, de modo que esta só ocorre quando algo nos passa e marca, ficando interiorizado. Assim, as experiências são únicas, produzidas por meio de processos muito particulares de formação do sujeito. Essa ideia aproxima-se do conceito de *(auto)formação* trabalhado por Nóvoa (2002) como um processo de formação que tem a diversidade como fundamento da formação do professor, configurando-se em um processo pessoal de formação, em que os sujeitos constroem itinerários próprios, por considerar a autonomia do professor na definição desses itinerários formativos, ou seja, das experiências formativas que mais se aproximam de seus interesses pessoais e profissionais, no contexto organizacional em que atua.

Compreendemos a formação continuada como um processo de construção que antecede e transborda o tempo cronológico da carreira profissional, por ser esse processo subjetivo e pessoal dissociado do desenvolvimento profissional delineado exclusivamente pela lógica temporal (quanto mais tempo no magistério, mais/melhor conhecimento e experiência). Compreendemos que os processos formativos são produzidos por meio da construção de saberes na profissão, mediados pelos discursos entre os sujeitos, pelas relações estabelecidas, pelos conflitos desestabilizadores que desencadeiam interrogações inquietantes, pelas lógicas que o sujeito constrói para si e (não) comunica aos demais e por um querer estar em formação, numa postura de abertura ante a complexidade do conhecimento em construção. A formação é o lugar da pergunta em busca de respostas, mesmo que provisórias, que façam mover o pensamento e nos tirem do lugar comum.

Na perspectiva de formação enquanto luta por autonomia, que deve ocorrer num processo dialógico entre sujeitos, Freire destaca:

É preciso que [...] vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estila ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que

os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro (FREIRE, 2011, p. 25, grifo do autor).

Sendo assim, os processos de (forma)ação pressupõem formação na ação, em que o professor (trans)forma saberes e produz novos conhecimentos, (re)forma o pensamento e ressignifica suas concepções, (de)forma saberes construídos socialmente, porque tem uma maneira subjetiva de apropriação dos saberes que potencializa a construção de saberes próprios, mudando suas compreensões para além dos enunciados semânticos da formação.

Reconhecemos cada vez mais elementos desencadeadores de processos formativos, por exemplo, as diferentes vozes no contexto educacional, potencialmente mobilizadoras para a ação, porque estimulam o outro para o processo formativo. No encontro com o outro, potencializamos nosso *eu* pessoal e *eu* profissional. Afastado do outro, o desafio é romper com as nossas próprias limitações, sem parâmetros nem contexto, sem fim coletivo nem meio.

As práticas coletivas de formação continuada, produzidas no contexto escolar e pautadas na experiência profissional, investem nas experiências significativas dos sujeitos e na sua reformulação teórica, consolidando *redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências* (NÓVOA, 2002), levando os professores a produzir conhecimentos próprios, reflexivos e pertinentes, que contribuem para a emancipação profissional e a autonomia na produção de saberes. O autor ressalta:

Um dos eixos estratégicos mais importantes é o apoio a práticas de formação contínua que estimulem a apropriação pelos professores, a nível individual e coletivo, dos seus próprios processos de formação. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam *redes de formação mútua*, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. [...] O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de *redes coletivas de trabalho* constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. (NÓVOA, 2002, p. 63-64, grifos nossos).

Em nosso entendimento, essas redes coletivas de trabalho e de partilha de experiência, construídas pelo encontro com o outro, ao mesmo tempo múltiplas e singulares, permitem considerar a subjetividade e fundam-se na valorização da experiência do sujeito do cotidiano, permitindo a criação de uma trama entre os sujeitos e de sentidos de responsabilidade compartilhada sobre a formação do outro, formando um coletivo instituinte na escola, na complexa rede cotidiana de produção de conhecimentos necessários à efetivação da prática pedagógica.

A formação continuada alicerçada na partilha das experiências e nos conhecimentos produzidos nas redes coletivas de trabalho e de partilha é potencializadora da autonomia e da criação de uma cultura profissional baseada na ideia de que o professor é sujeito ativo e produtor de itinerários próprios de formação continuada, como resultados de processos de (auto)formação (NÓVOA, 2002). Nesses processos trilhados por cada professor, habita muito do que o professor é no seu fazer pedagógico, porque se materializa nas relações que o professor estabelece com o outro e com as fontes de conhecimento. Desse modo, compreendemos que não é possível fazer-se professor no isolamento e que a profissão se faz coletivamente nas múltiplas redes que se formam no cotidiano das escolas e na vida do professor.

A (auto)formação passa a uma compreensão menos focada nos programas e projetos desenvolvidos pelos sistemas de ensino, ao reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores na escola com seus pares e ao estreitamento relacional entre formação e profissionalização docente. Reconhecer os conhecimentos produzidos pelos professores como saberes da experiência permite entendê-los como saberes válidos, complexos e construídos em movimentos formativos na vida pessoal/profissional/social do professor.

Consideramos que a (auto)formação é um processo em que o professor desenvolve autonomia, refletindo criticamente sobre suas práticas de formação e tomando decisões sobre os próprios itinerários de formação, seja pessoal, seja coletiva. Nesse sentido, a (auto)formação representa uma tomada de poder na formação e constitui um posicionamento reflexivo crítico e emancipatório, no qual a autonomia do professor se alimenta. Implica aceitação do inacabado e a incerteza como fundamento básico, permitindo novas aprendizagens e tendo em vista a inexistência de verdades absolutas, de modo que provoca a busca permanente por saberes que possam trazer respostas, mesmo que provisórias, por meio da investigação, da ação e da formação.

Desse modo, não existem processos (auto)formativos mais exitosos que outros. O que existem são pessoas e processos de aprendizagem complexos e diferentes, novos e múltiplos estilos de aprendizagem, pois consideram a pessoa em sua relação e conexão com o mundo, no processo de construção de significados e sentidos. A (auto)formação mobiliza uma ética porque pressupõe que cada pessoa é portadora de conhecimento e, como tal, deve ser respeitada em sua singularidade.

Nesse sentido, a (auto)formação implica um investimento pessoal por envolver os percursos e projetos próprios do professor, um investimento na profissão, possibilitando a criação de uma cultura profissional entre os professores e um investimento organizacional, com vistas às problemáticas do cotidiano e aos projetos da escola. Assim, a trilogia do *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional* permite reafirmar o lugar decisivo da formação continuada no processo de reconfiguração da profissão docente e de processos de identificação dos professores com a profissão, baseados na *pessoa-professor* e na *organização-escola* (NÓVOA, 2002) como eixos estratégicos da formação continuada, com inserção do professor na construção da autonomia docente.

No entanto, a questão da (auto)formação deve ser problematizada nos contextos múltiplos em que ocorre, pois há que existirem possibilidades de valorização dos investimentos na (auto)formação docente. A valorização dos saberes dos professores mais experientes, no contexto escolar, seria uma das formas de manter a formação continuada do professor ligada ao contexto escolar, porém não se limitando a ele. Falamos da emancipação do professor como intelectual transformador, fazendo-se presente o discurso acerca de sua autonomia. Em paralelo, cada vez mais temos reconhecido na literatura acadêmica a ênfase em processos (auto)formativos e no (auto)conhecimento.

Considerando a potente influência das pesquisas acadêmicas na determinação das políticas públicas e a necessária valorização da subjetividade do professor, de sua experiência e de sua autonomia na gestão de seus processos formativos, é preciso um zelo particular para evitar isolamentos dentro da escola e enfraquecimento dos movimentos de resistência, da profissão professor, da cultura da profissão docente. O discurso da formação continuada centrada na escola deve ser problematizado para que os professores não sejam, mais uma vez, convocados a assumir mais uma atribuição no trabalho docente, sem políticas públicas que financiem tal investimento que, além de profissional, é pessoal. Desse modo, o poder instituído não pode escamotear políticas públicas necessárias a tais fins, em virtude da transferência de responsabilidade da formação ao professor, como no padrão antigo (porém atual) de exploração. Nesse sentido, Nóvoa considera que

[...] parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de *selecção* e de *diferenciação*, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade. No fundo, o que está em causa é a possibilidade de um *desenvolvimento profissional* (individual e coletivo), que crie as condições para que *cada um* defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o *conjunto* dos professores projecte o futuro desta profissão [...] (NÓVOA, 2008, p. 30, grifos do autor).

A retórica do professor como sujeito autônomo e emancipado pode representar uma armadilha política e social para a profissão, fortemente disfarçada na sociedade sob a égide do discurso "o professor muda um país", porque aumenta o controle dos professores, exigindo-lhes "resultados" na política da "educação de qualidade", bem como lhes aponta a culpa pelos descaminhos da educação.

Essa perspectiva de desenvolvimento profissional considera que a formação de professores constitui um processo que incorpora a ideia de percurso profissional, não como uma trajetória linear, mas como evolução, como continuidade de experiências, marcada por fases e momentos nos quais atuam diferentes fatores (sociais, políticos, pessoais, familiares).

Consideramos que a formação continuada só faz sentido se o sujeito em formação consegue trazer a escola consigo, de modo que a formação, mesmo envolvendo um projeto pessoal de desenvolvimento na profissão, esteja além dele, imbricada e atravessada no cotidiano dos sujeitos, das escolas, das pesquisas, dos sistemas, das políticas, alicerçada em múltiplas redes de conhecimento que se (re)criam constantemente. Nesse sentido, Nóvoa aponta que "[...] o que está atualmente em causa não é apenas o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira docente [...] joga-se também aqui a possibilidade de uma reforma educativa coerente e inovadora" (NÓVOA, 1992, p. 19).

Nóvoa discute a necessidade de uma formação construída dentro da profissão, destacando a relevância de os professores mais experientes terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, principalmente na fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente (NÓVOA, 2002). Assim, o envolvimento docente seria mais efetivo, respeitados e valorizados seus saberes, numa formação organizada em torno de situações concretas que desafiam o professor no cotidiano, tomando o cuidado de não reduzir a formação ao que ocorre no cotidiano, mas de buscar a reflexão, a pesquisa, o conhecimento teórico, a troca de experiências como mecanismos de busca por soluções para as questões desafiadoras na prática. "A formação de professores deve assumir uma forte componente *prática*, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar" (NÓVOA, 2009, p. 32).

Devolver a formação ao professor seria, para Nóvoa, a condição primeira para maior engajamento numa mudança significativa dentro da profissão, favorecendo os elos de partilha no interior da escola e a autonomia docente, tendo em vista que lhe foi retirada a possibilidade de intervir sobre a definição de seus processos formativos, sendo determinação externa nos

programas de formação, o que o professor precisa saber. Uma saída apontada como possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo baseadas na partilha e no diálogo profissional. Assim, a formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Nóvoa advoga uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tenha como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola e sendo marcada por um princípio de responsabilidade social. A concretização dessa mudança exige grande capacidade de comunicação dos professores e um esforço de sua presença pública, privilegiando a participação profissional no espaço público da educação.

É preciso ultrapassar as dicotomias ligadas à formação docente adotando modelos profissionais baseados na parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas e abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação continuada. A ação coletiva da universidade e da escola passa pela valorização da prática e da reflexão sobre a prática, de modo que a formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação investigação, na perspectiva de que a escola constitua uma comunidade investigativa.

Atualmente, observa-se uma ênfase na pesquisa da prática pedagógica como prática de formação, de pesquisa e de valorização da experiência dos professores (GATTI; BARRETO, 2009). Sendo assim, quais os meios necessários para que a prática do professor seja legitimada como prática produtora de conhecimento e de formação? Apesar de muito se falar sobre a autonomia e a emancipação dos professores, muitas investigações feitas no campo da educação são conduzidas pelos que estão de fora da sala de aula. Essas investigações sobre os professores e suas práticas nem sempre têm o objetivo de dar visibilidade às práticas dos professores, mas de legitimar o conhecimento do pesquisador.

Consideramos que as mudanças no conceito de formação são marcadas por contextos históricos, culturais e sociais, fundamentais para construir alternativas mais eficazes para a formação de professores. Tal formação, comprometida com a construção de uma sociedade

mais justa e democrática, deve problematizar as tensões entre os conhecimentos políticos que cerceiam a vida na escola, as regulações regimentais, a análise crítica das permanências e rupturas históricas que afetam a educação na partilha de conhecimentos, na pesquisa e na organização da profissão e de uma cultura profissional para um conhecimento emancipatório, buscando fendas pelas quais constroem caminhos possíveis.

A concepção de formação do professor pesquisador<sup>7</sup>, baseada na crítica ao modelo da racionalidade técnica, assume como direção uma linha teórico-crítica primando pela necessária ruptura com a crença de que o conhecimento só é produzido por pesquisadores na academia, de modo que a prática do professor passa a ser a referência de sua formação num processo continuado durante a carreira, tendo autoridade e legitimidade para investigá-la e sobre ela produzir conhecimento.

Nessa perspectiva, a pesquisa passa a ser uma atividade processual e reflexiva de crítica e de questionamento e, com mais ou menos ênfase, deve ser intencionalmente sistematizada e formalizada, pois ela é fonte de análise crítica da prática do professor e tem a função didática de mediação da prática pedagógica e de resignificação do papel e da identidade do professor, processo articulado entre formação inicial, prática pedagógica e formação continuada. Ademais, considera que "o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão" (NÓVOA, 2009, p. 37).

## 2.2 OS SABERES DA EXPERIÊNCIA

Ao longo desses quase 20 anos na educação, muitas vezes ouvimos docentes dizerem: "O que será da educação depois que se aposentar a 'nossa' geração de professores?". A geração a que o discurso se referia é a de professores em final de carreira, denunciando que eles têm algo que os professores iniciantes não têm para enfrentar os desafios da escola. Para além de outras análises possíveis, nunca paramos para pensar quanto esse discurso do professor diz da intencionalidade de legitimar a própria experiência, como saber construído ao longo da

---

<sup>7</sup> Segundo Ventorim (2005), o repertório de conhecimentos sobre a formação do professor pesquisador na produção científica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (1994–2000) revela que a formação do professor pesquisador tem uma dimensão política e epistemológica que propõe a resignificação do papel do professor e a reinvenção de formas de poderes e saberes, indicando a importância da pesquisa como potencializadora de uma formação pautada no desenvolvimento profissional, na melhoria da prática e na produção de conhecimentos sobre o ensino.

carreira, reconhecido e valorizado no bojo da profissão, e quanto diz da importância das experiências dos mais vividos, já sentindo/anunciando a falta que farão com a aposentadoria, narrando que a experiência é importante e precisa ser transmitida. Pensamos, nesse momento, quanto a experiência permite ao professor fazer esse tipo de análise do outro, como alguém que precisa aprender algo que não sabe e que esse saber faz diferença na vida e na escola. Mais: quanto a ausência desse saber dificulta/inviabiliza/anula uma possibilidade de sucesso, na visão do narrador, pois "O que será da educação?". O tom é de saudade de algo que vai ficar para trás, perdido no tempo, na certeza de que há alguma coisa de muita riqueza posta em questão se desvalendo: o saber da experiência. Também uma saudade do futuro, um lamento do que poderia haver de melhor se essa experiência fosse compartilhada entre os sujeitos.

Entendemos que é esse saber que, quando reconhecido como produto de boas práticas, de uma ação/vida voltada para a realização de um trabalho pedagógico crítico e reflexivo, marcado pelo compromisso social com alunos, famílias e sociedade, produz um efeito de empoderamento do professor, conferindo-lhe um estatuto de autonomia não só pedagógica. Sim, porque tantas outras vezes na escola ouvimos: "Ela é muito nova na educação para opinar sobre essa questão". Quando lemos Benjamin, reconhecemos esse discurso, que tantas vezes nos incomodou, como afirmação da experiência:

‘Ele é muito jovem, em breve poderá compreender’. Ou: ‘Um dia ainda compreenderá’. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio noturno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1987, p. 114).

Mas o que entendemos por experiência? O que entendemos por prática? O que entendemos por partilha de experiências? Como a partilha de experiências tem ocorrido na escola e quais processos poderiam conceder um novo estatuto à experiência? Por que é importante discutir as práticas nas escolas? Em quais níveis essa discussão ocorre? Como essas experiências têm servido para legitimar as práticas pedagógicas? Por que é preciso investir na experiência dos sujeitos? Como isso seria realizado? Quais as relações entre partilha de experiências e a formação continuada?

Larrosa aponta-nos o caminho onde se inscreve a experiência humana, mediada pela linguagem e pela cultura.

Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive a nós mesmos. A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. [...] Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida (LARROSA, 2010, p. 49).

Para Larrosa, a originalidade e a singularidade são próprias das experiências, produzidas por cada pessoa ao longo da vida. Na partilha da experiência, outros saberes vão sendo produzidos. Mas o que é a partilha, senão a narrativa da experiência?

Para Benjamin (1987, p. 197), a arte de narrar a experiência está em via de extinção, ou seja, em nossos dias são poucos os momentos em que paramos para ouvir a experiência, para compartilhar a experiência e os saberes que vamos construindo durante a vida. O estatuto dado à experiência está em baixa porque na profissão docente, muitas vezes, negamos a experiência e não damos a ela o valor de conhecimento legítimo. Assim, como esperar que a experiência tenha uma abertura na escola, conferindo à experiência o estatuto de uma carga cultural, social, profissional capaz de favorecer a aprendizagem do outro, do professor que aprende com a experiência do outro, na partilha de experiências?

"Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo" (BENJAMIN, 1987, p. 198). Recuperar as experiências é colocá-las num lugar privilegiado na escola, como forma de compartilhar o conhecimento histórico-cultural e social da profissão, estimulando os professores, por meio de condições adequadas de valorização profissional, a serem narradores da própria experiência e dos saberes que constroem durante a carreira, pois "O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes" (p. 201).

Nessa perspectiva, partimos da concepção de que a formação deve reconhecer a experiência do professor como saber produzido, por vezes silenciado pela própria rotina exaustiva de trabalho, emergindo a possibilidade de uma formação pensada com base nos problemas que os professores encontram e precisam resolver dentro da escola. Igualmente interessante é aprender por meio da experiência do colega de trabalho e incorporar a experiência do outro às

nossas experiências, passando a constituir o repertório de conhecimentos ímpares que, pelo contingente de sua formação ao longo da vida, tornou-se sabedoria, simples e natural, pois, conforme afirma Benjamin,

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia as sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória dos ouvintes, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ela cederá à inclinação de recontá-las um dia (BENJAMIN, 1987, p. 204).

Discutir experiência aponta a necessidade de discutir a construção de um corpo de conhecimentos e de técnicas (os saberes) produzidos pelo professor, em contato entre os sujeitos, ao longo da vida. Dessa experiência o sujeito retira o que é necessário para resolver os desafios que encontra no cotidiano. Assim, vivemos um processo permanente de construção de novas experiências ou de ressignificação das experiências produzidas, produzindo saberes, porque nunca estamos preparados para todos os desafios da vida.

Nóvoa destaca que todo conhecimento é (auto)conhecimento, ou seja, saber analisar a prática e saber analisar-se enquanto produtor da/na prática é condição para construir um saber próprio dos professores, ou seja, por meio da reflexão sobre o *eu* na/sobre a prática, procura-se delimitar os saberes profissionais por meio de um olhar sobre a especificidade da ação concreta dos professores, pois "o que caracteriza a profissão docente é um lugar [...] no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 33). No entanto, a análise da evolução dos currículos de formação de professores revela uma oscilação entre os polos metodológicos (atenção privilegiada às técnicas e instrumentos de ação), disciplinares (conhecimento centrado numa dada área do saber) e científicos (com referência nas ciências da Educação e em outras ciências sociais, como a Psicologia).

Nóvoa assinala que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição de conceitos, mas numa *transformação deliberativa* (NÓVOA, 2002), ocorrendo uma transformação dos saberes docentes diante dos dilemas encontrados na profissão, na sociedade, na vida pessoal e considerando que as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas e exigem um espaço de discussão onde as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade.

Ao passo que os conhecimentos dos professores não são legitimados em virtude de não corresponderem ao tratamento científico prezado pelos especialistas, muitas práticas ficam invisibilizadas nas escolas, enquanto os professores são vistos como executores, e não como

produtores de saberes. Essa tensão existente acaba por legitimar o discurso dos especialistas e intensificar a base técnica da profissão, provocando a desqualificação do saber docente e a intensificação de tarefas que o professor deve desempenhar. Como o professor dificilmente aceita as missões que lhe são conferidas por agentes externos à escola, acaba buscando apoio nos especialistas e esperando que lhe digam o que fazer. Isso abala seu *status* de professor e inicia um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas durante os anos, acumulando mais competências administrativas e menos competências coletivas.

O desenvolvimento dos saberes da experiência está relacionado aos projetos pessoais dentro da profissão, não no sentido de individualismo, mas no caminho que escolhemos dentro das possibilidades que encontramos, das condições que nos são oferecidas e da nossa capacidade de enfrentamento das situações que imprimem um rumo contrário ao fluxo que pensamos trilhar, enquanto responsáveis por nossos processos formativos. Freire, no entanto, faz um alerta pertinente à condição de expectador que assumimos, quando deixamos de investir na formação:

O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isso não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 2011, p. 89-90).

Para isso, segundo Freire, é necessário que o indivíduo em formação se assuma como sujeitos do saber, pois é sujeito da (re)construção de seu conhecimento. Freire aborda a questão da formação docente numa perspectiva progressista; portanto, o professor deve estar aberto às indagações, à curiosidade e à criticidade. Freire afirma também que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 2011, p. 57), de modo que, reconhecendo-nos inacabados, inserimo-nos num movimento de busca constante pelo saber como alicerce da prática educativa e da formação docente.

Apesar de todas as limitações, é fundamental fazer da experiência uma forma de afirmação dos conhecimentos que produzimos e construímos ao longo da caminhada docente, compartilhar esses saberes com os colegas de trabalho e comunicar a experiência. Nóvoa afirma que as experiências mais interessantes de formação estão organizadas em torno de professores fortemente comprometidos com a profissão. São professores que querem melhorar

profissionalmente e que se juntam com os colegas para refletir sobre o seu trabalho (NÓVOA, 2009).

Construímos conhecimento quando ressignificamos as experiências dos outros professores e passamos a refletir criticamente na/sobre a prática, tornando a prática um conjunto maior do que a ação, em virtude dos significados da nossa ação na prática do outro. Essa pró-atividade no sentido de busca pessoal e constante por novos saberes e legitimação de saberes já consolidados, sendo capaz de *se pensar e se rever*, é o que Nóvoa chamou de *autodesenvolvimento reflexivo* (Nóvoa, 2002), baseado no entendimento de que "a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir" (NÓVOA, 2011, p. 72).

A construção dos saberes da experiência passa também pelos processos de investigação, e o estímulo a uma atitude de investigação acrescenta muito à formação de professores, sobretudo à formação continuada. Porém, dedicamo-nos pouco à pesquisa como forma de legitimar nossos saberes e comunicamos pouco nossas experiências. Não o fazemos em virtude de um processo histórico que tornou opacos a imagem, o conhecimento produzido pelo professor e o reconhecimento de seus saberes como saberes legítimos na escola, promovendo a ocultação da experiência por meio das regulações produzidas. Essas regulações são balizadas pelas relações de poder que circunscrevem qualquer forma de relação, seja na escola entre os sujeitos, seja nas relações hierárquicas no sistema de ensino. Analisamos, no entanto, as relações de poder na escola pela necessidade de rompermos com os controles internos que desvalorizam a experiência, em busca da construção de um conhecimento compartilhado e, portanto, mais fortalecido.

Os jogos de poder materializados por meio dos discursos no interior da escola provocam disputas por território, passando a problemas políticos e éticos com os quais convivemos na profissão. Os discursos exercem poder legitimando algumas experiências e negando outras. Nas relações de poder, "[...] as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelos quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades" (GIROUX, 1997, p. 124). No entanto, para Giroux, é necessário "[...] que os educadores críticos criem um discurso no qual uma política mais abrangente da cultura e da experiência possa ser

desenvolvida" (GIROUX, 1997, p. 124), para que a experiência do professor não seja reduzida ao seu desempenho imediato, como delimita:

[...] o conceito de experiência é ligado à questão mais ampla de como as subjetividades são inscritas nos processos culturais que se desenvolvem em relação à dinâmica de produção, transformação e luta. Compreendida nestes termos, uma pedagogia da política cultural apresenta um conjunto duplo de tarefas para os educadores críticos. Primeiro, eles precisam analisar como a produção cultural é organizada dentro de relações assimétricas de poder nas escolas. Segundo, eles precisam construir estratégias políticas de participação nas lutas sociais destinadas a lutarem pelas escolas como esferas públicas democráticas (p. 137).

Nesse sentido, os discursos tanto constituem o poder quanto são constituídos por ele e balizam as relações e as formas com que os sujeitos se abrem ou fecham na escola, estando diretamente ligados às experiências produzidas e à forma como elas são comunicadas ou veladas. No entanto, o conhecimento é usado como meio de elitizar determinados grupos sociais, mantendo hierarquias entre os que se beneficiam dele e os "despossuídos" do saber. Giroux afirma que é cada vez mais importante a organização de experiências pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de modos de aprendizagem mais críticos, abertos, investigativos e coletivos e que, para vencerem esse desafio, os educadores precisam questionar a escola como corporificação de ideologias de controle e reprodução de desigualdades sociais e culturais. Subjacentemente a essa prática, residiria, segundo Giroux, uma tentativa em definir como a prática pedagógica representa uma política particular da experiência em torno de interesses emancipadores. Reconhecemos que o professor, por não se curvar diante das interferências externas em seus processos de formação continuada, vem provocando rupturas nos modelos preestabelecidos. Porém, a insubmissão da maioria à ideologia dominante implica a busca de conhecimentos que permitam identificar as forças que nos oprimem, a fim de que possamos construir-nos como sujeitos em emancipação.

No entanto, no isolamento que sempre marcou a vida nas escolas e no pouco falar de si, muitos professores omitem suas práticas e o saber da experiência em virtude da produção de um saber que não é coletivo e dos modos de apropriação do seu conhecimento pelo outro. Se apenas o conhecimento científico é considerado como conhecimento válido, teremos uma dificuldade, porque o conhecimento produzido na experiência nem sempre incorpora um conjunto de técnicas científicas e ancoragem teórico-metodológica de fácil definição. A tensão, nesse caso, não é se o professor produz conhecimento, e sim qual conhecimento é considerado legítimo. Na verdade, os discursos de poder produzidos fora da escola e sobre a

escola forçam delimitar os conhecimentos válidos, enquanto os professores mantêm invisíveis suas experiências num campo marcado por tensões e disputas.

Os professores se reconhecem nas histórias que contam de si e sobre si, estando as narrativas que fazem de si marcadas por uma dinâmica de formação e investigação dos percursos profissionais e pessoais, potencializando a abertura para experiências silenciadas e a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e a profissão docente, vista sob a ótica do professor, narrador das próprias experiências.

Nas narrativas, as trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas vão-se revelando por meio das escritas do *eu* e estimulando questionamentos sobre os processos em que os sujeitos se reconhecem em formação, as identidades em construção na profissão, as experiências pessoais e coletivas, as subjetividades e diversidades dos sujeitos em formação pessoal, profissional e organizacional.

As narrativas revelam perspectivas políticas, culturais, ideológicas e práticas do social com base em caminhos percorridos nos processos de formação pessoal e profissional, compartilhados entre os sujeitos, representando um mecanismo de releitura da experiência individual e coletiva que ocorre na partilha de conhecimento entre os pares.

O professor, sujeito de seus processos formativos, por meio das narrativas revela sua subjetividade, singularidade, as experiências e os saberes da profissão. A pesquisa com a produção de narrativas inscreve-se nesse espaço, onde o professor parte da sua experiência e questiona os sentidos de suas experiências e aprendizagens. A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza ao professor em processo de formação falar/ouvir e ler/escrever sobre suas experiências formadoras e descobrir possibilidades sobre a formação por meio do vivido.

Entretanto, por mais que tenhamos respeito e aprendamos com as experiências passadas, é impossível torná-las eficazes em contextos que se alteraram, assolados por outras matrizes teóricas, outras exigências sociais e outras perspectivas de futuro. Entendemos que o conteúdo da formação, nessa perspectiva, é sempre processual e funda-se na mudança.

Assim, a formação continuada desse ponto de vista deve investir na partilha da experiência como forma de produzir conhecimento mediante a intersubjetividade dos sujeitos envolvidos, pois, como experiências, o conhecimento é ressignificado a cada pessoa a que é comunicado, sendo, portanto, conhecimento novo, que se renova durante a vida – único, singular, criativo e

dinâmico. A experiência reservada é conhecimento privado de voz, imóvel, e não colabora com a coletividade.

As redes coletivas de trabalho e de partilha que se formam nas escolas permitem dar vazão à voz resguardada, aos saberes construídos em processo, no dia a dia, não como forma de tornar homogêneo o conhecimento, por ser produzido de forma coletiva, não como forma de anular-se ou alienar-se, mas afirmar-se na singularidade, na novidade.

As implicações de pensar a formação como coletividade, nesse caso, abre a possibilidade de legitimar a experiência de cada sujeito enquanto fortalece a coletividade, por tratar-se de um conhecimento construído junto, o qual, muitas vezes, encontra formas de preencher as lacunas de tantas maneiras de saberes não apropriados, por n motivos.

Reconhecemos potência numa formação continuada vivida na forma coletiva, porque considera a multiplicidade, inclui e integra, valoriza a subjetividade como construção no encontro com o outro, baseada não em uma única lógica, mas na concepção dialógica, na troca entre os sujeitos, na voz do outro que mobiliza para a busca, a ação. Essa lógica não considera o professor "aluno" de cursos de formação, pois, pensada assim, concebe os professores em diferentes momentos de aprendizagem que mutuamente podem ser referências uns para os outros.

Nas escolas, os grupos de professores em formação, reunidos por afinidades, necessidades e interesses comuns, podem produzir novas/outras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional para além das práticas de formação formalizadas, como os planejamentos coletivos e por área do conhecimento, e implementadas, como os projetos e programas de formação continuada desenvolvidos nos sistemas de ensino.

Visto que entendemos a experiência como o que nos "passa" e nos "toca", vemos na perspectiva coletiva a forma de o conhecimento ter movimento para além da configuração espacial da escola e as experiências não se perderem com o tempo. Nessa lógica, entendemos a narrativa da experiência como a ponte que une um e outro, um ao outro, une tempos diferentes, saberes diferentes em torno de um projeto coletivo.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DE ESTUDOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTOS E PROCESSOS**

O interesse em delinear os percursos da formação de professores e situar os balizamentos que cerceiam a incursão da formação continuada no Brasil é um esforço para possibilitar a contextualização das mudanças que se sucederam na formação de professores e das permanências que forçam pensar a formação, em muitas ocasiões, como um passado presente a ser suplantado em muitos aspectos. Neste percurso que escolhemos, não cabe fazer um relato simétrico com os fatos históricos que serviram de contexto para o percurso da formação de professores no Brasil, como fizeram Villela (2011), Saviani (2009) e outros pesquisadores nos quais fundamentamos essas análises.

No entanto, consideramos importante situar os contextos em que se tornaram eloquentes os discursos que influenciaram e se consubstanciam hoje nas políticas públicas da formação e nas concepções acerca do processo de formação dos professores, suas práticas formativas, programas, projetos e propostas de formação, materializando-se como marcas temporais dos estudos da formação. Do mesmo modo, dialogar com as fontes de pesquisa sobre o objeto de investigação nos aproxima do muito que foi produzido sobre a temática, no esforço de desvelar os sentidos atribuídos aos processos de formação continuada de professores, tendo em vista que todo objeto de pesquisa tem uma história, porque ele foi produzido historicamente.

Durante a pesquisa, fomos conhecendo elementos do itinerário da formação de professores no Brasil que nos possibilitaram eleger alguns deles como referências para o estudo. É o caso do processo de constituição da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) na década de 1970, entidade consagrada no meio acadêmico por congregar pesquisas na área da educação, subsidiando propostas de políticas públicas na área, e por promover o debate e a difusão social dos conhecimentos produzidos sobre a temática.

Priorizamos as produções acadêmicas da Anped como fontes históricas, isto é, "[...] vestígios das experiências humanas que se fazem mais ou menos visíveis em diferentes momentos da história" (SIMÕES, 2012, p. 217) que deixaram pistas do vivido, dos interesses que se forjavam na época, mediante os contextos social, político e cultural, como uma narrativa, diante das possíveis de ser produzidas. Em justaposição, situamos o quantitativo de pesquisas realizadas com base na temática em foco, por via do Estado da Arte, produzido por André et

al. (1999), dos Estados do Conhecimento produzidos por André (2002) e Brzezinski (2006) sobre a formação de professores no Brasil, do levantamento da produção da Anped, que realizamos atendendo a um recorte da produção do GT-08 Formação de Professores de 2009 a 2012. A produção dos cursos de pós-graduação em educação sobre formação continuada de professores e partilha de experiências foi identificada no *site* da Capes, entre 2004 e 2012, sendo apresentada como forma de dar visibilidade à produção atual.

Outras fontes que fomos encontrando ao longo da pesquisa articularam-se como peças de um quebra-cabeça, montando o cenário que descrevemos a seguir como mais uma possibilidade diante de outras tantas (SIMÕES, 2012), invisibilizadas pelo contingente do estudo em questão, talvez provocadoras de estudos futuros.

Apresentamos as questões de estudo que buscamos equacionar neste capítulo: *Em relação à produção acadêmica sobre a formação continuada e a partilha de experiências entre os professores:*

- Quais os balizamentos que cerceiam a inserção das pesquisas acadêmicas sobre a temática da formação continuada no Brasil?
- O que dizem os estados da arte e do conhecimento sobre as dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em educação e os trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, que trataram da temática da formação continuada de professores?
- Como figuram os estudos sobre a partilha/troca de experiências nas teses e dissertações da Capes e no GT-08 Formação de Professores da Anped?

O estudo da produção acadêmica apresentado neste capítulo aproximou-se da abordagem dos estudos documentais bibliográficos porque reconheceu o *status* político e epistemológico dos documentos, cujas fontes foram documentos em meios eletrônicos que nos ajudaram a compreender a produção acadêmica brasileira sobre a formação continuada de professores. Contudo, não assumimos a pesquisa documental bibliográfica em todas as suas possibilidades porque isso demandaria um esforço exploratório dos documentos não previsto para esta dissertação de mestrado.

### 3.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO E O CONTEXTO DE INSERÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos últimos anos do século 20, tornou-se forte a demanda por formação continuada como requisito para o trabalho em todos os setores profissionais. Esse discurso foi incorporado à educação sob a justificada necessidade da atualização constante, em virtude das mudanças nos conhecimentos, nas tecnologias e no mundo do trabalho. Até a década de 1970, a lógica do desenvolvimento estava ligada às demandas coletivas, ao crescimento econômico do país, à riqueza social, à competitividade das empresas. Na década de 1990, porém, sob a predominância da visão tecnicista persistente, era disseminada a ideia de que o desenvolvimento do indivíduo por meio da educação era o alicerce do desenvolvimento econômico, de modo que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio na mesma lógica em que se valoriza o capital e estaria em melhores condições de competição por empregos disponíveis, elevando o seu *capital humano* (SAVIANI, 2011).

Saviani (2011) considera que nessas condições, visando escapar da qualidade de excluídos, os indivíduos começaram uma busca incessante por qualificação mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos. Essa problemática afetou a educação sobremaneira, passando a fazer parte das políticas de formação de professores e sendo internalizada como uma condição para o sucesso na profissão e ascensão na carreira, de forma que os professores passaram a ser culpabilizados por não alcançar os resultados esperados nos processos de ensino e aprendizagem, apesar de terem participado de tantos cursos de formação. Com Ginzburg, somos provocados a “[...] ler os processos nas entrelinhas e também a contrapelo, desvirtuando, por assim dizer, as intenções das evidências; indo contra ou além das razões pelas quais elas foram construídas” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 285), levando-nos a pensar sobre uma questão velada e encucada como uma verdade: a sociedade e o Estado cumprem o seu papel, e os professores não cumprem o deles.

As ideias de aperfeiçoamento constante já constavam no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), ao anunciar que, “[...] se incutira, por todas as formas, no magistério, o espírito novo, o gosto da crítica e do debate e a consciência da necessidade de um aperfeiçoamento constante [...]” (MANIFESTO, 2006, p. 190). Dessa maneira, o gosto por “aprender a aprender”, difundido pelo escolanovismo, retorna ao contexto atual,

ressignificado como um neoescolanovismo (SAVIANI, 2011), em que o mais importante é aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas, reforçando (disfarçadamente) que o novo seria melhor, de modo que a busca pelo novo deveria ser constante. Assim, questionamo-nos: podemos relacionar esse discurso ao apagamento e à desvalorização da experiência docente?

Segundo o trabalho apresentado no GT-02 História da Educação, em 2012, na Anped, que realizou um estudo dos documentos da Unesco de 1945 a 1990, com base no Relatório Coombs, fruto da conferência “Crise Mundial de Educação” (1967), houve a difusão da ideia de uma crise na sociedade a ser superada por meio da educação, que “[...] introduziu novos conceitos como: aprender a aprender, educação permanente, visão ampliada de educação e educação não-formal, muito utilizados nas políticas educativas do Brasil a partir de 1990” (GOMIDE; MIGUEL, 2012, p. 10). A educação não formal situada na ocasião teria relação com o conceito de autoformação discutido atualmente? Sob quais condições se efetivaria?

Tendo o Brasil participado de conferências promovidas pela Unesco nesse período, a formação permanente passou a ser discutida aqui, sendo regulamentada por meio da adequação da Lei 4.024/61, passando à LDBEN 5.692, de 11/8/1971, que, em seu art. 38, estabelecia: “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL, 2013). De acordo com trabalho apresentado no VI CEPFE<sup>8</sup>, “Até o início dos anos de 1970 não se teve notícia de uma ação sistematizada do poder público voltada para o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no campo da educação” (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p. 279), que ocorriam apenas por iniciativa dos próprios professores.

Em meados da década de 1970, as ações de treinamento e capacitação profissional foram fomentadas em alguns estados do país, embora com enfoque tecnicista. A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, como relatam Palma Filho e Alves (2003), para atender à legislação, em parceria com o MEC e a Fundação Padre Anchieta utilizou recursos de mídia

---

<sup>8</sup> O VI CEPFE abordou a temática Formação de educadores: desafios e perspectivas para o século XXI. Ocorreu em 2001, quando “[...] anunciou sua aspiração em ser o quadro de propostas, análises e críticas que pudesse apontar alternativas para um novo tempo” (BARBOSA, 2003, p. 11). Depois de dez anos de encontros bianuais, buscava-se uma síntese e projeção para o século que se iniciava. O CEPFE realiza reuniões bianuais desde 1990, tendo sido promovida, em 2012, a 11.ª edição do evento, que tem dedicado ênfase especial à formação de profissionais da educação básica e superior, configurando-se como um espaço/tempo para que estudiosos de temas relacionados à Educação se reúnam e debatam a produção de conhecimento sob diversos ângulos, inserindo e qualificando esse evento como mecanismo de contribuição para o aprofundamento de estudos na área educacional.

televisiva e imprensa realizando o treinamento da maior quantidade possível de professores. Daí foi ao ar, em 1978, um programa intitulado *Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1.º grau por multimeios*. Outra iniciativa destacada pelos autores dão pistas do projeto *Monitoria nas Delegacias de Ensino*, que consistia no afastamento de professores das atividades da docência na rede estadual de São Paulo para mediar, entre rede e academia, a formação de seus colegas de trabalho.

Assim, verificamos o interesse de controle do Estado, aliado a um descompromisso, em oferecer condições efetivas ao desenvolvimento profissional dos docentes em decorrência de um poder regulador que pretende limitar o exercício da autonomia e da reflexão crítica dos professores.

O discurso hegemônico da sociedade capitalista, do modelo neoliberal, da ciência moderna e de massificação cultural atravessa a formação do professor desvelando instrumentos de controle da profissão, enquanto nos acomodamos como uma massa de professores à espera de uma formação continuada excessivamente, senão exclusivamente prática.

### 3.2 O CENÁRIO DE DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DA CONSTITUIÇÃO DA ANPED À CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDO

Na tentativa de superar o autoritarismo, no caminho da redemocratização, a década de 1980 é marcada pela formação de novos sujeitos históricos mediante a força de resistência dos professores. Saviani (2011) assinala que essa década foi uma das mais fecundas em termos de organização do campo educacional: “[...] a década de 80 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino” (SAVIANI, 2011, p. 404), ou seja, do 1.º e 2.º graus e do ensino superior. Bragança (1997) sinaliza uma concepção diferenciada da formação do professor, evidenciada na produção científica desse período: “[...] a produção da década de 80 considera em sua análise as instituições formadoras, contudo sinaliza para uma concepção abrangente do processo formativo que se dá nos movimentos sociais e na própria prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola” (BRAGANÇA, 1997, p. 441). Essa observação da autora aponta uma visão mais abrangente da formação do professor para além das práticas de formação

promovidas pelos sistemas de ensino, evidenciando a importância de pensarmos a prática pedagógica do professor como indutora dos processos de formação. Freitas (2002, p. 141) destaca que “[...] a década de 1980 representou, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista das décadas de 1960 e 1970” e descreve que:

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação *do educador*, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p. 139, grifos da autora).

É num contexto de tensão e questionamento sobre “qual formação queremos” que, em 1976, a Anped é fundada por intermédio dos Programas de Pós-Graduação da área da Educação e consolidada como sociedade civil independente e entidade representativa em 1979, num momento histórico em que os movimentos sociais se constituíam de forma mais vigorosa no Brasil, buscando abrir vias de debates e de participação nas decisões do Estado brasileiro autoritário. Também por meio da Anped, os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo de formação de professores vigente, os quais, organizados durante a I Conferência Brasileira de Educação na PUC de São Paulo, constituíram o que seria a base para organizar a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), ocorrida em 1990, que se caracteriza hoje como uma entidade de caráter político, científico e acadêmico, com suas bases forjadas no movimento dos educadores ocorrido na década de 1970.

Também no início da década de 1990, o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE) passou a realizar reuniões bianuais, reunindo em São Paulo, na Unesp, pesquisadores/educadores para tratar da formação de profissionais da educação básica e superior, configurando-se como um espaço/tempo de produção de conhecimento por diversos ângulos, inserindo e qualificando esse evento como mecanismo de aprofundamento de estudos na área educacional e de favorecimento de ampla reflexão sobre a formação de professores.

Destacar a criação da Anfope e do CEPFE como eventos históricos de extrema relevância tem o propósito de evidenciar movimentos que se articulavam no Brasil, no início da década de 1990, para discutir a formação do professor<sup>9</sup>. Ademais, ao considerar a progressiva consolidação da Anfope, entidade que suscitou o debate sobre as políticas públicas de forma propositiva ante os desafios historicamente colocados no campo das políticas educacionais, bem como a compilação de pesquisas nos anais do Endipe e do CEPFE e a inserção de suas produções em nível nacional, enquanto espaço/tempo de integração entre professores, pesquisadores, profissionais e autoridades ligadas à área educacional, permite-nos reconhecer a pertinência e a credibilidade desses movimentos.

Como espelho desse movimento fomentado nos anos 1980 e como reflexo de uma mudança de paradigmas acerca da formação do professor, destacamos a criação de um grupo de trabalho na Anped, o GT-08, em 1984, para tratar de assuntos relacionados à formação docente. Os movimentos de reconfiguração desse GT ocorridos desde sua criação, especialmente entre 1992 e 1993, com a finalidade de agregar novos objetos de pesquisa articulando estudos que envolviam a formação, o trabalho e a identidade docente, fizeram com que, na 16.<sup>a</sup> RA da Anped, se decidisse pela modificação da denominação do GT-08, então nomeado “Licenciatura”, para “Formação de Professores”.

Assim, o GT-08 da Anped é um grupo de trabalho que vem concentrando esforços na produção e afirmação de conhecimentos e saberes acerca da formação de educadores, compartilhados todos os anos pelas pesquisas nacionais e internacionais que possibilitam diálogos sobre os contextos latino-americano e mundial e permitem a compreensão dos fenômenos que ocorrem no Brasil, tendo participado ativamente de importantes períodos históricos que levaram à promulgação de dispositivos legais que instituíram reformas e mudanças na educação nacional, como afirmou Freitas, na época ex-presidente da Anfope:

As entidades da área da educação têm desempenhando um papel fundamental de denúncia e crítica da situação atual e, ao mesmo tempo, de anúncio de iniciativas que podem e devem ser tomadas para o enfrentamento dessa situação. Participamos ativamente de todo o processo de elaboração da LDB, de sua regulamentação, da construção das diretrizes curriculares para a

---

<sup>9</sup> Outras entidades nessa época também fomentaram o debate no campo da formação de professores. Destacamos também o Cedes, o Forumdir, a Anpae, a CNTE, o Andes, que tiveram (ou ainda têm) papel importante no processo de formulação e implementação das políticas educacionais como “[...] interlocutoras de setores e de instâncias do poder público no que concerne às políticas de formação, às condições de trabalho e salariais como requisitos que viabilizam a elevação da qualidade (social) da educação básica no País” (FREITAS; VIEIRA, AGUIAR, 2008, p. 19).

formação de professores e para os cursos de pedagogia (FREITAS; VIEIRA; AGUIAR, 2008, p. 20).

Freitas quer situar que a voz dos pesquisadores encontrou ressonância nesse movimento criado pela Anped como um meio de difusão do conhecimento, de inserção social das ideias e de mecanismo de pressão sob os órgãos governamentais, que ocorre inclusive pela veiculação de cartas abertas e manifestos, em nome dos associados, em defesa dos interesses de uma educação mais qualificada e de uma formação de professores mais aproximada das demandas apresentadas pelos professores e pela escola. Consideramos igualmente que decerto esses interesses poderiam ser mais intensamente/bem defendidos, tanto maior fosse a participação dos professores da educação básica nesses movimentos, que ocorrem, não por acaso, à revelia de seus sentidos.

Em tempo, a análise quantitativa da produção dos cursos de pós-graduação em educação no Brasil aponta um crescente interesse pela formação do professor, anunciado pelas pesquisas de mestrado e doutorado, emergindo com força nos estudos em educação<sup>10</sup>. André salienta:

O aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um aumento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. Nos anos 1990 o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresceu sistematicamente, atingindo 22% em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida (ANDRÉ, 2011, p. 28).

Se os anos de 1990 e 2000 evidenciaram o interesse crescente das pesquisas sobre a formação de professores, trabalhos produzidos até recentemente dão mostras dos esforços dos pesquisadores em legitimar, como campo de estudos, a formação de professores no Brasil, até 1999 considerada subárea da Didática (ANDRÉ, 2010). Em trabalho apresentado, em 2007, por Marli André no CEPFE, a autora tenta responder à seguinte indagação: “a formação de professores é um campo de estudos autônomo ou uma subárea da Didática?” (ANDRÉ, 2009b). Com base nesse trabalho, outras duas publicações foram produzidas por André (2010; 2011), que se valeu dos cinco indicadores que atestam a delimitação do campo de estudos, considerados por Carlos Marcelo Garcia como existência de objeto próprio; uso de metodologia específica; comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio; integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por

---

<sup>10</sup> Segundo André e Romanowski (2002, p. 17), das 460 dissertações e teses na área de Educação defendidas em 1990, 28 investigaram a formação de professores, o que corresponde a 6% do universo pesquisado.

parte dos administradores, políticos e pesquisadores. Nas três publicações mencionadas, produzidas por Marli André, a autora se põe a examinar cada um desses indicadores com base no cenário da educação brasileira, ampliando suas análises a cada trabalho publicado, no sentido de afirmar a consolidação gradativa do campo de estudos.

Também verificamos um esforço por parte dos pesquisadores brasileiros e internacionais em aperfeiçoar a pesquisa sobre formação de professores, para que o campo seja configurado melhor, principalmente com relação à metodologia de pesquisa aplicada nos estudos da formação de professores, para alcançar maior rigor, como aponta André (2011, p. 34): “[...] ainda há muito que aperfeiçoar na pesquisa para que haja uma contribuição efetiva na configuração do campo, porque embora o propósito seja nobre, o tratamento dos dados das pesquisas, em geral, deixa muito a desejar”.

Assim, podemos relacionar as mudanças pelas quais o GT-08 Formação de Professores passou, desde sua criação em 1984, à formação de professores enquanto campo de estudos. No histórico do GT-08, no *site* da Anped, consta o entendimento da formação como campo de estudos, bem como a identificação de seu objeto de estudo, a saber: “[...] entende-se como objeto global do campo de pesquisa sobre formação de professores o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, seus impactos e resultados” (ANPED, 2013). As modificações ocorridas na história do GT-08 são indícios que possibilitam “compreender a produção historiográfica em movimentos permanentes de tensão” (SIMÕES; FARIA FILHO, 2012, p. 34) e revelam também as mudanças que se sucederam no campo da formação de professores no Brasil, fortalecendo as discussões no momento em que esse campo de estudos esteve se configurando. No entanto, André (2011) afirma que, mesmo com o reconhecido avanço das pesquisas sobre a formação de professores, há lacunas que precisam ser preenchidas para a conquista de um campo de estudos com mais autonomia.

### 3.3 A INSERÇÃO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Verificamos que a entrada das pesquisas sobre formação continuada de professores no cenário acadêmico fez-se no fim dos anos 1980, que foram materializadas na forma de dissertações e

teses defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil desde os anos 1990, com um quantitativo de estudos que dão visibilidade à problemática da formação continuada (ANDRÉ et al., 1999). Ao destacarmos os anos de 1990 como referência de entrada das pesquisas sobre formação continuada no Brasil, não almejamos condicionar os estudos da temática a esse limite temporal, mas ressaltar que, nesse contexto, o debate sobre a formação continuada do professor no Brasil é mais enfatizado.

Daqui em diante, pomonos a evidenciar e analisar os resultados das pesquisas sobre a formação de professores, apresentando e discutindo dados quantiqualitativos que expressam o investimento na pesquisa em educação acerca da formação continuada do professor. Como a maior parte da pesquisa brasileira é produzida no âmbito dos programas de pós-graduação, tomamos a produção acadêmica dos pós-graduandos da área de educação como um recorte representativo da pesquisa na área, para que, em seguida, analisemos a produção do GT-08 Formação de Professores, da Anped, que faz referência de pesquisa sobre formação de professores no Brasil, num recorte temporal preestabelecido.

### 3.4 DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS ESTADOS DA ARTE E DO CONHECIMENTO?

A análise visa a verificar as marcas temporais do surgimento dos estudos que tiveram como objeto de investigação a formação continuada de professores e constituir um *corpus* de dados que permitam analisar as permanências, as mudanças, as ausências, o que teve mais visibilidade e o que foi silenciado, bem como os estudos que despontam como promissores. Ao analisarmos os movimentos produzidos, verificamos como as pesquisas têm colaborado para que os estudos acerca da formação de professores fossem constituindo um corpo de conhecimentos que deram visibilidade à problemática da formação do professor, a ponto de figurar como campo de estudos.

As fontes que servem de base para essa análise são mapeamentos das dissertações e teses defendidas em cursos de pós-graduação em educação do país sobre a formação de professores, especificamente sobre a formação continuada. Para isso nos referenciamos em quatro pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento, considerando que esse tipo

de estudo condensa a produção acadêmica no campo da formação de professores, fornecendo informações e aprimorando debates no campo.

Desse modo, identificamos os referenciais analisados:

a) *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil* — Trabalho que integra a Série Estado do Conhecimento n.º 6, publicada no *site* do Inep, em 2002, sob a organização de Marli André. Esse trabalho foi produzido por André, Simões, Carvalho e Brzezinski e publicado no periódico *Educação & Sociedade*, em 1999. Integra o convênio Anped/PNUD por intermédio do Inep e busca fazer uma síntese integrativa do conhecimento sobre a formação do professor, com base na análise das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, dos artigos publicados em dez periódicos da área<sup>11</sup>, de 1990 a 1997, e dos trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, de 1992 a 1998.

b) *O tema Formação de Professores nas dissertações e teses (1990–1996)* — Estudo produzido em coautoria por André e Romanowski (2002), que integra a Série Estado do Conhecimento n.º 6, intitulada *Formação de Professores no Brasil (1990–1998)*, organizada por André, que assina a autoria, e publicada em 2002, com financiamento do MEC/Inep/Comped. O texto referencia dados do Estado da Arte produzido sobre a formação de professores (ANDRÉ et al., 1999) e trata detalhadamente das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país entre 1990 e 1996.

c) *Formação de Profissionais da Educação (1997–2002)* — Coordenada e organizada por Brzezinski com a colaboração de Garrido, é parte da Série Estado do Conhecimento n.º 10, financiada pelo Inep/MEC, produzida em 2006, por meio da qual são apresentados os primeiros resultados da pesquisa Estado do Conhecimento sobre a Formação de Profissionais da Educação, que consistiu no mapeamento de teses e dissertações defendidas no período de 1997 a 2002, em programas de pós-graduação em educação credenciados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Sócios Institucionais da Anped.

---

<sup>11</sup> Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Tecnologia Educacional, Revista da Faculdade de Educação da USP, Teoria e Educação, Cadernos Cedes, Educação e Realidade, Educação & Sociedade, Em Aberto e Revista Brasileira de Educação.

d) *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000* — Artigo produzido por André que, em 2009, foi publicado no periódico *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, de iniciativa do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT-08) da Anped (ANDRÉ, 2009a). Este texto faz uma síntese integrativa da produção acadêmica dos pós-graduandos sobre a formação do professor entre 1999 e 2003, com base nos resumos disponíveis no banco de dados da Capes.

No trabalho intitulado *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil* (ANDRÉ et al., 1999), as autoras estabelecem um recorte temporal de análise de 1990 a 1996 e criam categorias de análise, ao identificarem que, das 284 teses e dissertações sobre formação do professor encontradas nesse período, 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam a formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. A presença de 14,8% de dissertações e teses sobre formação continuada de professores confirma o interesse da pesquisa nesse período, quando a temática passava a constituir objeto de pesquisa nos cursos de pós-graduação no país.

André et al. (1999) descrevem que, dentre os 42 estudos sobre formação continuada, 18 analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação, 9 analisam programas ou cursos de formação de diferentes instituições, enquanto 9 estudam processos de formação em serviço e 6 questões da prática pedagógica. Por meio dessa categorização dos estudos, foi possível revelar que existiam movimentos de educadores contestando a formação continuada como momentos pontuais de participação do professor em congressos, seminários, cursos e outros dessa natureza, tendo em vista a existência de seis pesquisas em 1992 e 1994 (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002) que investigavam a prática pedagógica reflexiva como processo de formação continuada, que ocorria durante a vida do professor, fundamentado nos estudos de Nóvoa, Shön e Zeichner, entre outros, afastando o possível ceticismo e o relativismo contestados por Ginzburg acerca da produção acadêmica sobre a formação continuada do professor.

A investigação da prática pedagógica como prática de formação continuada muito nos interessa porque o problema dessa pesquisa está relacionado aos sentidos produzidos pelos professores desde a formação continuada, entendida também como partilha das experiências e dos saberes produzidos na vida-organização escolar. Com esse interesse, destacamos que, no período de 1990 a 1996, dentre os estudos sobre questões da Prática Pedagógica,

categorização empregada pelas autoras, um total de seis trabalhos foi identificado entre as 42 teses e dissertações analisadas, o que corresponde a 14% da amostra. Esses estudos caminham em três direções, segundo André e Romanowski (2002): a análise de experiências de sala de aula, usando enfoques construtivistas ou investigando práticas avaliativas; a análise das contradições entre o discurso e as práticas docentes; o registro de trajetórias autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção de conhecimento prático sobre o ensino.

André e Romanowski pontuam que conhecer propostas, programas e cursos de formação em serviço, avaliando seu impacto e identificando seus pontos positivos e suas falhas, é importante para o fortalecimento da área e para a orientação de ações e de políticas públicas. Entretanto, nos apontamentos das autoras, as preocupações nos trabalhos se restringiram ao currículo ou à estrutura e ao funcionamento do curso, às representações, concepções e opiniões pessoais, a saber:

Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que a maioria dos estudos está centrada em aspectos pontuais, como uma disciplina, um curso ou uma proposta específica de formação [...] Essas questões, embora importantes, restringem muito o conhecimento sobre o tema da formação docente, porque apresentam uma visão muito fragmentada e, portanto, parcial da temática [...] O resultado é um quadro também parcial da formação docente, que deixa muitas questões abertas sobre que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas tendo em vista essa formação (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002, p. 31).

Apontaram também que, embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis da educação básica, contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e recursos diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002).

No intuito de investigar a procedência das dissertações e teses sobre a formação do professor entre 1990 e 1996, André e Romanowski (2002) indicaram que cerca de 70% dos trabalhos sobre o tema<sup>12</sup> se concentram na Região Sudeste, numa relação díspar que pode ser explicada, em parte, pela concentração dos programas de pós-graduação nas Regiões Sudeste e Sul, onde os programas de pós-graduação já estavam mais consolidados à época da pesquisa, com linhas de pesquisa bem definidas, muitos dos quais priorizavam o tema da formação docente.

---

<sup>12</sup> Na Região Sul foram produzidos 14,7% dos trabalhos; no Nordeste, 10,2%; no Centro-Oeste, 4,6%.

Na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), entre 1994 e 1996, foram defendidas cinco dissertações de mestrado sobre a formação do professor (ANDRÉ; ROMANOWSKI, 2002), cujos objetos de pesquisa estiveram relacionados ao papel da didática na formação do professor (BARROSO, 1994), à construção do conhecimento no curso de formação de professores (FAGUNDES, 1994), ao projeto Cefam (PEREIRA, 1995), à relação entre o discurso da comunidade acadêmico-científica e o discurso dos professores do curso de Pedagogia da Ufes na formação do professor (SOUZA, 1996), à formação continuada e à construção da carreira profissional do professor de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série (CEVIDANES, 1996).

Destacamos a dissertação de Maria Eneida Furtado Cevidanes<sup>13</sup> (CEVIDANES, 1996). A autora, como principais referenciais do campo da formação, recorreu a Nóvoa, Huberman e Gonçalves. Com Nóvoa, buscou referenciais teóricos/metodológicos nos significados que assumem os processos de formação continuada e de profissionalização docente para o professor e fundamentação metodológica nas histórias de vida, para verificar a ocorrência e a interferência da formação continuada no percurso de construção da carreira docente das professoras de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do ensino fundamental, em sua relação com o desenvolvimento pessoal e profissional. Com os dois últimos, obteve fundamentação teórica sobre as etapas do percurso de construção da carreira profissional, suscitando reflexões sobre como a formação continuada ocorre e interfere no processo de construção da carreira das professoras, buscando compreender, por meio de seus depoimentos, os efeitos da formação continuada sobre a competência no desempenho da sua função docente, em cada etapa do percurso da carreira profissional.

Em outro recorte temporal, Brzezinski (2006) analisou teses e dissertações compiladas entre 1997 e 2002, investigando os rumos da formação de professores por meio da produção acadêmica dos cursos de pós-graduação e comparou àqueles registrados de 1990 a 1996. Apontou que as teses e dissertações defendidas, que trataram do tema Formação de Profissionais da Educação, passaram de 284 para 1.769 num período de cinco anos, evidenciando que as pesquisas sobre a formação do professor tiveram um significativo aumento por fatores relacionados ao interesse da pesquisa pela temática e ao aumento do número de programas pós-graduação em educação.

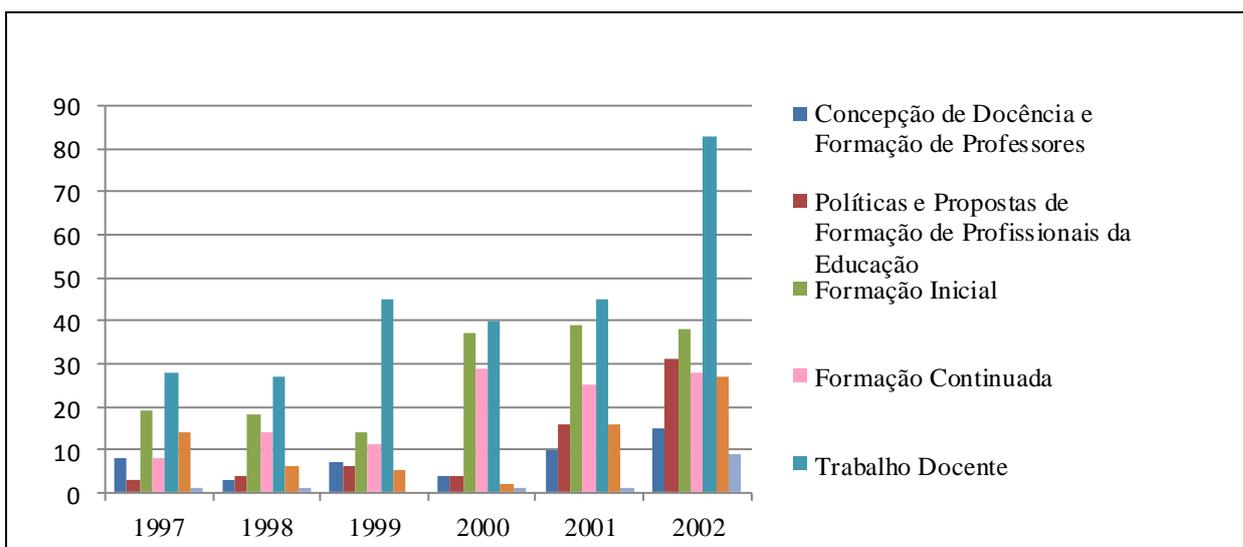
---

<sup>13</sup> Produziu dissertação intitulada *A formação continuada nas diversas fases do processo de construção da carreira profissional das professoras de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série do ensino fundamental*, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janete Magalhães Carvalho, defendida em setembro de 1996, quando a atual linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do PPGE-UFES era definida como *Formação e Práxis Político-Pedagógica do Professor*.

O período em que essas teses e dissertações foram produzidas, de 1997 a 2002, foi marcado por profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, pelo amplo conjunto de reformas políticas implementadas pela LDB n.º 9394, de 1996, para modificar o sistema brasileiro de educação, a concepção de prática pedagógica e, em consequência, a formação dos professores. O movimento da pesquisa sobre a docência e o trabalho docente pôs em evidência o paradigma da racionalidade técnica que caracterizava a formação inicial e continuada do professor.

Do universo de 1.769 títulos incluídos na categoria Formação de Profissionais da Educação, encontrados nos 50 programas de pós-graduação no país, foram selecionadas, em 23 programas de pós-graduação, 742 teses e dissertações, representando 42% dos trabalhos. Das 742 pesquisas, 558 são dissertações de mestrado e 184 teses de doutorado, destacando-se a USP, cuja produção representou 31% do total da amostra, e a PUC-SP em produtividade.

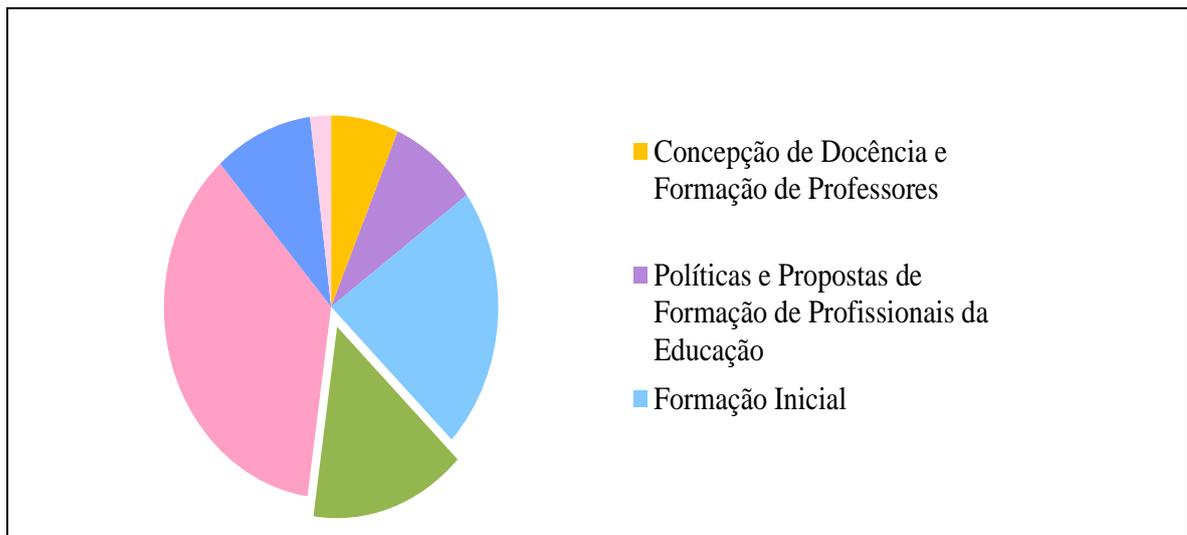
Sete grandes categorias emergiram do conteúdo das 742 dissertações e teses (BRZEZINSKI, 2006). A categoria Trabalho Docente foi a mais investigada, com 268 trabalhos produzidos (36%), seguida de Formação Inicial com 165 (22%). As categorias Formação Continuada com 115 (15%), Identidade e Profissionalização Docente com 70 (9,5%), Políticas e Propostas de Formação de Professores com 64 (8,5%), Concepções de Docência e de Formação de Professores com 47 (6,5%) e Revisão de Literatura com 13 (2%), de acordo com a indicação do gráfico que transcrevemos:



**Gráfico 1 – Dissertações e teses por categoria e ano produzidas entre 1997 e 2002**

Fonte: Brzezinski (2006, p. 27).

Em comparação ao Estado da Arte da produção acadêmica sobre formação do professor entre 1990 e 1996, verifica-se uma mudança do foco das pesquisas, tendo em vista que a categoria que mais congregou trabalhos na pesquisa de 1997 a 2002 foi Trabalho Docente, enquanto na pesquisa anterior foi Formação Inicial. Na nova categorização criada por Brzezinski (2006), a Formação Continuada foi investigada em 36 trabalhos, subtraindo seis pesquisas sobre Práticas Docentes do total de 42 até então classificadas, que foram reagrupadas na categoria Trabalho Docente.



**Gráfico 2 – Percentual de dissertações e teses segundo as categorias produzidas entre 1997 e 2002**  
 Fonte: Brzezinski (2006, p. 28).

No entanto, examinando a produção em cada categoria, no período de 1997 a 2002, as autoras verificaram que Formação Inicial e Formação Continuada foram investigadas ao longo de todo o período e que a categoria Trabalho Docente, a mais pesquisada em todos os anos, teve sua produção aumentada em 2002 (BRZEZINSKI, 2006).

Analisando o conteúdo dos trabalhos produzidos entre 1997 e 2002, foram classificadas, na categoria formação continuada, 115 teses e dissertações, número bastante superior ao das 36 pesquisas sobre formação continuada registradas de 1990 a 1996.

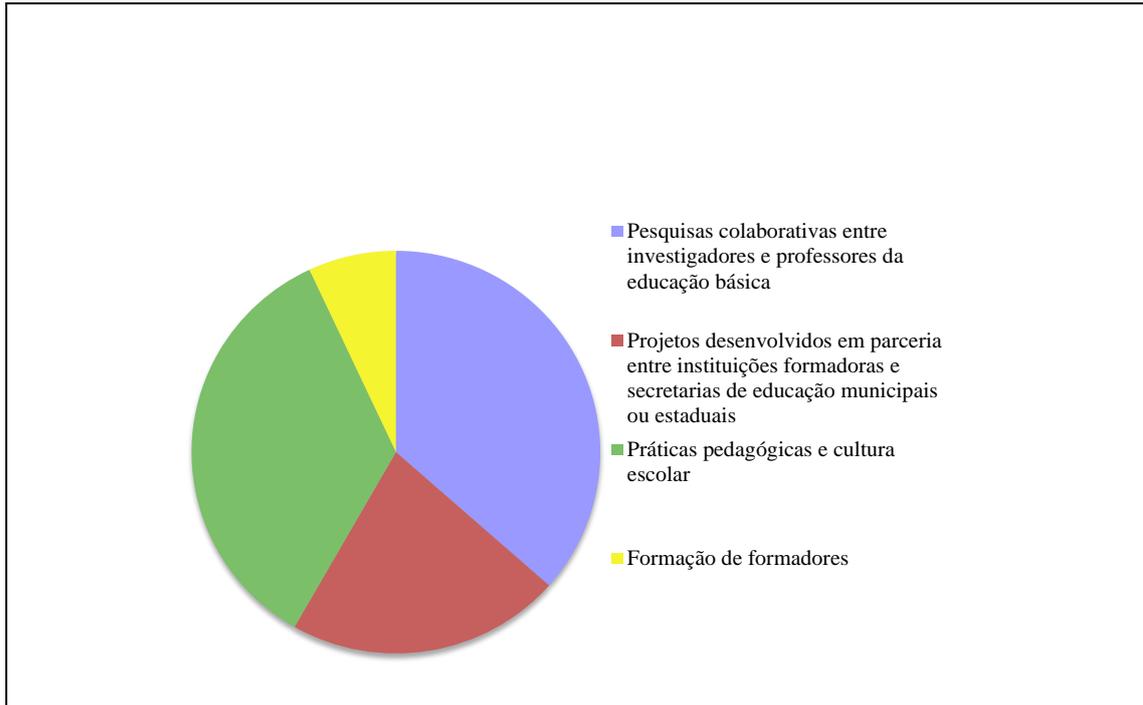
A análise da pesquisa aponta que o período 1997–2002 foi marcado pelo investimento das políticas educacionais em programas de formação continuada desenvolvidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação, por intermédio de sindicatos ou parcerias entre centros de formação e secretarias de educação. Os projetos de pesquisa de caráter colaborativo centrados na escola também foram objeto de interesse, assim como o processo de reflexão sobre as práticas docentes e de mudança da cultura escolar, com a assessoria de pesquisadores. As

pesquisas evidenciaram ainda as parcerias pontuais entre pesquisadores e professores da rede pública e entre pesquisadores do ensino superior, por meio da qual professores e pesquisadores exerceram o papel de colaboradores na formação de um e outro (BRZEZINSKI, 2006).

A autora assinalou a mudança de paradigma que fundamentou os programas de formação continuada, passando de cursos de treinamento de curta duração, fundamentados na racionalidade técnica, ao paradigma da complexa relação entre as diferentes instâncias que coexistem e influenciam nos processos de formação do professor (Educação, Universidade, Sociedade do Conhecimento e Mundo do Trabalho), caminhando pela lógica da reflexão, da parceria e da colaboração, principalmente entre a universidade e os centros formadores (BRZEZINSKI, 2006).

Outra mudança que a autora observou nos objetos de pesquisa das teses e dissertação analisada foi a incursão do conceito de professor reflexivo e de escola reflexiva na literatura e nas práticas pedagógicas, inserindo as análises dos processos de formação do professor no próprio ambiente de trabalho e criando condições de interação fecunda entre uma via simbólica (conhecimento) e uma via experiencial de aprendizagem (saberes), de forma que passam a emergir concomitantemente os conceitos de trajetória profissional e percurso de formação (BRZEZINSKI, 2006).

Dos 115 trabalhos, 42 (36%) são dedicados a analisar e divulgar pesquisas colaborativas entre investigadores e professores da educação básica, incluindo nesta categoria um único estudo, realizado em 2000, pertinente à pesquisa colaborativa entre pesquisadores e professores das séries iniciais do ensino fundamental. Foram encontrados 25 trabalhos (22%) que examinaram projetos desenvolvidos mediante parceria de instituições formadoras com secretarias de educação municipais ou estaduais, 40 trabalhos (35%) que envolveram práticas pedagógicas e cultura escolar, resultantes de experiências de formação continuada em serviço, e oito trabalhos (7%) focalizaram a Formação de Formadores, realizada em instituições de ensino superior, na década de 2000 (BRZEZINSKI, 2006), conforme indica o gráfico:



**Gráfico 3 – Teses e dissertações produzidas entre 1997 e 2002 e classificadas na categoria Formação Continuada**

Fonte: Brzezinski (2006).

Nota: Dados produzidos pela autora.

A autora destacou como emergente a temática da avaliação do impacto dos programas de formação a distância com uso de novas tecnologias. Embora tenham sido pesquisados por 19 (16,5%) trabalhos, todos se concentram na década 2000.

Foram destacados os programas de formação continuada que desenvolveram pesquisa colaborativa voluntária entre pesquisadores e professores, com objeto de investigação delimitado quase que exclusivamente aos profissionais que atuam no ensino fundamental, abrangendo 12 (10,5%) dissertações e teses. Dessas 12 pesquisas colaborativas, seis (50%) que enfocam a escola rural sobressaíram como estudos inovadores.

Outras considerações das autoras dizem respeito à redução do número de estudos sobre a formação continuada de profissionais que atuam na educação infantil — cinco (4,5%); a respeito da avaliação de programas de formação continuada de professores do ensino médio — quatro (3,5%); acerca da formação de formadores para atuar no ensino superior — oito (7%). Além disso, levou-se em conta o fato de nenhuma pesquisa tratar da formação continuada de profissionais para o ensino técnico-profissional, a educação de jovens e adultos e a educação de populações indígenas e remanescentes de quilombos. A autora considerou também que a quantidade de estudos sobre os cursos e oficinas de formação continuada que se

destinaram a professores de uma mesma disciplina foi frequentemente estudada, mas, devido ao conjunto de disciplinas a serem contempladas, a casuística em cada caso foi relativamente baixa. Ademais, afirmou que foi pequeno o número de pesquisas que investigaram cursos de formação de professores da maioria das disciplinas que compõem o currículo do ensino médio. O estudo ainda aponta que os relatos de experiências de formação de professores que atendem crianças portadoras de necessidades especiais tiveram frequência inexpressiva, apenas com sete trabalhos, o que corresponde a 6% dos 115 (BRZEZINSKI, 2006).

No entanto, a autora observou que os relatos de formação continuada centrada na escola básica que enfatizam a continuidade da formação em situação de trabalho ocorreram, sobretudo, nos últimos anos do período investigado. Porém, por serem projetos mais complexos e com tempo de duração mais longo, foram menos frequentes, abrangendo 10,5% dos 115 trabalhos.

Brzezinski considerou que o impacto dos programas e parcerias sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem ainda está pouco investigado, restringindo as primeiras avaliações à percepção dos professores cursistas sobre o curso de formação que tiveram. A autora verificou que as pesquisas colaborativas e aquelas centradas na escola têm sido consideradas altamente necessárias pelos participantes e que o exercício de (re)pensar a formação continuada é imprescindível, tendo em vista as complexas exigências de qualificação profissional para o exercício da docência e o tempo que uma formação qualificada exige, de modo que, apesar de o número de pesquisas sobre a questão ter aumentado significativamente em relação ao do período anterior, ainda é preciso investir nesse campo, principalmente para alinhavar essas reflexões à formação inicial.

No fim do período pesquisado, as autoras identificam o surgimento de pesquisas que têm envolvido professores de nível superior em projetos colaborativos de formação continuada voltados para a melhoria do ensino superior, revelando preocupação com a qualidade da docência nos ambientes universitários. As experiências ocorreram com mais frequência em cursos de bacharelado do que nos de formação de professores.

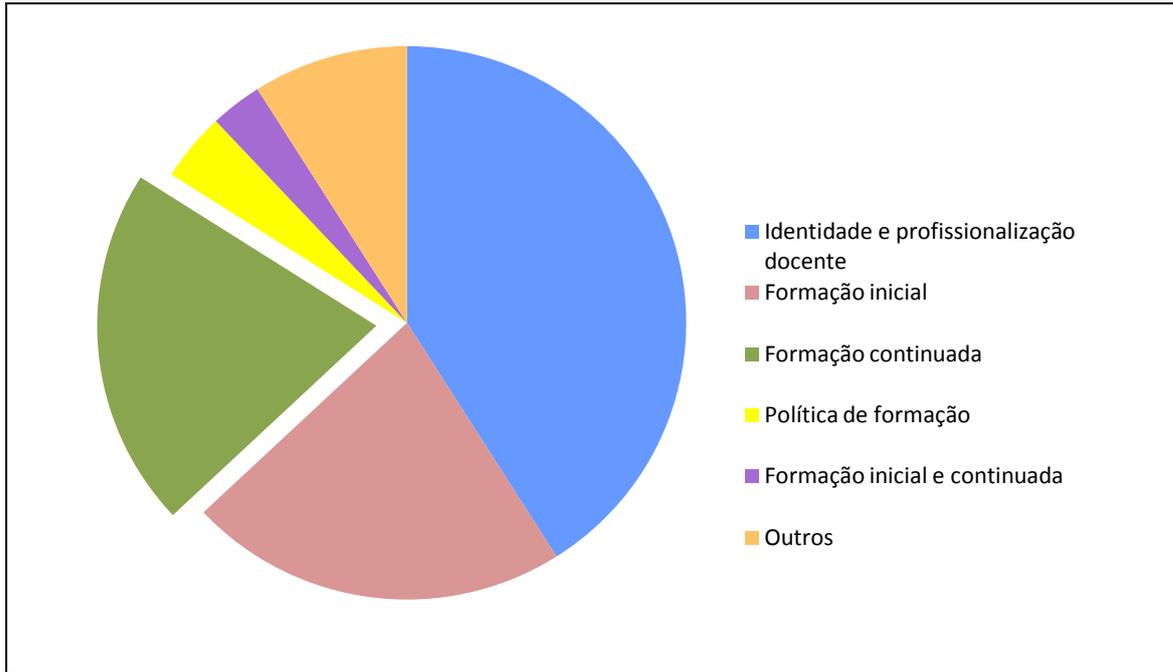
Em comparação com o estudo já realizado, trabalhos acerca da aplicação de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das inovações pedagógicas entraram na arena de discussões da formação continuada, assim como a formação de profissionais da educação infantil foi privilegiada, o que não ocorreu com a formação pedagógica do professor do ensino

superior. Ocorre também a ausência de estudos sobre a formação do profissional da educação para os ensinos profissionalizante e médio, assim como silenciam quase que totalmente os trabalhos em relação à violência na escola e ao preparo do profissional da educação para lidar com situações de risco que invadem o espaço escolar (BRZEZINSKI, 2006).

Destacamos que, em 2009, a Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente publica um artigo de Marli André – *A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000*, um estudo do tipo estado do conhecimento. Nesse trabalho, a autora fez uma síntese da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação entre 1999 e 2003, com base nos resumos disponíveis no banco de dados da Capes e compara os dados das dissertações e teses defendidas no período de 1990 a 1998 com os do período de 1999 a 2003.

Para isso, criaram-se categorias de análise, a saber: formação inicial, formação continuada, formação inicial e continuada, identidade e profissionalização docente e políticas de formação. As palavras-chave utilizadas pelos autores das pesquisas serviram como indicador de busca dos resumos, e a análise do conteúdo dos resumos foi realizada por um grupo de doze pesquisadores que classificaram as pesquisas de acordo com as categorias. O grupo discutiu as dúvidas de enquadramento até chegar a um consenso.

Segundo André (2009a), de 1999 a 2003 o tema Identidade e profissionalização docente foi o que reuniu o maior percentual de trabalhos (41%), seguido de Formação inicial (22%), Formação continuada (21%), Política de formação (4%) e Formação inicial e continuada (3%). As demais teses e dissertações foram reunidas no grupo denominado Outros (9%).



**Gráfico 4 – Teses e dissertações sobre formação de professores defendidas entre 1999 e 2003, distribuídas por categoria**

Fonte: André (2009a).

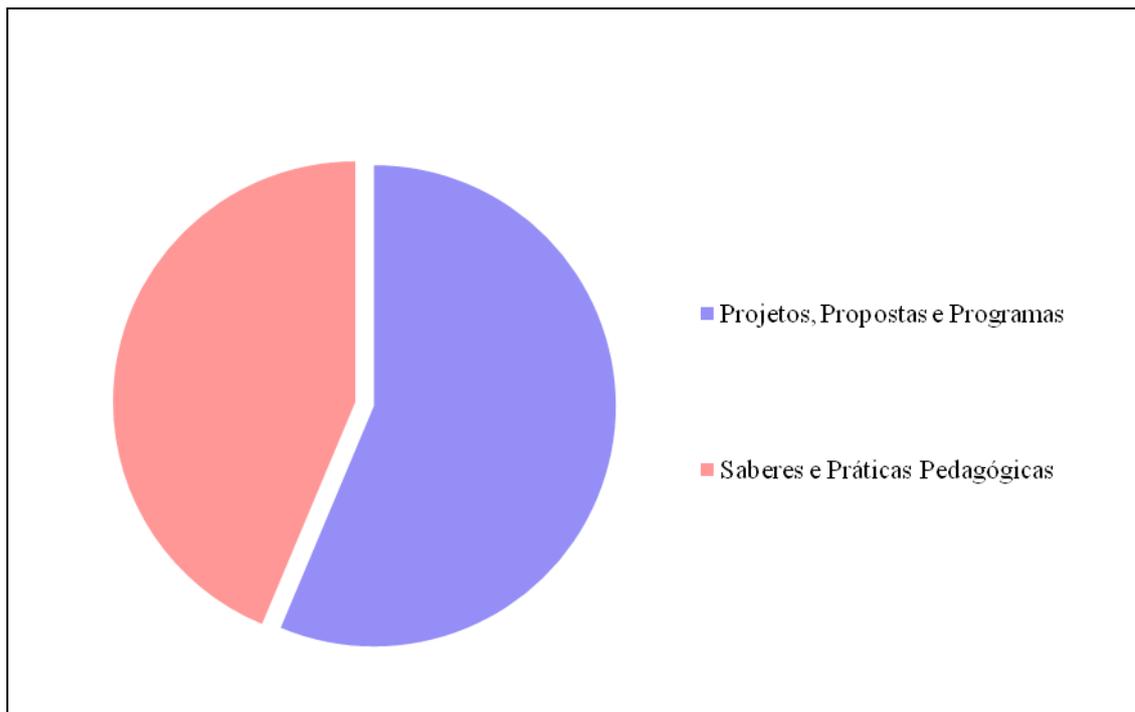
Nota: Dados produzidos pela autora.

No período de 1990 a 1998, foram identificadas 6.244 teses e dissertações defendidas na área da Educação, das quais 410 (6%) trataram do tema formação de professores. Entre os anos de 1999 e 2003, a produção total da área passou para 8.280, das quais 1.184 (14%) abordaram também o tema formação de professores. Na comparação entre as pesquisas realizadas nos dois períodos, os dados evidenciam o crescimento do interesse dos pós-graduandos pelo tema formação de professores. “Se, nos anos 1990, a grande maioria das pesquisas se debruçava sobre os cursos de formação inicial (72%), nos anos 2000, a maior parte dos trabalhos investigava questões relacionadas à identidade e profissionalização docente (41%)” (ANDRÉ, 2009a, p. 48). Essa mudança de foco, segundo André, pode estar associada à chegada ao Brasil dos escritos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes e às reformas educativas dos anos 1990.

Das 255 pesquisas sobre formação inicial (22%), 115 trataram dos cursos de licenciatura, 65 de cursos de pedagogia, 43 do magistério do ensino médio e 32 do magistério do ensino superior. A categoria denominada Formação continuada contou com 254 pesquisas (21%), das quais 143 (56%) pesquisaram Projetos, Propostas e Programas e 111 (44%) pesquisaram Saberes e Práticas Pedagógicas. Na categoria Políticas de formação, foram situadas 53 pesquisas (4%) que focalizavam diretrizes de órgãos oficiais para a formação de professores.

As pesquisas que mencionavam as palavras-chave, mas que, depois de terem sido examinadas pelo grupo, não se enquadravam nas categorias, foram reunidas num grupo denominado Outros, totalizando 110 trabalhos (9%).

Observamos que praticamente se igualam as quantidades de pesquisas sobre a formação inicial e continuada nesse período (apenas uma pesquisa a mais sobre formação inicial). Observamos também que o interesse da pesquisa sobre a formação continuada como projeto, propostas e programas de formação é superior às investigações acerca dos saberes e práticas pedagógicas como momentos formativos. Contudo, essa perspectiva de formação continuada fundamentada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, na partilha das experiências e dos saberes docentes sobre a prática pedagógica, que teve impulso desde a década de 1990, é fortalecida ao longo dos anos, chegando próximo ao equilíbrio da quantidade de pesquisas, conforme ilustra o gráfico a seguir:



**Gráfico 5 – Subcategorização das teses e dissertações defendidas entre 1999 e 2003 que pesquisaram a temática Formação Continuada**

Fonte: André (2009a).

Nota: Dados produzidos pela autora.

André (2009a) relata ainda a emergência de temas cada vez mais específicos, relacionados à formação de professores, entre 1990 e 2000, destacando a redução do número de estudos sobre a formação de professor em nível médio (43) e o aumento dos estudos sobre os cursos

superiores de magistério (32), o que é justificado pela autora como reflexo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996.

A autora destacou também as 19 pesquisas sobre o projeto CEFAM nos anos 1990, experiência descontinuada nos anos 2000. Identificou trabalhos sobre as disciplinas pedagógicas (80) e as específicas (29) dos cursos de formação inicial de professores, bem como a eminência dos estudos sobre o professor reflexivo, a identidade e a profissionalização docente, solidificados nos anos 2000.

As pesquisas dos anos 2000 revelaram interesse pelo modo como as questões relacionadas à temática do meio ambiente são tratadas nos cursos de formação inicial e na formação continuada de professores. Também foram pesquisadas as condições de trabalho e a forma como o trabalho docente pode afetar a saúde do professor e os processos de aprendizagem dos alunos – futuros professores – nos cursos de formação inicial (8) e de formação continuada (60) nos processos de aprendizagem do professor ao longo da carreira. Também destacou os estudos das representações de alunos – futuros professores – frequentes em 44 trabalhos defendidos entre 1999 e 2003, o uso de novas tecnologias para a formação de professores como um tema emergente e a tímida presença de estudos sobre políticas de formação, um pouco mais acentuada em 2001.

Quanto aos autores mais citados entre 1999 e 2003, André aponta que houve citação de 437 autores diferentes. Porém, os dez autores mais citados foram Vygotsky (43 citações), Paulo Freire (37), Nóvoa (35), Schön (24), Bakhtin (19), Tardif (16), Perrenoud (14), Foucault (14), Piaget (13) e Bardin (13).

André aponta algumas perspectivas analisando a atenção dada ao professor em torno das opiniões, das representações, dos processos de constituição de identidade, dos saberes e práticas dos professores como um aspecto promissor das pesquisas recentes. Porém, alerta-nos sobre o risco potencial em culpabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da educação, sendo necessário cuidado para que a pesquisa não se deixe afetar por discursos da mídia e dos políticos. E assim diz:

É preciso, no entanto, que essas pesquisas não se limitem a apenas reproduzir o que dizem os professores, mas que efetivamente procurem compreender o contexto de produção desses discursos, as razões que os levam a se pronunciar dessa ou daquela maneira, a quem se dirigem, o que pretendem [...] tentando encontrar caminhos ou alternativas para o aperfeiçoamento da prática profissional (ANDRÉ, 2009a, p. 51).

Embora os estudos realizados compreendam diferentes períodos de pesquisa e diferentes categorias de análise do conjunto das teses e dissertações defendidas nos cursos de pós-graduação em Educação, é possível verificar o que revelam os resultados das investigações.

Desse modo, o deslocamento do interesse das pesquisas produzidas nos anos 2000 acerca da formação dos professores dá conta de mostrar as múltiplas entradas de objetos de análise nas dissertações e teses produzidas no Brasil, ampliando os aspectos a serem investigados, em múltiplas dimensões, enfoques e abrangência temática. Ele conclui:

Ao desenvolver esses estudos, os pesquisadores tentavam obter dados que vinculassem as experiências e práticas do professor com sua formação, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2011, p. 34).

Inicialmente focadas nos cursos de formação ofertados pelos sistemas de ensino, no adensamento das análises as pesquisas passam a focar os sujeitos, privilegiando as concepções, as representações, os saberes e as práticas do professor.

### 3.5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES: 2004 A 2012

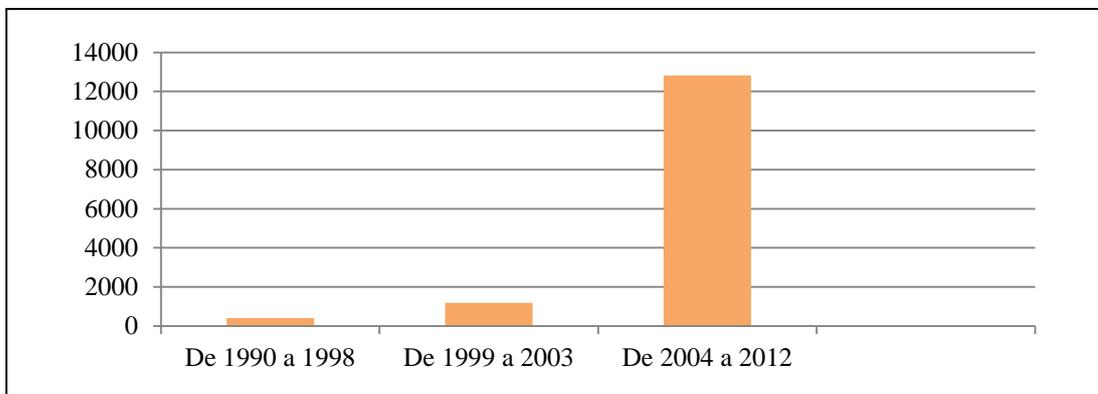
Elegemos o banco digital de dissertações e teses da Capes para analisarmos como figuram quantitativamente a formação de professores e especificamente a formação continuada entre as pesquisas produzidas em educação no Brasil. Optamos pelo banco de dissertações e teses da Capes pela abrangência na congregação de pesquisas dos cursos de pós-graduação no país, que se tornou referência para consultas, considerando que as informações são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação que se responsabilizam pela veracidade dos dados, recebendo, de forma continuada e atualizada, todos os dados relativos à comunidade dos alunos de mestrado e doutorado.

Considerando que o trabalho produzido por André (2009a) traz a análise de dissertações e teses defendidas até 2003, estabelecemos o período de 2004 a 2012 como o recorte temporal para verificar as produções de teses e dissertações defendidas em programas e cursos de pós-graduação em educação no país, buscando um demonstrativo do quantitativo de pesquisas no campo da formação de professores nos últimos anos. Contudo, não intencionamos produzir

uma pesquisa do tipo estado do conhecimento nesse período, de modo que outras perspectivas se abrem para novas pesquisas em torno das mudanças nos temas priorizados, emergentes e silenciados, bem como nas tendências teóricas e metodológicas que margearam as pesquisas nessa década. Nosso questionamento girou em torno da questão: em qual peso a temática da formação continuada emerge após duas décadas de pesquisas materializadas por meio das dissertações e teses produzidas nos cursos de pós-graduação em educação, no período de 2004 a 2012?

Inicialmente procedemos a uma busca por teses e dissertações presentes no *site* da Capes, entre 2004 e 2012, considerando as palavras-chave “formação de professores”, porque julgamos como mais habilitadas para identificar a temática dentro dos estudos da área educacional.

De acordo com o resultado da busca, a produção discente nos cursos de mestrado e doutorado em educação que trataram da temática formação de professores passou de 1.029 trabalhos em 2004 para 1.796 em 2012, correspondendo a um aumento de 74,5% do primeiro para o último ano analisado. Um total de 12.829 teses e dissertações abordou, de 2004 a 2012, a temática formação de professores. A quantidade de teses e dissertações defendidas que envolveram a temática formação de professores entre 2004 e 2012 teve um crescimento grande se comparado ao no período mapeado por André (2009a), quando foram encontradas, de 1990 a 1998, 410 dissertações e teses e, entre 1999 e 2003, 1.184 dissertações e teses investigando a formação. Ressaltamos que o primeiro e último período mencionados tiveram recorte temporal com duração de oito anos, o que permite observar a superior diferença de produção no último período. A diferença pode ser observada no gráfico que se segue.



**Gráfico 6 – Quantidade de teses e dissertações defendidas sobre formação de professores entre 2004 e 2012**

Fonte: Capes (2013).

Nota: Dados produzidos pela autora.

Além de figurarem o interesse das pesquisas pela formação do professor, os resultados expressam o aumento do número de programas e cursos de pós-graduação no país. André (2009a) indicava 58 programas de pós-graduação em 2003, enquanto atualmente, de acordo com o *site* da Capes, são 143 programas e cursos de pós-graduação em educação reconhecidos no país.

No período de 2004 a 2012, considerando as palavras-chave “formação continuada de professores” no *site* da Capes, encontramos 3.664 teses e dissertações investigando a formação continuada, correspondendo a 28,5% entre as 12.829 pesquisas sobre formação de professores. Sendo assim, com relação aos achados por André (2009a), houve aumento no número de teses e dissertações que vêm investigando a formação continuada de professores, tendo em vista que, entre 1999 e 2003, 21% das pesquisas investigaram a temática.

No período de 2004 a 2012, identificamos 207 dissertações e teses no *site* da Capes, ao utilizarmos como descritoras as palavras “Formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, correspondendo a 1,6% das pesquisas que tiveram como objeto de estudo a formação continuada dos professores do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, público-alvo da nossa investigação, com uma participação tímida entre as pesquisas sobre formação continuada de professores. Contudo, é possível conjecturar que outras pesquisas poderão ser inseridas entre aquelas que investigam a formação continuada de professores que atuam nesse nível de ensino, abordando temáticas mais específicas, direcionadas para áreas do conhecimento, por exemplo.

O quadro que se segue traz o quantitativo de investigações de mestrado e doutorado em educação no Brasil, concluídas entre 2004 e 2012, de acordo com as palavras-chave utilizadas na busca realizada no *site* da Capes.

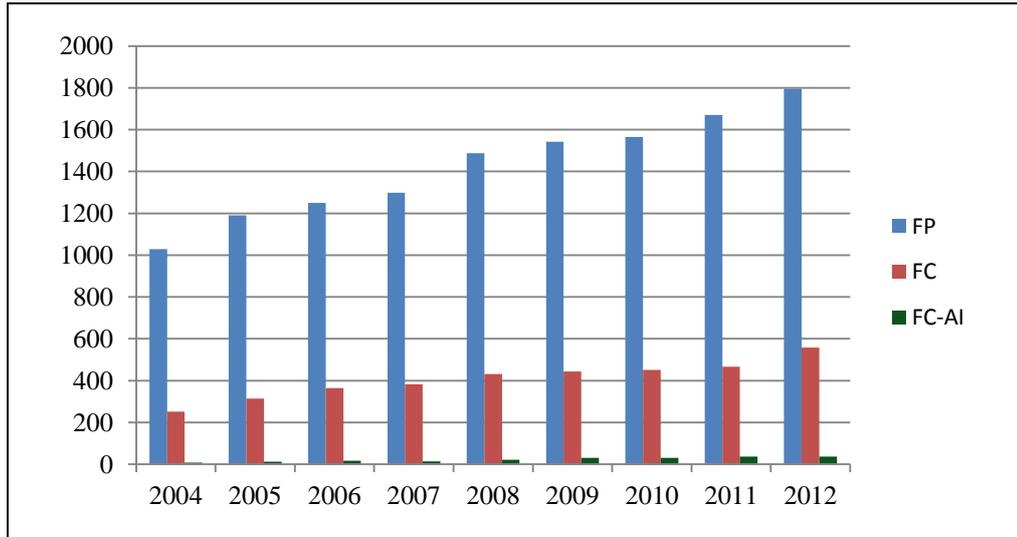
**Tabela 1 – Quantitativo de investigações de mestrado e doutorado em Educação no Brasil, concluídas entre 2004 e 2012**

N.º	PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÕES	TESES	TOTAL
201	Formação de professores	1378	418	1796
2	Formação continuada de professores	440	118	558
	Formação continuada de professores dos AI do EF	33	04	37
201	Formação de professores	1295	375	1670
1	Formação continuada de professores	353	114	467
	Formação continuada de professores dos AI do EF	29	08	37
201	Formação de professores	1204	361	1565
0	Formação continuada de professores	363	88	451
	Formação continuada de professores dos AI do EF	25	06	31
200	Formação de professores	1218	324	1542
9	Formação continuada de professores	355	89	444
	Formação continuada de professores dos AI do EF	24	07	31
200	Formação de professores	1194	294	1488
8	Formação continuada de professores	355	77	432
	Formação continuada de professores dos AI do EF	18	03	21
200	Formação de professores	1050	248	1298
7	Formação continuada de professores	310	73	383
	Formação continuada de professores dos AI do EF	11	04	14
200	Formação de professores	1040	210	1250
6	Formação continuada de professores	304	60	364
	Formação continuada de professores dos AI do EF	16	01	17
200	Formação de professores	962	229	1191
5	Formação continuada de professores	260	54	314
	Formação continuada de professores dos AI do EF	11	01	12
200	Formação de professores	860	169	1029
4	Formação continuada de professores	216	35	251
	Formação continuada de professores dos AI do EF	06	01	07
<b>Total de trabalhos "formação de professores"</b>				<b>12.829</b>
<b>Total de trabalhos "formação continuada de professores"</b>				<b>3.664</b>
<b>Total de trabalhos "formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental"</b>				<b>207</b>

Fonte: Capes (2013).

Nota: Dados produzidos pela autora.

Os dados da tabela foram organizados no gráfico adiante, em que também é possível verificar que as pesquisas com base na temática formação continuada de professores vêm ganhando fôlego, nos últimos anos, dentro do campo de pesquisa da formação de professores.



**Gráfico 7 – Quantitativo de investigações de mestrado e doutorado em Educação no Brasil, concluídas entre 2004 e 2012**

Fonte: Capes (2013).

Nota: Dados produzidos pela autora.

### 3.6 OS ESTUDOS SOBRE A PARTILHA/TROCA DE EXPERIÊNCIAS NAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: 2010 ATÉ O MOMENTO DA PESQUISA

No intuito de verificar a contingência da produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação que abordaram a partilha de experiências na formação continuada do professor, consultamos o banco de teses e dissertações da Capes. Observamos que o referido banco de pesquisa passou por manutenção, depois da qual foram disponibilizados à consulta apenas trabalhos produzidos desde 2010. O *site* oferece a expressão “2010 até hoje” como mecanismo de busca temporal, de modo que necessitamos demarcar que consultamos os dados no dia 1.º/3/2014. Utilizamos na busca as palavras-chave *troca de experiências* e *partilha de experiências*, separadamente. Verificamos que houve apenas uma repetição de trabalho antes de filtrar os dados, ou seja, no conjunto de todas as dissertações e teses produzidas no Brasil, em todas as áreas do conhecimento, um trabalho foi observado tanto com a expressão *troca de experiências* quanto com a expressão *partilha de experiências*. Todavia, quando filtramos os dados e chegamos às investigações produzidas em Programa de Educação, não observamos repetição de trabalhos no uso desses descritores, de modo que passamos à leitura de todos os resumos que se aproximaram da nossa investigação.

Utilizando a palavra-chave *troca de experiências*, encontramos 58 registros, incluindo todas as áreas do conhecimento. Na área do conhecimento Educação, encontramos 16 trabalhos e, especificamente em Programa de Educação, identificamos 11 trabalhos, dos quais dez dissertações e uma tese. Nenhuma delas foi produzida na Ufes. Mediante a identificação dos 11 trabalhos produzidos em Programa de Educação, iniciamos a leitura dos títulos e dos resumos e verificamos que quatro dissertações de mestrado investigaram a troca de experiências em processos de formação continuada de professores, aproximando-se da investigação que produzimos. Todas as quatro dissertações apresentaram, ora nas palavras-chave, ora nos resumos, a expressão “formação continuada”. Indicamos, na tabela a seguir, a identificação dos trabalhos encontrados:

**Tabela 2 – Dissertações do banco de teses e dissertações da Capes sobre troca de experiências na formação continuada de professores**

N.º	Título	Autor	Universidade	Ano
01	A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança	PASSARELLI, Adriana Beneduzzi	USP	2012
02	O início da docência no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Joinville	GABARDO, Claudia Valeria Lopes	UNIVILLE	2012
03	O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador	ROSSETO, Marisa Ester Aldecoa	UMESP	2012
04	O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores	SILVA, Adalberto	UMESP	2012

Fonte: Banco de teses e dissertações da Capes.

Nota: Dados produzidos pela autora.

Passarelli (2012) investigou um programa *online* de formação continuada de professores de Língua Inglesa, na modalidade híbrida, adaptado de um programa presencial, mostrando que a reflexão, associada à pesquisa-ação, em um curso *online* colaborativo, parece favorecer a troca de experiências e a interação entre os participantes, potencializando a procura de soluções para os problemas encontrados no dia a dia da sala de aula e da escola. As referências teóricas fundamentam-se na pesquisa-ação colaborativa e nos ciclos de reflexão e ação. Segundo a autora, os ambientes virtuais, por oferecerem possibilidades de interação e comunicação, incentivam a troca de experiências e informações e motivam o professor a assumir uma postura investigativa, contribuindo para um aprendizado individual e coletivo, desafiando os participantes a buscar novas práticas, novas posturas, novos caminhos.

A fase de iniciação profissional docente na constituição da carreira do professor do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Joinville e da sua identidade foi o objeto da investigação de Gabardo (2012). A pesquisa de abordagem qualitativa articulou-se

ao tipo *survey*, com aplicação de questionário aos 112 professores participantes e com a realização de entrevista com a Secretaria de Educação. A pesquisa foi fundamentada nos autores Marcelo Garcia, Gonçalves, Huberman, Nóvoa, Cavaco, Lima, Papi e Martins, André e Romanowski. A autora revelou que, segundo os professores pesquisados, o acolhimento e a integração com os novos colegas de trabalho e um adequado acompanhamento aos professores iniciantes revelam-se como importantes fatores para amenizar os desafios do início de carreira. Apontou também as solicitações dos professores para que sejam possibilitadas situações de troca de experiências com os seus pares nas ações de acolhimento e de acompanhamento aos professores em início de carreira na referida rede de ensino, pensando as formações continuadas a eles oferecidas nesse período inicial como mecanismo que possibilite a troca de experiências.

Rosseto (2012) investigou os processos de planejamento educacional e de formação continuada de quatro professores de uma mesma escola de ensino médio de uma rede particular, visando responder às seguintes questões: por que é tão difícil que o trabalho de planejamento, a troca de experiência e o estudo conjunto aconteçam na escola, mesmo quando são destinadas horas remuneradas para esses fins? Por que as horas destinadas ao planejamento, à troca de experiências, à avaliação do trabalho pedagógico e à formação continuada não são bem aproveitadas na escola? Que razões levam o professor a rejeitar mudanças em sua prática? Quais questionamentos fazem os professores em torno do planejamento/plano? A investigação enfocou o “como” os professores poderiam utilizar melhor o processo do trabalho coletivo para um movimento reflexivo do ato de educar e o “quanto” as horas previstas e remuneradas poderiam contribuir para as discussões sobre o processo ensino-aprendizagem-avaliação. Os procedimentos metodológicos adotados foram a entrevista e o estudo bibliográfico. Segundo Rosseto, os resultados apontaram o trabalho coletivo no espaço organizado e garantido pelos gestores da escola, a valorização da memória e autoria docente, a reflexão de práticas, a visibilidade do trabalho e o resultado pedagógico, considerando a importância da formação contínua, planejada em momentos remunerados e garantidos pela instituição.

A investigação de Silva (2012) sobre o trabalho da coordenação pedagógica na escola, na cidade de Mauá, dada a conscientização sobre a necessidade de formação continuada por parte dos professores e da equipe gestora, trouxe como problema de pesquisa a seguinte questão: qual é o papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos professores e em que isso resulta do maior compromisso político e social com a educação? O estudo contou

com uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com entrevistas a coordenadores pedagógicos e professores, cujos resultados destacaram o trabalho da coordenação pedagógica na construção do diálogo entre a equipe e dos caminhos para a formação continuada, em que o coordenador pedagógico pode desempenhar importante papel na escola organizando momentos para a troca de experiências, de forma que, ao serem compartilhados, os problemas sejam transformados em estímulos para busca de novos caminhos.

Os demais trabalhos investigaram as temáticas relacionadas à construção da proposta curricular em cursos específicos, a linguagem do bate-papo nas redes sociais e das produções de comunicação e expressão de alunos do ensino médio, o Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte, a educação sociocomunitária.

Observamos que todos os trabalhos apontaram a troca de experiências como mecanismo de formação continuada de professores, visando ao fortalecimento de trabalhos coletivos dentro da escola, questionando o uso do tempo e do espaço escolar, os sentidos e o valor da experiência. Verificamos também a indicação do coordenador pedagógico como organizador de tempos/espços de formação continuada de professores e de troca de experiências. Destacamos o apontamento da valorização da memória e autoria docente para a reflexão de práticas, a visibilidade do trabalho e o resultado pedagógico. Apontamos também a demanda dos professores por melhores condições para que as trocas de experiências sejam favorecidas dentro da escola.

Procedemos às buscas da produção acadêmica utilizando a palavra-chave *partilha de experiências* e verificamos 13 registros, incluindo todas as áreas do conhecimento. Na área do conhecimento Educação, encontramos cinco trabalhos, todos de dissertação de mestrado. Especificamente em Programa de Educação, identificamos três dissertações, das quais uma dissertação produzida na Ufes<sup>14</sup> em 2012, que investigou a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja no contexto do Ifes, *campus* Vitória. Em meio às três dissertações de mestrado produzidas em Programas de Educação, nenhuma apresentou, entre as palavras-chave ou em seus resumos, a expressão “formação continuada”. A leitura dos três resumos indicou que as três dissertações não investigaram processos relacionados diretamente à formação do professor, tendo como objetos de investigação a construção de projetos

---

<sup>14</sup> SCOPEL, Edna Graça. **Os olhares acerca do processo de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio de jovens e adultos no contexto do Ifes, *campus* Vitória.** 1.º/9/2012, 190f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de ensino: Universidade Federal do Espírito Santo. Biblioteca depositária: Biblioteca da Ufes.

políticos pedagógicos, a educação integral e o potencial transformador da práxis pedagógica nos diálogos em roda nas relações que se estabelecem entre educador e educandos, para fortalecer as aprendizagens.

A seguir, analisamos os trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores, da Anped, outro mecanismo de veiculação do conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas na área da educação em nível nacional e internacional.

### 3.7 TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: 1992 A 2008

A produção científica do GT-08 Formação de Professores configura-se como referência de pesquisa sobre formação de professores no Brasil. As reuniões anuais da Anped são espaços/tempos destinados à apresentação e ao debate das pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional. Seguindo os critérios da Anped, para serem enquadrados na categoria “Trabalhos”, os textos devem fazer referência a resultados de pesquisas teóricas ou empíricas, evidenciando elaboração teórica e rigor conceitual de análise. Procedemos a essa investigação, analisando os trabalhos apresentados no GT-08, de 2009 a 2012. Porém, iniciamos a composição dessa análise considerando também o artigo intitulado *Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 08/Anped: travessia histórica*, produzido por Brzezinski, publicado no periódico eletrônico do GT-08, a *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBFP)*. Nesse artigo, a autora faz um balanço da produção científica dos trabalhos apresentados de 1992 a 2008, criando recortes temporais de análise.

No primeiro período, de 1992 a 1998, 70 trabalhos constituíram a amostra da produção do GT-08, emergindo cinco categorias de análise, de acordo com Brzezinski (2009), com o número de ocorrências e percentuais em relação ao universo de trabalhos analisados, que constam na tabela que se segue:

**Tabela 3 – Resultados do estado da arte de trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 1992 e 1998**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>N.º</b>	<b>%</b>
<b>1 Formação Inicial de Professores</b>	28	40
<b>2 Formação Continuada de Professores</b>	17	24
<b>3 Profissionalização Docente</b>	11	16
<b>4 Práticas Pedagógicas</b>	10	14
<b>5 Revisão da Literatura</b>	4	6
<b>Total</b>	<b>70</b>	<b>100</b>

Fonte: Brzezinski (2009, p. 82).

Essa categorização já havia sido realizada por André et al. (1999) e mantida por Brzezinski e Garrido (2001), com raras mudanças na classificação dos 70 trabalhos apresentados, os quais não influenciaram a hierarquia das categorias. Em 2001, as autoras consideraram que,

A partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Os investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar como base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo. Nessa perspectiva, o leque de questões examinadas amplia-se. A formação passa a desenvolver-se preferencialmente no âmbito da instituição escolar, na qual o profissional exerce suas atividades, envolvendo todo o corpo docente e, por vezes, membros da equipe e da comunidade escolar (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87-88).

Diante dessa nova concepção de formação continuada, vai sendo ultrapassada a ideia de que a formação em serviço deva ser realizada por meio de treinamentos, e surgem críticas recorrentes e qualificadas sobre essa forma de “capacitação” dos professores (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001). Essa mudança de paradigma também foi observada na análise das dissertações e teses no mesmo período, na qual vimos que os relatos dos projetos de pesquisa de caráter colaborativo centrados na escola também foram objeto de interesse desde 1997, passando da concepção de formação como cursos de treinamento de curta duração à formação centrada no sujeito, “[...] enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar o seu trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre a própria prática” (ANDRÉ, 2002, p. 13).

Segundo André (2002), os trabalhos apresentados entre 1992 e 1998 fundamentaram-se na perspectiva de que a formação deve estender-se ao longo da carreira e desenvolver-se, preferencialmente, na instituição escolar. Brzezinski assim pontua: “No conjunto dos trabalhos, é marcante a recorrência à temática da profissionalização docente, inclusive com o

aporte de modelos teóricos expressivos para a construção da identidade profissional do professor” (BRZEZINSKI, 2009, p. 82).

Em um segundo recorte temporal, Brzezinski (2009) analisou 118 trabalhos completos apresentados no GT-08, de 1999 a 2008, e categorizou-os de acordo com os descritores indicados na tabela a seguir:

**Tabela 4 – Resultados de análise de trabalhos apresentados no GT-08  
Formação de Professores da Anped, entre 1999 e 2003**

DESCRITORES	N.º	%
<b>Identidade e Profissionalização Docente</b>	26	22
<b>Formação Inicial</b>	24	20
<b>Formação Continuada</b>	21	18
<b>Trabalho Docente</b>	16	14
<b>Políticas de Formação de Profissionais da Educação</b>	14	12
<b>Concepções de Docência e de Formação de Professores</b>	13	11
<b>Revisão de Literatura</b>	4	3
<b>Total</b>	<b>118</b>	<b>100</b>

Fonte: Brzezinski (2009, p. 85).

As categorias mais pesquisadas são “Identidade e Profissionalização Docente” e “Formação Inicial”. Contudo, Brzezinski (2009) relata que é inexistente a profissionalização docente realizada por mediação de sindicatos e são raros os trabalhos sobre valorização docente, duas temáticas muito significativas para o campo da formação de professores. Entretanto, apontam como temas emergentes os estudos sobre identidade profissional.

A categoria “Formação Continuada” é a terceira mais investigada. Brzezinski destaca que dez dos temas das pesquisas colaborativas da categoria “Formação Continuada” foram desenvolvidos por universidades ou pesquisadores que pertencem à academia, com o objetivo de qualificar professores em parceria com escolas da educação básica, considerando esses indícios como “[...] indicadores de que a distância entre a academia e a escola da educação básica tende a diminuir” (BRZEZINSKI, 2009, p. 86). Essas parcerias também foram reconhecidas nas teses e dissertações defendidas entre 1997 e 2002, como relatamos anteriormente, nas quais as pesquisas colaborativas e aquelas centradas na escola têm sido consideradas altamente necessárias pelos participantes.

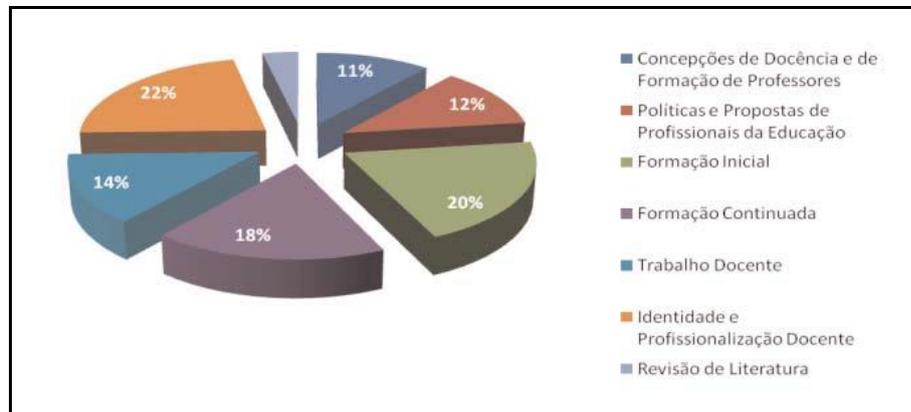
Muitos trabalhos apontam a importância da pesquisa na formação do professor, e os saberes docentes são enfatizados nesse período. Com efeito, outros se dedicam à perspectiva de formação voltada para a avaliação de programas de formação. Nesses casos, Brzezinski

associa as “escolhas” teóricas que fundamentaram esses trabalhos às temáticas investigadas, centradas na pedagogia das competências, como segue:

[...] a maioria das investigações giram em torno da importância da pesquisa na formação do professor e da formação inicial e continuada fortemente qualificada para atuação em todos os níveis de ensino do Sistema Nacional de Ensino; que o referencial teórico de boa parte dos trabalhos está centrado na reflexão sobre a prática, na produção de conhecimento acerca da docência e da profissionalização do professor e nos saberes do professor. A pedagogia das competências aparece também como referencial de muitos trabalhos, em particular, naqueles que se debruçam na avaliação de programas de formação continuada e de pesquisas sobre a capacitação de professores da educação básica para uso das novas tecnologias (BRZEZINSKI, 2009, p. 93).

Brzezinski (2001) aponta que, no fim da década de 1990, os trabalhos fundamentados na perspectiva do professor reflexivo foram referenciados principalmente em Stenhouse, Schön, Nóvoa, Garcia, Zeichner, Perrenoud, Gimeno Sacristán e Alarcão.

O gráfico a seguir indica as categorias de análise e o percentual de ocorrência dos trabalhos sobre a formação de professores apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, de 1999 a 2008.



**Gráfico 8 – Categorias de análise, percentual de ocorrência entre 1999 e 2008**

Fonte: Brzezinski (2009, p. 93).

Outro artigo no qual buscamos informações sobre a produção do GT-08 Formação de Professores, intitulado *Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007*, foi publicado na Revista Brasileira de Pós-Graduação e produzido por Alvarado Prada, Vieira e Longarezi (2012), em estudo que analisou pesquisas sobre a formação de professores na pós-graduação em educação brasileira, por meio de 64 trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, durante as reuniões anuais de 2003 a 2007, enfocando principalmente a apreensão das concepções de formação de professores.

Referentemente a 2003, os autores identificaram uma preocupação maior em focar a concepção de formação de professores reflexivos, entendendo que a formação se constrói “[...] por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012, p. 38). Entende-se também que a formação é um processo de aprendizado em que os saberes são construídos em um contexto de práticas sociais, em que ocorrem o diálogo e as trocas coletivas no espaço comunitário, não para gerar teorias críticas, mas para estimular o processo de reflexão, destacando a necessidade do conhecimento do ponto de vista emancipatório em relação à formação de professores. A ação instituinte é enfocada na formação inicial e continuada de professores “[...] a partir do resgate da memória local e da historicidade coletiva e pública das práticas cotidianas” (ALVARADO PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2012, p. 38). São recorrentes os alertas sobre as propostas de formação aligeiradas e de esvaziamento da qualificação do profissional da educação. Apontam também que a formação de professores deve ocorrer em um processo baseado nas relações estabelecidas entre os componentes disciplinares e a necessidade de o professor se sentir interdisciplinar, ou transdisciplinar. Igualmente, os trabalhos apresentados nesse ano enfatizam a construção da identidade do professor como profissional reflexivo com fundamentação em vários autores, como Paulo Freire, Nóvoa, Perez Gomes, Tardif, que atentam para a importância de valorizar os saberes subjetivos dos professores, bem como reconhecer a construção da prática dos professores como um processo contínuo a ser aprimorado no decurso de sua vida.

Em 2004, segundo os autores, os trabalhos apresentados sobre formação docente ressaltaram a importância da pesquisa para a formação de professores. Há o entendimento de uma formação que visa ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Os trabalhos apontam a necessidade de uma prática docente fundamentada teoricamente e entendem como falsa a dicotomia pensar/agir na formação de professores. Entretanto, outros mostram a necessidade de repensar as concepções e as práticas pedagógicas, enunciando que existe uma dicotomia entre teoria e prática na educação. Entendem que a formação como um processo contínuo permite a sintonia com as exigências advindas do progresso científico e tecnológico das transformações e da vida cultural, não sendo possível dissociar o professor pessoa e a pessoa professor. Discutem a construção da identidade e da autonomia profissional e apontam que os cursos de formação continuada em serviço precisam avaliar as necessidades dos professores e reconhecê-los como produtores do saber e que a escola deve ser o lócus de

formação continuada do professor. Consideram a importância em procurar as expectativas e desejos dos professores para orientar e impulsionar os processos de mudanças na escola, oportunizar a inclusão, por exemplo, a digital. Os trabalhos apontam que as histórias de vida dos professores e as trocas de experiências entre os grupos de docentes devem ser consideradas na formação dos professores, porém reconhecem que a insuficiência da preparação do professor no domínio dos conteúdos a ensinar é uma das principais dificuldades. Citam o computador como um instrumento viabilizador de novos ambientes de aprendizagem.

Alvarado Prada, Vieira e Longarezi destacam que, em 2005, os trabalhos do GT-08 Formação de Professores da Anped apresentaram, em sua maioria, textos relacionados à formação inicial e a concepções de formação continuada de professores. No tocante aos textos que se referem à formação inicial do professor, os autores ressaltam a importância da reflexão e análise do fazer do professor com base nos fundamentos teóricos e afirmam que a formação inicial, quando reflexiva, crítica e espaço de construção de uma cultura profissional docente, fundamenta uma posterior formação continuada. Nesse sentido, os trabalhos discutem a necessária inter-relação entre políticas educacionais, universidades e escolas. Os autores apontam as seguintes questões relacionadas à formação: a necessidade e a importância de as Tecnologias da Informática e da Comunicação (TICs) serem incorporadas à prática docente dos professores; os saberes docentes são produzidos em contextos específicos de trabalho, em que se observam as particularidades e as singularidades, confluindo em uma análise inter-relacional entre socialização pré-profissional, formação inicial, exercício profissional e relação com o trabalho na escola; o desenvolvimento do profissional docente só será possível mediante a prática reflexiva, crítica e interpretativa, fundamentada em estudos coletivos, por áreas específicas do conhecimento que propiciem a autoformação dos professores na prática de sala de aula e na elaboração de novos conhecimentos com base na experiência; o professor é sujeito ativo na consolidação da própria aprendizagem, e o ensino é uma prática reflexiva não espontaneísta e automática; a construção do conhecimento profissional do docente iniciante pode ser melhor mediante intervenção de um profissional experiente; a profissionalização é um processo que deve ser planejado e concretizado considerando a inter-relação entre os eixos social/político, profissional/pessoal. Os autores ressaltam que um dos trabalhos apresentados nesse ano traz concepções de formação continuada positivista, com práticas pedagógicas instrumentais, em que o planejamento e a estruturação das atividades de formação ocorrem sem a participação dos professores, e a prioridade é dada aos conteúdos e

às técnicas. Em outros trabalhos, observa-se a proposição de que a formação inicial e continuada seja compreendida como momentos do processo e desenvolvimento profissional em etapas da carreira, enfatizando as experiências profissionais docentes e os saberes individuais. A concepção de professor-pesquisador, abordada em um dos trabalhos, salienta os fundamentos teórico-práticos de formação desse profissional.

Os autores evidenciam que, em 2006, a maioria de seus autores enunciou a formação contínua como uma necessidade do professor e uma exigência da própria sociedade, não sendo apenas episódica, mas algo que ultrapasse propostas de cursos de atualização e treinamento; que seja permanente e processual e se integre ao dia a dia das escolas, tendo com referência a prática docente e o conhecimento teórico. Eles afirmam que os trabalhos recomendam investir no processo de humanização da pessoa e atribuir um estatuto ao saber da experiência, ao trabalho reflexivo e crítico, de (re)construção permanente de uma identidade pessoal; ressaltam que a formação continuada requer uma organização condizente com as diretrizes federais, como a Rede Nacional de Formação, em cuja composição figuram o próprio Ministério, os sistemas de ensino e os centros de pesquisa e desenvolvimento da educação; destacam a necessidade de articulação entre a formação inicial e continuada, desempenhando um papel importante na constituição das identidades coletivas de professores, gerando conhecimentos específicos, práticas, valores, sentimentos. Em uma perspectiva crítica de formação continuada, os professores são entendidos como sujeitos que se constituem no seu campo profissional, pautados em pressupostos em que ensinar e aprender se caracterizam como atividade social e permanentemente constituída, sendo necessária a mediação do outro mais experiente para permitir novas significações de suas práticas, propondo uma ação interativa reflexiva por meio da relação entre sujeitos, do diálogo, da argumentação e da crítica, transformando subjetividades em intersubjetividades; destacam a formação do professor reflexivo e pesquisador no próprio processo de docência.

Já, em 2007, os trabalhos ressaltam que a identidade profissional do professor se constrói no local de trabalho, vivenciado na escola como organização aprendente, desenvolvendo na medida em que seus professores também se desenvolvem. Trabalhar e formar são atividades que se completam. Apontam que a formação contínua de professores está entre dois eixos: o da pessoa do professor e o da organização-escola, pois estar em formação supõe investir em si mesmo autonomamente na instituição, por meio de projetos articulados às suas necessidades. Observam que existem casos em que professores formadores são formados para que sejam capazes de capacitar, sensibilizar e nortear outros professores no desenvolvimento de

atividades de ensino e de aprendizagem; os trabalhos privilegiam como conteúdo o uso do computador, a manutenção e o registro do cotidiano da sala de informática. Enfatizam que a formação necessita ser envolvente, desafiadora e desestabilizadora dos pensamentos dos participantes em uma perspectiva de ampliação do senso crítico e que o contato com o pensamento dos autores pode favorecer a ampliação do senso crítico; apoiam a formação de professores por meio da pesquisa, considerando que o envolvimento dos professores na realização de parceria com as universidades aproxima os objetos de estudo dos problemas da educação básica; indicam a realização da formação de professores também em centros e museus de ciências com base na função social desses lugares; assinalam que o *habitus* formativo se concretiza ao longo da vida, desde o nascimento das pessoas, sendo, portanto, resultado de um longo processo de aprendizagem; reconhecem a necessidade de a formação individual ser concretizada em um coletivo de professores pesquisadores mediante o estudo de temas geradores.

Concluindo, Alvarado Prada, Vieira e Longarezi indicam que

As concepções apreendidas pela análise dos trabalhos apresentados na Anped revelam um esforço de buscar compreender a formação de professores como um processo contínuo, cuja reflexão por parte do professor torna-se fundamental, visando a problematização dos conflitos presentes no contexto escolar para a construção de alternativas às práticas. Está evidente, portanto, a intencionalidade de valorizar os saberes práticos do professor e buscar uma formação pautada na reflexão e na construção da autonomia docente (ALVARADO PRADA; VIEIRA, LONGAREZI, 2012, p. 46).

Segundo os autores, há de se pensar em uma discussão mais política e, em termos de concepções, uma análise mais crítica quanto aos elementos ideológicos que subjazem tais concepções, procedendo inicialmente às buscas não só pelos autores que têm fundamentado os trabalhos já referenciados, mas também pelo número de trabalhos em que são mencionados, conforme os autores indicam no quadro mais adiante.

Na tabela, são identificados os autores referenciados em três ou mais trabalhos ao longo dos cinco anos, dando um total de 153 referências ligadas a eles. Os autores que foram referenciados uma ou duas vezes são considerados como Outros e somam 552.

**Tabela 5 – Autores de concepções de pesquisa e formação referenciados nos trabalhos do GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2003 e 2007**

AUTORES	2003	2004	2005	2006	2007	TOTAL
NÓVOA, A.	6	6	7	7	1	27
TARDIF, M.	3	4	3	3	4	17
ANDRÉ, M.		1	3	5	4	13
FREIRE, P.	4	1	2	2	2	11
SCHÖN, D.	4	4	4			12
ZEICHNER, K.	1		3	3	3	10
HUBEMAN, M.			3	3	4	10
MARCELO GARCIA	2		5			07
PIMENTA, S.	3		4			07
PERRENOUD, P.		2		3	2	07
LUDKE, M.		3			2	05
CANDAU, V.			2	3		05
ELLIOT, J.	3		1			04
CARVALHO, A.	2			2		04
SCHULMAN, L.		2		2		04
ARROYO, M.			2	2		04
SACRISTAN, J.		3				03
GARRIDO, E.			3			03
<b>Outros</b>	<b>90</b>	<b>83</b>	<b>173</b>	<b>87</b>	<b>119</b>	<b>552/705</b>

Fonte: Alvarado, Prada; Vieira, Longarezi (2012, p. 47).

### 3.8 TRABALHOS APRESENTADOS NO GT-08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA ANPED SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: 2009 A 2012

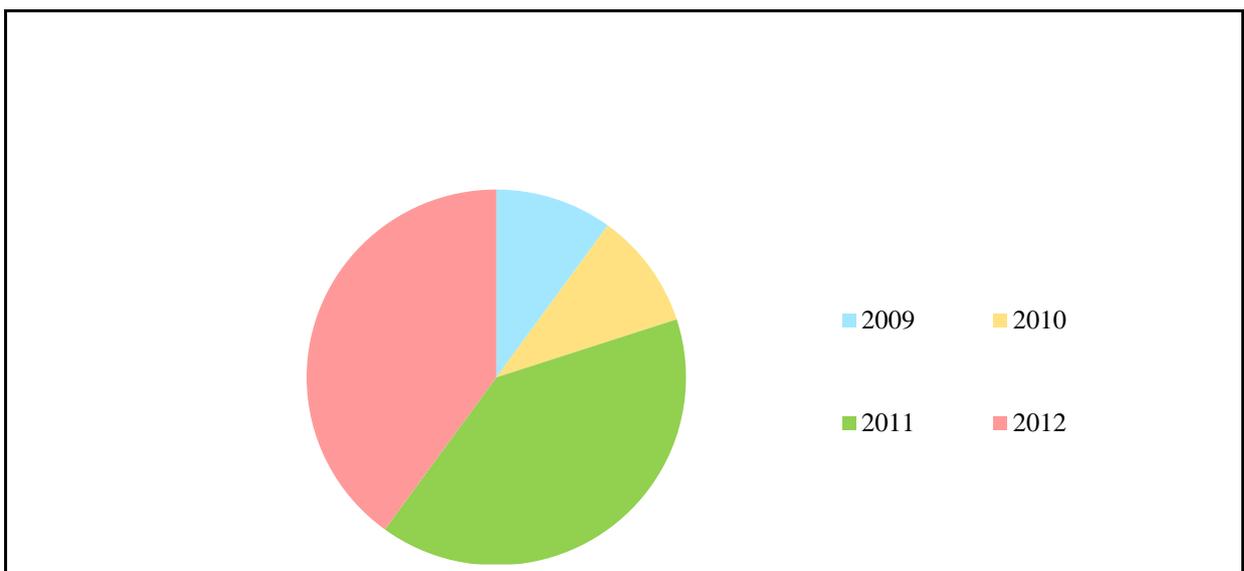
Justificada pela necessidade de saber quanto foi produzido recentemente pelo GT-08 Formação de professores da Anped acerca da formação continuada dos professores, analisar os trabalhos apresentados que tratam dessa temática, por meio de uma amostra dos trabalhos apresentados, implica a necessária delimitação temporal e o cuidado com a lealdade em relação às ideias e aos objetos de pesquisa desses trabalhos, pois, na necessidade de análises descritivas e analíticas, incorremos em riscos também pela ausência de dados nos resumos dos trabalhos apresentados, o que dificulta a identificação de elementos descritivos do estudo. Igualmente, a tarefa de leitura e interpretação dos dados deve ser vista nos limites do critério estabelecido, de modo que, para além das análises aqui construídas, outras possibilidades vão constituindo-se.

Analizamos as pesquisas sobre a formação continuada de professores com base em trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, nas reuniões anuais de 2009 a 2012, tendo em vista que a categorização dos trabalhos até 2008 realizada por Brzezinski

(2009) já forneceu importantes elementos de análise. Para isso, buscamos inicialmente as palavras-chave dos trabalhos apresentados e, em seguida, os títulos, tentando enquadrá-los no objeto de pesquisa.

Na seleção dos trabalhos apresentados, consideramos aqueles que apresentavam os descritores indicados pelos autores: “formação continuada”; "formação permanente"; “processos formativos”; “formação de professores em serviço”; “formação contínua”; “formação contínua em serviço”; “educação contínua”; “formação docente continuada”; “autoformação”. Obedecemos à classificação do pesquisador por ser ele considerado o mais bem habilitado para enquadrar seu trabalho. Com isso, é possível que estejamos descartando pesquisas que tratam do tema da formação continuada do professor, mas que, por motivos especiais, não foram categorizadas como tal por seu autor.

Desse modo, examinamos dez (11,6%) resumos que se encontravam dentro dos critérios explicitados, num universo de 86 trabalhos apresentados entre 2009 e 2012. Nos dez anos anteriores, período entre 1999 e 2008, Brzezinski (2009) identificou 21 trabalhos (18%) sobre a formação continuada do professor, num universo de 118 trabalhos. Considerando o curto intervalo de tempo de análise, quatro anos, percebemos que se mantém o interesse das pesquisas acerca da formação continuada do professor, conforme segue: um trabalho foi apresentado em 2009 e um em 2010; quatro trabalhos foram apresentados em 2011 e quatro em 2012 (APÊNDICE C).



**Gráfico 9 – Quantidade de trabalhos apresentados sobre formação continuada no GT-08 Formação de Professores da Anped**

Fonte: Anped (2013).

Nota: Dados produzidos pela autora.

Estão identificados, na tabela a seguir, os dez trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012, os quais trataram da temática “formação continuada de professores”, selecionados na pesquisa.

**Tabela 6 – Trabalhos apresentados no GT-08  
Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012**

N.º	Título	Autor(es)	Instituição/ Universidade	Ano
01	A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor	VOSGERAU	PUC-PR	2009
02	Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino	LEITE, MORELATTI, DI GIORGI, LIMA e MENDONÇA	UNESP	2010
03	Rede municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores	LIMA	UNESP	2011
04	A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações	PAULA E MELLO	UFSCar	2011
05	Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores	ALMEIDA, SILVA, DAVIS E SOUZA	UPM, PUC-SP, FCC	2011
06	Formação de professores para alfabetização: avaliação de impacto do programa Letra e Vida	BAUER	FCC	2011
07	A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita	LOPES E MOLINA	UNISINOS	2012
08	Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork	ANDRADE	UFRJ	2012
09	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede	DUARTE	UFMG	2012
10	O registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática?	RIBEIRO	UFRJ	2012

Fonte: Anped (2013).

Nota: Dados produzidos pela autora.

Após a análise das palavras-chave, procedemos ao estudo dos resumos e, diante da necessidade de mais dados para ampliar o campo de análise, recorreremos à íntegra dos trabalhos entre 2009 e 2012, apresentados nos anais do GT-08 Formação de Professores, já selecionados. Assim, pudemos observar que os dez trabalhos analisados realizaram pesquisas na/sobre a formação continuada de professores na/da educação básica, dentre os quais nove pesquisaram as redes municipais e um pesquisou as redes estadual e municipal, conforme descreveremos. Apenas um trabalho pesquisou a área específica de Educação Física, seis trabalhos pesquisaram os anos iniciais do ensino fundamental, dois trabalhos pesquisaram

redes de ensino dos anos iniciais e finais e um trabalho pesquisou a formação de formadores da rede estadual de ensino de São Paulo.

As temáticas dos trabalhos apresentados foram bastante variadas: um trabalho discute a formação de um professor de Educação Física no início da carreira na escola do campo (LOPES; MOLINA, 2012), que teve de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico daquela escola; dois trabalhos investigaram o ensino da língua escrita no primeiro ano do ensino fundamental, um dos quais pesquisou um projeto de formação continuada de redes municipais cariocas de ensino sobre o ensino de língua escrita no primeiro ano do ensino fundamental, em que os 28 professores participantes foram considerados mediante uma identidade de professores alfabetizadores (ANDRADE, 2012) e o outro trabalho buscou compreender se o programa de formação continuada “Letra e Vida” contribuiu para a melhoria do desempenho dos alunos de 1.<sup>a</sup> série<sup>15</sup> do ensino fundamental das escolas públicas estaduais paulistas e as influências sobre as concepções e práticas pedagógicas de alfabetização dos professores que dele participaram (BAUER, 2011). Dentre os demais trabalhos apresentados, um investigou as impressões dos professores de duas escolas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro diante da prática de escrita como momento de reflexão e formação de professores sobre o preenchimento do documento oficial “Registro de Classe”, normatizado por aquela secretaria, no qual os professores registram frequência, desenvolvimento da aprendizagem de alunos, (re)planejamento e reuniões com responsáveis (RIBEIRO, 2012). Outros dois trabalhos pesquisaram as necessidades formativas dos professores de escolas municipais, dos quais um buscou diagnosticar as necessidades formativas dos professores municipais como subsídios para construir programas de formação contínua de qualidade e, diante das dificuldades dos professores na compreensão de questões sobre o currículo, apontar a necessidade de aprofundamento dos conteúdos significativos nos anos iniciais (LIMA, 2011); o outro buscou identificar o perfil de professores de redes municipais e diagnosticar as suas necessidades formativas como subsídios para construir processos de formação contínua, no intuito de criar condições para que a instância municipal, mesmo nas menores cidades, ofereça formação contínua de qualidade aos seus professores (LEITE et al., 2010).

Com relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na formação de professores, um trabalho dedicou-se a investigar a formação de pesquisadores, formadores e

---

<sup>15</sup> Denominação atribuída pela pesquisadora ao 1.º ano de escolarização no ensino fundamental.

professores participantes do Programa de Descentralização da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, na implementação de recursos tecnológicos nas 173 escolas da rede municipal, criando um parque tecnológico para utilização dos recursos na formação de professores (VOSGERAU, 2009). Outro trabalho identificado (PAULA; MELLO, 2011) realizou pesquisa sobre a constituição de dois formadores que atuam em programas de educação contínua de professores, efetivados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, há mais de 20 anos, um dos quais atua no âmbito da elaboração dos programas e o outro no âmbito de sua implementação, na perspectiva da potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações formativas. Dentre os trabalhos apresentados, Duarte (2012) analisou um programa de formação continuada *de* rede, desenvolvido em um município de Minas Gerais (Lagoa Santa), envolvendo todos os docentes da rede de ensino. Duarte (2012) diferencia a formação continuada *em* rede da formação *de* rede esclarecendo que o programa de formação continuada *em* rede envolve, de um lado, os Estados e municípios, de outro lado, as universidades, o conjunto, constituindo uma *rede* de formação. Outro possível programa de formação continuada, objeto deste artigo, é a formação *de* rede, que se diferencia da anterior porque dela participam todos os professores das unidades escolares de determinada rede de ensino. Nessa perspectiva, o trabalho aponta que adotar a organização da formação *de* rede pressupõe que os temas e discussões sejam desenvolvidos com base nas demandas apresentadas pelos docentes, relacionadas ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito de todas as escolas municipais, na área de alfabetização e letramento, nas atividades propostas, em material de estudo que possa esclarecer os problemas enfrentados e sugerir soluções, análise de práticas bem-sucedidas ou malsucedidas. A fim de atingir todas as professoras da rede, a formação se desenvolve com base em um núcleo de professoras representativas das escolas que, em reuniões semanais, discutem as questões surgidas no interior das unidades educacionais, os anseios e posicionamentos ante o processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos a apresentação de um trabalho intitulado *Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores* (ALMEIDA et al., 2011), que pesquisou como se configuram atualmente as modalidades de formação continuada oferecidas por secretarias estaduais e municipais de educação, com ênfase nas estratégias mais frequentemente utilizadas, bem como em ações que, na visão das secretarias, parecem alcançar melhores resultados junto aos docentes. A pesquisa foi realizada em 19 secretarias de educação do Brasil, das quais seis estaduais e 13 municipais, e as autoras concluíram que, a respeito de

concepção, essas ações são orientadas basicamente por duas perspectivas. A perspectiva “individualizada” é centrada na pessoa do professor, buscando valorizá-lo. Nesse caso, as autoras consideraram que,

[...] quando as ações formativas incidem exclusivamente na figura dos professores, sem assegurar que eles, em seu ambiente de trabalho, tenham com quem discutir as aprendizagens e reflexões realizadas, há um esvaziamento das metas formativas, justamente por não promoverem a formação de uma cultura colaborativa nas escolas, entre elas e entre elas e os órgãos centrais [...] (ALMEIDA et al., 2011, p. 11-12).

No entanto, as autoras consideram que essa tem sido a forma como as secretarias têm enfrentado a questão da má formação inicial dos docentes, oferecendo-lhes subsídios relativamente tanto a conteúdos a serem trabalhados quanto a manejo da prática pedagógica.

A perspectiva de formação continuada “colaborativa”, segundo as autoras, foi encontrada em algumas poucas secretarias, indicando que concepções individualizadas, se mais presentes, não são hegemônicas. Nessas secretarias, predominam tanto ações que dão ênfase ao trabalho colaborativo, tentando superar o isolamento dos professores, como ações de cunho marcadamente individualista, independentemente da abordagem seguida na formação continuada dos docentes. As autoras afirmam que

[...] grande parte das SEs<sup>16</sup> investigadas declara considerar mais produtivas as modalidades de formação continuada que perduram no tempo e que ocorrem de maneira sistemática. Nesse sentido, a preferência recai em cursos de longa duração e em atividades regulares de formação, realizadas in lócus, nas próprias unidades escolares e, portanto, no próprio contexto de trabalho dos professores, na suposição de que aí se encontram os problemas a serem enfrentados (ALMEIDA et al., 2011, p. 12).

As autoras consideram que, nas duas perspectivas, é possível que o resultado seja a criação e a solidificação da identidade grupal e a elaboração de normas de interação, fortalecendo o trabalho colaborativo com o envolvimento de cada um no desenvolvimento de todos. Observaram também que, apesar de uma maior sistematicidade e duração de as atividades imprimirem às ações de formação continuada maior efetividade, muitas vezes não apresentam coerência entre metas, ações e resultados, que nem sempre a formação continuada se articula com as demais políticas que envolvem os docentes e que muitas vezes tais políticas são ausentes, repercutindo negativamente na receptividade da oferta de formação continuada e em sua continuidade, de modo que demandam urgente implementação de medidas que, para as autoras, devem

---

<sup>16</sup> Código utilizado pelas autoras para se referirem às secretarias estaduais e municipais de educação.

[...] considerar incentivos que possam atrair a participação docente nas formações continuadas, sem centrar exclusivamente na progressão na carreira; incluir tempo para a participação em formação continuada, na escola e fora dela, na jornada de trabalho docente; prever formas de evitar os problemas decorrentes das atuais políticas de lotação e remoção de docentes, bem como das licenças e afastamentos de várias ordens, que dificultam a continuidade das ações formativas etc. (ALMEIDA et al., 2011, p. 12).

Almeida et al. apontam que, em nenhuma das secretarias investigadas, foi mencionada a tendência de fortalecer a postura ética e o profissionalismo, a responsabilidade pelo coletivo e o exercício da cidadania ou de delinear as ações de formação continuada para professores que se encontram em momentos distintos da carreira do magistério. Consideram que, para que se conte com uma política de formação continuada sólida, é importante suprir as necessidades dos próprios docentes relativamente a conteúdos disciplinares e temas pertinentes ao cotidiano escolar, habilidades pedagógicas, manejo de classe e à própria escola ante as demandas de seu projeto político-pedagógico, amparo aos docentes em diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional, necessidades de atender às demandas da secretaria e das famílias dos alunos. Para tanto, é necessário que as secretarias elaborem políticas formativas que apresentem coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência entre as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, articulando-se com a carreira docente e salários, entre outras.

Entre os trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, no período de 2009 a 2012, não identificamos objetos de investigação relacionados à partilha de experiências entre professores.

Seguindo a subcategorização feita por André (2009), ao considerar a perspectiva de investigação das teses e dissertações que tratavam da formação continuada, subcategorizamos os dez trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped de 2009 a 2012, no qual verificamos que seis trabalhos investigaram projetos, propostas e programas de formação continuada instituídos nas redes municipais de ensino e a maneira como a prática de formação continuada é sistematizada nas redes municipais e estaduais de ensino, enquanto quatro trabalhos pesquisaram os saberes e práticas pedagógicas do professor, o trabalho do formador na formação de professores e as necessidades formativas dos professores. E, desse modo, demarcamos os achados no gráfico que segue:



**Gráfico 10 – Subcategorização dos trabalhos apresentados sobre formação continuada no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012**

Fonte: Anped (2013).

Nota: Dados produzidos pela autora.

A participação das universidades na apresentação dos trabalhos no GT-08 Formação de Professores da Anped de 2009 a 2012 foi variada, conforme a indicação na tabela apresentada anteriormente; porém, os trabalhos selecionados segundo as palavras-chave concentraram-se nas Regiões Sul e Sudeste do país.

Na fundamentação teórica dos trabalhos, o quadro dos autores foi bastante diverso, considerando a quantidade de trabalhos analisados. Os autores do campo da formação de professores mais citados foram Carlos Marcelo García (três citações); Elizeu Clementino de Souza (três citações); Maurice Tardif (três citações); Bernardete Angelina Gatti (três citações); António Nóvoa (duas citações); Francisco Imbernón (duas citações); Selma Garrido Pimenta (duas citações); Evandro Ghedin (duas citações); Michël Huberman (duas citações); Guilherme do Val Toledo Prado (duas citações); Kenneth Zeichner (duas citações). Os demais autores foram citados em apenas um trabalho ou a produção que serviu de fundamentação foi em coautoria, sendo citada apenas uma vez.

Para a definição metodológica dos trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped de 2009 a 2013 e a identificação do tipo de estudo realizado, tomamos por base o trabalho produzido por Brzezinski (2006), cujos tipos de metodologia foram arrolados no

corpo deste trabalho, na Tabela 9 mais adiante. O levantamento do tipo de metodologia foi impossibilitado em um único trabalho, pela ausência de descrição clara dos contextos da investigação, dos sujeitos participantes, da duração da investigação, dos procedimentos utilizados na coleta dos dados e pelos critérios metodológicos de análise dos resultados. Arrolamos os tipos de metodologia e/ou as combinações metodológicas que identificamos nos trabalhos apresentados: pesquisa-ação; análise documental e de narrativa (auto)biográfica; análise documental, de narrativas orais e escritas e de entrevistas; análise de depoimento e análise das práticas discursivas; observação, análise documental e de entrevistas; histórias de vida e análise de depoimentos; método misto com pesquisa de campo de caráter exploratório, análise documental, análise de questionário, de entrevistas e observação com roteiro semiestruturado; análise de questionário; análise de narrativa.

A análise documental foi observada em quatro trabalhos, sendo o tipo de pesquisa mais frequente. A análise de entrevista foi identificada em três dos trabalhos e a análise do depoimento em dois trabalhos, tipos de pesquisa utilizados notadamente no levantamento de opiniões nos processos de avaliação de programas de formação de professores. A análise de narrativa foi observada em três trabalhos, sendo que em um deles o próprio sujeito narra seus processos formativos, se caracterizando como narrativa (auto)biográfica, enquanto os outros dois são narrativas sobre aspectos relacionados à formação do professor, não necessariamente da experiência do próprio narrador. A maioria das pesquisas, entretanto, utilizou mais de um tipo de metodologia, para poder dar conta da complexidade de aspectos que envolvem a pesquisa do campo educacional, como observaram Brzezinski e Garrido (2006) nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação, que trataram da formação do professor, no período de 1997 a 2002, fato que também verificamos neste estudo. A pesquisa-ação foi observada em apenas um trabalho apresentado.

**Tabela 7 – Tipo de estudo realizado nos trabalhos apresentados no GT-08  
Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012**

<b>Tipo de estudo</b>	<b>Quantidade observada</b>
<b>Análise documental</b>	04
<b>Análise de entrevista</b>	03
<b>Análise de narrativa</b>	03
<b>Análise do depoimento</b>	02
<b>Pesquisa-ação</b>	01

Fonte: Anped (2013).

Nota: Dados produzidos pela autora.

No período de 2009 a 2012, contamos com a apresentação de 86 trabalhos no GT-08 Formação de Professores da Anped. Destacam-se, entretanto, nesse período, pesquisas relacionadas aos estudos referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. Percebe-se uma carência de estudos relacionados às políticas de formação.

Muito evidente nas pesquisas que acabamos de analisar é a potência que a temática formação continuada de professores tem e pode assumir como mecanismo de inserção dos sujeitos da educação básica nos domínios da pesquisa acadêmica, buscando, sobretudo nos processos de aprendizagem docente não institucionalizados, uma forma de inclusão no meio acadêmico, enquanto a universidade busca fazer ruir as bases da racionalidade técnica e aproximar-se dos contextos de produção de práticas pedagógicas criativas e inovadoras e processos de formação continuada múltiplos vividos na escola. Assim temos um duplo movimento de procura, de busca por saberes, em que os sujeitos se distanciam de “seu mundo” num movimento inverso àquele de décadas passadas. Desse modo, os “sujeitos da escola” e os pesquisadores universitários descobrem a possibilidade de se inserirem no universo do outro e de adquirir um conjunto de saberes que lhes permita realizar pesquisa na/sobre sua prática, abrindo a perspectiva de um trabalho colaborativo, centrado na escola como espaço de desenvolvimento profissional, com a possibilidade de produzir saberes marcados pela complexidade do cotidiano.

## **4 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO**

Diante da possibilidade de ouvir/ler as narrativas que os sujeitos produzem sobre seus processos de formação continuada, lançando mão da memória como forma de recontar suas experiências e fazer desse momento um momento formativo, julgamos ser importante partilhar a experiência que venho construindo na formação de professores. Esse lugar foi sendo produzido ao longo da carreira no magistério público, de modo que o lugar de fala resulta da experiência vivida ao longo de quase 20 anos, com uma trajetória profissional que envolve quatro dimensões da atuação docente: como professora dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio durante nove anos; como professora no curso de Magistério em nível médio em Governador Lindenberg, por cinco anos; como coordenadora pedagógica na educação básica, coordenando o trabalho pedagógico na educação infantil nos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Colatina, município vizinho de Marilândia; e como coordenadora de cursos de formação de professores em projeto de formação continuada desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Marilândia, desde 2009 até o momento.

Como professora, trabalhei na Rede Estadual de Ensino, no município de Governador Lindenberg, entre 1995 e 2001, lecionando à 4.<sup>a</sup> série (5.<sup>o</sup> ano) e as disciplinas Ciências, Física, Química, História, Arte, Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio, enquanto simultaneamente, durante cinco anos, lecionei Metodologia do Ensino de História, Psicologia, Biologia Educacional, Educação Especial, Educação Infantil e colaborei na coordenação do Estágio Supervisionado das alunas do curso de Magistério. Essa experiência foi bastante formadora, pois, enquanto vivia a profissão, aprendia e ensinava a/na profissão docente. Em Colatina e Marilândia, lecionei Química ao ensino médio na Rede Estadual, em 2002/2003 e 2005, respectivamente.

Nesse tempo, a pesquisa formativa como práxis me ensinava a buscar respostas para minhas questões, principalmente relacionadas ao domínio do conteúdo, à aprendizagem de uma didática para ensinar, ao domínio de turma, à necessidade de organização dos tempos da escola e dos meus tempos, aos problemas que encontrava no cotidiano e, depois, aos desafios relacionados à formação dos professores com os quais eu trabalhava como coordenadora pedagógica. Ocupar esse novo lugar exigiu de mim uma postura investigativa, no sentido de

buscar conhecimentos que me permitissem colaborar com a prática pedagógica dos professores. Por isso, sempre questionei meus (não)saberes e busquei, na figura de um “outro” que considerasse “melhor”, uma forma de aprender com as experiências, na vida e na profissão. Assim, o paradoxo “mais adequado” e o “menos adequado” sempre estiveram presentes na representação do que é ser professor, para mim, à medida que eu colecionava as boas experiências dos outros professores e as ressignificava.

Na Rede Municipal de Ensino de Colatina, efetivei-me no cargo de supervisora escolar em 2002 e, na Rede Estadual de Ensino, entrei como efetiva em 2006, trabalhando na EEEFM Professora Carolina Pichler, por dois anos, quando pedi exoneração em 2007. Na época, morava em Marilândia e ia trabalhar em Colatina todos os dias, saindo muito cedo de casa e retornando à noite. Às vezes precisava trabalhar os três turnos para dar conta dos eventos promovidos pelas escolas, inclusive planejamentos e reuniões de professores que se realizavam à noite. Como tinha o Otávio pequeno e estava grávida do Diogo, a exoneração da Rede Estadual foi o caminho que encontrei, até porque, naquele momento, metade do salário que recebia do Estado seria despesa do trajeto, de modo que preferi continuar na Rede Municipal de Ensino de Colatina.

Em alguns momentos da carreira foram exercidas simultaneamente as funções de professora e pedagoga, quando eu tinha, mais ou menos, oito anos de trabalho. As implicações decorrentes dessa experiência fizeram-me uma professora mais atenta aos alunos, didaticamente mais bem preparada e segura, mais aberta para partilhar as experiências e pedir ajuda quando necessitava, inclusive para assumir quando eu “não sabia ser/estar/fazer”, mais eficiente com os trabalhos burocráticos exigidos pela escola e, ao mesmo tempo, mais consciente do papel social do professor. Essa experiência também me ajudou a compreender melhor a função do pedagogo na escola, como um colaborador do professor, e não um fiscalizador burocrático do Estado. Enfim, penso que fui aprendendo a equilibrar as situações e circunstâncias, decorrentes de ocupar esses dois lugares na escola.

Durante os sete anos em que atuei como coordenadora pedagógica nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Colatina, participei do Projeto de Formação Continuada e em Serviço dos educadores daquele município como cursista e acompanhei os esforços em fazer da formação dos educadores um mecanismo de crescimento profissional e pessoal. Na escola, como coordenadora pedagógica, trabalhava com a formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e atuava como multiplicadora das atividades

formativas propostas nos encontros mensais de pedagogos, que ocorriam na Semed de Colatina, adaptando-as às necessidades/condições da escola junto com as professoras. Essa vivência profissional ajudou-me a construir a minha identidade pessoal e profissional, resultando em experiência profissional com formação de professores, junto com aquela vivida no início da carreira, quando lecionava no curso de Magistério em nível médio.

Essa experiência trazida para Marilândia, desde 2009, ajudou a identificar a necessidade de implementar o projeto de Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino como trabalho sistematizado, organizado e com propósitos definidos, sobretudo porque, até aquele momento, pouca ênfase havia sido dada à formação continuada de professores como momento formativo, pontual, promovido pelo sistema, que, na época, teria ocorrido de forma esporádica e ocasional, segundo os relatos de professores da Rede.

Desse modo, minha relação com o objeto de pesquisa não poderia ocorrer fora da relação sujeito/objeto, sendo o objeto motivo de inquietações e indagações, por fazer-se no cotidiano das ações que preciso desenvolver, implementar, mudar, conduzir, (re)pensar, refletir criticamente, dar um sentido e buscar outros/novos sentidos para o que se produz sobre a formação continuada de professores em face do que se tem produzido em Marilândia e vice-versa.

Como coordenadora dos cursos de formação continuada promovidos pela Semed e defensora para que o projeto de formação continuada fosse sistematizado e (res)significado aos olhos dos próprios educadores e dirigentes da Rede Municipal, há um sentido de responsabilidade pela formação do outro, pela partilha, próprio de lugares pequenos, onde conhecemos uns aos outros e nos apegamos ao que temos, produzindo algo nosso e construindo processos de identificação com os grupos em que partilhamos experiências.

A relação sujeito/objeto que sustenta esta pesquisa diz de uma pesquisadora que foi à procura, no curso de mestrado, de uma forma de compreender/fazer melhor seu trabalho e encontrou lá, por meio de uma postura investigativa, da reflexividade crítica e da partilha de experiências, uma maneira de legitimá-lo como pesquisa/saber produzido.

Desse modo, a pesquisadora se reconhece nessa relação de incompletude a respeito das interrogações da investigação e de tenacidade quanto à apropriação de saberes, sempre instáveis e provisórios, nas múltiplas tramas que possibilitam estar cada vez mais enredada com o objeto, numa relação visceral de pertencimento.

Dessa relação sujeito/objeto, na investigação ponho-me a questionar, com mais autonomia, o meu não/saber como intelectual corresponsável com a formação do professor da Rede Municipal de Ensino de Marilândia, de uma forma muito autêntica e verdadeira, porque vejo que o saber possibilita entender a formação continuada para além de um direito do professor, mas como um objeto de lutas e disputas no âmbito da arena onde figuram interesses múltiplos, mecanismos de manipulação e poder, formas de usos da formação do professor com produção de (in)verdades, enquanto o não saber nos põe na condição de submissão e aceitação. É contra o não saber que venho trabalhando no magistério e assumindo uma luta como esta – da formação de professores – há algum tempo, até sentir que precisava de mais “chão para caminhar” que me possibilitasse mais dúvidas, mais certezas e mais argumentos para defender aquilo em que acredito. Então a universidade e o mestrado apareceram.

Com a expectativa de fazer melhor o meu trabalho, procurei o curso de Mestrado em Educação, especificamente na linha de pesquisa “Cultura, Currículo e Formação de Educadores”. Nunca pensei em cursar o mestrado em uma instituição particular. Estar na Ufes como mestranda foi um desafio alcançado, o qual me trouxe muita felicidade, porque meu objetivo de estar em formação permanente, nesse momento que vivo na carreira, pedia algo que acrescentasse, e na universidade encontrei essa oportunidade.

Diante da possibilidade da incursão da pesquisa em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Marilândia, julgo ser importante identificar o meu lugar de fala porque as implicações desse meu olhar são produzidas a partir do meu lugar de trabalho, na Semed, numa condição profissional diferenciada da dos demais docentes da Rede, em virtude de ser efetiva na Rede Municipal de Ensino de Colatina e estar cedida em cooperação técnica para trabalhar na Semed de Marilândia. Esse lugar coloca-me numa condição profissional “diferente”, com relação às condições de trabalho dos demais docentes, descritas anteriormente, e, em algumas situações, produz certa dificuldade de identificação profissional, de adesão às lutas trabalhistas em virtude da diferenciação funcional e mesmo de aceitação/desconfiança/estranhamento, por parte de alguns docentes, com relação a essa condição “diferente” da dos demais. Desse lugar, venho construindo muitas observações nesses quatro anos de trabalho na/sobre a formação continuada de professores em Marilândia e sei que algumas batalhas foram vencidas diante das convicções duras e imóveis que forçavam manter tudo sempre do mesmo jeito, tudo do jeito mais fácil que desse menos trabalho. Assim, posso dizer que, de todas as formas, os que ainda são mais abertos às mudanças são os professores, apesar das condições que sigo descrevendo.

#### 4.1 A INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO

Do trabalho de coordenação pedagógica realizado com os professores do ensino fundamental ao longo da minha trajetória profissional, reconheço a amplitude do trabalho dos professores do 1.º ao 5.º ano, principalmente na desafiadora tarefa de alfabetizar. Entre os professores dos anos iniciais, nas experiências que vivi, notei existir uma partilha de experiências muito presente e um interesse por ações coletivas visando ao desenvolvimento da escola. Isso me motivou à pesquisa, sobretudo porque venho problematizando os sentidos que os professores produzem para a formação continuada, da forma como vem sendo vivida e/ou concebida em suas trajetórias profissionais.

Apesar de ter sido professora dos anos finais e ensino médio por mais tempo, reconheço a complexidade do trabalho dos professores dos anos iniciais, chamados a assumir uma responsabilidade muito grande na implementação de projetos e programas de reformas educacionais que começam, por via de regra, pelos anos iniciais do ensino fundamental e vivem, como consequência desse processo, questionando-se quanto aos seus (não)saberes, por não dar conta de tamanha tarefa. Ocorreu assim com a implementação dos PCNs, com a aplicação das avaliações externas, tendo que passar a desenvolver em si e nos alunos competências e habilidades próprias do modelo neoliberal de ensino e, recentemente, com a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos.

A pesquisa narrativa (auto)biográfica imprimiu-nos a impossibilidade de trabalhar com um número grande de sujeitos, para que a voz de cada sujeito fosse ouvida no contexto da pesquisa, tendo em vista a possibilidade de tratar com textos narrados que precisam ser analisados ante o respeito à subjetividade dos envolvidos, de forma ética e respeitosa, de modo que optamos por trazer à pesquisa cinco sujeitos professoras dos anos iniciais do ensino fundamental<sup>17</sup>. No entanto, temos cinco sujeitos que convivem e trabalham com outros tantos sujeitos na escola, o que poderá possibilitar-nos uma variedade de sentidos mais bem produzidos acerca da formação continuada, porque construídos em partilha.

A delimitação da quantidade de sujeitos trouxe as opções de espaços de investigação, o que me levou ao encontro da EMEF Maria Izabel Falcheto como cenário da pesquisa. Teria essa escola que se localiza na sede do município ou as escolas do campo como possibilidade de

---

<sup>17</sup> Correspondente ao Ensino Fundamental de nove anos de escolarização, implantado por meio da Lei n.º 11.274/2006 e Resolução do CEE/ES n.º 1.790/2008, instituído na Rede Municipal de Ensino de Marilândia no ano letivo de 2009.

realizar a investigação. Devido à maior aproximação que tenho com os docentes da instituição, em virtude do trabalho na gestão da formação continuada de professores que realizo na Semed, a opção pela EMEF Maria Izabel Falcheto se justifica como parte do conjunto na relação sujeito-objeto na pesquisa. Destaco, ainda, que essa é a escola de ensino fundamental com maior número de alunos dos anos iniciais (55%) da Rede Municipal de Ensino, concentrando maior número de professores, de modo que a partilha de experiências e os momentos formativos ocorrem de formas múltiplas, aumentando as possibilidades de análise. Essa escola funciona nos turnos matutino e vespertino e oferece matrícula para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

O fato de existirem poucas oportunidades de realizar pesquisas que possam envolver professores no município onde resido e trabalho levou-me a buscar uma escola onde pudesse envolver maior quantidade de sujeitos que, mesmo não participando diretamente da pesquisa, pudessem viver um pouco da rotina de pesquisa acadêmica no ambiente de trabalho. Ainda presenciei, em vários momentos da minha atuação profissional nesta escola, como pedagoga, depoimentos enfocando a importância de uma formação “mais prática e menos teórica”, de modo que tenho problematizado o que isso vem significando no contexto de trabalho e quanto isso esteja determinando o baixo estatuto profissional a que somos, por vezes, submetidos, sem que sejamos capazes de reconhecer essa condição. Essa possibilidade motivou-me ao desafio.

## 4.2 A PARAGEM DA PESQUISA

Para demarcar a disposição dos caminhos, dos atalhos, das veredas que tomaremos no itinerário da investigação, é importante situarmos o objeto, de forma que seja possível compreender a configuração da pesquisa mediante a composição de aspectos relacionados aos espaços/tempos de sua constituição. Nesse escopo, trazemos indicadores educacionais e um mapeamento das escolas da Rede para, em seguida, apresentar dados produzidos sobre a EMEF Maria Izabel Falcheto, escola onde a pesquisa de campo foi realizada. Esses dados nos ajudarão a situar o objeto e o lócus de investigação.

No município de Marilândia, em 2010, 21,4% das crianças de 7 a 14 anos não estavam cursando o ensino fundamental. O percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre

15 e 24 anos, em 2010, era de 98,2% (IBGE, 2010). A distorção idade-série entre alunos do ensino fundamental aponta que 11,8% estão com idade superior à recomendada nos anos iniciais e 25,7% nos anos finais, chegando a 22,8% de defasagem entre os que alcançam o ensino médio (INEP, 2012). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Rede Municipal de Ensino de Marilândia, em 2011, foi de 6,0 para os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto a média do Ideb nacional, por município, foi de 4,7. Nos anos finais foi de 5,6, enquanto a média do Ideb nacional, por município, alcançou 3,8 (INEP, 2012).

Submetida ao Sistema Estadual de Ensino, a Rede Municipal de Ensino de Marilândia, considerando dados de 2013<sup>18</sup>, conta com dois Centros de Educação Infantil (CEIs), uma Pré-Escola Municipal (PEM) atendendo a 72% das crianças de educação infantil e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, a EMEF Maria Izabel Falcheto, campo onde a pesquisa se desenvolveu. No interior do município, funcionam 19 Escolas do Campo<sup>19</sup>, com turmas multisseriadas do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental e uma escola com turmas seriadas. Dentre as escolas localizadas na zona rural do município, cinco atendem turmas de 1.º e 2.º períodos de educação infantil e duas têm turmas dos anos finais do ensino fundamental, com turmas seriadas. No município funciona a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Antônio Volkers, única escola estadual, que oferece ensino fundamental e ensino médio. O município conta ainda com a Escola Família Agrícola de Marilândia, que oferece ensino fundamental e médio. No município não há escolas particulares.

Nos CEIs são matriculadas crianças de 2 e 3 anos de idade em turmas de maternal I e II e na PEM são matriculadas crianças com idade de 4 e 5 anos<sup>20</sup>. As crianças da PEM da sede do município, ao concluírem o 2.º período de educação infantil, são encaminhadas à escola de ensino fundamental que atende à faixa etária desde 6 anos, em ensino regular. As crianças dos 1.º e 2.º períodos de educação infantil das cinco unidades escolares que ofertam esse nível de ensino no interior do município, ao concluírem o 2.º período, permanecem na mesma escola, sendo matriculadas no ensino fundamental. As demais comunidades onde não há oferta de educação infantil, a escolarização das crianças é iniciada no 1.º ano do ensino fundamental.

---

<sup>18</sup> Para a produção desses dados, observamos o Quadro de Movimento Mensal de Alunos por Escola, datado de 28/6/2013, disponibilizados pela Semed.

<sup>19</sup> A Educação do Campo tem sido compreendida pelos marcos legais que a amparam, especialmente as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB n.º 36/2001), como uma estratégia de desenvolvimento socioeconômico do meio rural e de fortalecimento identitário dos estudantes dessas localidades. Esse respaldo legal é consequência das mobilizações de movimentos sociais em prol do campo, principalmente pela proposição desses coletivos de inovações que olham atentamente a diversidade sociocultural do campo no Brasil.

<sup>20</sup> De acordo com a Portaria de Matrícula n.º 1312, de 9/11/ 2012.

Quatro escolas da Rede Municipal têm salas para Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma na sede do município e as demais no interior. Todas as quatro escolas integram alunos com necessidades educativas especiais, inclusive alunos das escolas que não têm AEE. No entanto, as escolas que não dispõem de salas de AEE integram os alunos com necessidades educativas especiais, provendo recursos/ações para a inclusão desses alunos.

#### 4.2.1 A EMEF Maria Izabel Falcheto

No intuito de produzirmos dados que ajudassem no reconhecimento do lócus da investigação, recorremos ao documento intitulado pela EMEF Maria Izabel Falcheto como Proposta Pedagógica, sistematizado em 2013, e, para complementarmos informações, recorremos ao documento de 2014.

O ato de criação da escola foi designado pelo Decreto 1.808, de 24/11/1954. A EMEF Maria Izabel Falcheto localiza-se na Rua Cônego João Guilherme n.º 151, em uma região residencial, no centro do município de Marilândia-ES. A foto que segue apresenta a imagem de entrada e a fachada da escola.



**Fotografia 1 – Vista parcial da entrada da EMEF Maria Izabel Falcheto**

Fonte: Arquivo da autora.

A pesquisa ao documento relativo à Proposta Pedagógica (2013) da EMEF Maria Izabel Falcheto não só revela o retrato da clientela escolar e dos pais de alunos, como também figura

como indicadora do retrato socioeconômico do município, considerando ser ela a única escola que atende crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, na sede de Marilândia.

Quanto à caracterização profissional dos pais, o perfil inclui trabalhadores rurais, funcionários públicos, prestadores de serviços, comerciários, industriais, empregados do comércio e da indústria. Segundo a Proposta Pedagógica (2013) da escola, a maior parte dos alunos é de classe média baixa. O nível de escolaridade dos pais de alunos varia do ensino fundamental incompleto ao superior. A religião católica ainda é predominante, apesar do sincretismo religioso notado na comunidade. De acordo com a Proposta Pedagógica (2014), a constituição étnica é de 234 brancos, 209 pardos, dez negros e três amarelos, conforme o declarado pelos responsáveis nas certidões de nascimento dos filhos e nas fichas de matrícula.

Os espaços escolares apresentam boa estrutura física; porém, em determinada época da sua história, a verticalização do prédio escolar foi a saída encontrada para a demanda crescente do número de alunos, como se observa na foto. A estrutura física é composta de dez salas de aula, um laboratório de informática, uma sala de professores, uma sala de pedagogos, uma quadra coberta, dois pátios, um refeitório, uma secretaria, uma sala de leitura, uma sala de direção e um auditório.



**Fotografia 2 – Vista parcial do pátio principal da EMEF Maria Izabel Falcheto**  
Fonte: Arquivo da autora.

Segundo a Proposta Pedagógica (2013), as turmas variam em quantidade de 18 a 26 alunos. A escola atende a 55% dos alunos do ensino fundamental matriculados na Rede Municipal de Ensino, moradores da sede do município e também da zona rural.

A escola conta com um total de 465<sup>21</sup> alunos divididos em dois turnos, nos horários das 7h às 11h20min e das 12h30min às 17h50min. O corpo docente da escola tem dez professoras da base comum no turno matutino e dez no vespertino, dos quais apenas três efetivos em sala de aula, em 2013, quadro representativo da (des)profissionalização do magistério municipal, conforme descreveremos a seguir. Também conta com duas professoras de Educação Física, duas de Inglês e uma de Arte. As turmas que têm alunos com necessidades educativas especiais são assistidas por estagiárias que auxiliam as professoras.

#### 4.3 A FORMAÇÃO, A PROFISSÃO E O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA

As fontes documentais pesquisadas na Semed foram os Atestados de Exercício do mês de junho de 2013, ano de referência para nossas buscas. Nesses arquivos, encontramos dados referentes à titulação acadêmica dos professores da Rede, que nos permitiram verificar a categorização contratual de cada professor e identificar o nível de formação acadêmica de todos. Em 2013, na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, integra o grupo dos trabalhadores docentes<sup>22</sup> um quantitativo de 155 sujeitos efetivos, contratados ou municipalizados. Todos são professores que desempenham funções de regentes de classe, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e coordenadores de turno. Todos esses sujeitos são professores porque não há cargo de coordenador pedagógico criado para atuação no âmbito da Secretaria Municipal de Educação ou das escolas. A coordenação pedagógica é exercida por professores efetivos, municipalizados da Rede Estadual ou contratados temporariamente, indicados pelo prefeito a cada gestão. O mesmo ocorre com os diretores e coordenadores de turno e ocorria com os professores contratados até 2006, quando foi

---

<sup>21</sup> Com base no quantitativo de matrículas registradas na Proposta Pedagógica (2013).

<sup>22</sup> Trata-se de uma categoria que abarca os sujeitos que atuam no processo educativo tanto nas escolas quanto em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades quanto às atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, entre outros (OLIVEIRA, 2010).

instituído o processo seletivo simplificado para a contratação de professor em regime de designação temporária.

Distribuídos por níveis da Educação Básica e de acordo com o vínculo empregatício com a Rede, verificamos alguns indicadores e inferimos análises de algumas problemáticas existentes, com base nesses dados e no conhecimento que temos da Rede.

**Tabela 8 – Quantitativo de professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Marilândia em 2013**

Níveis da Educação Básica	Efetivos municipais	Efetivos municipalizados <sup>23</sup>	Contratados (DT)	Total por nível
Ed. infantil	12	-	49	61
Anos iniciais do EF	03	09	62	74
Anos finais do EF	-	-	20	20
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>09</b>	<b>131</b>	<b>155</b>

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Dos 155 sujeitos, 15 são efetivos municipais, o que corresponde a 9,7% do total, 12 dos quais trabalham na educação infantil: nove na regência de classe e três na direção escolar. No ensino fundamental temos três efetivos municipais: um na direção escolar, um que desenvolve projeto de leitura em uma escola da Rede e um que atua como dirigente municipal de Educação. Desse modo, observamos que, além de serem poucos os professores efetivos municipais, nenhum deles trabalha na regência de classe no ensino fundamental.

Trabalham na Rede nove professores municipalizados, correspondendo a 5,8% do total, dos quais seis exercem funções na regência de classe nos anos iniciais do ensino fundamental, um na direção de escola e dois na coordenação de turno em uma escola da Rede. Verificamos que, nos anos finais do ensino fundamental, não há professores efetivos.

A grande maioria dos sujeitos trabalha como contratada, em regime de designação temporária. São 131 sujeitos, o que corresponde a 84,5%, que desempenham função de regente de classe na educação infantil (48), regente de classe nos anos iniciais do ensino fundamental (55) e nos anos finais do ensino fundamental (18). Os demais atuam na coordenação pedagógica na Semed (04) e na coordenação pedagógica nas escolas (05).

<sup>23</sup> Professores efetivos da Rede Estadual de Ensino que aderiram à municipalização firmada entre o governo do Estado do Espírito Santo e o município de Marilândia, por meio do Convênio de Municipalização n.º 167/2005, passando a exercer suas funções nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Marilândia.

Além do quantitativo descrito, esta pesquisadora trabalha na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, cedida em cooperação técnica pela Rede Municipal de Ensino de Colatina.

Como a quantidade de professores que trabalham na Rede Municipal é pequena, conhecemos e chamamos pelo nome cada pessoa com as quais convivemos profissionalmente. Devido à aproximação entre a pesquisadora e esses sujeitos, resultado do trabalho na Semed e da vivência em comunidade, é possível dizer da formação acadêmica dos professores, muitas vezes pelo conhecimento pessoal de cada um. Trabalhar na Semed também me permite a facilidade de acesso a documentos e dados com os quais convivo/lido cotidianamente e a outros disponíveis na secretaria administrativa da Semed. Isso provoca um conflito no processo de pesquisa, em decorrência de ter que usar mecanismos/recursos para produzir dados que o meu trabalho, minha rotina, minha experiência e convivência me apontariam facilmente.

Desse modo, quero aproveitar a oportunidade de expor o conhecimento da minha experiência a serviço da leitura das fontes documentais, ajudando-me a interpretá-las, principalmente nos dados numéricos, que dizem de sujeitos que são vivos, que conheço e com os quais me relaciono cotidianamente, de uma forma ou de outra.

A leitura das fontes, auxiliada pelo conhecimento da Rede, permitiu-me saber que todos os professores que trabalham na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Marilândia são habilitados em nível superior para a área de atuação, com exceção de uma professora efetiva municipal, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, com habilitação em magistério em nível médio. Nos anos finais do ensino fundamental, temos dois professores estudantes de licenciatura e dois professores não habilitados, formados em área afim, cursando complementação pedagógica. Os demais são habilitados na disciplina que lecionam. Em toda a rede, duas professoras que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental são formadas pela Ufes, no polo UAB de Colatina, e os demais cursaram graduação em faculdades particulares presenciais. Na Rede Municipal de Ensino, é marcante a entrada recente de professores formados em curso de Pedagogia na modalidade EAD, em instituições particulares.

Dentre os 61 professores da Educação Infantil, 58 (95%) concluíram o curso de pós-graduação *lato sensu*. Nos anos iniciais do ensino fundamental, num total de 74 professores,

66 (89%) concluíram o curso de pós-graduação *lato sensu* e, dos 20 professores dos anos finais do ensino fundamental, 13 (65%) concluíram o curso de pós-graduação *lato sensu*.

Emancipado politicamente desde 1980, o município de Marilândia realizou um concurso público para efetivação do corpo docente em 1990. Desse modo, 84,5% do magistério público municipal encontra-se em franca desvalorização, ficando excluída de seus direitos outorgados pela LDB n.º 9394/96, em seu art. 67, que prevê que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos”. Não se trata de uma minoria, mas de 84,5% de docentes que não alcançaram a profissionalidade com a entrada na carreira por meio de concurso público e muitos se encontram desempenhando suas funções por meio de contratos temporários há mais de 20 anos. Desse modo, ficam excluídos das políticas de incentivos à docência, de avaliação de desempenho atrelada à remuneração e de outras que envolvem carreira e valorização do magistério, o que, a nosso entender, produz um quadro de proletarização/desprofissionalização e precarização do trabalho dos professores.

Com relação à estabilidade profissional, afirmamos que a condição docente em Marilândia se apresenta mais precária se comparada à condição dos professores do Estado do Espírito Santo e, assim, apesar de existente, o plano de cargo e salário não se aplica a 84,5% dos professores que são contratados. Tal constatação resulta da análise dos achados na pesquisa *O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho*<sup>24</sup> (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012), que revelam que, do total de trabalhadores docentes, respondentes do *survey* no Espírito Santo, 55% são concursados e somente 46,7% disseram ter plano de cargo e salário, o que confirma a precariedade em que muitas vezes a carreira docente se apresenta (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012).

---

<sup>24</sup> Essa pesquisa deriva da análise dos dados produzidos pelo *survey* realizado em 2009, envolvendo docentes de cinco municípios do Espírito Santo: Vitória, Viana, Santa Teresa, Guarapari e Nova Venécia, totalizando 1.481 questionários respondidos em 62 escolas. Esse *survey* foi outra das metas da pesquisa *O trabalho docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB)*, realizado em sete Estados brasileiros (o Pará, o Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, o Paraná, Santa Catarina e o Espírito Santo), sendo coordenada no âmbito do Grupo de Estudos sobre política educacional e trabalho docente (GESTRADO/UFMG) e da Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente (Rede Estrado). A pesquisa envolveu escolas de educação básica das Redes Estadual e Municipal de Ensino e instituições privadas de educação infantil (comunitárias e filantrópicas conveniadas com o poder público). No Espírito Santo, a pesquisa foi desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE/UFES).

Segundo Shiroma e Evangelista, em participação no *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*<sup>25</sup>, também resultante da pesquisa *Trabalho docente na educação básica no Brasil*, a profissionalização docente “refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional”. Outras dimensões da profissionalização são expressas por uma posição social e ocupacional, pela inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho, pela dimensão política do processo de profissionalização do professorado, como política de Estado implementada por meio de medidas como formação continuada.

Ao analisarmos alguns aspectos referentes à profissionalização do magistério de Marilândia, verificamos a existência do Estatuto e o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, Lei n.º 766/2008. De acordo com esses documentos, a carreira do magistério inicia-se com o provimento de cargo efetivo mediante concurso público, de provas e títulos.

A carreira do Magistério Público Municipal é dividida em categorias funcionais: sendo o Professor A o titular docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino fundamental; o Professor B, o docente nos anos finais do ensino fundamental; e o Professor P, o pedagogo. De acordo com a habilitação profissional, cada categoria é organizada em níveis (I ao V ou I ao IV). A promoção funcional é a passagem de um nível de habilitação para outro imediatamente superior e ocorre mediante a comprovação da nova formação, podendo o Professor A entrar na carreira mediante a conclusão do Curso Normal em Nível Médio (Nível I) e chegar ao Nível V, concluindo o curso de Doutorado em área ligada à educação. A categoria de Professor B e o Pedagogo (P) entram na carreira mediante a conclusão de curso superior em licenciatura específica, podendo chegar ao Nível IV, concluindo o curso de Doutorado em área ligada à educação.

O vencimento dos servidores do Magistério Público Municipal obedece às tabelas salariais, compostas de padrões de A a J, considerando uma razão de 3% entre um padrão e outro, cumprindo o interstício de três anos entre uma progressão e outra. Essa progressão dos padrões ocorre pelo critério do merecimento, de acordo com a participação em cursos,

---

<sup>25</sup> O CD que contém o dicionário *Trabalho, profissão e condição docente* conta com 433 verbetes elaborados por 380 autores brasileiros e de outros países, sendo um referencial teórico elaborado como uma das metas da pesquisa *Trabalho docente na educação básica no Brasil*, coordenada em âmbito nacional pelas professoras Dalila Andrade de Oliveira e Lívia Fraga Vieira (UFMG) e no Espírito Santo pela professora Eliza Bartolozzi Ferreira, tendo por pesquisadoras assistentes as professoras Silvana Ventorim e Valdete Côco (Ufes).

seminários, eventos promovidos pela Semed e por meio de avaliações de desempenho. A carga horária básica de trabalho é de 25 horas semanais, e o tempo destinado a horas-aula é de 17 horas e as demais 8 horas são destinadas a planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional, devendo ser cumpridas na escola.

Na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, os professores com pós-graduação *lato sensu* concluída têm remuneração inferior a dois salários mínimos, com jornada de trabalho de 25 horas semanais. Dos professores da Rede, 84,5% encontram-se nessa condição salarial. Essa condição reflete o que as autoras verificaram na pesquisa realizada com os trabalhadores docentes do Espírito Santo, onde constataram que “O maior agravante diz respeito à faixa salarial informada pelos trabalhadores docentes pesquisados, pois cerca de 80% informaram que recebem de 1 a 4 salários mínimos” (FERREIRA; VENTORIM; CÔCO, 2012, p. 30-31). Dessa maneira, as condições de trabalho estão pautadas por uma precarização da condição salarial que se assenta em todo o Estado e no país.

As autoras afirmaram que os sistemas municipais e estaduais de educação foram obrigados a implantar o Plano de Carreira com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, posteriormente, com a edição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Ademais, afirmam que, apesar da normatização, os dados da pesquisa revelaram que a regra não é seguida por alguns sistemas educativos, não sendo diferente a situação observada na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, que atualmente implantou o piso salarial do magistério público municipal com relação à jornada de trabalho, porém não com relação à remuneração e à regulamentação necessária, com base na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, Lei n.º 11.738/2008.

A existência de trabalhadores em designação temporária, sem vínculo efetivo, em quantidade superior dificulta a continuidade das ações a cada período eleitoral, como também ocorre com os diretores das escolas, tendo em vista a não existência de eleição de diretores com sufrágio direto.

Toda essa problemática da profissionalização do magistério surge durante a pesquisa de campo, nas narrativas das professoras, como descrevemos e analisamos daqui para frente, porque está diretamente relacionada aos processos de formação e de construção de suas identidades como docentes.

#### 4.4 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Meu primeiro momento de contato para falar da investigação na Rede ocorreu no dia 21/6/2013, na Secretaria Municipal de Educação de Marilândia, onde apresentei as intenções de pesquisa à secretária municipal de Educação e às professoras em função pedagógica com as quais trabalho e que acompanharam parte da minha caminhada no mestrado, envolvendo-se nas minhas narrativas, motivadas pela alegria de estar em formação no mestrado. Desse modo, fez-me muito bem partilhar com elas as experiências adquiridas e a nova etapa que estava por vir: a pesquisa de campo.

Na oportunidade, falei sobre a necessidade de estar com os sujeitos na escola durante o período da pesquisa de campo, a minha inserção na escola, a implicação da pesquisa na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, a definição metodológica de trabalho e os procedimentos éticos, as intencionalidades da pesquisa e a relação sujeito-objeto que vivo com a definição do objeto de estudo.

Falei sobre a necessidade de ocupar, como pesquisadora, parte do tempo de trabalho de que as professoras dispõem na escola, negociando com elas a cessão desse tempo. Todas se mostraram receptivas ao trabalho.

Após a autorização da equipe da Semed, fiz contato com a direção da escola nesse mesmo dia. Na EMEF Maria Izabel Falcheto conversei com a diretora e as professoras em função pedagógica. Falei sobre a implicância da pesquisa na escola, a definição metodológica do trabalho e os procedimentos éticos, as intencionalidades da pesquisa e a oportunidade de revelar práticas de formação vividas na escola, como uma forma de legitimar o trabalho que é realizado, as boas experiências que ficam limitadas ao cotidiano da escola, carecendo de oportunidades de serem apresentadas e discutidas na escola e em outros espaços. Falei sobre a característica inédita da pesquisa na Rede Municipal de Ensino e das possibilidades de discutir profissão, formação, trabalho, valorização do professor que surgem com a entrada da pesquisa. A necessidade de estar com os sujeitos da pesquisa na escola durante o período da pesquisa de campo também foi revelada, e discutimos a minha inserção na escola nesse período.

Na EMEF Maria Izabel Falcheto trabalham 20 professoras regentes da Base Nacional Comum<sup>26</sup> nos anos iniciais do ensino fundamental. Buscamos perfis de sujeitos residentes em Marilândia que tivessem experiência como professora na Rede Municipal de Ensino e na escola, porque pretendemos analisar também quais as implicações dos processos de formação que ocorrem nos grupos de professores que vivem neste local e partilham as experiências entre si. Interessa-nos entender que saberes são esses; como são produzidos; quais ausências/lacunas de formação são identificadas pelos sujeitos na formação que vivenciam; como essa formação se processa; como as redes coletivas de trabalho e de partilha criadas nos grupos que vão se formando na escola afetam os processos de formação vividos; até que ponto há responsabilidade partilhada pela formação do outro. Optamos por tentar formar o quadro das participantes da pesquisa identificando uma professora de cada turma e considerando que cada série tem um dia de planejamento, em que as professoras planejam juntas. Entre elas, verificamos as que se encontrariam impossibilitadas de participar da pesquisa, por motivo de licenças médicas ou licenças maternidade e por motivo de incompatibilidade de horários para a participação dos encontros individuais e coletivos. Assim chegamos às cinco professoras, como sujeitos possíveis.

No dia 21/6/2013, fiz o convite à professora Karem, porém ela não aceitou a gravação. Na ocasião, ela perguntou: “Eu terei que escrever alguma coisa?”, com expressão de ansiedade com relação à escrita, porque, segundo ela, não gosta de escrever. Aparentemente, sua insegurança quanto à escrita a pôs em dúvida sobre o aceite ao convite, mas ela confirmou sua participação ao final do encontro, com expressão de preocupação.

No dia 25/6/2013, fiz o convite às professoras Ana Luisa e Débora. Débora comentou: “Sua proposta é ótima, só que eu tenho medo de não conseguir atingir o que você quer, mas se a gente se envolver bastante, acho que vai dar certo”. Ana Luisa confirmou a preocupação dizendo que “talvez você espera uma coisa da gente que a gente não consegue te dar”. No dia 26/6/2013, fiz o convite às professoras Gabriela e Helena, porém elas preferiram que a conversa não fosse gravada.

Todas as professoras atenderam prontamente, apesar do medo e da desconfiança por ser algo desconhecido, inicialmente compreendido por elas como um estágio de curso superior.

---

<sup>26</sup> Professoras regentes que se diferenciam das professoras das áreas específicas de Arte, Inglês e Educação Física que constam da Organização Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Marilândia, amparada pela Lei n.º 9.394/1996, pelas Resoluções do CNE n.º 07/2010 e n.º 04/2010 e pelas Resoluções do CEE n.º 1286/2006 e n.º 1790/2008.

Observei que os depoimentos iniciais envolviam desde o orgulho por ter sido convidada até um misto de curiosidade, ansiedade e receio de não dar o suposto retorno esperado por mim. Discutindo com as professoras as demandas da pesquisa, falei da necessidade dos encontros individuais e coletivos e da escrita das narrativas (auto)biográficas. Para isso, pedi se elas poderiam ceder, em média, uma hora e meia do planejamento semanal, de setembro a dezembro. Todas se demonstraram solícitas em participar, dizendo que nesse período tentariam adiantar o planejamento para não haver prejuízo para os alunos. As principais dificuldades que elas apontaram inicialmente foram a falta de tempo na escola para se dedicarem, a dificuldade em fazer as atividades da pesquisa em outros momentos, por causa das demandas domésticas e da família, a exigência em ter que produzir narrativas escritas para a pesquisa.

#### 4.5 OS SUJEITOS E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA: HISTÓRIAS DE VIDA CONTADAS DESSE LUGAR E O LUGAR PRODUZIDO NAS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS

Ao reconstituírem os percursos de vida e de profissão, as professoras se esforçaram para trazer em suas narrativas uma sequência significativa e coordenada para os eventos que vivenciaram. Os sentidos que construíram sobre si e sobre a Rede Municipal de Ensino de Marilândia, lugar onde se desenvolvem profissionalmente, apontam regularidades com relação ao vivido na Rede, levando-nos a comparar acontecimentos e a compreender que as trajetórias de vida são produzidas por meio da complexa relação do eu no/com o mundo. Daí nossa intenção de produzir o perfil dos sujeitos, alinhado ao perfil da Rede onde trabalham, conforme faremos daqui para frente, trazendo as narrativas das professoras para a análise interpretativa.

Helena, Karem, Gabriela, Ana Luisa e Débora, cinco professoras. Refletindo o processo de feminização do magistério, todos os sujeitos participantes da pesquisa são mulheres, motivo pelo qual passei a me referir a elas no feminino. Na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, em 2013 trabalhavam três profissionais do sexo masculino (1,9%) e 152 profissionais do sexo feminino (98,1%), de acordo com o Atestado de Exercício, fonte documental apresentada anteriormente.

A feminização do magistério é reiterada em pesquisa realizada pela Unesco, na qual Gatti (2009) apresentou dados que indicam a predominância de mulheres estudantes de Pedagogia, que chega a 92,5%, especialmente no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Como é sabido, esse não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século 19, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério. Gatti aponta que 93% entre os professores de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries com formação de nível superior são mulheres.

Explorando dados produzidos na pesquisa *Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil*, Ventorim e Pozzatti (2012) apresentaram dados relativos à questão do gênero no Espírito Santo que reiteram a feminização do magistério. Os dados apontam que 81,84% dos profissionais são do sexo feminino e 18,16% são do sexo masculino. Em todos os municípios do Espírito Santo envolvidos na pesquisa, o sexo feminino é predominantemente indicado na categoria docente.

Para mapearmos e descrevermos o perfil das professoras, apresentamos a elas um questionário (APÊNDICE D), e, com base nas respostas alinhadas ao conhecimento da vida profissional das professoras, produzido por meio das escutas/leituras de suas narrativas (auto)biográficas, pôde ser feito o levantamento do perfil de cada sujeito e da totalidade do grupo.

Quanto à idade, constatei que a faixa etária variava de 29 a 60 anos, com ano de nascimento compreendido entre 1954 e 1985, a saber: Helena 60 anos, Karem 49 anos, Gabriela 43 anos, Ana Luisa 33 anos e Débora 29 anos.

Com relação à sua formação, as professoras exteriorizaram o orgulho que sentem por terem estudado e mencionaram as dificuldades que enfrentaram para avançar no mundo da escola. Com relação à formação inicial, todas as professoras possuem curso superior com habilitação adequada para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental e curso de pós-graduação *lato sensu* na área educacional.

Os distintos itinerários de escolarização vividos pelas cinco professoras, assinalados por diferentes tempos da educação brasileira que marcaram suas histórias de vida, evidenciam que o ingresso no curso superior ocorreu em diferentes circunstâncias. Helena, que cursou Pedagogia, e Gabriela, que cursou Geografia, entraram para a faculdade num período em que existiam poucas instituições com esse nível de ensino, aumentando, assim, o grau de

seletividade. Isso aparece como um fator que lhes concedeu *status* intelectual, como nas narrativas<sup>27</sup> que seguem:

Eu queria muito aposentar com faculdade e também vários professores, todos tinham faculdade já, e eu queria muito. [...] No terceiro vestibular eu passei e, menina, como foi bom! Passei apertado. Eu tinha muito medo de ficar reprovada! Se fosse hoje eu não teria mais. Hoje eu não iria passar por aquela situação que eu passei, porque eu ainda... talvez não estava preparada, não sei. E hoje não. Hoje eu penso que se eu entrar numa faculdade como eu vou para os cursos agora, eu não tenho medo mais de não saber fazer. E aquela vez eu tinha muito medo de não saber fazer (Helena).

Na época poucas pessoas faziam faculdade. Eu comecei em 94 e terminei em 97 e era muito difícil porque a gente tinha que pagar e o salário que a gente ganhava era o mínimo, só que eu já estava casada, tinha um filho. Naquela época prestava o vestibular de verdade e era muito concorrido. [...] De todas eu fui a única que passei (Gabriela).

A professora Karem cursou Pedagogia em instituição pública federal (Ufes) na modalidade de educação a distância, mediante a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, em que um grande esforço foi feito por parte de diferentes instâncias para elevar o patamar de formação dos professores. Sobre a sua formação inicial, Karem comenta:

Eu terminei a minha faculdade em 2007, porque eu trabalhei esse tempo todo sem faculdade. Depois começaram a exigir faculdade. Eu sei que falava que até 2010 todos os professores tinham que ter faculdade. Então a SEDU em convênio com o município e a UFES fizeram aquela faculdade NEAD, deram faculdade pra todos os efetivos do Estado que não tinham faculdade. Então eu fiz pela UFES. Eu gostei. Foi difícil, mas foi bom. [...] Em 2008 eu já fiz a pós em Magistério, Séries Iniciais (Karem).

As demais professoras são formadas em curso superior presencial, realizado em instituição particular. Com exceção da professora Débora, todas possuem curso de Magistério em nível médio. Apenas Débora concluiu o ensino superior antes de iniciar-se como professora. As demais tiveram o curso de Magistério em nível médio como formação inicial. Helena buscou a faculdade quando já lecionava e recordou que,

Depois da LDB [referência à LDB 9394/96], parece que a coisa foi se modificando com mais seriedade, porque antes era dar aula e acabou aí, mas depois vieram os cursos, parece que todas as escolas começaram a levar as coisas mais a sério, tinha que estudar mesmo, veio a faculdade, que todo professor tinha que ter até 2007 e as formações, os cursos... Tantos cursos que apareceram... E não foi só aqui, você vê que todos os lugares

---

<sup>27</sup> Embora reconheçamos, conforme normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, as narrativas das professoras como citações, optamos por inseri-las em fonte 11, com recuo de parágrafo e espaçamento entrelinhas diferenciados para melhor organização textual. Para uniformizarmos a apresentação das citações, optamos por apresentar as citações diretas de autores referenciados também em fonte 11.

falam a mesma coisa. Então eu acredito que após a LDB tudo se modificou pra melhor, com mais seriedade (Helena).

Helena fala de um período em que a formação inicial do professor foi elevada ao nível superior e Débora, na narrativa que segue, fala sobre um período de incertezas quanto à formação inicial do professor dos anos iniciais e da educação infantil.

Quando eu terminei o Normal Superior, a gente recebeu uma notícia que o nosso curso não seria reconhecido pelo MEC. A gente ficou meio apavorada e então fez uma complementação em Pedagogia, que abrangia tudo: pedagogo, podia dar aula para as Séries Iniciais, Infantil. Quando eu recebi o certificado de Pedagogia, reconheceram o Normal Superior também, então a gente ficou com duas faculdades (Débora).

Nesse tempo, na defesa de uma formação vinculada à produção do conhecimento, e não apenas à formação técnica, o Decreto n.º 3.554, de 7 de agosto de 2000, deu nova redação ao § 2.º do art. 3.º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, de modo que a graduação em Normal Superior “preferencialmente” e não “exclusivamente” poderia habilitar o professor, possibilitando também aos cursos de Pedagogia a formação de professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais, além de formar os especialistas. As professoras Débora e Ana Luisa cursaram Normal Superior. Contudo, a formação superior não surge nas narrativas da professora Ana Luisa, que relata a escolha pelo curso de Magistério em nível médio e a decisão de ser professora, como apresentamos mais adiante.

Para discutirmos a relação de trabalho com a Rede Municipal de Educação de Marilândia, demarcamos o tempo de trabalho como professora e o tempo de trabalho como professora na EMEF Maria Izabel Falcheto, escola onde a pesquisa aporta no trabalho de campo. Verificamos também o tipo de vínculo com a Rede Municipal de Educação de Marilândia. Apresentamos na tabela seguinte os achados:

**Tabela 9 – Tempo de trabalho na educação, na instituição de pesquisa e tipo de vínculo de trabalho**

<b>Professora</b>	<b>Tempo de trabalho na educação</b>	<b>Tempo de trabalho na instituição de pesquisa</b>	<b>Tipo de vínculo de trabalho</b>
<b>Helena</b>	49 anos	7 anos	Contrato temporário
<b>Karem</b>	30 anos	8 anos	Efetivo municipalizado
<b>Gabriela</b>	24 anos	6 anos	Contrato temporário
<b>Ana Luisa</b>	7 anos	3 anos	Contrato temporário
<b>Débora</b>	5 anos	3 anos	Contrato temporário

Fonte: Dados produzidos pela autora.

Observa-se que quatro das professoras trabalham com contratos temporários, o que acarreta falta de estabilidade profissional, uma vez que, em todo final de ano, perdem suas aulas e, no

início do ano letivo seguinte, necessariamente devem realizar uma nova escolha de vagas na Semed, implicando, muitas vezes, o rompimento do vínculo com a escola. Essa situação é difícil tanto para os professores quanto para as escolas porque atrapalha o andamento dos trabalhos, já que dificilmente se passa de um ano para o outro com a mesma equipe de professores. Os dados expressam a realidade vivida na Rede, com relação à profissionalização do magistério municipal, descrita anteriormente, demarcada nas vozes das professoras Débora e Ana Luisa:

Por ser DT [professor em designação temporária], preciso sempre a cada ano começar do zero, pois não sei onde estou no próximo ano. Sinto-me cortada, pois não dou continuidade a todas aquelas vivências passadas. Preciso sempre começar de novo, me sinto assim repreendida pelo sistema um pouco injusto, mas preciso aceitar coisas que me impõem (Débora).

Infelizmente no ano seguinte não continuei trabalhando, pois naquela época não havia o processo simplificado para DT e falava mais alto em quem você votou e não no profissional que você era. Então só retornei para o magistério em 2007 que, graças a Deus, aconteceu o processo simplificado (Ana Luisa).

A professora Ana Luisa trouxe, em sua narrativa I, fragmentos do passado que interferiram em sua trajetória como professora: a questão política partidarista que decidia os rumos do professorado no município, numa proporção muito maior do que ainda ocorre hoje. Ana Luisa compartilhou sua narrativa com Helena, levando-a a rememorar esses fatos do passado dos professores de Marilândia e a comentá-los em um dos encontros que tivemos mais tarde. Helena assim descreveu:

Quando ela [Ana Luisa] falou da questão política... Eu conheci toda aquela questão política, só que eu não vivi aquela questão. [...] Eu soube do sofrimento delas e quem perdeu com isso, porque se elas eram já experientes... Era início da emancipação. Foi entre 80 e 86 a 90. Foram os anos mais críticos. Essas professoras foram retiradas e vieram outras. Será que as outras tiveram onde se apegar? Elas tinham que ter alguém pra ajudar, mas a questão política... Impactou muito. Teve professor que ficou parado durante anos e depois conseguiu voltar (Helena).

Gabriela também abordou essa questão, trazendo em sua narrativa a aversão ao que se sucedia na época, acompanhada por uma satisfação em ter optado pelo enfrentamento para tratar o problema e pelo orgulho de não submeter-se às condições que tentavam impor, como a maioria dos professores fazia, buscando táticas para minorar o problema e manter-se professora.

Em 2004, o prefeito fez uma lista das pessoas que não teriam aula e meu nome foi pra lista e ele me mandou embora. Eu era professora em designação temporária, sem ter

inscrição de DT. Mas eu não abaixei a cabeça e fiquei como muita gente que perdeu o emprego. A primeira coisa que eu fiz... eu fui em Colatina, na Secretaria de Educação e as portas se abriram lá. Eu poderia ter ido pra lá, porque eu recebi convite, mas eu não aceitava ter sido mandada embora por causa de política, principalmente pelas acusações que tinham feito a meu respeito. Pra mim, se eu aceitasse aquilo, eu estaria concordando e falando "Eu fiz isso". As aulas começariam na quinta-feira depois do carnaval. Eu fiquei a semana antes do carnaval todinha... Chegava na Prefeitura na hora que abria e saía na hora que fechava. Até que na sexta-feira, 15 horas da tarde, o prefeito me chamou. Só que ele já tinha colocado outra pessoa pra trabalhar no Rádio [comunidade do interior do município] com Geografia. Uma pessoa formada em História. Não tinha mais vaga e eu falei: "Eu não quero saber pra onde eu vou, eu quero trabalhar. Se eu vou dar aula de Geografia, de Matemática ou Educação Infantil, não interessa, eu quero trabalhar." Aí me colocaram em Sapucaia [distrito do município] com a turma de 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série (Gabriela).

A situação foi amenizada desde 2007, com o processo seletivo de professores em designação temporária. No entanto, a problemática da entrada na carreira e a profissionalização do magistério municipal ainda carecem de solução. Sobre a questão da estabilidade profissional, Helena, que é professora aposentada na Rede Estadual de Ensino, comentou:

Um dia eu vi uma reportagem no Fantástico que um funcionário ia se aposentar sem ter sido efetivo, somente contratado. Eu falei: nossa, isso não é diferente de Marilândia não! Professor aqui em Marilândia, eu falo de professor porque eu conheço, tem muitos professores que já estão chegando à aposentadoria e que são contratados, que não são efetivos, que ainda esperam ser, que eu acredito que eles esperam e eles vão conseguir, mas tem que lutar pra isso (Helena).

Os professores iniciantes encontram mais dificuldades de conseguir vaga na EMEF Maria Izabel Falcheto, como ainda ocorre com Débora, em virtude de ser essa a única escola municipal situada na sede do município e ter suas vagas muito disputadas no processo seletivo de professores contratados. Interessa pontuar, no entanto, que professores com mais tempo de trabalho na Rede se mantêm, ano a ano, na mesma escola, como vem ocorrendo com as professoras Helena, Gabriela e Ana Luisa. Para alcançarem esse propósito, as professoras sentem-se compelidas a frequentar todos os cursos de formação continuada oferecidos na Rede a cada ano, pois estes são considerados como requisitos para a pontuação no processo seletivo de professor DT. Assim, identificamos uma das motivações que levam os professores a fazer os cursos de formação continuada oferecidos na Rede:

*Fernanda* – Quais motivações levam vocês a fazer tantos cursos?

*Débora* – Além de aprender, me aperfeiçoar, tem inscrição de DT.

*Ana Luisa* – Não posso falar que a gente não faz por causa da inscrição de DT, porque a gente estaria mentindo.

*Karem* – Eu faço pra aprender mesmo, porque outro dia eu ouvi "Por que você vem aqui?". Eu ouço isso direto.

*Gabriela* – A gente escuta: "O dia que eu me tornar efetiva, nunca mais vocês vão me ver."

*Fernanda* – Mas você também é avaliada! A partir desse ano [2013], os professores da Rede Estadual, municipalizados, serão avaliados.

*Karem* – Nós somos. Esse ano a A já preencheu um papel e inclusive o professor que não participou da formação continuada do ano passado não entrou na folha. Isso contou ponto.

*Fernanda* – Mas independente disso, você sempre fez todos os cursos.

*Karem* – Eu fiz independente disso, de ser avaliado ou não.

*Fernanda* – E você Helena, o que te motiva?

*Helena* – No momento, é pra estar sempre aprendendo, junto das colegas, pra acompanhar, pra continuar. Não me preocupo muito com a inscrição de DT. É mais na questão de acompanhar o ensino, a aprendizagem.

*Gabriela* – Realmente, a gente faz pra aprender, porque precisa do certificado. Só que quando vocês tiverem oportunidade igual eu tenho [se referindo à cadeira efetiva de Colatina], de fazer a formação continuada em serviço, você cria uma outra coisa dentro de você. Você vai pra aprender, você vai pra adquirir conhecimento, porque a gente sempre adquiri, pode ser uma palestra que a gente adquire. Só que quando você vai, sabendo que você tá indo no horário de serviço, é uma sensação muito boa, você vai com uma coisa leve, tranquila, um envolvimento maior, melhor (Encontro coletivo).

A jornada de trabalho das professoras na Rede Municipal de Ensino de Marilândia é de 25 horas semanais. Com relação à existência de outros vínculos empregatícios, ressaltamos que apenas trabalha em dois turnos a professora Gabriela, que é professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Colatina desde 2008. A professora Helena é aposentada pela Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo desde 2002. As demais professoras trabalham em um turno e não têm uma segunda ocupação rentável.

Na busca de sentidos para o vivido, as narrativas das professoras trouxeram lembranças de muitos companheiros professores, de momentos de alegria, sofrimento, dificuldades, satisfação. Entretanto, o ânimo das narrativas sempre arrefecia diante da constatação da intensificação do trabalho docente, da falta de reconhecimento social, de valorização profissional e de remuneração digna. As narrativas revelam que as professoras vivem uma situação paradoxal de satisfação e de frustração. Satisfação por terem estudado e frustração com relação à desvalorização profissional.

Sobre a questão da valorização e das condições de trabalho, as professoras narram:

Eu não acho que o professor não tem valor, eu não vejo assim não, mas eu nem gosto de discutir essas coisas porque tem gente que talvez não concorda [...], mas lá em Liberdade [comunidade do interior do município], todos esses anos, eu sempre me senti importante, quando eu ia à Igreja de domingo, no campo, tinha uma diferença. As pessoas tinham uma diferença para comigo. Um "ei" diferente, ou como estava o filho, que bom que você está aqui... Eles me valorizavam. Eu nunca me senti desvalorizada por ser uma professora, até hoje eu não me sinto não. Porque não falam que professora e nada é a mesma coisa? Não é bem assim (Helena).

Condições que eu acho que deveria ser, pelo menos, no nosso município que ainda não é, no horário de serviço, porque quando a gente vem à noite, a gente já vem cansado, depois de um dia de trabalho. Você pode saber que não tem o mesmo rendimento. É igual quando a gente fazia o planejamento. Hoje eu sinto um rendimento bem melhor porque ele é feito no meu horário de trabalho, do que quando eu vinha pra cá à noite para fazer. Então eu penso que deve ser a mesma coisa na formação. Eu nunca fiz no horário de trabalho, mas eu penso que deve ser muito bom (Ana Luisa).

Eu acho que está tão pesada a profissão de professora, porque a gente vê a maioria dos professores exausta, porque é uma profissão que te cansa, que gasta muito a sua mente e quando você chega na escola e vê que não está funcionando direito, aí o desânimo vem. E eu vejo meus colegas reclamando da questão salarial. A gente trabalha porque gosta? Sim, mas precisa do salário também. A gente sabe que está ganhando tão pouco e vê que não melhora. A valorização do professor, a gente não vê do pai da criança, a gente não vê as vezes dentro da escola mesmo. Infelizmente em nosso município não dão valor ao profissional que você é, dão valor em quem você foi na campanha eleitoral. Esse tempo que a gente tem pra planejamento não dá, é curto, não dá. Precisaríamos de uma carga horária maior. Eu não tenho prova pra elaborar, mas eu tenho que pensar em atividades diferenciadas na minha sala de aula, por que eu tenho vinte e três alunos, um monte de realidade e você se sobrecarrega e as vezes não tem tempo de atender todo mundo e isso vai te frustrando (Ana Luisa).

Analizamos aspectos que, a nosso entender, mais atingem a profissionalidade do professor na Rede Municipal de Ensino de Marilândia e conjecturamos que essa condição tem um forte impacto na formação continuada dos professores, porque afeta questões relacionadas à reorganização do tempo-espço, à constituição do coletivo de trabalho e às formas de trabalho com os professores.

#### 4.6 A PRODUÇÃO DA DOCÊNCIA

Um dos eixos da investigação indaga sobre o sentido de ser professora, a escolha pelo magistério, a formação inicial e a trajetória profissional, elementos constitutivos da docência. As professoras produziram suas narrativas, conduzidas pela proposta da narrativa I (APÊNDICE E) e apresentaram para mim em um dos nossos encontros individuais. Trago essas narrativas nesse momento do texto para que o leitor conheça fragmentos das histórias de vida dessas professoras, que ajudarão a delinear suas identidades com os dados já apresentados, considerando que a construção das identidades profissionais e representações a respeito do papel docente podem ser identificadas nas narrativas das professoras e são constituídas, de modo singular, nas diferentes trajetórias dos sujeitos em processo de formação. Ter como eixo provocador a escolha do magistério, a formação inicial e o ser professora permitiu trazer à tona diferentes representações sobre a profissão, sobre os saberes

da profissão arraigadas nas diferentes trajetórias das professoras, como apontam Souza e Almeida (2013):

[...] a identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto, as quais são reveladas nas entrevistas narrativas, com ênfase nos percursos acadêmicos e de formação (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 48).

As professoras narraram passagens de suas histórias de vida, trazendo para o presente os questionamentos que fazem sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e reflexões, aproximando-se de si, como autoras, por meio do ato de lembrar-narrar, remetendo-se às recordações-referências, ou seja, às suas experiências formadoras. As narrativas das professoras demonstram um conjunto de motivos e intenções que envolvem a opção pelo magistério, como revela a professora Karem:

Estava cursando o 3.º ano de Auxiliar de Escritório na Escola de 1.º e 2.º Graus Imaculado Coração de Maria, quando resolvi iniciar o Magistério, com influência das colegas de classe da turma de Auxiliar de Escritório. Não sabia ainda bem o que queria, mas na época era o que tinha mais campo de trabalho, por isso comecei. Fazendo o Magistério estagiei numa escola da Zona Rural e na Escola “Maria Izabel Falcheto”. Sempre procurei me dedicar e me empenhar em tudo que fazia. Em 1983 terminei o Magistério e dei meu nome no Subnúcleo Regional de Educação de Marilândia, para ser chamada para dar aula, pois naquela época não tinha inscrição de DT. Em 1984 fui chamada para dar aula e assim comecei minha trajetória como professora. Comecei trabalhando com 1.ª e 4.ª série na Escola Pluridocente Pe. Luiz da Grã. No começo nada é fácil, muita insegurança e medo de não atender os objetivos, mas como sempre me dedico a tudo que faço e com muito esforço fui superando todos os medos e dificuldades. O que me ajudou muito foram minha companheira de trabalho e as capacitações que eram riquíssimas, pois todas nós passávamos umas para as outras experiências de sala de aula, era uma formação. As experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida vão produzindo novos saberes. Mas mesmo assim existiam as dificuldades e as dúvidas. A cada ano que se iniciava era um novo desafio, pois alfabetizar era sempre uma nova conquista. Estou sempre aprendendo a cada instante, me sinto realizada em tudo que fiz e faço, sei que falhei muito e ainda falho, pois diante da realidade de muitos alunos, sinto que não consigo fazer muito por eles. Eu me preocupo em aprender sempre, pois quero fazer o melhor em sala de aula, para enriquecer a vida escolar dos meus alunos. Ao longo dessa minha trajetória sempre busquei estudar e participar de todas as formações, pois cada uma faz com que eu aprenda um pouco mais, trazendo novos conhecimentos para o enriquecimento das atividades no meu dia-a-dia. Durante a minha carreira docente eu precisei aprender para ensinar, mas isso foi muito gratificante [...] Ao ensinar a gente aprende e, com essa aprendizagem, a gente ensina melhor. Isso sempre se transforma num círculo contínuo e, o melhor, produtivo. Hoje trabalho com crianças já alfabetizadas, ao longo dessa caminhada a aprendizagem foi muito grande, porque tenho que estar sempre buscando coisas novas, pesquisando, inovando. [...] O trabalho docente como profissão está muito além da vocação. Ser professora é ser alguém que trabalha, ensina, aprende, constrói e reconstrói conhecimentos. Alguém que precisa ter competência e

compromisso, que precisa ser ético, racional, crítico e afetuoso. O professor é quem torna público o conhecimento. [...] Apesar de todas as dificuldades dessa trajetória tenho orgulho de ser professora, pois sei que marquei a vida de cada aluno que passou por mim e contribuí com um pouquinho de sua aprendizagem. Estou quase finalizando minha trajetória como professora, vou sentir saudades da escola, dos alunos, das colegas de trabalho, das brincadeiras, dos eventos na escola e de toda essa minha trajetória (Karem).

As referências contidas na narrativa estão vinculadas à ideia do magistério como projeto de vida e como estratégia de mobilidade social e são marcadas pelo sentimento de indecisão diante da necessidade de ter uma profissão, assim como a professora Gabriela, cuja narrativa apresentamos a seguir:

Para mim ser professora é ter consciência que estou assumindo um compromisso diante de milhares de pessoas que irão passar no transcorrer da minha vida, é saber que o conhecimento transmitido por mim vai atingir um grande público, que vou fazer a diferença na vida de cada um, e é por isso que junto com a competência, ética, racionalidade e criticidade tenho que transmitir afeto e humanidade. Ao contrário da geração de hoje que é vista como muito nova para escolher uma profissão, tive que me decidir aos 16 anos. Naquela época não tinha muita opção, ou se fazia o curso de contabilidade ou o magistério. Escolhi o magistério porque sempre fui apaixonada por estudar, ler e aprender, tanto que minhas brincadeiras sempre tinham a ver com escola, e também por ser uma profissão com mais facilidade de conseguir emprego, já que com todas as dificuldades financeiras que tinha seria uma garantia de uma vida um pouco melhor. Foram três anos muito difíceis, pois além de ficar fora de casa, as dificuldades financeiras eram muitas e as vezes algumas escolhas tinham que ser feitas, como deixar de fazer um lanche para comprar materiais didáticos necessários para execução dos trabalhos escolares. Mas foi no curso do magistério que tive a certeza que fiz a escolha certa e que iria fazer tudo da melhor forma possível no decorrer da minha profissão. Aos 18 anos comecei a trabalhar em uma escola mantida pela comunidade (CNEC – Campanha Nacional das Escolas da Comunidade) na zona rural de Marilândia, onde conciliava o cargo de secretária e professora de Geografia, Língua Portuguesa, Ciências, OSPB e Educação Artística, conforme a necessidade da escola, com alunos de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> séries. Recebia menos de um salário mínimo por 50 horas de trabalho e tínhamos que fazer festas para pagar nosso salário. Assim permaneci durante 3 anos. Em 1991 a prefeitura de Marilândia adquiriu a escola e aí trabalhei até o ano de 2003 como professora de Geografia. Durante esse período fiz minha faculdade de Geografia e Pós-Graduação em Formação Sócio-Econômica do Brasil. Foram 12 anos muito difíceis, mas muito prazerosos. [...] Apesar de ser apaixonada por Geografia, no ano de 2004 por questões políticas (ainda não havia no meu município a inscrição de DT) fui transferida para outra escola e assumi uma turma multisseriada de 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries. Mesmo com um pouco de insegurança, descobri dentro da minha profissão uma nova vocação. [...] dei uma grande virada na minha vida profissional, realizando um grande sonho: passei no concurso da Prefeitura de Colatina no ano de 2007, onde assumi no ano de 2008 [...] desde então concilio com meu trabalho na EMEF Maria Izabel Falcheto. [...] Não é fácil ser educador, costumo dizer para meus estagiários: sejam educadores acima de tudo por amor e com amor. [...] Ao longo da minha carreira sempre busquei estudar e participar de todos os cursos possíveis [...] e todos os conhecimentos e experiências que venho adquirindo nesses anos produz novos saberes que são fundamentais para o enriquecimento das minhas atividades do dia a dia (Gabriela).

A professora Gabriela contou ainda:

Hoje eu percebo que eu me espelhei muito em professores que tinham dado aula pra mim, como forma de eu me sentir segura, porque eu não tinha com quem trocar experiência. Então eu lembrava dos professores que tinham passado pela minha vida, aqueles que tinham marcado mais e era tentando copiar, colar a forma como eles faziam que eu fui me adequando a ser professora e estudando, estudando, estudando... porque eu lia e relia, estudava. Eu era professora de Geografia, [...] tendo Magistério, numa escola que não tinha livro, não tinha Internet, que não tinha nada. (Gabriela).

A narrativa de Gabriela indica que o magistério era a opção que poderia corresponder à expectativa de mudança de vida que ela almejava. As suas características pessoais de ser “apaixonada por estudar, ler e aprender” lhe pareceram condições que se afinavam à opção em ser professora e ao que é ser uma professora. As representações sobre a docência foram constituídas também pelas lembranças das brincadeiras de sua infância, sempre relacionadas ao universo escolar. A escolha pelo magistério, na narrativa de Gabriela, tomou contornos de resistência às muitas dificuldades da vida e de emancipação socioeconômica. Observamos tanto na narrativa da professora Gabriela quanto na narrativa da professora Ana Luisa, que transcrevemos a seguir, um apelo afetivo, moral e ético incutido nas referências do ser professor.

Quando a proposta foi fazer essa narrativa e pensar na minha escolha pelo magistério, fiquei por vários dias com essa pergunta na cabeça e cheguei a conclusão que era uma força dentro de mim mesma que me chamava para essa profissão. Lembro-me do primeiro dia de aula quando meu pai estava trazendo-me para a casa de minha avó, pois precisa ficar fora de casa para estudar e ele fez-me a seguinte pergunta: “Filha você quer mesmo fazer esse curso em Marilândia? Não seria melhor você fazer o curso de Contabilidade assim você ficaria em casa?”, mas algo dentro de mim dizia-me fortemente que eu seria professora e então eu respondi a ele com toda certeza “Não pai, eu quero fazer o curso do Magistério”. Foi mesmo um chamado para esta missão com tantos desafios. O início de carreira como é difícil! Quando terminei o curso do magistério achava que estava preparada para assumir uma sala de aula, que seria fácil fazer a criança ler, escrever e contar, mas anos mais tarde, quando consegui de fato entrar em uma sala de aula, percebi que não estava tão preparada quanto pensava, que as coisas são mais difíceis que parecem ser e só tendo mesmo vocação é que se consegue continuar. Meu primeiro ano de trabalho foi em 2004 atuando na educação infantil com crianças de 02 e 03 anos. Não foi uma experiência boa. Foi um ano muito difícil, primeiro a minha falta de experiência, depois o apoio pedagógico que não se tinha. Ter assumido uma turma no meio do ano logo veio a comparação entre a professora que estava e a atual que era eu, também por ser um ano político, pois quem é funcionário público e contratado sofre muito. Infelizmente no ano seguinte não continuei trabalhando, pois naquela época não havia o processo simplificado para DT e falava mais alto em quem você votou e não no profissional que você era. Então só retornei para o magistério em 2007 que, graças a Deus aconteceu o processo simplificado. Comecei a trabalhar em Seis Horas [comunidade da zona rural], uma turma multisseriada com três turmas, 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> série, com apenas seis alunos. Eram poucos, mas com uma diversidade imensa entre eles. Nesse mesmo ano iniciei a faculdade de Pedagogia, pois sabia que era preciso para a minha vida profissional. Como foi difícil com casa, trabalho, filho, marido e faculdade! Nesse primeiro ano encontrei muitos desafios. A dificuldade de começar, várias turmas juntas, as particularidades de cada criança, o desafio de organizar vários planejamentos e a falta

de apoio pedagógico. No ano seguinte fui trabalhar na escola São Judas Tadeu, no Patrimônio do Radio. Lá permaneci por dois anos. Escola maravilhosa, a clientela, o corpo docente, enfim, todos os funcionários daquela instituição e toda a comunidade em si. Nesses dois anos que lecionei lá, trabalhei com a 1ª série do Ensino Fundamental. Foram os primeiros anos com apenas uma turma no Ensino Fundamental, onde pude descobrir a paixão por alfabetizar. É maravilhoso receber os alunos no início do ano letivo vindo da Educação Infantil e ver todo aquele entusiasmo no olhar deles. Eles esperam tanto de você! A vontade de aprender a ler com que eles chegam na escola me deixa encantada. [...] Bom, nesses últimos anos estou trabalhando na EMEF Maria Izabel Falcheto, desde 2010, sempre com as turmas de alfabetização. Busco melhorar a cada dia trazendo sempre que possível, novidades para enriquecer as minhas aulas, mesmo trabalhando com as mesmas turmas, procuro estar me reciclando, participando das formações, estando em contato com outros professores, compartilhando experiências. Um pensamento tenho sempre em mente “tenho que tratar os meus alunos como eu gostaria que os meus filhos fossem tratados, pois se eu quero um bom profissional para os meus filhos, eu tenho por obrigação de ser um bom profissional para os filhos dos outros”, independentemente de salário e outras questões que são sempre questionáveis na educação. Hoje um dos maiores desafios que vejo enquanto alfabetizadora é fazer meu aluno ler, escrever e contar. A cada ano que passa fico perguntando-me porque determinada criança não consegue como o outro e vem uma frustração, o sentimento de impotência, mas eu sei que o meio em que a criança vive, reflete totalmente em sala de aula (Ana Luisa).

As representações iniciais da professora Ana Luisa referentes à docência descortinam sentidos de ser professora e as suas posições sobre o funcionamento das escolas e das práticas engendradas nos espaços escolares da Rede que interferiram na autonomia do trabalho da professora, que identificou a falta de experiência e de apoio pedagógico como dificuldades do início da carreira. A professora Ana Luisa aponta a entrada na profissão como um “chamado”, assinalando o caráter missionário e vocacional que o professor, segundo ela, “deve ter”.

A narrativa da professora Débora aborda as necessidades contingenciais que a colocam na condição de “aprendiz de professora” diante das professoras que ela considera mais experientes. Segundo Débora, desde o início da carreira são as trocas de experiências que têm favorecido seus processos formativos que a impulsionam para um processo permanente de partilha de experiências com os outros professores.

Quando chegou a hora da escolha da profissão, foi um momento muito difícil em minha vida. [...] Pensei muito e cheguei a conclusão que tinha escolhido a profissão mais linda, a de ser “educadora”. A partir daí comecei a minha trajetória, fiz vestibular passei na faculdade “Castelo Branco”, Normal Superior, Educação Infantil. No começo achei muito complicado, pois era muita teoria sem a prática. Eu não entendia como eu iria me comportar diante de tanta informação. Quando comecei a estagiar fiquei apaixonada diante de tantas crianças, tantos carinhos a mim oferecidos num pequeno espaço de tempo. Naquele estágio eu percebi que era aquela profissão que eu queria para minha vida, e cada dia me empenhava mais e mais para que tudo que estava almejando se tornasse realidade. [...] Em 2009 fiz a inscrição de DT e comecei a minha trajetória como professora. Não vou mentir, senti medo de não atender os meus objetivos, os dos pais e de

quem me orientava. [...] Procurei dialogar muito em relação as minhas vivências produzidas neste pequeno espaço de tempo, pois era um início para mim. O que me ajudou foi o planejamento coletivo, que ali era riquíssimo, pois todos nos passávamos umas para as outras experiências contidas em nós, ou seja, era produzido-reproduzido/partilhado/compartilhado/significado. [...] No ano seguinte, continuava o meu desafio, pois eu tinha uma 4.<sup>a</sup> série para dar conta na escola “Maria Izabel Falcheto”. O início da carreira docente eu precisei aprender para ensinar, precisei conhecer meus alunos e a escola onde eu estava no momento para propor atividades que partiam do contexto de vivências dos alunos, e da realidade por eles conhecida. Um aprendizado contínuo, mútuo, em transformação e criação coletiva. Sinto-me um peixinho à beira de um tubarão, pois só estou iniciando, à beira das minhas amigas que já trilham uma longa e linda história. Dessa forma, a ilha antes desconhecida que era eu, me aproximo dessa nova realidade de vivências e faço desse espaço, berço de uma carreira repleta de novas descobertas potencializadas pelo coletivo. Na ilha chega transformação, reflexão das coisas vivenciadas, significado e tempo de formação (Débora).

Os excertos das narrativas de Débora demarcam o estágio como tempo importante em que os processos de ensino aprendidos e engendrados foram marcados por momentos de afirmação sobre a opção pela profissão. As primeiras palavras de Débora – “cheguei a conclusão que tinha escolhido a profissão mais linda, a de ser ‘educadora’” – revelam que ela vislumbrava um mundo de possibilidade na profissão de professora, até idealizada. Com a conclusão do curso superior, aparecem os desafios da realidade que Débora procura vencer criando vínculos na escola. A metáfora usada pela professora descreveu as relações vividas nos espaços-tempos da escola, onde os sujeitos produzem redes de saberes-fazer de modo coletivo. Nessas redes coletivas de trabalho e de partilha (NÓVOA, 2002), a professora Débora descobriu-se como uma “ilha antes desconhecida” que produziu outras possibilidades no encontro com o outro.

A narrativa da professora Helena tem muitos elementos que retratam as trajetórias de constituição das professoras. História singular que se liga e se comunica com as muitas outras histórias plurais, vividas de forma única pelas professoras. Eis a sua narrativa:

Quando terminei a 8.<sup>a</sup> série no Seminário “Imaculado Coração de Maria” em Marilândia, continuei estudando o Curso Normal que era o curso que tinha aqui em Marilândia na época. No primeiro ano percebi que era o que eu queria: dar aula. No terceiro ano fiz estágio em várias escolas e cada vez mais me identificava com a profissão. Formei no ano de 1973. No ano de 1974, comecei a lecionar na escola “Cônego João Guilherme”, uma escola que foi criada neste mesmo ano, pois havia muitos alunos que moravam na redondeza e não tinham como vir estudar em Marilândia e as outras escolas ficavam mais longe ainda. Esta escola era uma casa improvisada. Foram colocados bancos, mesas, dois quadros negros para os alunos estudarem. Tinha 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> séries juntas. Eu só tinha as experiências adquiridas no estágio. Planejava para cada série, levava revistas, jornais, alguns livros para poder atender e ensinar os alunos, mas não foi fácil. Tive que me esforçar muito para suprir as necessidades, a curiosidade, o desenvolvimento, o interesse e o crescimento dos alunos. Como primeira experiência posso dizer que foi um bom início, porque conquistei os alunos, as famílias e consegui um resultado positivo no final do ano.

No ano seguinte, 1975, a professora AMM se aposentou e eu fui para a Escola Pluridocente “Alto Liberdade” lecionar para uma turma de 3.<sup>a</sup> série, porque eu morava na comunidade perto da escola e havia quatro professoras, uma para cada série. As professoras efetivas trabalhavam no turno matutino, minha prima, professora L e eu trabalhávamos no turno vespertino. Não tinha servente, íamos quarenta minutos antes do horário do início da aula para acender o fogão à lenha, começar a merenda e organizar a sala. Enquanto dávamos aula, nós mesmas íamos fazendo a merenda. Sempre ficava pronta na hora certa, bem feita, gostosa, com a colaboração dos pais que mandavam legumes para pôr na sopa. De 1975 a 1979 trabalhei nesta escola como monitora. Em 1980 passei no Concurso de Ingresso do Estado em 100.<sup>o</sup> lugar. Continuei na mesma escola e fiquei até o ano de 2002, quando me aposentei. No início da carreira quase não tínhamos apoio, porque Marilândia ainda não era município e dependíamos do Núcleo Regional de Colatina. Material não recebíamos, e mesmo assim os alunos aprendiam, eram felizes, educados e inteligentes. Quando descobrimos o mimeógrafo fizemos um forró, uma rifa e compramos um. Foi o máximo aquela máquina! Como ajudou! Depois veio a xerox, melhorou ainda mais, e hoje o computador, impressora, internet, sala de leitura, tudo para o crescimento e o desenvolvimento do aluno. As vezes nos deparamos com alunos difíceis no comportamento, sem limites, mas em compensação a maioria dos alunos são maravilhosos, educados, inteligentes, capazes de pensar, felizes e carinhosos (Helena).

A professora Helena mostrou-se muito receptiva a nosso convite para que nos contasse sua história. Percebemos que ser professora para ela é algo que a realiza. Sua narrativa tem um misto de bravura, ousadia e profissionalismo que me fez, como interlocutora, mais que ouvir a história narrada, levando-me à sensação de reviver fatos como se os tivesse vivido. Helena fala de uma história no magistério que nasce quando ela abraça a causa de ser professora por contingência contextual, para ajudar as crianças e famílias da comunidade. Nessa narrativa observamos a representação do ser professora, como aquele sujeito que vai mudar a vida da comunidade (e realmente muda) e que tem importante papel social, baseado em um idealismo, capaz de levar o professor a superar todas as dificuldades, aproximando-se de um ato de heroísmo, diante da comunidade.

Ingressarmos nessa viagem ao passado, rememorando as experiências vividas a partir da “escolha” pelo magistério, teve como objetivo o (auto)conhecimento, a compreensão do outro, a oportunidade de compartilhar suas experiências e de ouvir as experiências narradas pelas outras professoras, como eixo de reflexão que permitiu verificar a presença das partilhas de experiências como momentos formativos nas narrativas de todas as professoras.

Sugeri a elas que pensassem numa forma de comunicar às demais colegas da pesquisa, no I encontro coletivo que seria realizado no dia 30 de outubro de 2013, a experiência de produzir a narrativa I e a aprendizagem resultante dessa atividade. De imediato, elas ficaram sobressaltadas porque esperavam que eu conduzisse todo o processo da pesquisa, e viram-se

diante de uma demanda que exigia reflexão e ação, para pensar suas histórias de vida, reconhecer as experiências formativas que viveram e preparar a apresentação para as demais colegas, fazendo escolhas do conteúdo a ser narrado, de estratégias e recursos, ou seja, puseram-se no lugar de sujeitos ativos, críticos e reflexivos.

Durante o I encontro coletivo, a professora Helena iniciou sua apresentação, trazendo eslaides com texto e imagens de sua trajetória profissional, o que ela chamou de “histórico profissional”. Ela demarcou em sua apresentação, as diferenças entre o passado e o presente da comunidade onde trabalhava, contando como seu esposo (*in memoriam*) e ela conseguiram que a escola passasse a funcionar no interior do município para que ela pudesse exercer o magistério e as crianças da comunidade pudessem estudar. Helena falou da precariedade, pois a escola funcionava numa casa improvisada, sem carteiras, mesas nem materiais para os alunos. Falou das visitas dos supervisores do Subnúcleo Regional de Colatina, do valor do curso de Magistério em nível médio com sua carga de estágio cumprida à risca, dos métodos de ensino utilizados na época, da formação dos professores, enfim, foi uma narrativa interessante, contando passagens da história da educação brasileira da década de 1970, pela ótica de quem viveu essa história no âmbito local.

Essa foi a apresentação com mais delongas, justificada pelo interesse que despertou em todas nós, fígadas pela narrativa da professora Helena. Nessa ocasião, discutimos as mudanças, permanências e ausências com relação a vários aspectos da educação, principalmente com relação à formação de professores.

As professoras Débora e Gabriela leram suas narrativas em que foi possível perceber que a tessitura de redes de formação no cotidiano provoca enredamentos em movimentos permanentes, expressas por fluxos possíveis de ser captados nas narrativas de ambas, já que elas anunciaram a importância que uma teve para a outra em seus processos formativos, vividos nas partilhas de experiências.

A produção dessas narrativas mostrou-se muito fecunda, possibilitando-nos compreender que as formas singulares de narrar-se também expressam movimentos coletivos, percebidos pela uniformidade das narrativas, em que as professoras acabam produzindo processos identitários em torno dos sentidos de constituir-se professora. No entanto, com a aproximação, observamos a singularidade, o caráter inédito das histórias de vida das professoras, as quais foram produzidas por diferentes experiências.

Mesmo que se diferenciem quanto aos diferentes espaços-tempos, as narrativas de Karem, Gabriela, Ana Luisa, Débora e Helena são histórias de vida de professoras nas quais coexistem dimensões pessoais e profissionais, singulares e plurais, tecidas por meio de um eixo comum de produção de sentidos: as formas de constituição da docência em processos de formação ao longo da vida e da profissão. Todas as narrativas abrem possibilidades de compreendermos a complexidade que abrange a partilha de experiências como mecanismo de formação encontrado pelas professoras para que resolvam suas questões, desde a entrada no magistério.

O choque com a realidade escolar no início da carreira surge em todas as narrativas das professoras, na forma de dilemas, necessidades e desafios enfrentados num período caracterizado pela sobrevivência e descoberta. A professora Karem apontou que tinha muita insegurança e medo de não atender aos objetivos e que foi superando os medos e dificuldades com dedicação e esforço, com a ajuda das companheiras de trabalho que compartilhavam experiências de sala de aula e das capacitações. A professora Gabriela destacou que, para superar as dificuldades do início, espelhava-se muito em seus ex-professores, como forma de sentir-se segura, porque ela não tinha com quem trocar experiência. Ana Luisa destacou que, ao término do curso de Magistério, achava que estava preparada para assumir uma sala de aula, porém percebeu que as coisas são mais difíceis que parecem e as capacidades pessoais ajudaram a continuar. Débora sentiu medo de não atender aos seus objetivos, aos objetivos dos pais e da escola. Por isso procurou dialogar muito com outros professores no planejamento coletivo, compartilhar experiências. Helena só tinha as experiências adquiridas no estágio, numa escola improvisada sem estrutura e com condições precárias de funcionamento; quase não tinha apoio pedagógico. Ela contou que tudo mudou no ano seguinte, quando passou a planejar com outras professoras e as partilhas de experiência foram possíveis.

Ressaltamos que, nas cinco histórias, aparecem as dificuldades para que se constituam professoras. Todas falam da tomada de decisão, das dificuldades encontradas para estudar e para entrar na profissão, do início da carreira, para, em seguida, narrar a superação diante das situações desafiadoras.

Os sentimentos anunciados nas narrativas ora expressam angústia, medo, insegurança, impotência, ora expressam satisfação, alegria, orgulho do dever cumprido. As dificuldades reveladas pelas professoras atualmente se referem às questões didáticas, à falta de apoio

pedagógico para compartilhar experiências, especialmente no que concerne ao planejamento, à alfabetização, à indisciplina, à inclusão. Foram identificados como dificuldades vividas em tempos passados, os isolamentos entre os professores, especialmente os professores da zona rural, a falta de serventes nas escolas, a falta de recursos didáticos e instrumentos de apoio ao professor.

Quanto à inserção no magistério, Karem e Gabriela afirmaram entrar na profissão levadas pelas contingências. Helena, Ana Luisa e Débora não deixaram claro que a entrada no magistério se deu por necessidades socioeconômicas. Em todos os casos, o exercício da docência ofereceu-lhes realizações pessoais e hoje nos pareceram satisfeitas com essa inserção como professoras, mesmo apontando as ausências das políticas públicas concernentes ao salário, à valorização e à profissionalização docente. Apesar de todas as dificuldades narradas, as professoras estão cotidianamente reinventando formas de viver a docência e de resolver os desafios que encontram.

Para compreender os processos formativos continuados vividos pelas professoras, foi importante conhecer as histórias vividas, transformando-as em experiências formadoras, de modo que as professoras se reconhecessem como sujeitos ativos, portadoras de um saber e de representações sobre a maneira de ser professora, com vistas à produção de novos olhares sobre as experiências que produzem.

## **5 A PESQUISA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO**

A pesquisa pressupõe um caminho e estar em caminhada pressupõe fazer escolhas, buscar atalhos, redefinir a rota, buscar orientação para não perder o rumo, enfim, vivemos todo esse processo ao longo da investigação. Na construção desse caminho, analisamos estudos produzidos sobre a pesquisa narrativa (auto)biográfica, realizados por meio da literatura acadêmica, envolvendo livros, artigos publicados em periódicos e uma dissertação de mestrado defendida na Ufes, em 2011, e evidenciamos os referenciais metodológicos eleitos na investigação, a abordagem metodológica, os procedimentos e instrumentos da pesquisa. Neste capítulo procedemos à análise interpretativa das narrativas das professoras que teceram considerações sobre o caráter formativo da abordagem metodológica utilizada, que possibilitou diálogo com suas experiências.

Na definição desse caminho, encontramos na narrativa da experiência, com inspiração em Benjamin (1987), a possibilidade de falar/escrever, ouvir/ler as narrativas produzidas pelos sujeitos do cotidiano, os professores que, como narradores, compartilham suas experiências (LARROSA, 2002). A partilha das experiências vem constituindo historicamente uma perspectiva formativa, de modo que, relacionada ao modo como concebemos a formação continuada do professor, aqui entendida como processo que ocorre no cotidiano da escola e da vida, encontramos sustentação nos referenciais teórico-metodológicos de Nóvoa (2007) e Souza (2006, 2010b, 2011) sobre a pesquisa narrativa (auto)biográfica, os alicerces deste trabalho.

Nessa perspectiva, é na abordagem qualitativa que situamos esta pesquisa, pois compreendemos que, por meio dos princípios dessa abordagem, podemos fazer emergir a subjetividade e os sentidos vividos, produzidos e narrados pelos sujeitos sobre seus processos de formação, como ações responsivas, permitindo a construção e reconstrução desses sentidos. A abordagem qualitativa traz a possibilidade de entendermos o objeto, neste caso, a formação continuada do professor, como algo em construção, vivo e dinâmico, oportunizando maior aproximação do objeto com o humano, que o (res)significa constantemente, com o propósito de formação (NÓVOA, 2007) e de pesquisa. Desse modo, o objeto de estudo está comprometido com o social, na perspectiva de que a formação continuada é meio de materializar novos saberes, produzindo mudanças pessoais e sociais nos sujeitos de forma

dialógica com o objeto que também se transforma, porque está em construção. A dimensão política dos processos de formação também implica os estudos acadêmicos sobre formação continuada (e por eles é implicada), produzindo políticas de formação de professores.

Com base nos novos paradigmas de pesquisa, configura-se a abordagem de pesquisa qualitativa ou “naturalística”, sendo assim chamada, segundo André (1995, p. 17), porque

[...] não envolve manipulação de variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Nessa pesquisa utilizaremos ferramentas quantitativas para nos ajudar a melhor entender nosso objeto — a formação continuada do professor — no contexto atual e nos contextos da produção desse objeto ao longo dos anos, não significando, por isso, que faremos pesquisa quantitativa porque, como afirma André (1995, p. 24), “posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faça desses dados estarão sempre presentes meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa”.

Entendemos que a pesquisa qualitativa se faz com precisão conceitual rigorosa, mas é impossível generalizar por meio da leitura que fizemos do objeto. Também não há lugar para o verdadeiro em oposição ao falso, e sim se a abordagem satisfaz as condições, se ela é ampla, justa, precisa, equilibrada. Se parece haver algo contrário ao senso comum, ou mesmo próximo ao absurdo na pesquisa, entendemos que não teremos descrito a coisa satisfatoriamente e/ou que tenhamos feito uma interpretação equivocada. No entanto, ao assinarmos o resultado da pesquisa, estamos certificando-a, comprometendo-nos de várias formas com ela e nos submetendo à punição se a informação não condiz com a realidade. Por isso, a ética e a rigorosidade devem ser princípios de toda investigação, especialmente da qualitativa.

Situamos essa pesquisa na concepção sócio-histórica da educação (FREITAS, 2003), valorizando a importância da formação do professor como processo social coletivo e como construção histórica, passando pela crítica das formas preestabelecidas, bem como das contradições das ideologias subjacentes ao que está posto na formação do professor. Trata-se de ir além da interpretação dos fatos e das fontes, passando à análise do contexto de produção dos dados, em virtude do reconhecimento de que

[...] no paradigma crítico existe da parte do pesquisador um compromisso com a transformação da realidade. Essa é a posição da perspectiva sócio-histórica: compreensão que se realiza no encontro entre sujeitos. Encontro que tensiona e que faz emergir as contradições. Encontro que leva a um comprometimento, uma vez que ser no mundo compromete. Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável (FREITAS, 2003, p. 11).

Entendemos que as narrativas dos sujeitos se fazem com base em suas histórias de vida, construídas nas relações sociais, mediadas pela cultura e pela linguagem, possibilitando a produção de subjetividades na construção de sentidos sobre os próprios processos de formação. Assim, cientes das possibilidades que se abrem diante da multiplicidade de sentidos produzidos pelos sujeitos sobre os processos de formação vividos, não desejamos inserir-nos na escola buscando as ausências ou os problemas que lá existem, incorrendo no risco de legitimarmos ideias prévias sobre a escola ou os sujeitos, que podem ser equivocadas.

Entendemos que vivemos no campo acadêmico como muitas imprecisões, desde que a abertura (necessária) à compreensão dos fenômenos foi posta pelas pesquisas qualitativas nas ciências humanas. A abertura não nos pode deixar sem porto seguro no desenvolvimento da pesquisa. Assim, temos que cuidar das relações com o campo e com os sujeitos, seus dados e os procedimentos de cada etapa/fase dessa pesquisa. No entanto, o interesse em produzir provas dos fatos pesquisados não tem centralidade nesta pesquisa.

Sob o aspecto da pesquisa qualitativa, para um primeiro momento optamos por apresentar o cenário das pesquisas em educação no Brasil que tratam da abordagem (auto)biográfica, histórias de vida e pesquisa narrativa nas investigações em educação no Brasil, de modo a problematizar seus delineamentos/conceitos para, em seguida, apresentar os procedimentos e itinerários da pesquisa-formação.

## 5.1 ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA, HISTÓRIAS DE VIDA E PESQUISA NARRATIVA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Do crescimento do número de investigações na área de educação desde o final da década de 1980, decorrentes do aumento dos cursos de pós-graduação no Brasil, foi possível perceber as mudanças, sobretudo, nos discursos, nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas

abordagens metodológicas e nos contextos de produção dos trabalhos científicos, como constatou André (2007). Os temas e enfoques de pesquisa passaram a enfatizar mais o cotidiano das escolas e as problemáticas centradas nos sujeitos, surgindo a necessidade de abordagens mais críticas, de modo que os estudos na área de educação agregaram pontos de vista e referenciais da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história, da linguística, da filosofia, como aponta André:

Constata-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de educação é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multi dimensionais. Pode-se afirmar que há um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais (ANDRÉ, 2007, p. 121).

Proporcionalmente ao crescimento da quantidade de pesquisas, a preocupação com a qualidade vem aumentando a demanda por mais rigor na produção, no tratamento/análise dos dados, nos resultados e sua aplicabilidade, na perspectiva de que a pesquisa possa levantar problematizações que façam enriquecer o campo de estudo.

Durante todo o percurso que tomamos na realização desta pesquisa, estamos reconhecendo os efeitos da preocupação com a qualidade das investigações, no sentido de fazer da pesquisa um todo coerente. À medida da intensificação do rigor teórico-metodológico, calçado na literatura de referência, os trabalhos acadêmicos tendem a buscar consistência/coerência teórico-metodológicas, necessários para maior autonomia do campo de estudos da formação de professores. Nessa direção intentamos conduzir nossos estudos e o fazemos coletivamente com base na seguinte questão de estudo que buscamos equacionar neste capítulo: Em relação à produção acadêmica, qual a participação das abordagens metodológicas história de vida, história oral e (auto)biografia entre as abordagens presentes nas dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação como opção metodológica para a formação de professores?

O estudo da produção acadêmica apresentado neste capítulo, ao modo do capítulo 2, aproximou-se da abordagem dos estudos documentais bibliográficos. Contudo, como justificamos, não assumimos a pesquisa documental bibliográfica em todas as suas possibilidades, pois demandaria um esforço exploratório dos documentos não previsto para esta dissertação de mestrado.

Da mesma forma, as abordagens metodológicas acompanharam as mudanças na complexidade das pesquisas. Entendemos que fazer pesquisa em Educação não significa suprimir a adoção de abordagens quantitativas, que satisfatoriamente produzem dados e sentidos, de acordo com seus usos e as especificidades de cada pesquisa. Estudar fenômenos que se colocam na vida profissional docente com maior complexidade passou a ser o intuito das pesquisas não convencionais que tomaram força no final da década de 1980 e iniciaram um processo de materialização na década de 1990 e de expansão em tempos recentes.

Até recentemente, as discussões sobre pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral vinham aprofundando reflexões sobre questões vinculadas às fontes, procedimentos de recolha, análise e interpretação na pesquisa no contexto da formação de professores, na didática e na História da Educação (SOUZA, 2010b). Sobre essa questão, Vieira (2011) destaca o movimento de estudos históricos, provocados com a produção da obra *Método (auto)biográfico*, em 1988, por Antônio Nóvoa e Mathias Finger, que direciona os estudos da formação docente na perspectiva (auto)biográfica. Em 1992, na obra *Vida de professores*, Nóvoa traz, com outros autores, como Ivor Goodson e Michel Huberman, a discussão de diferentes investigações por meio de histórias de vida. A autora também destaca:

No início da década de 1990, na Universidade de Genebra, um grupo de pesquisadores, constituído por Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Christine Marie Josso, evidencia três abordagens de estudos com histórias de vida docente: — biografia, como escrita da vida do outro; — biografia educativa, a entrada na vida educativa do sujeito; e — biografia formativa, a compreensão pelos sujeitos de suas aprendizagens experienciadas ao longo da vida (VIEIRA, 2011, p. 78).

No livro *Vidas de Professores*, especificamente no prefácio à segunda edição, Nóvoa relata como tem sido constituído o método (auto)biográfico no campo da formação de professores em Portugal, reiterando a desconfiança quanto à pouca consistência das pesquisas e à ausência de rigor metodológico suscitados pela academia naquele tempo em que as abordagens biográficas eram pouco conhecidas naquele país. Assim relata:

O sucesso recente das abordagens (auto)biográficas é, ao mesmo tempo, uma vitória e uma derrota. Obviamente uma vitória, na medida em que permite a divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação. Mas também uma derrota, pois este sucesso só é possível à custa de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas (NÓVOA, 2007, p. 7).

No contexto internacional e nacional, situam-se, no início do século 20, as experiências com história de vida na Escola de Chicago até as desenvolvidas desde a década 1960, até a

atualidade na França, na Inglaterra, na Suíça, no Canadá, em Portugal, na América Latina (SOUZA, 2010b, p. 18). Sobre essas experiências, no que se refere à educação, Nóvoa e Finger (1988) propuseram reflexões que permitissem compreender melhor a autonomia, as críticas e os desafios da história de vida ou da abordagem (auto)biográfica.

Souza (2006) atesta que o movimento biográfico no Brasil se instaura nos anos de 1960, com o programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional. A criação e influência exercida pela Associação Brasileira de História Oral (ABHO, 1994), ante a realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área, colaboraram para a expansão das pesquisas biográficas.

Grande quantidade das pesquisas biográficas vinculadas à área educacional tomou as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação. Souza destacou, ao discorrer sobre o movimento de consolidação das narrativas como pesquisa, a análise desenvolvida por Stephanou (2008), que realizou o mapeamento de 150 resumos de teses e dissertações da área de Educação, disponibilizados no banco de teses da Capes. Segundo Souza, o autor, ao tomar os descritores “biografia” e “(auto)biografia”, tendo como recorte temporal o período entre 1997 e 2006, evidenciou uma proliferação de pesquisas sobre memórias, histórias de vida, história oral, biografias e (auto)biografias, no âmbito da formação docente, no território da pesquisa e da pós-graduação brasileira nesse período.

A criação e atuação de grupos de pesquisa nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, para estudar o método (auto)biográfico em suas perspectivas de pesquisa e formação, tiveram grande contribuição, especialmente do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE-FEUSP), criado em 1994 e coordenado pelas pesquisadoras Denice Catani e Belmira Bueno, cujas concepções de trabalho com (auto)biografias e histórias docentes se aproximam e constituem rede de grupos cooperativos com os pesquisadores da Universidade de Genebra – Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Marie Christine Josso (VIEIRA, 2011).

O 1.º Seminário Memória, Docência e Gênero (1997), que teve a intenção de reunir pesquisadores e conhecer as investigações desenvolvidas no âmbito das histórias de vida e suas relações com a formação, o trabalho docente e a identidade profissional, configura-se

como uma das primeiras possibilidades de aglutinação e mapeamento de pesquisas com as histórias de vida na educação brasileira, no campo da formação de professores.

As cinco edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA)<sup>28</sup>, representaram importante impulso para criar e consolidar uma rede de pesquisa que reunisse pesquisadores de diversos países e do Brasil que trabalham com essa tradição de pesquisa, individualmente ou com seus grupos, contando com o apoio de associações científicas<sup>29</sup> de caráter regional, nacional e internacional. O CIPA oportunizou condições para que, em virtude da realização do congresso, fossem pensados os encaminhamentos para a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica – a BIOgraph, que se concretizou no III CIPA, em 16/9/2008.

A BIOgraph é uma associação científica que tem sua sede na Universidade do Estado da Bahia, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (UNEB/PPGEduC), cujos objetivos eram congregar os profissionais brasileiros que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação; promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; dialogar com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino; estimular a divulgação e informação das produções na área de pesquisa (auto)biográfica, memória, histórias de vida e práticas de formação; e promover a crítica e pluralismo teórico na área em suas diferentes produções e atividades (BIOGRAPH, 2014).

Vários grupos de pesquisas são ligados à BIOgraph. Entre muitos, destacamos o Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAPHO), criado em 2002, na UNEB, que se insere no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, reunindo professores-pesquisadores e alunos da graduação e da pós-graduação no campo das pesquisas (auto)biográficas, das práticas de formação, da infância e suas interfaces com a memória e a história oral. O grupo é liderado pelo professor doutor Elizeu Clementino de Souza e pela professora doutora Kátia Maria Santos Mota e tem como pesquisadores, entre outros,

---

<sup>28</sup> I CIPA – PUCRS em 2004; II CIPA – UNEB em 2006; III CIPA – UFRN em 2008; IV CIPA – USP em 2010; V CIPA – PUCRS em 2012.

<sup>29</sup> Associações como a ANPEd, a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), a Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF), a Association Francophone Internationale de Recherche en Sciences de l'Éducation AFIRSE-Seção Brasileira, a Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), primeira associação brasileira de história de vida no Brasil, criada em junho de 2007, em Natal, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Christine Delory-Momberger, Gaston Pineau e Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi.

Os trabalhos desenvolvidos no âmbito do GRAFHO permitem a apreensão de diferentes entradas de pesquisas centradas nas práticas de formação com as histórias de vida. Estas são denominadas de narrativas (auto)biográficas ou narrativas de formação, por entender que elas possibilitam analisar possíveis implicações da utilização desse recurso metodológico como fértil para a compreensão de memórias e histórias de escolarização de professores/professoras em processo de formação. Entende-se também que a experiência construída por meio da história da escolarização pode apresentar contribuições significativas para o campo educacional em seus diferentes aspectos, especificamente aqueles relativos aos estudos e às pesquisas sobre a formação docente, o ensino e as semelhantes ou diferentes práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos (SOUZA, 2010b).

Ao buscar compreender os diálogos teóricos tecidos nas pesquisas de narrativa docente e formação continuada, Vieira (2011) identificou que a maioria dos estudos sinaliza os usos teóricos com trabalhos que demonstram a pesquisa qualitativa com narrativas, principalmente de histórias de vida, e que os usos dos artigos da obra — *Vida de professores*, de Antônio Nóvoa e organizadores, foram predominantes no debate dos trabalhos na temática formação e processos formativos.

Vieira identifica nos textos analisados, como lacuna, o que considerou como pouca visão na textualidade das narrativas do professor que vivencia os processos formativos na escola, tendo em vista que “A maioria dos autores traz a discussão, inclusive sinalizando que foi um processo compartilhado e dialógico de seu fazer científico, no entanto não viabiliza a ação do diálogo para o leitor” (VIEIRA, 2011, p. 91).

Vieira (2011) apresenta as apropriações de suporte teórico das pesquisas com narrativa docente e formação continuada que sinalizam, em maioria, a congruência com duas das abordagens, *história de vida docente* e *estudos com o cotidiano escolar*, e identifica os autores de bases em uso nos trabalhos investigados por ele, tanto aqueles do campo das ciências humanas quanto os da educação mais especificamente, que integramos ao nosso texto a seguir.

Tabela 10 – Indicativos de usos teóricos nos estudos com narrativa docente e formação continuada

Abordagem	Categoria	Autores do artigo	Autores de base no campo das ciências humanas	Autores de base no campo da educação
<b>HISTÓRIA DE VIDA DOCENTE</b>	Pesquisa narrativa de abordagem experiencial	AZAMBUJA, 2007		Marie Christine Josso
		AZEVEDO, 2008		Marie Christine Josso; Antônio Bolivar
		PIRELLI, 2009		Marie Christine Josso e Antônio Nóvoa
		BRAGANÇA, 2010	Walter Benjamin; Paul Ricouer; Pierre Nora;	Pierre Dominice; Jorge Larrosa
		ABRAÃO, 2008		Marie Christine Josso
	Pesquisa investigação narrativa	ISAIA, 2007, 2010	Bauer e Gaskell	Conelly e Clandinin; Michel Huberman; Antônio Bolívar
		VALENTE, 2007		Connelly e Clandinin; Antônio Bolivar; Ivor Goodson
		DIAS, 2008	Walter Benjamin; Eclea Bosi	Connelly e Clandinin; Paulo Freire
	Pesquisa com história oral e a narrativa nos estudos da história da educação	AZAMBUJA, 2000	Jose Carlos Bom Meihy; Verena Alberti	
		MESQUITA, 2000	Walter Benjamin; Eclea Bosi	
		TEXEIRA, 2004		
		OLIVEIRA, 2004		Jorge Larrosa; Sonia Kramer
		VIDAL, 2010	Palmer Thompson; Pierre Nora	
<b>COTIDIANO</b>	Estudos no/do/com os cotidianos e a narrativa docente	PEREZ, 2001 e 2003	Michel de Certeau, Boaventura Souza Santos; Walter Benjamin; Jacques Le Goff	Paulo Freire
		FONTANA, 2008	Michel de Certeau; Mikhail Bakhtin	
		ALVES, 2010	Michel de Certeau; Boventura S. Santos	

Fonte: Vieira (2011, p. 89).

É possível constatar que as apropriações dos estudos de Walter Benjamin se tornaram referência em pelo menos um trabalho de cada categoria, como mostrou a tabela anterior. Segundo Vieira (2011), seus usos são pelo mérito de as obras do autor oferecerem rica contribuição às pesquisas, porque ajudam a compreender as ações humanas em seus dois contextos: Erfahrung, a experiência bruta, e Erlebnis, a experiência vivida, dimensões complementares quando se busca compreender aquilo que foi sentido – sensibilizado – e aquilo que foi materializado. Assim complementa:

Nesse sentido, a narrativa da experiência no diálogo com a filosofia benjaminiana dispôs aos estudos dos processos formativos docentes embasamento teórico ao trabalho que recupera o antigo – passado – por novas camadas de significação, camadas tecidas pela linguagem que insinua

sinais de uma luta que existiu no plano pessoal e coletivo e que ecoa no presente. No entanto, a operação impressa pelo pesquisador, ao escavar as diversas experiências, elegendo, relacionando, permitindo que essas ações fossem ou não de autonomia do narrador e/ou em ação compartilhada com quem ouve, parece-nos ter sido o ponto de diferenciação das pesquisas com narrativas docentes (VIEIRA, 2011, p. 90).

Desse modo, num aspecto de pesquisa narrativa de abordagem experiencial, foram encontrados trabalhos baseados em Marie Christine Josso, Jorge Larrosa, Ivor Goodson e Perez-Gomez. Na perspectiva da pesquisa investigação-narrativa no estudo dos ciclos de desenvolvimento profissional e identidade docente, Vieira encontrou referências em Antônio Nóvoa, Michel Huberman, Jorge Larrosa, André Chervel, Ivor Goodson e Mirian Bem-Peretz. Na perspectiva da narrativa de história de vida no contexto da triangulação de fontes dos estudos etnográficos/caso de formação e currículo em Educação Física escolar, Vieira encontrou textos de Marie Christine Josso, Elizeu Clementino Souza, Antônio Nóvoa, Ivor Goodson e Jorge Larrosa. Na perspectiva da narrativa de imagem como fonte, produzida por pesquisa-ação, nos estudos do currículo e formação docente, em trabalhos de pesquisa-ação colaborativa, encontrou textos com referências em Antônio Nóvoa, Ivor Goodson e Jorge Larrosa.

### **5.1.1 As abordagens metodológicas utilizadas nas pesquisas sobre a formação de professores segundo os estados da arte e do conhecimento**

Na Série Estado do Conhecimento n.º 6, analisando as abordagens metodológicas presentes nas dissertações e teses no período de 1990 a 1998, André (2002) observa que 72 pesquisas (25,3%) realizaram estudo de caso, a análise de depoimentos foi proposta em 41 trabalhos (14,4%), os relatos de experiência e as propostas apareceram com grande frequência na produção discente, em 33 trabalhos apresentados (11,6%), o que motiva o parecer da pesquisadora: “Esse conjunto de trabalhos deixa grandes dúvidas quanto a sua contribuição para o avanço do conhecimento, já que sua preocupação básica é com o relato e não com a produção de novos conhecimentos” (ANDRÉ, 2002, p. 32). Em menor número, apareceram os estudos teóricos (21), a pesquisa histórica (21), a pesquisa-ação (21) e a análise de propostas e políticas (14). Os trabalhos que servem da análise documental (10) foram deixados numa categoria separada, pois abrangem uma gama muito variada de enfoques. O

número de estudos que investigam a prática pedagógica por meio da observação participante mostrou-se relativamente pequeno (19); mesmo que lhes sejam adicionados os estudos de caso etnográficos (6), não atingem 9% do total dos trabalhos. Uma modalidade de estudo que se mostrou pouco frequente foi a do tipo *survey*, ou o levantamento de dados por meio do questionário (9). Análises de livro didático, estudos comparados e análise de discurso apareceram em poucos trabalhos – 4, 3 e 3, respectivamente –, sem mostrar muita constância. O estudo longitudinal apareceu em um único trabalho, defendido em 1995, e as pesquisas experimentais e estudos de validação de materiais simplesmente deixaram de ser utilizados nos últimos anos do período, pois os clássicos trabalhos experimentais foram abandonados para dar lugar aos estudos qualitativos. A tabela que se segue indica os tipos e as quantidades de trabalho produzido:

**Tabela 11 – Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores, segundo o tipo de estudo entre 1990 e 1996**

Tipos de estudo	Anos							Total
	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	
Análise de um caso (disciplina, professor, curso, turma)	9	6	9	9	10	13	16	72
Análise de depoimentos (entrevista)	1	6	3	4	8	11	8	41
Relato de experiência	2	3	5	6	2	6	9	33
Pesquisa histórica	5	-	5	1	-	4	6	21
Pesquisa teórica	2	3	5	1	1	4	5	21
Pesquisa-ação	1	1	3	3	5	3	5	21
Análise da prática pedagógica (observação e entrevista)	3	-	3	3	2	5	3	19
Análise de propostas e políticas	-	2	2	2	5	2	1	14
Análise documental	-	3	1	-	2	4	-	10
Levantamento de dados com questionário	3	1	1	-	-	1	3	9
Pesquisa etnográfica	1	1	-	-	1	-	3	6
Análise de livro didático	-	1	-	1	1	1	-	4
Pesquisa experimental	-	2	-	-	1	-	-	3
Análise do discurso	-	-	1	1	-	-	1	3
Estudos comparados	1	1	-	-	-	1	-	3
Validação de material	-	2	1	-	-	-	-	3
Estudo longitudinal	-	-	-	-	-	1	-	1
<b>TOTAL</b>	<b>28</b>	<b>32</b>	<b>39</b>	<b>31</b>	<b>38</b>	<b>56</b>	<b>60</b>	<b>284</b>

Fonte: André (2002, p. 33).

Mediante a análise dos tipos de estudos realizados pelos alunos dos programas de pós-graduação em educação na década de 1990, André sintetiza que

[...] a produção discente sobre Formação de Professores prioriza estudos pontuais, voltados ao conhecimento de realidades locais, deixando abertas muitas indagações sobre a problemática mais global da formação, assim

como sobre as ações a serem tomadas para o seu aprimoramento (ANDRÉ, 2002, p. 33-34).

No Estado do Conhecimento n.º 10, Brzezinski (2006, p. 46), procedeu-se ao levantamento dos tipos de metodologia utilizados em cada um dos 742 trabalhos. Os tipos de metodologia estão arrolados na tabela que segue.

**Tabela 12 – Tipologia de pesquisa das dissertações e teses entre 1997 e 2002**

Tipos de estudo	Anos						Total
	1997	1998	1999	2000	2001	2002	
Análise das narrativas de grupo focal	-	-	-	-	-	2	2
Análise de depoimentos	1	-	-	2	3	-	6
Análise do discurso	4	-	2	-	3	5	14
Análise de livro didático	1	-	-	-	2	-	3
Análise documental	1	1	1	3	2	2	10
Análise de questionário	5	2	1	12	10	9	39
Análise de entrevista	-	4	4	12	14	18	52
Análise documental e de questionários	3	1	1	1	1	-	7
Análise documental e de entrevistas	5	-	3	5	4	9	26
Análise documental, de questionários e de entrevistas	-	-	-	1	1	3	5
Análise documental, de questionário e prova de conhecimento	-	-	-	1	-	-	1
Análise de questionário e de entrevistas	-	5	4	1	9	8	27
Análise de questionários, de entrevistas e de imagem	-	2	1	-	1	-	4
Estudo de caso	16	13	16	16	12	23	96
Estudo etnográfico	6	3	7	6	6	7	35
Estudos comparativos	1	1	1	1	-	2	6
Estudos comparados	-	-	1	-	1	-	2
História de vida, história oral e memória	2	1	3	4	8	13	31
História de vida e observação	-	-	-	2	-	2	4
História de vida e questionários	-	-	-	1	-	2	3
Observação	2	1	3	3	10	6	25
Observação e análise documental	-	2	-	1	1	2	6
Observação e análise de questionário	-	-	2	-	3	4	9
Observação e análise de entrevistas	3	6	6	5	6	12	38
Observação, análise documental e de entrevistas	5	2	5	3	-	1	16
Observação, análise de questionário e de entrevistas	2	2	1	4	1	2	12
Observação, análise de videogravação da experiência	-	1	1	-	2	2	6
Observação e prova de conhecimento	-	-	-	-	-	1	1
<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>47</b>	<b>63</b>	<b>84</b>	<b>100</b>	<b>135</b>	<b>486</b>

Fonte: Brzezinski (2006, p. 46-47).

Os tipos de estudos mais frequentes foram o Estudo de caso (12%), a Pesquisa teórica (10%), a Pesquisa-ação (8,5%) e a Análise de entrevista (7%). História de vida, História oral e Memória configuraram 31 pesquisas (4%). Esse tipo de metodologia não apareceu no estudo realizado no período 1990–1996, assim como não houve registro de Pesquisa colaborativa, que, nesta categorização criada em 2006, surge em 16 (2%) produções. Porém, temos uma

variação de tipologia que pode suscitar a existência de outros trabalhos com inspiração na História de vida, História oral e Memória. Todavia, o método vem associado à observação e à aplicação de questionário em quatro e três trabalhos, respectivamente.

André (2009) categorizou o tipo de estudo realizado nas pesquisas entre 1999 e 2003. A autora indica que a maior incidência foi de análises de depoimento com 197 trabalhos (17%), o microestudo com 146 (12%) e o estudo de caso com 144 (12%). As técnicas de coleta mais utilizadas foram a entrevista com 407 trabalhos (23%), a análise de documento com 216 (12%), o questionário com 198 (11%) e a observação com 154 (9%). André sinaliza que as metodologias de pesquisa mais utilizadas são o depoimento oral e o estudo de caso e ressalta:

O mapeamento mostra que surgiram novas formas de coleta de dados como os registros escritos, as entrevistas em grupo, os registros em vídeos que, combinadas com as entrevistas, questionários e observações, permitem explorar novos ângulos das situações e enriquecer as análises. O alerta, no entanto, precisa ser mantido para que esses procedimentos não se tornem meros adereços da pesquisa e sejam devidamente tratados com o rigor que toda investigação exige (ANDRÉ, 2009, p. 52).

História de vida, história oral e (auto)biografia configuraram 49 pesquisas (4%), permanecendo com a mesma participação verificada no estudo realizado no período 1997–2002. A categorização feita por André (2009) está transcrita na tabela a seguir:

**Tabela 13 – Distribuição das dissertações e teses sobre formação de professores segundo os tipos de estudo**

Tipos de estudo	Anos					Total
	1999	2000	2001	2002	2003	
Análise de depoimentos	27	40	41	47	42	197
Micro estudo	11	39	21	41	34	146
Estudo de caso	25	25	35	29	30	144
Pesquisa ação	3	16	12	12	16	59
História de vida, história oral e autobiografia	4	10	4	14	17	49
Descritivo/exploratório	2	3	10	15	16	46
Pesquisa histórica	5	5	5	20	9	44
Levantamento	1	9	9	12	17	43
Análise da prática pedagógica	5	4	4	15	13	41
Etnografia	5	7	10	10	8	40
Pesquisa bibliográfica	6	5	4	8	12	35
Pesquisa teórica	5	4	4	7	5	25
Pesquisa ação colaborativa	-	1	1	3	5	10
Análise de práticas discursivas	2	-	2	2	0	6
Não consta	28	21	67	59	124	299
<b>TOTAL</b>	<b>129</b>	<b>189</b>	<b>224</b>	<b>294</b>	<b>348</b>	<b>1184</b>

Fonte: André (2009, p. 56).

Enfim, os percursos trilhados desde o início do século 20 e as lutas travadas em diferentes campos do conhecimento têm permitido compreender melhor e reafirmar a abordagem biográfica e a utilização da narrativa (auto)biográfica e das pesquisas com história oral como opção metodológica para a formação de professores, considerando que elas possibilitam um movimento de investigação sobre o processo de formação, possibilitando ainda, por meio das narrativas (auto)biográficas, entender os sentimentos e representações dos atores sociais no seu processo de formação e (auto)formação (SOUZA, 2010b).

Nesse caminho, a pesquisa narrativa de abordagem experiencial, que sustenta metodologicamente essa investigação, tomada como narrativa de formação, como movimento de formação que ocorre ao longo da vida, considera a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação. Dessa maneira, a pesquisa narrativa com essa abordagem investe na compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação, concebendo a narrativa tanto como um fenômeno quanto uma abordagem de investigação e formação, porque parte das experiências e dos fenômenos humanos advindos do docente (VIEIRA, 2011).

## 5.2 CHÃO PARA O CAMINHAR

Falar de si e abrir-se para ouvir o outro. Rememorar experiências. Experiências que o tempo deixou para trás e que a memória, as emoções e a linguagem dão conta de produzir outros/novos sentidos cada vez que as lembranças do passado são invocadas. Carregadas do vivido, as experiências trazem em si as marcas do contexto social e cultural dos sujeitos. Lembrar para falar de si. Falar de si para refletir criticamente sobre as experiências que nos fizeram construir uma caminhada na vida-educação, fazendo desse ato de rememorar um ato formativo.

Quando recordamos o vivido, resgatamos da experiência aquilo que nos tocou e se tornou conhecimento. E o que é a experiência? Para Larrosa, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Larrosa nos atenta para o fato de que, apesar da ênfase contemporânea na informação e da retórica destinada a constituir-nos como sujeitos da informação num processo de busca contínuo, pouca coisa tem-se tornado parte da experiência,

conhecimento, de fato. Nessa perspectiva, segundo Larrosa (2002), um componente fundamental da experiência é a sua capacidade de formação ou de transformação, pois sendo aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, ao nos passar, forma-nos e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação. Larrosa entende a experiência como viagem de formação, que consiste em refletir sobre aquilo que nos passa, saindo de si e voltando a si transformado.

O excesso de informações tem tornado a experiência cada vez mais rara, porque, apesar de tanta informação, “[...] podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu” (Larrosa, 2002, p. 22), porque a informação é cada vez mais descartável e nos chega numa velocidade cada vez maior, relativizando os conceitos de tempo e espaço. A velocidade, para Larrosa (2002, p. 23), é a provocadora da falta de silêncio e de memória e é a inimiga mortal da experiência. Na escola e na vida-profissão, sentimos os reflexos do excesso de missões que temos acumulado ao longo do tempo e das demandas crescentes por formação, como descreve Larrosa:

Cada vez estamos mais tempo na escola [...], mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 23).

Nem mesmo as limitações espaciais e temporais têm podido domar a caça pelo conhecimento travestido pela informação. Quando não mais podemos estar em espaços de formação nas múltiplas oportunidades formativas sistematizadas/pontuais que se sucedem cotidianamente, a sociedade da informação nos faz crer que, como seres autônomos, precisamos aprender a aprender, precisamos investir em processos (auto)formativos que nos possibilitam personalizar nossos percursos de formação, podendo tornar ainda mais valorizado o capital humano, na razão direta mais formação/menos tempo, relativizando conceitos como ensino-aprendizagem, professor-aluno, escola como espaço de aprendizagem, entre outros. Desse modo, a ênfase na (auto)formação nos liberta ou aprisiona nesta busca olímpica pelo “conhecimento”?

O conhecimento dos professores, de experiência feito, é resultado da interação entre os professores que compartilham experiências produzidas ao longo do tempo, por meio da narrativa da experiência. A concepção de narrativa em Benjamin está relacionada com seu conceito de experiência que se aproxima da ideia de viagem, de caminho, porque implica “passar por”. Benjamin teve interesse em compreender a produção dos sentidos e os processos humanos de constituição da subjetividade, que é produzida nas relações com o outro e com a cultura, e apresentou uma visão da história que não nega o cotidiano e a singularidade dos sujeitos. Contudo, com Benjamin despertamos para notar que a arte de narrar as experiências está em via de extinção (Benjamin, 1987), porque cada vez narramos menos a experiência, compartilhamos menos as experiências que construímos durante a vida-profissão. Fatores como a falta de tempo, de oportunidade e de condições foram mencionados para justificar porque falamos pouco sobre as nossas experiências. A professora Gabriela, logo no início, viu na pesquisa uma oportunidade de narrar suas experiências, como ela externou<sup>30</sup>:

Quando você me fez o convite eu coloquei pra você que pra eu vir em outro horário é difícil porque eu trabalho o dia todo e você disse que iríamos conciliar. Então, nós ajustamos o tempo, só que eu nunca tinha tido oportunidade. Às vezes eu tinha escrito em algum trabalho, como no memorial ou em outros trabalhos que eu fiz no decorrer da minha vida, mas oportunidade de falar eu nunca tinha tido. Nunca ninguém chegou, parou, perguntou, quis ouvir a minha opinião como você fez (Gabriela).

A professora Helena, como sujeito da pesquisa, com quem compartilhamos experiências, fez algumas descobertas de si e da importância de rememorar o vivido e relata:

Com essa participação no trabalho da Fernanda, nós nos esforçamos para fazer essa retrospectiva em nossa vida, porque, senão, a gente deixa e vai só olhando para a frente, que também é o correto. Mas isso aqui foi uma forma de fazer com que a gente olhasse lá atrás o que foi feito de bom, como era, comparando com hoje, e foi através desse seu pedido, desse convite, que a gente fez isso. Olha que oportunidade que nós tivemos! (Helena).

A professora Helena apresenta em sua narrativa a oportunidade que teve em “olhar para trás e lembrar o que foi feito de bom”, ou seja, a ideia de que rememorar e narrar os episódios vividos é uma forma de reflexão sobre as experiências formativas, como forma de legitimar as experiências, aproximar os sujeitos, produzir identidades individuais e coletivas e permitir que a memória da profissão seja resguardada. Nas concepções de Benjamin e Larrosa, linguagem e memória estão relacionadas. Tal sentido dado à linguagem não seria apenas de mediação,

---

<sup>30</sup> Mesmo ainda não tendo apresentado o desenho metodológico da pesquisa, optamos por trazer fragmentos de narrativas das professoras para dar visibilidade à perspectiva de pesquisa-formação.

mecanismo pelo qual se rememora, mas como constitutiva do pensamento, da experiência humana e de importância fundamental na construção da história.

A memória resulta de acontecimentos sócio-históricos e não pode ser reduzida a um acontecimento que se dá em nível individual ou se presta à mera contação de casos na formação de professores, mas como dispositivo que possibilita a reflexão sobre as experiências formativas que produzem outros momentos formativos. Nesse sentido, as construções elaboradas em nossa memória não dependem apenas das nossas experiências individuais, porque não se aprende a ser professor no isolamento, mas na partilha, nas redes de sociabilidade criadas, sobretudo, nas escolas. Como construções sociais, as experiências dos professores dependem do relacionamento social que nos faz lembrar coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular. Sendo assim, a memória é um recurso fundamental para a transmissão de experiências ao longo do tempo.

Na história de vida dos sujeitos, as experiências vão sendo colecionadas e, por meio delas, os sujeitos produzem sentidos, de maneira que cada pessoa, de modo muito singular, tem a própria visão de mundo, tem seus modos de viver no mundo e de narrar as experiências. É o que a professora Helena nos fez reconhecer no seu discurso:

Eu penso que tudo o que passo, eu parto mais do passado, porque talvez isso ficou mais incutido em mim, do que nelas que estão iniciando. Então elas vivem muito o momento presente e talvez eu estou muito focada no passado, o que talvez não deveria, mas eu vou tentar fazer um comparativo com o passado e o presente, porque existe uma diferença muito grande aí (Helena).

A própria experiência de narrar faz parte da constituição do sujeito, porque tanto tece nossa consciência como compõe nossos discursos. Com Benjamin, entendemos que “se imprime na narrativa a marca do narrador” (BENJAMIN, 1987, p. 205). Assim, entendemos que o “mergulho” na experiência nos permite entrar “nela” e retirar “dela” conhecimentos carregados de sentidos que, quando colocados em justaposição ao que somos hoje, provocam mudanças qualitativas nos sujeitos que narram, ouvem e compartilham suas histórias. Isso se processa de forma muito singular, própria de cada pessoa. Portanto, as narrativas das experiências são sempre inéditas e carregadas de sentidos, produzidos na confluência das histórias de quem narra e de quem escuta, numa relação intersubjetiva. Desse modo, *intercambiar experiências* (BENJAMIN, 1987) é uma forma de compartilhar as experiências e de aprender com elas.

Por meio dos conceitos de intercâmbio das experiências e dos sujeitos que se fazem narradores de suas experiências, situados em Benjamin, e da valorização dos saberes da experiência, provocados por Larrosa, pomo-nos a pensar o objeto da investigação, transpondo esses conceitos para o campo da formação de professores, como nos dedicaremos a pensar daqui por diante no texto, fundamentados principalmente nos estudos de Souza sobre a pesquisa narrativa no campo da formação de professores.

Nessa perspectiva, podemos considerar que falar/escrever sobre as memórias do que ficou dos processos de formação vividos ao longo da vida profissional permite repensar a vida, a docência, a profissão, as identidades em construção, constituindo-se como momentos formativos por meio do saber-fazer dos professores, pois “memória e identidade são construções sócio-históricas que refletem modos singulares dos sujeitos construir suas vidas” (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 47), como conclui a professora Débora:

Esse monte de narrativas que a gente está fazendo é uma formação, é um crescimento. É o que eu penso das narrativas que nós estamos fazendo. Eu estou me conhecendo e organizando meus pensamentos, de tanta pergunta que você me faz, pergunta puxando pergunta, estou sendo tão instigada, que eu estou me conhecendo melhor, estou sendo cutucada o tempo inteiro. Então, a narrativa permite nos conhecer, essa complexidade que a gente tem (Débora).

Entendemos, portanto, que com base nas trajetórias constitutivas das histórias individuais e coletivas que se vão revelando por meio dos relatos orais e das escritas do *eu*, há estímulo para questionamentos sobre os processos em que os sujeitos se reconhecem em formação, nos âmbitos pessoal, profissional e organizacional, como destaca Souza:

Vida e profissão estão imbricadas e marcadas por diferentes narrativas biográficas e autobiográficas, as quais demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar lembranças da sua existência e ao tratá-las na perspectiva oral e/ou escrita, organiza suas ideias, potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva e gera suporte para compreensão de suas experiências formativas (SOUZA, 2011, p. 213).

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”, como desenvolvemos nesta pesquisa, centrada nas memórias e autobiografias de professores. A narrativa da professora Débora explicita o viés formativo da pesquisa, que se inseriu no campo com o objetivo não somente de recolher as narrativas das professoras, mas ainda de produzir conhecimentos com base na reflexão sobre as histórias narradas por elas acerca de seus processos formativos.

A utilização dos escritos memorialísticos (auto)biográficos são fontes que abrem a possibilidade de se operar no âmbito da reflexão acerca dos processos de formação, em favor da história da profissionalização dos professores buscando compreender o lugar desses escritos na construção da memória pessoal e social da profissão docente. Sobre a memória, Souza e Almeida (2013) apontam que

[...] as memórias que os professores têm do trabalho didático-pedagógico que realizam, dentro e fora da sala de aula, estão marcadas por diferentes formas de subjetivação às quais, historicamente, vêm sendo submetidos por meio dos discursos veiculados na sociedade e que definem como devem ser, agir e atuar no interior das escolas e no contexto social mais amplo; bem como das resistências aos discursos instituídos e instituintes e das lutas empreendidas na construção de uma identidade profissional docente pautada pela autonomia, solidariedade, resistência, resiliência e ética (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 42).

Sendo assim, a memória na produção de estudos educacionais, por meio da escrita (auto)biográfica, permite reconhecer a riqueza das trajetórias intelectuais dos professores como processos singulares e coletivos de produção de sentidos sobre a docência e criação de processos identitários na profissão. Como resultados de interações sociais, as narrativas das professoras dizem das opções que cada uma delas fez ao longo da vida, entrecruzadas com determinantes políticos e socioeconômicos de cada momento histórico (SOUZA; ALMEIDA, 2013).

Observamos, na narrativa da professora Ana Luísa, que a participação na pesquisa a levou a reconhecer a riqueza de sua trajetória intelectual, a produzir sentidos sobre a docência e a criar processos identitários na profissão:

Nunca havia parado para refletir sobre as experiências partilhadas entre colegas e hoje graças a você Fernanda, tenho visto esses momentos com outros olhos, o quanto é importante falar de si, saber ouvir e respeitar a fala do outro e quanto aprendizado retira-se desses momentos. É uma pena que sinto que esses momentos acontecem tão pouco dentro da escola (Ana Luisa).

Souza toma os “modelos” apresentados por Pineau e Lê Grand no sentido de apreender o papel que podem ocupar os atores e os pesquisadores num projeto de investigação/formação, a saber: o modelo biográfico, o modelo autobiográfico e o modelo interativo ou dialógico.

Em relação ao ‘modelo biográfico’, afirmam os autores que existe um distanciamento entre o sujeito e o pesquisador, tendo em vista construir um saber objetivo e disciplinar exercido pelo pesquisador. No que concerne ao “modelo autobiográfico”, existe uma eliminação do pesquisador, porque a expressão de sentido e a construção da experiência centram-se na

singularidade e subjetividade do sujeito. Por fim, “o modelo interativo ou dialógico” adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido, porque não é redutível à consciência que tem dela o sujeito e também à análise construída pelo pesquisador. Compreendo que a dimensão interativa e dialógica, muito fortemente utilizada na abordagem biográfica, possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação (SOUZA, 2006, p. 27).

Portanto, é numa perspectiva dialógica que nos inserimos na escola como sujeitos que têm vivido diferentes experiências e têm diferentes narrativas sobre o objeto em construção, produzidas com base em diferentes pontos de vista, construídos por meio do lugar que cada um ocupa. Desse modo, entendemos que temos saberes diferentes e que, portanto, não estamos acima do outro ou somos mais capazes de entender o universo do outro porque ocupamos o lugar de pesquisadora. Reconhecemos, no entanto, que este é um lugar de poder, porque levaremos conosco as palavras, as imagens do outro e atribuiremos sentido ao sentido que o outro construiu sobre o objeto em estudo.

A pesquisa esteve marcada pela partilha de experiências entre as professoras e a pesquisadora, evidenciada nas narrativas anteriores, de modo que a situamos no “modelo interativo ou dialógico” (SOUZA, 2006, p. 27), pois adotou “uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, tendo em vista uma co-construção de sentido”.

### **5.2.1 A abordagem metodológica, o caminho**

A definição por uma abordagem metodológica é fundamental para qualquer pesquisa acadêmica. A definição metodológica deve ter relação com a proposta de estudo, com a visão que se tem dos sujeitos envolvidos, com o tipo de produção que se pretende ter. A opção pela abordagem (auto)biográfica autoriza-nos a desenvolver a pesquisa narrativa (auto)biográfica porque compreendemos que os professores se reconhecem nas histórias que contam de si, estando as narrativas que fazem de si marcadas por uma dinâmica de formação e investigação dos percursos profissionais e pessoais, potencializando a abertura para experiências silenciadas e a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e a profissão docente, vista sob a ótica do professor, narrador das próprias experiências, podendo contribuir para a visibilização das vozes, dos conhecimentos e das práticas dos sujeitos historicamente excluídos.

Segundo Pineau (apud SOUZA, 2006), a biografia é entendida “como escrito da vida do outro” e inscreve-se em uma abordagem denominada biográfica. Pierre Dominicé (apud SOUZA, 2006) a define como “biografia educativa” por fazer entrada na trajetória educativa dos sujeitos e Christine Josso (apud SOUZA, 2006) a reconhece como “biografia formativa”, pressupondo que o sujeito não pode entender o sentido da autoformação se não perceber as lógicas de apropriação e da transmissão de saberes que viveu ao longo da vida por meio de suas aprendizagens pela experiência. Já a (auto)biografia expressa o “escrito da própria vida”, caracterizando-se como oposta à biografia, porque o sujeito se desloca entre o papel de ator e o de autor das próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. Desse modo, segundo Souza,

[...] entende-se que a abordagem biográfica e a autobiografia das trajetórias de escolarização e de formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica por serem compreendidas como processo formativo e autoformativo por meio das experiências dos sujeitos em formação (SOUZA, 2010b, p. 17).

A revalorização das (auto)biografias como abordagem de pesquisa ocorre no campo da história social, com a demolição das ciências duras e as “contribuições teórico-epistemológicas da história cultural e seu interesse pelo cotidiano, pelo pessoal, pelo privado, pelo familiar e suas representações e apropriações” (SOUZA, 2010b, p. 15). Isso possibilita um novo olhar sobre os sujeitos em formação, segundo Souza (2010b), suscitado por influências gestadas no movimento de ruptura e de reformulação de diferentes campos do conhecimento, tomando as fontes orais e a pesquisa com os excluídos da história como potencializadores de uma nova forma de compreender o cotidiano e as vozes dos atores negadas por uma perspectiva histórica factual centrada nos valores dos vencedores. O diálogo acerca desse “novo olhar” sobre a pesquisa foi possível no I encontro coletivo realizado com as professoras, com base na narrativa da professora Gabriela:

Então, pra mim, essa pesquisa, você não tem ideia Fernanda, do que está representando, porque todo mundo no início nos chamou de loucas, "Vocês entraram num barco...", aí assustou. Só que quando eu ia ter a oportunidade de reviver tudo isso? Sabe o que mais está me instigando em você [Fernanda]? É que eu conversei com outras pessoas, de outros municípios que já participaram de pesquisa de Mestrado e falaram assim: "Não, mas nós não fazíamos nada disso! A gente respondia um papel e entregava". E eu falei, "Não, a gente tem encontro, a gente discute, debate, a gente relembra". "Não Gabriela, você está confundindo. Participar de pesquisa de Mestrado não é isso!" Eu falei: "Olha, poderia não ser, mas agora está sendo!". E você não vai fazer a diferença só no seu Mestrado, [...] você está fazendo a diferença nas nossas vidas. [...] Uma coisa que eu disse no primeiro encontro, quando eu saí daqui: "Eu nunca tinha sido ouvida da forma como eu fui, nessa pesquisa. Porque por eu ter fama de faladeira e não aceitar o que eu não concordo, mesmo que eu vou fazer, se eu não gosto eu falo [...] eu às vezes não era

ouvida. Quando que eu pude partilhar isso daqui? Então essa pesquisa está sendo assim... Gente, se isso não é uma formação, o que é uma formação? Eu acho que é a melhor formação que nós estamos tendo na nossa vida. Eu com 24 anos de experiências na minha vida, a Karem com pouquinho mais, a Helena com um tiquinho mais, vocês só com um pouquinho menos... Só que eu acho que é uma formação que vai ficar, a partir de hoje, vai ficar na minha vida (Gabriela).

Nas palavras da professora Gabriela, reconhecemos a potencialidade da pesquisa narrativa em seu viés investigativo e formativo, no que concerne ao papel assumido pelos sujeitos. Daí a professora sentir-se valorizada por poder falar e ser ouvida nos momento de partilha de experiências e de reflexão crítica sobre o vivido. Observamos o interesse da professora pela pesquisa do mestrado, a qual a levou a dialogar com outros sujeitos, motivada também pela satisfação em constituir-se participante da pesquisa, e reiteramos a importância que a participação na pesquisa teve para essa professora, que desejou contradizer as considerações negativas daqueles que disseram que elas “entraram num barco furado”.

A pesquisa narrativa engendra-se na perspectiva de que o sujeito professor é produtor de conhecimentos mediante a reflexividade crítica sobre o vivido, capaz de provocar processos formativos, como aconteceu com a professora Karem, que narrou as mudanças que a escrita das narrativas foi produzindo em sua vida profissional e até mesmo nas representações que fazia de si:

Nossa! Tem hora que eu olho, na hora que eu estou escrevendo aqui... Meu Deus, será que eu estou conseguindo fazer isso mesmo? Porque eu tenho muita dificuldade em me expressar. Então pra mim está sendo assim... Mesmo que eu não sei se está bom, eu estou descobrindo que se eu quiser, eu sou capaz. [emocionada...] Porque eu tenho muita dificuldade em escrever. Então, você está me provocando, que eu estou tendo que fazer isso aqui (Karem).

As palavras de Karem revelam a perspectiva investigativa da pesquisa narrativa, porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação, e a perspectiva formativa, 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 própria história, como define Souza (2006).

Observamos, nas narrativas das professoras, uma preocupação constante diante do chamado à escrita das narrativas e da exposição destas ao outro, desde o dia em que fizemos o convite para que participassem da pesquisa. Entretanto, as professoras foram-se identificando com a escrita (auto)biográfica, o que lhes conferiu mais segurança durante a produção das narrativas, segundo elas, por se tratar da sua vida, de suas experiências.

Só que como é para escrever para alguém, você volta atrás, se esforça, pensa e escreve. Se ninguém tivesse te pedido, te proporcionado, você não iria fazer isso e iria deixar esquecido para sempre, talvez. Mas essa retrospectiva, essa lembrança, veio despertar na gente a oportunidade de fazer essa escrita e deixar para alguém que vai ler. Deixou uma liberdade de expressão tão legal, que todo mundo queria falar (Helena).

Contudo, observamos ter persistido a inquietação das professoras diante da necessidade do exercício da escrita, de modo que elas buscaram táticas para resolver essa questão. Durante o período da pesquisa de campo, ouvimos apontamentos das professoras que diziam buscar ajuda das colegas da pesquisa e até de outras professoras da escola para fazer a leitura/correção de seus textos e também ouvimos depoimentos sobre os textos que umas leram das outras, movimento que suscitou indagações e processos reflexivos. Isso se revelou para nós como uma experiência muito formativa praticada entre elas, e, em algumas oportunidades, discutimos sobre a prática de escrita dos sujeitos, como transcrevemos a seguir:

*Fernanda* – Quando eu vim te convidar para participar da pesquisa, foi a primeira coisa que você falou: "Precisa escrever?".

*Karem* – Minha preocupação era isso. Eu estou gostando, mas ainda fico com aquela preocupação de não ser aquilo. Eu acho que como é um assunto meu, está sendo mais fácil pra falar, pra passar pro papel, porque é um assunto que eu vivi, que é da minha vida, da minha história (Karem).

A professora Karem confidenciou lembranças de sua escolarização quando, segundo ela, não foi bem trabalhada quanto à escrita, rememorando práticas de uma escola tradicional, alheia às necessidades dos sujeitos, às dúvidas, aos questionamentos. Contudo, para Karem, a produção das narrativas traz o prazer em ver seus pensamentos fluindo no texto, levando-a a acreditar que outra realidade é possível, sobretudo porque as práticas de formação continuada de professores atualmente demandam variados usos da linguagem. Côco (2006, p. 31) argumenta que “as demandas de captar o pensamento e os dilemas da atividade docente fortalecem a valorização da linguagem no contexto do trabalho docente”, tendo em vista que o desenvolvimento do campo da formação provocou a necessidade de uma relação mais aproximada com a prática da escrita para descrever e justificar a sua ação.

Outras colocações com relação à prática da escrita surgiram em determinados momentos da pesquisa, deixando pistas de que o professor se preocupa em escrever para o outro, em ter que apresentar uma escrita “correta”, numa “[...] preocupação significativa em atender os requisitos escolares [...]” (CÔCO, 2006, p. 167), como reconhecemos na narrativa que segue:

[...] eu não aguento mais o professor escrevendo errado, ver coordenador escrevendo errado, eu não suporto isso, eu não admito um professor escrever uma palavra errada com erro ortográfico, eu não aceito. [...] Estou inconformada, porque eu digitei, centralizei tudo bonitinho e certinho e estou vendo um monte de palavrinha agarradinha com a outra. O que o computador arrumou comigo? (Gabriela).

Segundo Côco (2006, p. 167), nas práticas de escrita de professores em processos de formação “a preocupação com uma boa apresentação funciona como uma prestação de contas mais centrada no produto do que no processo”. Considerando o nosso interesse no processo, discutimos as experiências formadoras narradas no texto da professora Gabriela, que permaneceu com ele para posteriores acertos e apresentação às demais professoras no encontro coletivo. A professora Helena comentou que leu a narrativa da professora Ana Luisa, que pediu que ela corrigisse os “erros de português”.

Foi por acaso que ela [Ana Luisa] falou pra eu ler: "Olha aí se você acha uns erros de português." Então eu li, mas eu nem fui atrás de olhar erro. O que me chamou atenção foi o assunto. Depois, relendo, eu falei: "Ana Luisa, eu acho que nesse seu, você poderia colocar meu; nesse você, poderia colocar eu, porque a Fernanda falou que é para usar sempre a primeira pessoa" (Helena).

Tamanho o interesse nas histórias de vida, a professora Helena permitiu-se conhecer as experiências vividas por Ana Luisa, deixando os “erros de português” para um segundo momento. Ao falar sobre a experiência de ter lido a narrativa de Ana Luisa, Helena buscou aproximações com o que ela mesma havia vivido, externando suas percepções e incorporando as coisas narradas por Ana Luisa às próprias experiências, como pontuou Benjamin (1987).

Como o “marinheiro comerciante” de Benjamin (1987), sujeito que veio de fora narrar suas histórias aos “camponeses sedentários”, fui procurando abrir caminhos por onde pudesse tornar as experiências das professoras mais comunicáveis, ao mesmo tempo que fui enredada pelas histórias contadas por essas cinco professoras, chegando a reconhecer-me como a camponesa sedentária na escuta das narrativas das professoras marinheiras. As percepções das professoras Débora indicam fragmentos do percurso:

Quando você fez o convite pra mim, eu falei: "Meu Deus, que medo!". A gente até questionou a questão do medo, porque você falou que tinha que escrever narrativas. Mas as conversas que a gente tem, você puxa tanto da gente que a gente vai lembrando, porque se eu fosse parar pra eu pensar, eu não ia lembrar de tudo, sem um questionamento (Débora).

Para Nóvoa (2007, p. 7), “as abordagens (auto)biográficas mantêm intactas todas as suas potencialidades heurísticas e constituem um marco de referência para a renovação das formas

de pensar a atividade docente, no plano profissional e pessoal”. Com base nesse preceito, a pesquisa narrativa (auto)biográfica aqui proposta abre-nos possibilidades de sistematização metodológica em virtude de as abordagens (auto)biográficas, segundo Nóvoa (2007, p. 13), privilegiarem os objetivos essencialmente teóricos, relacionados com a investigação; essencialmente práticos, relacionados com a formação; essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação nas dimensões da pessoa do professor; práticas dos professores; profissão de professor.

As narrativas revelam perspectivas políticas, culturais, ideológicas e práticas do social por meio de caminhos percorridos nos processos de formação pessoal e profissional, compartilhadas entre os sujeitos, representando um mecanismo de releitura da experiência individual e coletiva, na partilha de conhecimento entre os pares.

[...] os processos de formação revelados na escrita autobiográfica desvendam experiências e lembranças de escolarização, particularizados nas práticas engendradas na cultura escolar, nos sentimentos e comportamentos construídos sobre a escolarização, os quais são marcados nas experiências formadoras dos sujeitos, através dos significados e sentidos estabelecidos à escrita de si e sobre si mesmo no tocante a experiência de formação e/ou profissional. A escrita da narrativa de formação permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em ‘transações’ consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para a escrita da narrativa, para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação de professores e das leituras das implicações das (auto)biografias como prática de formação (SOUZA, 2010a, p. 452-53).

Por meio das narrativas, as professoras narram suas histórias expondo um acontecimento ou vários acontecimentos interligados entre si pelo fio condutor que são as experiências formadoras. Com base nas experiências formadoras, vem à tona o que cada uma elegeu como atividade significativa de sua vida entre as experiências diversas. Portanto, a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com essas experiências formadoras. Segundo Souza,

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...] caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização/exteriorização eleitos por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades (SOUZA, 2006, p. 583).

Souza apresenta uma citação de Josso para dizer que as narrativas escritas nos oferecem a oportunidade de trabalhar a questão das experiências formadoras que, em grande parte, são constituídas da narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que não estão lá por acaso. Sobre as microssituações, Souza acrescenta:

As micro-situações que são expressas nos textos narrativos são marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional, seja de dor, tristeza, perda, alegria, medo, desconforto, insegurança, vergonha. É na interface com a objetividade escrita da narrativa e no face-a-face consigo próprio que o ator começa a vivenciar o estranhamento de si e a estranheza do outro, a partir do deslocamento que faz de sua própria história (SOUZA, 2010a, p. 453).

Assim, entendemos que as recordações assumem outro sentido, uma nova significação dentro do contexto em que foram recuperadas. O valor emocional e intelectual da lembrança original não será mais o mesmo, porque, ao recuperar o passado no momento presente, ele se descaracteriza como realidade e a lembrança é ressignificada pelas condições atuais em que ela é reconstruída.

Aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências (SOUZA, 2004). Tomamos os conceitos de “experiência formadora”, “aprendizagem experiencial” e “recordações-referências” de Josso (apud SOUZA, 2004, p. 8) por entender que eles nos ajudam a melhor compreender as narrativas e suas implicações no processo de investigação-formação e (auto)formação, visto que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função: em primeiro lugar, no contexto da investigação, configuram-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida do(a) professor/professora em processo de formação inicial/continuada; em segundo, no contexto de formação de professores, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. A professora Débora falou de suas experiências formativas e da importância de compartilhar experiências como meio de estar em formação permanente.

Enfim as experiências boas trago comigo até hoje, pois o que é bom deve ser passado para frente. Trocar as experiências para mim é um processo de formação e deve ser continuado, e essa formação não se deve só no planejamento, mas em todos os momentos que lhe proponham aprendizagem, prazer em aprender e transpassar o meu conhecimento. Partindo das experiências rememoradas, compreendi de quais maneiras as experiências vividas se fizeram e se fazem presentes, desde o meu ingresso como aluna no ensino superior, em um curso de licenciatura até a minha prática cotidiana como professora (Débora).

Durante a pesquisa de campo, a produção das narrativas orais e escritas pelas professoras desencadeou processos formativos que se intensificaram com as discussões coletivas acerca das experiências formativas vividas pelas professoras no passado e também como participantes da pesquisa, como relata a professora Débora:

Eu cheguei tão empolgada do que a gente tinha conversado... Tinha tanta coisa na minha cabeça. Tinha tanta coisa que eu queria lembrar, mas eu não consigo, talvez por algum motivo que não me marcou tanto. Mas todos que eu lembro são essenciais, especiais na minha vida. Eu acho que o pouco tempo de cinco anos que eu dou aula, é um berço pra mim. Eu sou um peixinho na beira da Helena, mas o pouquinho que eu sei eu tento trilhar a minha carreira e faço o meu melhor. É muito gostoso você escrever uma narrativa... O que eu penso, o que eu quero. A sensação é gostosa, de arrepiar quando a gente lê, porque é a minha história e é real. Curiosidade do outro, do que ele fez, do que foi importante pra ele. Se você escrevesse da sua vida eu gostaria de ler, saber como foi a sua trajetória. Você pode colocar na sua narrativa coisas que eu posso pegar pra minha vida. A narrativa é uma viagem de volta no tempo. [...] Com cinco anos eu sou uma iniciante. Eu tenho muito que aprender. Então tudo o que é passado pra mim é válido, é uma coisa nova. Então eu tentei colocar isso [na narrativa], que o coletivo me ajudou. Lá no comecinho no 1.º ano, no 2.º ano, o que me ajudou foram os planejamentos (Débora).

Narrativas como a da professora Débora sinalizam que, entre o passado e o presente, entre o novo e o velho, há sempre algo que desencadeia processos de reflexão, de modo que relativizamos esses conceitos porque o dito velho e o do passado são extremamente importantes para a formação das novas gerações que iniciam a docência, como ela mesma descreveu. Esses sentidos produzidos pelas professoras precisam ter visibilidade, pois elas produzem conhecimentos nos espaços que habitam e, na maioria das vezes, permanecem no anonimato. Inclusive porque, dos espaços escolares, podem emergir novos olhares e saberes que nos ajudarão a entender melhor os dilemas do campo da formação de professores. Por isso, precisamos cuidar para que os discursos acerca da chamada “história vista de baixo” não comprometam o olhar necessário dos sujeitos do cotidiano, como problematiza Ginzburg, em entrevista concedida a Pallares-Bruke:

Está querendo dizer que a chamada 'história vista de baixo' foi longe demais? Sim, pois os arquivos estão cheios de histórias de pessoas desconhecidas. Então, a questão que se coloca, e que exige muita reflexão, é: por que esta história e não outra, por que este documento e não outro? Tenho muito medo de um movimento intelectual se transformar num slogan, pois há sempre o perigo de autocomplacência intelectual, ou seja, de se acreditar que se está no único caminho correto, verdadeiro (PALLARES-BURKE, 2000, p. 289).

Contudo, não nos interessa restringir a produção do conhecimento na pesquisa à visão dos sujeitos envolvidos, mas dialogar com os conhecimentos já produzidos no campo da formação de professores e nos situarmos como autores de uma produção que transforma

qualitativamente o meio escolar para melhor, pois a pesquisa pode-nos fazer entender melhor a profissão. Desse modo, tem finalidade social.

### **5.2.2 Os procedimentos e instrumentos da pesquisa na produção dos dados**

As discussões sobre pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral têm-se intensificado nos domínios das investigações em ciências sociais, com aprofundamentos sobre questões vinculadas às fontes, aos procedimentos de recolha, análise e interpretação de dados produzidos, a fim de afiançar rigorosidade acadêmica às investigações. Trabalhamos com a concepção de que os recursos usados na pesquisa são fontes, isto é, “[...] vestígios das experiências humanas que se fazem mais ou menos visíveis em diferentes momentos da história” (SIMÕES, 2012, p. 217). Sendo assim, Simões observa a necessária escolha das fontes com critérios “rigorosamente flexíveis e claramente explicitados, já que toda escolha denuncia o método” (SIMÕES, 2012, p. 224).

Na escolha das fontes, estamos legitimando-as como produção histórica e, ao mesmo tempo, historicizando a experiência do outro, a ponto de tornar pública essa experiência como fonte de pesquisa e de aprendizagem para outras pessoas. Poderíamos perguntar-nos: por que essas fontes e não outras? A opção revela o que se quer produzir e omite outros possíveis. Na produção e leitura feita das fontes estão embutidos valores éticos, “[...] operados em jogos de sombras e luzes que, em última análise, significam a inclusão ou descarte de documentos na contingência das ‘relações de força’ (GINZBURG, 2002) que permeiam a produção e uso das fontes” (SIMÕES, 2012, p. 225).

Na leitura das fontes, com Ginzburg afirmamos a importância da leitura a contrapelo, ao modo benjaminiano, das intenções de quem as produziu. Em entrevista a Pallares-Burke (2000, p. 285), Ginzburg enuncia que “[...] tinha a ideia de ler os processos nas entrelinhas e também a contrapelo, desvirtuando, por assim dizer, as intenções das evidências; indo contra ou além das razões pelas quais elas foram construídas”. Entendemos, assim, que construir o objeto de pesquisa, decerto, sempre implica escolhas, que sempre vão tornar algo visível e algo invisível. Não há escolhas neutras. Sempre alguma coisa será apagada, de modo que temos que ler, nas fontes possíveis, apagamentos “[...] a partir da análise das relações de força

que permeia, a sua leitura e os seus contextos de produção” (SIMÕES; FARIA FILHO, 2012, p. 33).

Consideramos que a definição das questões de estudo é essencial para que a abordagem metodológica possa ser pontuada; afinal, o que vai vestir a abordagem metodológica será o procedimento escolhido e os instrumentos utilizados na pesquisa de campo. Desse modo nos inserimos na escola, no período de setembro a dezembro de 2013, conforme cronogramas anexos (APÊNDICES M e N), tendo como questões de estudo:

*a) Em relação aos sentidos da formação continuada de professores:*

- Que referências sobre as práticas de formação estão presentes nas memórias dos professores?
- Como essas referências se relacionam às expectativas dos professores e às demandas postas à categoria?
- Que motivações levam os professores à formação continuada?
- Como os professores se percebem nas experiências de formação continuada?
- Como os saberes docentes são (res)significados na formação em processo?

*b) Em relação à materialidade da formação continuada:*

- O que narram os professores?
- Que concepções de formação continuada são vivificadas nos registros efetuados pelos professores em relação ao processo formativo e à vida pessoal?
- Como a partilha das experiências dos professores é vivida no cotidiano escolar?

*c) Em relação às condições e interações:*

- Como se efetivam os processos que negociam/gerenciam/incentivam os processos de formação dos professores?
- Como se caracterizam as formas individuais, colaborativas e coletivas de formação continuada?

Diante da definição das questões de estudo e da abordagem metodológica, buscamos procedimentos e instrumentos de pesquisa que possibilitassem a produção dos dados,

coerentes com a fundamentação teórica do trabalho. Nessa perspectiva, trabalhamos com as narrativas (auto)biográficas, produzidas pelo diálogo por meio das *entrevistas biográficas*, pela *observação participante* realizada em momentos instituídos de formação em que acompanhamos as professoras. Além desses dispositivos, procedemos à *análise de documentos* da Semed e da proposta pedagógica da escola e aplicamos *questionário* às professoras para levantamento de dados referentes ao perfil dos sujeitos participantes da pesquisa. Como instrumentos de registro, utilizamos os *portfólios das professoras* e o *diário de campo* da pesquisadora.

Buscamos diferentes caminhos para compreender a temática da formação continuada e da partilha de experiências em redes coletivas de trabalho, porque entendemos que esses procedimentos e instrumentos nos permitiriam melhor compreender os objetivos da pesquisa e possibilitariam uma leitura individual e coletiva das dimensões pessoal e profissional no processo de formação do professor, considerando que

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos 'documentos pessoais' (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as 'entrevistas biográficas', que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado (SOUZA, 2006, p. 24).

Cruzamos dados que têm interfaces e que evidenciam um conjunto de elementos sobre o grande eixo da pesquisa, que é a formação continuada vivida pelas professoras. Assumimos o pressuposto de que produzimos pesquisa-formação porque, durante todo o itinerário, estivemos envolvidas em processos reflexivos e partilha de experiências, nos quais o percurso da pesquisa foi induzido pela pesquisadora, considerando, contudo, a voz das professoras e as formas que elas encontram para narrar suas experiências e viver a pesquisa, caminho que permitiu às professoras participação na construção metodológica da investigação, pertencimento e compromisso com a pesquisa. Optamos por considerar, no texto da dissertação, que todos os procedimentos permitiram *encontros com os sujeitos*, ora individuais, ora coletivos, porque exigiram interação, movimento, adequações para que o processo ficasse dinâmico, mobilizando diferentes recursos e propostas de atividades.

As *entrevistas biográficas* individuais foram tomadas para a construção de narrativas orais e escritas das experiências formadoras vividas pelas professoras e sobre os sentidos que

construíram para a formação continuada ao longo da vida e do trabalho no magistério. Foram realizadas três entrevistas biográficas a cada professora em *encontros individuais*, totalizando 15 encontros, cujo conteúdo foi gravado em áudio e foi digitado posteriormente. Para cada uma dessas entrevistas biográficas, pontuamos eixos de discussão sobre os quais as narrativas orais foram produzidas e destacamos que as reflexões sobre essas narrativas orais, no decurso das entrevistas, ajudaram a compor as três narrativas escritas, num segundo momento, nos portfólios das professoras:

*a- I eixo:*

\*o sentido de ser professora e a escolha do magistério;

\*a justificativa, a relevância da formação continuada;

\*a concepção de formação continuada;

*b- II eixo:*

\*o que leva o professor a compartilhar experiências;

\*os interesses em que a partilha de experiências na escola está centrada;

\*o estatuto da experiência na escola;

\*a partilha das experiências como formação;

\*os momentos privilegiados de partilha de experiências na escola;

\*os espaços onde as partilhas de experiências são possíveis;

\*as redes coletivas de trabalho e de partilha onde ocorrem as trocas de experiências;

\*a implicação das experiências na prática pedagógica;

*c- III eixo:*

\*a relação formação continuada e trabalho na escola;

\*processos (auto)formativos vividos na vida-escola;

\*sentidos sobre os processos de formação;

\*a formação que é vivida em diferentes espaços-tempos;

\*formação continuada e profissionalização do Magistério Municipal de Marilândia;

\*a experiência de formação como participante da pesquisa e a abordagem metodológica utilizada.

Tivemos outros *encontros individuais* com as professoras ao longo da pesquisa de campo, totalizando 18 encontros. Entretanto, esses momentos foram destinados à escuta das leituras das narrativas escritas com análise e indicação de adequações ao texto, quando foram necessárias; à discussão sobre questões que provocaram as professoras; à seleção de fotos; à produção de outras narrativas ou à reescrita de narrativas já produzidas; à narrativa sobre as práticas de formação instituídas [aqui inclusos o projeto de formação da Semed, o Pnaic e os planejamentos coletivos da escola]; às conversas sobre as apresentações nos encontros coletivos; à discussão de dúvidas sobre as demandas da pesquisa; ao preenchimento do questionário para levantamento de dados indicativos do perfil dos sujeitos; à leitura compartilhada de textos<sup>31</sup> que fundamentaram o trabalho de pesquisa; às escritas sobre as situações (auto)formativas vividas pelas professoras; à realização de atividades propostas, tais como a construção da capa temática do portfólio e a elaboração campo conceitual com os sentidos que as professoras produzem sobre a formação continuada — atividades que foram mais bem apresentadas no capítulo 5. Todos esses momentos individuais foram gravados em áudio cujo conteúdo foi digitado e utilizado nas análises interpretativas ao longo do trabalho.

A análise interpretativa a que nos referimos referencia-se em Suárez e Dávila (2012), sendo empreendida com base em uma proposta de investigação sistematizada em torno de eixos de análise, em que identificamos e descrevemos os “núcleos de sentidos” que atravessam as narrativas, sem prejudicar ou violentar os sentidos produzidos pelas professoras autoras. Nesse trabalho, nos assentamos num “segundo lugar” interpretativo, considerando que a professora, ao narrar sua experiência, é a primeira a interpretar o que viveu como docente.

Após a realização de cada entrevista biográfica, apresentamos às professoras a proposta de produção das narrativas escritas (APÊNDICES E, G e H), buscando elementos de análise que levassem a compreender como se estabelecem os processos de partilha das experiências no trabalho docente e quais as convergências desse movimento com o processo de formação

---

<sup>31</sup> Um texto para leitura compartilhada durante os encontros individuais com as professoras foi preparado para esse momento, com base em fragmentos do projeto de dissertação apresentado no Exame de Qualificação (APÊNDICE F). Um texto da autoria de António Nóvoa, *Para uma formação de professores construída dentro da profissão* [capítulo de uma publicação de 2009, indicada nas referências deste trabalho], foi indicado para leitura das professoras. Dialogamos sobre o conteúdo do texto no II encontro coletivo, fundamentando as narrativas das professoras sobre a partilha de experiências como processo formativo e produtora de uma cultura profissional em que o professor é produtor de conhecimentos. Ao final desse encontro, as professoras pediram o livro na íntegra, o qual enviamos a elas por *e-mail*.

continuada vivido pelas professoras. Desse modo, três narrativas escritas foram produzidas durante a pesquisa de campo, as quais foram apresentadas para a pesquisadora e sobre as quais conversamos e pontuamos adequações, quando necessário. A cada narrativa escrita produzida, realizamos um *encontro coletivo* que envolveu todas as professoras, de modo que tivemos três encontros coletivos, cujo conteúdo das discussões foi gravado em áudio e digitado posteriormente.

Realizamos três *encontros coletivos*, com duração de 5h20min no total. Para a realização desses encontros, solicitamos às professoras que apresentassem as experiências rememoradas e discutissem com o grupo, porque foram experiências formadoras na vida delas. Sugerimos a elas que pensassem numa forma de comunicar às demais colegas da pesquisa, buscando estratégias/recursos para fazê-lo. O objetivo dos encontros coletivos foi promover a partilha das experiências de ter produzido as narrativas orais e escritas e refletir sobre o caráter formativo da pesquisa narrativa, de modo que, mediante a escuta das histórias narradas, as professoras construíssem processos reflexivos para que as narrativas orais e escritas não tivessem um fim em si mesmas, mas que pudessem produzir processos formativos por meio de sua socialização no grupo, sendo essa mais uma rede coletiva de trabalho criada. Sobre a partilha de experiências no encontro coletivo, a professora Débora disse:

Foi tão bom escutar as experiências, porque a gente falou muito das experiências no encontro coletivo. É tão bom ouvir as experiências que são boas, pra pegar pra gente. A Helena falou muito dos lugares onde ela passou e ela contou as histórias do que ela passava pra planejar. Eu nem sabia que antigamente não tinha livros pra planejar. Era totalmente diferente o planejamento. É prazeroso ouvir as experiências dos outros e a minha experiência passar para os outros. O encontro que a gente teve, a gente pôde narrar nossas histórias. [...] cada uma teve uma dificuldade ao iniciar, contou o que sentiu. Eu também contei a minha história, que no começo eu fiquei meio perdida, porque o começo é difícil (Débora).

Nos encontros coletivos, as professoras utilizaram recursos variados para suas apresentações. A professora Helena preparou eslaides com texto e fotos, trazendo para a discussão a sua trajetória profissional.

As professoras Gabriela e Débora optaram por ler suas narrativas com pausas para discussão, inclusive porque as histórias profissionais se entrecruzam em determinados momentos, quando as experiências compartilhadas tiveram importância no crescimento profissional de ambas. A professora Débora produziu, ainda, uma narrativa a mais e entregou cópia para

todas as participantes, abordando a relevância da escrita das narrativas para ela, naquele momento.

Karem foi narrando suas histórias ao longo das apresentações das demais professoras, buscando aproximações e distanciamentos das demais, até que chegasse o momento de sua apresentação, quando leu a sua narrativa para o grupo. A professora Ana Luisa apresentou uma mensagem em eslaides para iniciar sua apresentação e trouxe outros para apresentar imagens de experiências em processos de formação continuada.

A proposta para a escrita da narrativa III (APÊNDICE H) e a apresentação no III encontro coletivo envolvia a seleção de fotos antigas e a produção de novas fotos que trouxessem o sentido que a formação continuada tem para as professoras, ressaltando as experiências formadoras vividas nos processos de formação, os processos de profissionalização, como apresentaremos no capítulo 5. A princípio, as professoras questionaram que precisariam usar fotos da Semed das quais elas não dispunham. Desse modo, levamos o arquivo digital da Semed para a escola, com todas as fotos disponíveis. Solicitamos à diretora a disponibilização das fotos da escola para as professoras, sendo prontamente atendidas. Assim, as professoras procederam à escolha das fotos.

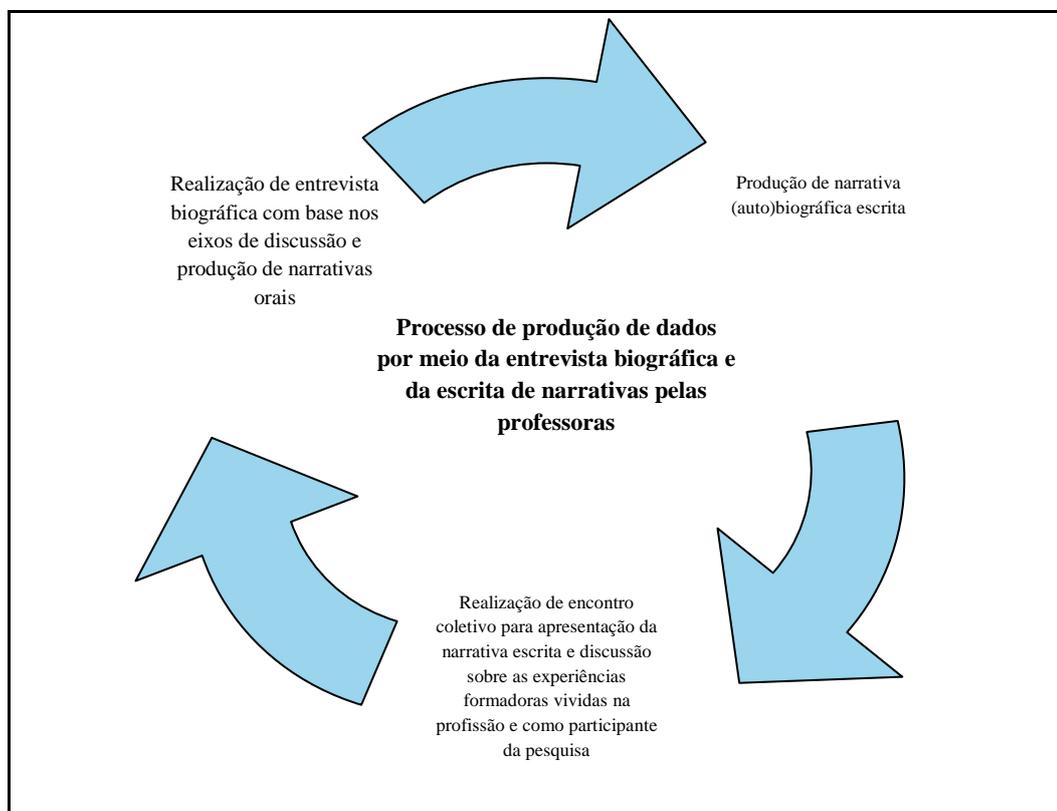
Em todos os encontros coletivos, as professoras ressaltaram a importância da partilha de experiências na formação do professor e o valor da pesquisa narrativa, considerando que a escrita das narrativas estava proporcionando momentos de autoconhecimento, de fortalecimento da autoestima e formação, como destacou a professora Helena, ao referir-se à narrativa da professora Karem no I encontro coletivo:

Ficou uma marca tão bonita e uma fala tão legal da Karem. Eu ouvi e ela até se emocionou naquele momento em que ela disse assim: "Depois de tudo o que eu fiz e aprendi, eu achei que eu não era tão incapaz, que eu sabia muito, que eu sabia fazer" (Helena).

As situações vividas na pesquisa de campo, narradas pelas professoras, mexeram com histórias de vida-formação carregadas de emoção e trouxeram os silêncios, as omissões, as reticências e os esquecimentos de que fala Souza (2013). A reflexão sobre essas histórias revelou sua pertinência para a autocompreensão, como explicitaram as professoras.

Para facilitarmos o entendimento do processo realizado na produção dos dados por meio das entrevistas biográficas, criamos um esquema que segue adiante. Contudo, com ele não

intencionamos aprisionar a realidade que se apresentou para nós permeada por situações imprevisíveis que fomos resolvendo ao longo do processo.



Fonte: Produzido pela autora.

Reunindo os 15 encontros para a realização das entrevistas biográficas e os 18 encontros individuais que ajudaram a compor o perfil formativo da pesquisa, descrito anteriormente, totalizamos 33 encontros individuais, inteirando 29h27min de gravação em áudio. Os três encontros coletivos, envolvendo as cinco professoras e a pesquisadora, tiveram duração de 5h20min, conforme descrevemos anteriormente. Foi digitado apenas o conteúdo dos áudios que continham as narrativas orais das professoras que favoreceram a análise interpretativa do objeto da pesquisa, considerando que outras questões relativas à educação vieram à tona nas narrativas das professoras. Cada encontro individual ou coletivo compõe um arquivo digital, que tem a identificação de pseudônimo, data, duração, atividade desenvolvida e a descrição do encontro, com as falas de cada sujeito. O conteúdo das gravações de áudio foi digitado, totalizando 172 páginas que foram encadernadas, constituindo um *corpus documental*, fonte da pesquisa.

A *observação participante* possibilitou agregar um conjunto de impressões produzidas pelas professoras e pesquisadora nos/sobre os momentos formativos pontuais, vividos nos eventos

de formação dos quais as professoras participaram, sendo considerados nesta pesquisa um planejamento coletivo realizado na escola e dois encontros de formação continuada de professoras, promovidos pela Semed. Apesar de as entrevistas biográficas terem maior peso na produção dos dados na pesquisa de campo, porque intentamos mais ouvir os sujeitos do que observar e falar sobre eles, a observação participante nos momentos instituídos fez-se importante, porque permitiram diálogos posteriores, realizados nos encontros individuais e coletivos com as professoras.

A *análise documental* constituiu-se também como procedimentos da pesquisa, tendo como fontes os documentos da Semed e a proposta pedagógica da escola. Esses documentos permitiram leituras que ajudaram a compor o cenário da investigação, tanto da escola quanto da Rede Municipal de Ensino, analisando questões que vieram à tona nas narrativas das professoras, como a situação de (des)profissionalização vivida pelo magistério municipal.

A *aplicação de questionário* (APÊNDICE D) às professoras favoreceu a exploração, no texto da dissertação, de informações relativas à idade, formação inicial, habilitação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, ensino superior cursado [se presencial ou em EAD, particular ou pública], pós-graduação *lato sensu*, tempo de trabalho na educação e na EMEF Maria Izabel Falcheto, tipo de vínculo de trabalho. O questionário utilizado foi adaptado da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil.

A cada encontro individual e coletivo realizado na escola com as professoras, as observações foram sistematizadas no diário de campo da pesquisadora, que foi construído na forma de arquivos digitais que foram impressos ao final da pesquisa de campo. A utilização do diário de campo e dos portfólios em que a escrita das narrativas e dos relatos das professoras foi materializada, tornou-se indispensável para a análise interpretativa dos dados produzidos.

A confecção das capas dos portfólios pelas professoras foi proposta no primeiro encontro individual, após a realização da primeira entrevista biográfica e a elaboração de um campo conceitual da formação continuada, atividade em que as professoras relacionaram palavras e expressões sobre a formação continuada, que apresentaremos no capítulo 5. Todo o material<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> O material entregue às professoras e afixado nos portfólios constituiu-se de cronogramas dos encontros individuais, capas dos portfólios com os dados descritivos da pesquisa e de contato dos pesquisadores, identificação das participantes, textos, propostas de escrita das narrativas, propostas de atividades a serem realizadas nos encontros coletivos, elaboração do campo conceitual, textos produzidos e/ou selecionados de outras fontes pelas professoras da pesquisa e entregues às demais, bilhetes e *e-mails* enviados a elas, para indicação de leituras e de material a ser levado nos próximos encontros.

entregue a elas durante a pesquisa foi afixado no portfólio, e as narrativas produzidas pelas professoras foram manuscritas ou digitadas e coladas no portfólio, conforme a opção de cada professora, utilizando textos, fotos antigas e fotos produzidas para a escrita das referidas narrativas.

A escrita das narrativas sugeria às professoras a seleção prévia de fotos do arquivo pessoal e/ou das escolas onde tivessem trabalhado ou ainda de fotos que tivessem sido produzidas por elas no tempo presente, privilegiando as imagens relacionadas aos processos de formação que viveram ou estivessem vivendo. As fotos selecionadas trouxeram imagens significativas para elas, que fizeram/fazem parte de suas histórias de vida, retrataram um tempo de sua trajetória profissional, produziram saberes e fizeram experiência. As imagens funcionaram como *links* que acionaram a memória e as fizeram recordar as experiências construídas num processo permanente de formação ao longo da vida. As imagens também nos permitiram registrar momentos presentes, impregnados de sentidos e emoções, sendo importantes instrumentos que se aliaram ao texto na narrativa das experiências, em que as professoras se recordaram de ocasiões, locais e colegas de trabalho que foram importantes em seus processos de formação.

Organizar os dados produzidos constitui uma tarefa muito importante para compreender o objeto. Contudo, temos certeza de que muita coisa escapou aos sentidos, dadas as limitações que temos diante da complexidade do estudo em questão, principalmente pela abordagem do subjetivo. A complexidade da pesquisa qualitativa fez-nos construir esse plano de pesquisa para a materialização de resultados, considerando que os sentidos foram produzidos num emaranhado de fios que foram tecendo lógicas próprias, produzidas de modo singular. Entretanto, destacamos a imprevisibilidade em alguns momentos das entrevistas biográficas, por mais bem elaborado que estivesse nosso plano de pesquisa.

Objetivamos, na escrita das narrativas (auto)biográficas, movimentos potencializadores de processos identitários, de saberes na profissão, no itinerário de (auto)formação vivido no processo de investigação, em que buscamos a escuta e a consideração das vozes das professoras, postura e ação tomadas durante a pesquisa, que ficaram marcadas para a professora Gabriela, considerando que a sensibilidade e a escuta à voz do outro parecem ser ainda um grande desafio, conforme a professora narra:

Eu estou sentindo que pela primeira vez eu estou tendo a oportunidade de colocar o que eu penso, sem ser criticada, porque as vezes a gente coloca a opinião e sempre tem alguém pra puxar o tapete. Eu acho que na escola a gente tem que ouvir mais (Gabriela).

Construir e reconstruir, no processo de ensino e no movimento de conhecimento individual/coletivo da aprendizagem profissional, demarca novas tentativas de dar sentido às experiências, aos contextos e às histórias de vida como uma atividade singular para ampliar a vivência pessoal e profissional no processo de formação do professor, como ficou registrado nas palavras da professora Karem, que afirma:

Participar dessa pesquisa para mim é um desafio, pois como você disse o repensar das histórias vividas também é prática de formação (Karem).

Objetivamos, enfim, conhecimentos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação, nas dimensões da pessoa dos envolvidos, de nossas práticas e da profissão (NÓVOA. 2007). Em muitos momentos, as professoras falaram sobre a experiência de estar participando da pesquisa, a aprendizagem que estavam vivendo e a mudança na forma de pensar a formação continuada de professores, como pontuamos a seguir:

Eu estou vendo essa pesquisa como um curso de formação, porque não é uma simples pesquisa não, porque a gente tem que ficar parando pra ler, pra refletir e fica com aquelas coisas ainda matutando na cabeça da gente. Está sendo muito melhor que uma formação que a gente está acostumada a fazer lá em cima [auditório], porque além de a gente ler e conversar, a gente tem a possibilidade de argumentar, de discutir. Quando a gente só ouve e não pára pra dar as opiniões, a gente não reflete tanto e quando a gente tem que opinar, organizamos mais o pensamento (Ana Luisa).

Destacamos o diálogo que segue, forjado no último encontro coletivo da pesquisa de campo, em que as professoras relataram as experiências que ficaram com a produção das narrativas autobiográficas.

*Fernanda* – Pra gente ir encerrando, o que fica? No final, este é o nosso último encontro coletivo, vocês falaram bastante coisa, mas eu queria que vocês mencionassem essa questão da escrita da narrativa, de falar de si, rememorar as experiências, trazer a vida de vocês. O que isso trouxe pra você?

*Karem* – Eu achei bom. Achei que fosse ser mais difícil. Eu tive que fazer uma retrospectiva muito grande, de muita coisa que eu não lembrava mais.

*Fernanda* – E rememorar as experiências?

*Débora* – Reconstruir os fatos vividos, do passado. Então isso é importante pra gente? É, porque a gente pode olhar pra trás o que não deu certo e reconstruir, replanejar o que não deu certo e o que deu a gente pode pensar coisas novas...

*Gabriela* – Reconstruir mas também perceber que nós fizemos muita coisa, que a gente mudou muita coisa, transformou muita coisa, que a gente fez parte da vida de muitas pessoas e muitas dessas pessoas hoje estão engajadas na vida, mudaram o sentido da vida, por nossas mãos, por nossa causa. Talvez não só pelo conteúdo passado na sala de aula, mas por uma palavra, por um gesto, por um momento de parar e de ouvir. Então faz a gente reconstruir e valorizar tudo o que nós fizemos, porque nós temos muito a mania de não valorizar o que a gente faz, de achar que não tem importância o nosso trabalho. E tem.

*Débora* – Porque foi uma mudança de eu mesma me conhecer. É um autoconhecimento de mim essas narrativas que a gente escreveu. Cada uma se conheceu.

*Helena* – Foi forçar a mente também. Parecia tão simples Fernanda, mas no fundo foi um esforço tão grande que a gente teve que fazer, porque senão não conseguia. E no fim, foi uma recompensa, porque a gente conseguiu dar aquele resultado, talvez, que você esperava, você queria mais talvez, mas você pode ter certeza que todo mundo fez o máximo e se preocupava um tanto, né meninas? Quantas vezes a gente e perguntava: você já fez? Como você fez? Porque a preocupação nossa era tão grande em atingir o objetivo que a gente se ajudava, se falava.

*Karem* – Esse primeiro memorial, foi aquele que a D pediu [em formação promovida pela SEMED]. Você também, eu precisei sentar, pensar... A maior retrospectiva foi esse aqui, porque eu não lembrava mais de nada.

*Débora* – E o tempo que a gente teve que se rebolar também. Trabalhando, a gente tem família, tem filho e curso...

*Fernanda* – E quanto a isso eu preciso falar que vocês assumiram mesmo. A partir do momento que vocês falaram sim, vocês falaram sim de verdade (Encontro Coletivo).

A saída do campo de pesquisa ocorreu ao final do III encontro coletivo com as professoras, momento em que elas falaram sobre a importância que a pesquisa teve em seus processos formativos, especialmente por estarem na pesquisa como narradoras de suas histórias. Nesse último encontro, as professoras Ana Luisa e Débora trouxeram textos sobre a formação continuada que elas selecionaram com base nas fontes usuais de leitura a que buscam acesso. Dialogamos sobre esses textos que provocaram discussões acerca da realidade vivida pelas professoras, especialmente sobre os cursos de formação em larga escala, as referências de formação que elas guardam na memória, a relação formação-profissionalização do magistério. As professoras externaram o que sentiram durante o percurso da pesquisa, sobretudo quanto à escrita das narrativas.

A saída do campo de pesquisa foi marcada por uma expectativa de mudança da formação instituída na Rede, como sinaliza o diálogo que segue:

*Gabriela* – A gente tem que aprender a não temer. A gente tem que buscar nossos direitos e fazer valer. A nossa voz tem que ser ouvida. Não adianta acabar a pesquisa da Fernanda e nós cinco ficarmos fechadas aqui dentro não.

*Fernanda* – A "pesquisa da Fernanda" está com uma responsabilidade muito grande... [risos]

*Gabriela* – É porque com essa pesquisa, nós cinco temos que fazer a diferença de alguma forma.

*Fernanda* – A "pesquisa da Fernanda" está com uma responsabilidade muito grande, mas uma responsabilidade dividida, partilhada né? Porque nós estamos em seis e temos que fazer frutificar isso aqui no município. Já está frutificando, porque vocês estão falando que está sendo uma formação muito boa, fazendo pensar de outra forma, refletir sobre a prática, sobre as experiências. Então isso já frutificou, na verdade. Então agora a gente tem que tentar mobilizar o coletivo. Toda pesquisa tem que ter uma finalidade. Essa finalidade está pra além de provocar uma transformação imediata no ano que vem na escola, porque não podemos assumir que, com a pesquisa, vamos resolver todos os problemas da escola ou da formação no município. Depende de uma estrutura muito

grande. Mas, fazendo refletir, nós seis, e daqui com quem a gente pode multiplicar, nos planejamentos coletivos... Mas vocês têm que entender também a dimensão das nossas possibilidades de ação, porque a gente encontra mil barreiras e obstáculos (Encontro coletivo).

A perspectiva de mudança tem fundamento numa concepção de educação pautada na transformação da situação vivida em uma situação melhor, considerando a escola como uma instituição essencial para o desenvolvimento profissional e os professores como intelectuais transformadores. Considerando que, como intelectuais, nos dispomos a combinar a reflexão e a prática acadêmica a serviço da educação, como define Giroux (1997), a pesquisa assume a perspectiva de “repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 162), em prol de uma formação qualitativamente melhor. Como intelectuais orgânicos, temos a pesquisa e a ação pautadas em concepções éticas e políticas, pois compreendemos a dimensão e a importância social dos conhecimentos que estamos construindo como pesquisadores.

Elegemos o livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2011) como lembrança que entregamos às professoras e em agradecimento pela valiosa participação na pesquisa, e finalizamos esse último encontro coletivo com reflexão com base em citações de Freire (2011), que nos explica que a formação nunca se dá por mera acumulação, mas numa conquista feita com ajuda dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores, que depende sempre de um trabalho pessoal, pois ninguém forma ninguém, mas cada um forma-se a si próprio.

Nesse último encontro, voltamos a dialogar sobre os combinados éticos da pesquisa, cujos encaminhamentos das ações estão descritos a seguir.

### **5.2.3 Os combinados éticos da caminhada e o retorno ao campo de pesquisa**

A pesquisa qualitativa aliança um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um rigoroso questionamento quanto ao processo de pesquisar, com os quais os sujeitos jamais são vistos ou tratados como objeto. Por isso, ao tratar da voz das professoras participantes da pesquisa, recusamo-nos a usar números ou letras iniciais do seu nome para que as identificássemos, porque desejamos respeitar a sua condição de sujeitos, considerar as suas identidades e ser coerentes com o referencial teórico que orienta a pesquisa, já que não

autorizaram o uso dos nomes verdadeiros. Por outro lado, preocupadas em não revelar a identidade das professoras, porque lecionam na única escola situada na sede do município e porque seus depoimentos trazem críticas à escola e à Rede Municipal de Educação, denunciando problemas vividos por elas mesmas e por outros sujeitos, em outros tempos, a revelação dos nomes poderia trazer algumas dificuldades às professoras, de modo que optamos por usar nomes fictícios, escolhidos pelas professoras, na versão oficial do trabalho. Os nomes escolhidos têm uma significação para cada professora e mereceriam uma análise mais detalhada e aprofundada do que o espaço deste texto permite. Contudo, o anonimato não impediu que essas professoras tivessem uma identidade na pesquisa, que as considerou como sujeitos e ouviu suas vozes. Elas contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias.

Outra fonte da qual fizemos uso na pesquisa foi a fotografia, que favoreceu o conhecimento de experiências de professores em suas histórias de vida, constituindo-se como um vigoroso instrumento de resguardar a memória e de constituir a subjetividade, por permitir que as professoras pudessem ver a si mesmas, ver o outro e recordar a situação vivida.

Como os nomes, os rostos e as ações constituem o sujeito, adotamos como procedimento ético o de não trazer para o texto da dissertação as fotos de pessoas a quem, no momento da pesquisa, não pudemos pedir autorização. Consideramos também o necessário zelo ético no uso das fotos, a fim de não expor as professoras ou as instituições.

Consideramos que o conhecimento produzido na pesquisa tem que ser dialogado. Afinal, o sujeito da pesquisa não é um sujeito já sentenciado, mas um sujeito falante, que reage e tem concepções. Desse modo, não podemos conformar a fala do outro, pois é difícil classificar as pessoas na linha “você é isso”. Por entendermos que somos inacabados, vemos na possibilidade de definir, classificar e generalizar os sujeitos uma tentativa difícil e arbitrária à proposta da pesquisa, pois compreendemos que o sujeito da pesquisa vai transformando-se. Assim, como aprisionar esse sujeito num trabalho de dissertação?

Como pesquisadora o tempo todo, estamos lidando com palavras alheias. Nas narrativas das professoras, as palavras não são nossas. O que é falado, expresso por meio de gestos aqui, agora tem relações com o passado e o futuro dos sujeitos, sendo elos na corrente discursiva. Por isso, na pesquisa precisamos fazer um movimento de entrar em empatia com o outro, entender o seu universo social e cultural como construção histórica, para depois voltar ao

lugar de pesquisadora e analisar eticamente, para, em seguida, eticamente levar os escritos para o outro ler, assinar e dizer “esse aí sou eu”. Isso envolve atitude dialógica, pois a fala é muito provisória e muda diante das interlocuções. Nisso está a dificuldade de termos um ponto final na dissertação, porque ela não pode ser a última palavra.

Entendendo a pesquisa nessa perspectiva dialógica, refletimos sobre os princípios que orientam a ética da pesquisa qualitativa. Como podemos salvaguardar a individualidade dos sujeitos que expõem suas opiniões e emoções num trabalho que se tornará público?

A autorização prévia para o uso de gravações, fotos, registros escritos, a mudança dos nomes, visando a manter o anonimato de cada professora, o retorno antes de se tornar público o trabalho, para que as professoras tomem conhecimento e validem, ou não, o que foi escrito, são formas de garantir o compromisso e o respeito com cada sujeito envolvido na pesquisa (APÊNDICES I, J e L).

Nas transcrições das gravações de voz, as falas foram editadas com a intenção de fazer sentido para os leitores e para retirar repetições ou “erros” de concordância que prejudicariam a interpretação da ideia global do texto. No entanto, reconhecer o inédito na narrativa do outro pressupõe, a nosso entender, não desfigurar a sua narrativa, prejudicando o sentido de sua produção. Portanto, os princípios éticos atravessam esta pesquisa do início ao fim, desde a apresentação aos sujeitos, aos critérios de seleção desses sujeitos, a manipulação/exploração das imagens e sons produzidos, dos textos orais e escritos, porque todos esses elementos e outros encontrados no caminho são fontes de pesquisa.

Outrossim, a pesquisa sobre a experiência do outro pode não significar necessariamente a tentativa de dar visibilidade à experiência e aos saberes do outro e implica concepções éticas, merecedoras de profundas discussões. Afinal, quanto de visibilidade o pesquisador busca para si e quanto de visibilidade dá à prática do outro? Questionamentos como esse podem potencializar muita discussão no meio acadêmico. Por enquanto, neste trabalho, por entendermos que a pesquisa será produzida pela pesquisadora, por sua orientadora e por todos os sujeitos envolvidos, intentamos tornar visíveis as experiências que forem compartilhadas por todos, por isso justificamos o uso, na maioria das vezes, da primeira pessoa do plural. Apenas em situações em que a pesquisadora trate das próprias experiências e observações acerca da realidade, o enunciado dar-se-á na primeira pessoa do singular.

Desde o momento em que nos inserimos na escola para apresentar a pesquisa e convidar as professoras, dialogamos com elas sobre o retorno ao campo para apresentação do texto. Durante a realização da pesquisa, em alguns momentos essa postura foi reafirmada, e as professoras apresentaram solicitação de retorno do estudo, o que providenciaremos imediatamente após a defesa da dissertação.

## 6 AS RELAÇÕES DAS PROFESSORAS COM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E DE PARTILHAS DE EXPERIÊNCIAS

As narrativas produzidas pelas professoras durante a pesquisa tratam de experiências construídas ao longo do desenvolvimento profissional e trazem uma dimensão que, durante muito tempo, ficou invisibilizada na pesquisa em educação, reiterando que a voz do professor precisa ser ouvida e considerada em busca do protagonismo do professor diante de seus processos formativos. Iniciativas atuais procuram repensar questões relacionadas à formação dos professores; entretanto, quais as relações dos professores com os processos de formação continuada e de partilha de experiências e os sentidos que o professor tem produzido sobre seus processos formativos? Essas questões estão presentes nas narrativas das professoras que apresentamos e analisamos neste capítulo, que externaram seus pontos de vista sobre esses processos.

Organizamos os dados produzidos nos seguintes eixos de análise: *os sentidos produzidos pelas professoras sobre a formação continuada*, demarcando os sentidos iniciais e os deslocamentos produzidos com a participação na pesquisa; *a formação continuada vivida em diferentes formas-espacos-tempos*, em que as professoras narram as discontinuidades, mudanças e permanências em seus processos formativos ao longo da trajetória na educação e suas percepções sobre as práticas instituídas de formação que têm vivido dentro e fora da escola. Em seguida, consideramos as narrativas das professoras que defendem a *partilha de experiências em seus processos de formação continuada* e discutem as condições para que os saberes da experiência sejam valorizados no âmbito da escola e dos sistemas de ensino, considerando as *redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências* e os *processos de (auto)formação* vividos pelas professoras.

À luz dos referenciais teóricos, procedemos à análise interpretativa dos dados produzidos na pesquisa de campo, onde as cinco professoras, como narradoras de suas histórias, assumiram o protagonismo na pesquisa, ocupando o lugar de sujeitos produtores de conhecimento, em busca da valorização de suas experiências.

## 6.1 OS SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os dados aqui inventariados têm o interesse de possibilitar análises sobre os sentidos que as professoras produzem sobre os processos de formação continuada que vivem no magistério e o lugar que as experiências compartilhadas ocupam nesses processos formativos.

Para isso, durante a entrevista biográfica realizada com cada professora no primeiro encontro, solicitamos que elas elaborassem um “campo conceitual da formação continuada” para observarmos quais sentidos haviam sido produzidos sobre a formação continuada ao longo da trajetória profissional, antes da nossa intervenção. Também tivemos o objetivo de observar se a partilha de experiências seria colocada como mecanismo de formação. As professoras apresentaram as seguintes palavras e expressões:

Busca pelo melhor sempre  
aprendizagem  
Respeito com o colega  
Amor pela profissão  
Troca de experiências.  
**Débora, 11-9-2013**

Carinho  
Afeto  
Compreensão  
Desafio  
Acreditar, nunca desistir  
Aprendizagem com a criança  
Conhecimento  
Responsabilidade  
Amor  
Estudar, ler, interpretar, estar sempre  
trocando experiências  
Muita paciência  
Persistência  
Enfim, ser um bom professor.  
**Helena, 11-9-2013**

Busca de informações  
Troca de experiências  
Um novo pensar pedagógico  
Aprimoramento profissional  
Reflexão crítica da prática pedagógica  
Aproximação da teoria com a prática.  
**Ana Luisa, 17-9-2013**

Interação  
 Aprendizagem  
 Troca de experiências  
 Participação  
 Qualificação  
 Paciência  
 Conhecimento  
 Responsabilidade  
 Companheirismo  
 Querer  
 Inovação  
 Compromisso  
 Valorização  
 Crescer.  
**Karem, 12-9-2013**

Aprendizagem  
 Profissionalismo  
 Interação  
 Troca de experiências  
 Reflexões  
 Participação  
 Aprender  
 Buscar ajuda  
 Pesquisa  
 Conhecimento  
 Compromisso  
 Ensinar  
 Crescer  
 Querer  
 Novas perspectivas  
 Qualificação  
 Criticidade  
 Responsabilidade  
 Comunicação  
 Valorização.  
**Gabriela, 18-9-2013**

Notamos que a expressão “troca de experiências” está presente no campo conceitual de todas as professoras, evidenciando quão importante ela se faz em seu contexto de trabalho. A palavra “aprendizagem” aparece em quatro campos, reiterando a representação da figura do professor como o sujeito do conhecimento. A palavra “conhecimento” surge em três campos conceituais. As palavras e expressões “busca”, “persistência”, “querer”, “buscar ajuda”, “estar sempre” denotam o comportamento pró-ativo do sujeito moderno, sempre “disposto” (cobrado) a qualificar-se para adequar-se ao mercado de trabalho e às suas condições, negando, por vezes, as condições que os sujeitos têm para fazê-lo e, a duras penas, a serem pagas por todo esse desgaste, que intensifica o trabalho docente, camufla as práticas e torna os sujeitos invisíveis, importando tão somente os resultados quantitativos de sua ação.

A expressão “um novo pensar pedagógico” levou-nos à interrogação: por que o que há de errado com o “velho pensar pedagógico”? A dicotomia novo/velho pode levar-nos à compreensão de que devemos descartar o velho, e isso deve ser questionado. Problematicamos até que ponto a busca constante pelo “novo” pode nos fazer “melhores”. Com isso não queremos dizer que a educação há que se manter com o pé no passado, inclusive nas falhas do passado. Importa considerar as experiências passadas, ouvir as

narrativas dos professores experientes, apropriar-nos, ao ressignificar esses saberes, porque eles são importantes para nos ajudar a compreender a dinâmica da escola e os processos educacionais vividos em outros tempos.

Surpreendeu-nos a expressão “aprendizagem com a criança”. Conversando com a professora Helena, ela revelou, em sua fala, que ela aprende muito no dia a dia com a criança e que a criança mostra para ela melhores formas de fazer seu trabalho, reiterando Freire (1997, p. 19): “[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, [...] porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos”.

As palavras “interação”, “participação”, “comunicação”, “valorização” e “profissionalismo” direcionam a análise para os aspectos relacionados à profissionalização do magistério, por via da formação continuada, que poderá estimular o nascimento de uma cultura profissional entre os professores e de uma cultura organizacional no seio das escolas, primando pela coletividade em detrimento do isolamento. Como aponta Nóvoa (1992, s/p), “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.”.

Também as expressões “pesquisa” e “reflexão crítica da prática pedagógica” trazidas pelas professoras sinalizam a centralidade da pesquisa e da reflexão nos processos de formação continuada do professor. Quando Nóvoa (2002; 2011) vem discutindo a formação centrada na escola e nas questões cotidianas que o professor precisa tratar e resolver, verificamos uma indicação muito forte da pesquisa como meio de investigação da prática e de formação, assim como observamos na produção de Zeichner (2002) e nos trabalhos dos Endípedes produzidos entre 1994 e 2000 e pesquisados por Ventrone (2005).

Entender o professor como sujeito que reflete criticamente na/sobre a prática, pressupõe que as experiências e os saberes docentes passam a ocupar a centralidade nessa perspectiva de formação continuada. Nessa direção, vemos emergir a concepção de *professor reflexivo* (SCHÖN, 1992; ALARCÃO, 2011; FREIRE, 2005; GHEDIN, 2005; ZEICHNER, 1993), o que confere um estatuto de poder ao professor sobre os seus saberes e processos de formação e desmonta a ideia de que o professor é apenas um executor de tarefas.

Entendemos que a professora Ana Luisa avança em compreensão conceitual, ao trazer a expressão “aproximação da teoria com a prática”, porque ela sugere diálogo entre as

dimensões do saber, o que nos leva a pensar a escola como o lugar da formação dos professores, como o espaço da análise compartilhada das práticas e das experiências coletivas, transformando essas experiências em conhecimento profissional, como assinala Nóvoa:

O debate educativo esteve marcado, durante muito tempo, pela dicotomia teoria/prática. [...] Mas a verdade é que não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação (NÓVOA, 2011, p. 51).

Ao fazermos a análise interpretativa dos sentidos que essas palavras e expressões suscitam pensar, questionamos principalmente por que elas não surgem, em princípio, nas narrativas orais de todas as professoras, com exceção das professoras Débora e Gabriela. Apenas quando indagadas, as professoras mencionaram a partilha de experiências como formação. Pensamos inclusive que, por ser esse o primeiro encontro, talvez as professoras estivessem falando o que, no seu pensar, eu desejaria ouvir, por coordenar o projeto de formação continuada da Semed.

As cinco professoras concordam em que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional, uma vez que são chamadas a se adequarem às inovações didáticas e tecnológicas diante das demandas por um ensino voltado à implementação de ações concretas de aprendizagem para o atendimento à singularidade dos alunos. As professoras Ana Luisa e Karem falam sobre os motivos que as levam à formação continuada, no sentido que atribuem a essa formação:

Pensando nas grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo dos anos, estamos vivenciando um momento em que a informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional, por isso a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, que é possível a mudança. Fica mais difícil o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas formas de ver e pensar a escola. Para aqueles profissionais que já estão atuando, há pouco ou muito tempo, a formação se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político impõem ao profissional, à escola, a continuidade, o aperfeiçoamento da formação profissional. Bom, vejo que as propostas estão aí, cabe a cada professor o querer fazer diferente, e para que a mudança aconteça, é preciso haver primeiro uma mudança interna de cada um (Ana Luisa).

Porque se não estudar, vai ficando pra trás. Igual hoje, a gente vê, quanto professor que não sabe mexer no computador e é complicado, porque se não tentar aprender, melhorar, fica difícil. Então tem que estudar porque as coisas vão mudando muito (Karem).

Na pesquisa de campo, observamos que ora o conceito de formação continuada se aproximou do conceito mais tradicional, formal, que acontece num momento predeterminado, pontual, ora a compreensão das professoras está voltada para uma formação construída na prática pedagógica, na troca de experiências, em face dos desafios cotidianos da vida na escola.

As narrativas que se seguem foram produzidas no primeiro encontro que tive com cada professora, individualmente, no qual pude tatear os sentidos que elas vêm construindo sobre/para a formação continuada, com base no que vivem e/ou no que pensam.

*Ana Luisa* – Como eu me sinto diante da formação? Parece que eu não sei nada [risos]. É essa a situação que não só eu, como vários colegas depois que a gente sai de lá e começa a conversar, parece que a gente assim... sabe pouco, porque mexe muitas vezes com a gente, às vezes a gente está pensando qual a forma que a gente está fazendo o trabalho da gente, então a gente tem a sensação de que está fazendo tudo errado.

*Fernanda* – Mas aí você fala de quais momentos?

*Ana Luisa* – Da formação? Geralmente quando tem formações lá em cima [auditório da escola] que o palestrante está falando mais relacionado à sala de aula, de como fazer, como estão acontecendo as coisas, aí a gente pensa em como a gente está fazendo o trabalho na sala de aula.

*Fernanda* – Então tem um sentido de autoavaliação, tem um sentido de se rever, de rever suas práticas?

*Ana Luisa* – É, isso, rever as práticas, o que você pode melhorar, mexe... Lógico que mexe com a gente depois da formação. Com certeza mexe! Porque você vê que pode fazer além do que já está fazendo. É isso aí, mexe com a gente, tem um sentido de uma auto-avaliação mesmo (Ana Luisa).

Na narrativa de Ana Luisa fica claro que, nesse formato, a formação continuada de professores surte o efeito de apontar as ausências de formação e da ação do professor e, muitas vezes, o professor sai daquele momento de formação sentindo-se culpado por não conseguir alcançar os objetivos que esperam que ele alcance.

Nós começamos a partir do momento que a Prefeitura colocou essa formação continuada aqui em Marilândia, não foi? Só que ela foi melhorando cada vez mais. Os anos foram se passando, mas os temas foram se atualizando e foram cada vez melhor. Só que tudo o que a gente já conhecia, a gente lembra, era só um complemento. Por exemplo, todos os cursos que eu já fiz, eu já tinha um conhecimento. Mas aquilo que ia aparecendo de novo, ia melhorando, ia acrescentando na minha experiência. Ter o Magistério foi bom, a faculdade veio a complementar, a experiência em sala de aula que eu tinha, quando eu estava lá na faculdade, eu tinha conhecimento de muita coisa que as professoras falavam. Não era novidade pra mim. E hoje acontece ainda. Quando um orientador vem falar sobre assuntos na formação, é coisa que talvez eu já sei, já ouvi, já tenho conhecimento daquilo, só que é bom porque complementa, diferencia no trabalho da gente, mas não chega a ser novidade, não (Helena).

Eu participo porque eu gosto mesmo, gosto de ouvir as palestras, porque a gente sempre aprende. E tem gente que fala assim "O que você está fazendo aqui?" Por que eu sou efetiva, então não preciso mais de estar aqui? Só que eu venho não é por causa do certificado, que muita gente vem, porque eu não preciso do certificado. Então eu venho

porque eu gosto de ouvir as palestras, a gente sempre aprende alguma coisa. Então é bom. A gente sempre desenvolve na sala de aula alguma coisa da formação (Karem).

Helena aponta, em suas palavras, o caráter repetitivo que a formação continuada de professores pode assumir, quando desconsidera as experiências anteriores dos professores, e parte do pressuposto de que todos tiveram/têm o mesmo desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999) e estão na mesma fase da carreira (HUBERMAN, 2007) ou etapas da carreira (GONÇALVES, 2007) e com o mesmo foco de interesse. Desse modo, fica evidente que a formação continuada passa a ter mais sentido para os professores quando os leva a refletir criticamente sobre questões da prática pedagógica, buscando alternativas teóricas/metodológicas para resolver as questões que surgem no cotidiano escolar, valorizando as experiências dos professores como saberes construídos e ressignificados com o tempo. Karem se recorda das falas de outros professores em relação a ela na condição de efetiva, dando mostras de quanto os professores se sentem cobrados a participar de cursos de formação continuada promovidos pelos sistemas de ensino, evidenciando que esperam alcançar a estabilidade para se libertarem dessa condição, ou seja, presumem que, com a estabilidade na carreira, não precisarão participar de cursos de formação. No entanto, há de se lembrar dos planos de carreira do professorado, vinculados à avaliação pessoal, que considera inclusive a participação em cursos de formação continuada como critério para a ascensão funcional.

A formação ajuda muito a gente. Como era o meu começo, me ajudou muito, porque eu não tinha experiência nenhuma. O planejamento e as experiências que a gente tinha nessas formações que passavam pra gente era o que ajudava a gente. [De que formação você fala?] A formação que a Prefeitura dava pra gente. E aí eu comecei a me capacitar também. Fui pagando outros, pra ter mais, pra inscrição de DT, que precisa e pra gente aprender mais também. [...] Então eu vim pra cá em 2010 e aí fui fazendo mais formação. E o que a formação traz pra mim? Pra minha profissão, tudo. E é o que faz a gente aprender... São as experiências que eles trocam com a gente. Igual a gente faz aqui nos planejamentos também. É muita experiência, é muita troca de experiência. Tudo isso é enriquecimento pra gente (Débora).

Eu sempre gostei muito de curso. Por mais que as vezes a gente comenta "Ai meu Deus, isso de novo!", tudo a gente aprende alguma coisa. Mesmo que eu sempre gostei de estudar, mas eu sempre gostei de capacitações que eu pudesse participar. Por exemplo, não me manda pra uma palestra que eu vou ter que ficar o tempo todo de boca fechada duas, três horas ou cinco. Eu não acho que é isso. Eu gosto de coisas onde eu trabalho, que eu faço, que eu vou tirar dali alguma coisa que amanhã ou depois na minha sala de aula vai ser útil, vai ser importante, ou o que eu trouxer pra sala de aula eu vou poder melhorar. Por isso que eu gosto da formação continuada que trabalha dessa forma e não ouvindo blá, blá, blá, porque por mais que a pessoa tenha uma bagagem de conhecimento muito grande, as suas ideias as vezes não batem. Você tem um ponto de vista, você quer falar, mas você está numa palestra, nem sei se pode fazer algum comentário. Eu gosto daquela formação em que eu vou adquirir um conhecimento mais prático. Eu acho que a

formação continuada tem que ser num grupo pequeno, tem que ser por ano mesmo (1.º ano, 2.º ano, 3.º ano...), onde você tenha troca de experiências. Quer melhor que a troca de experiências? (Gabriela).

Essas narrativas nos remetem a uma concepção de formação continuada criticada por Nóvoa (2009) e Giroux (1997) por seu caráter instrumentalista, a qual pressupõe a atualização de conhecimentos teóricos visando à aplicação na prática e considerando os professores menos como estudiosos e mais como funcionários. Assim, em vez de aprenderem a refletir sobre a vida e a prática em sala de aula, aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Ao contrário, como afirma Freire (2011), o que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, mas a compreensão do valor do humano, do exercício da criticidade, da passagem da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica.

Em tempo, observamos, nas narrativas das professoras, desconhecimento quanto aos dispositivos legais que normatizam a formação do professor. A narrativa da professora Débora dá mostras de que a relação com a formação ainda não foi concebida como política educacional, como direito dela, na qualidade de professora, e dever do Estado.

A formação continuada a cada ano seria como se fosse um presente para nós educadores, pois ali continha informações preciosas para eu continuar trilhando aquela história que estava apenas começando [...] Eu acho que estou aprendendo sempre, cada momento é especial. [...] Eu me preocupo muito em aprender sempre, pois eu quero estar sempre levando pra minha sala de aula coisas novas (Débora).

Apesar de não conhecerem os dispositivos legais que normatizam a formação do professor, as professoras Ana Luisa e Gabriela sinalizam uma compreensão da formação continuada como direito do professor e dever do Estado, ao pontuarem questões sobre o financiamento de cursos de formação continuada.

*Ana Luisa* – Se a minha profissão é tão importante pro país, então o Governo tem a obrigação de investir em mim, na minha profissão. Então não cabe a mim pagar as minhas formações. Eu não tenho que custear as formações. A gente nem ganha pra isso.

*Gabriela* – Ele tem obrigação, mas infelizmente, devido ao sistema, a gente tem que financiar, porque a gente precisa, porque, por exemplo, esse ano não, que eu passei uma olhada na inscrição de DT e só pediu um, mas eu posso colocar um que foi prefeitura. Que bom que foi feito dessa forma. Agora, nos outros anos anteriores, a gente tinha que ter, no mínimo, três cursinhos pagos garantidos (Encontro coletivo).

Observamos, entretanto, que Gabriela alerta sobre uma questão importante, relacionada a certificação e mecanismos de entrada e permanência no magistério, na situação de professoras

em designação temporária, em que os professores precisam financiar os cursos de formação continuada porque os sistemas de ensino têm estabelecido como pré-requisitos em processos seletivos de professores em designação temporária e em concursos públicos.

Sobre a questão do financiamento da educação e das políticas nacionais de formação de professores, Gatti, Barreto e André (2011) analisaram que a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) na esfera federal passou a constituir importante fonte de financiamento da educação nacional, no que se refere às políticas desencadeadas pelo MEC, particularmente no que diz respeito à formação docente articulada com os entes federados. Entretanto, os recursos financeiros são insuficientes, especialmente porque a formação inicial dos professores no Brasil ainda é um desafio diante da expansão da obrigatoriedade do ensino, inclusive da educação infantil obrigatória desde os quatro anos de idade. Segundo as autoras, o número de instituições envolvidas e de polos e cursos oferecidos pelo sistema UAB dá uma ideia do grande esforço de expansão dos cursos de formação docente pelo poder público, embora a presença do setor privado ainda seja majoritária, quando considerada apenas a oferta da formação inicial por meio das licenciaturas, mantendo o caráter emergencial que sempre lhe foi atribuído historicamente. Com relação à formação continuada, Gatti e Barreto (2009) apontam que, por meio da LDB 93.949/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) deu respaldo legal ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, contribuindo para a elevação da oferta de formação continuada no setor público, o que, a nosso entender, precisa ser alinhado com as políticas governamentais entre os entes federados.

Identificamos as motivações que levam as professoras à formação continuada, surgindo nas narrativas das professoras a necessidade de acompanhar as mudanças da sociedade da informação, a necessidade de certificados para o concurso de professores em designação temporária, a reclamação por momentos formativos que possam ajudar o professor a produzir um corpo de “conhecimentos mais práticos”, podendo levar consigo “alguma coisa que amanhã ou depois na minha sala de aula vai ser útil, vai ser importante, ou o que eu trazer pra sala de aula eu vou poder melhorar” (Gabriela). Percebemos, pelas respostas, que o conceito de formação continuada, nesses casos, refere-se mais ao formato tradicional de formação, como cursos, seminários, congressos, palestras, simpósios, e que a professora Débora, mesmo na insegurança de referir-se à troca de experiências como formação, reconhece a sua implicação formativa que muito a ajudou no início do trabalho docente.

A professora Gabriela traz, em sua narrativa, a crítica sobre a formação continuada como um momento organizado por sujeitos externos à escola, que determinam o que o professor precisa aprender e põem o professor na condição de aluno, de expectador passivo, de consumidor dos conhecimentos a serem transmitidos. Reconhecemos, na narrativa da professora Gabriela, que ela se põe na condição de sujeito produtor de saberes de que fala Freire (2011), não aceitando que o formador seja o sujeito que a constitui e ela o objeto por ele formado, numa transferência linear de conhecimentos. Reconhecemos também na sua narrativa as marcas dos discursos dicotômicos teoria/prática e o reforço por uma formação calcada em produtos finais, para serem usados na sala de aula, evidenciando traços de uma concepção pragmática de formação. No entanto, reconhecemos como legítima a reivindicação da professora Gabriela, que fala daquele lugar, a sala de aula, porque o trabalho do professor é essencialmente prático e é nesse contexto que o professor produz seus saberes, diante dos dilemas que precisa resolver. Contudo, apontamos uma perspectiva de formação que se aproxima das concepções de Freire (1997), nas quais a formação permanente se constitua na experiência de pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática, num processo em que se vai reconhecendo a teoria nela embutida.

Muitos dos sentidos sobre/para a formação continuada são assim produzidos, porque são os certificados desses encontros, atualmente chamados de formação continuada, que os professores contratados têm de apresentar como titulação nos processos seletivos para contratação de professores temporários e os efetivos para a ascensão funcional nos planos de carreira.

Em seguida à elaboração do campo conceitual da formação continuada, cada professora produziu a capa temática do seu portfólio no primeiro encontro. Para isso, solicitamos que elas buscassem, nas revistas que havíamos levado, imagens que trouxessem os sentidos da formação continuada para cada professora. Nesse intuito, problematizamos com as professoras a questão “qual o sentido de estar em formação”. Seguem as capas produzidas e as narrativas que sucederam a essa atividade.



**Fotografia 3 – Capa do portfólio da professora Débora**

Fonte: Arquivo da autora.

Eu coleí figuras que representassem minha sala de aula, a diversidade e coleí frases que representam a formação: somos preparação, somos resultados, somos conhecimento, somos prática. Coleí figura de uma moça estudando, adquirir conhecimento, um monte de bonequinhos escrito conhecimento. O olho quer dizer inovação, porque cada vez que a gente vai numa formação, a gente volta com ideias novas, com uma preparação diferente e coleí também figuras da sala de aula, porque muita coisa que a gente usa na formação a gente traz pra sala de aula. Então acho que eu tentei fazer uma mediação entre a formação, a sala de aula e a vida da gente, porque eu não posso separar a formação e a escola da minha vida (Débora).



**Fotografia 4 – Capa do portfólio da professora Helena**

Fonte: Arquivo da autora.

Eu pensei só em criança, professor, sala de aula e nas diferenças entre os alunos. Como são grandes as diferenças na sala de aula! Mas a gente tem que trabalhar com todos, de uma forma que todos consigam aprender, melhorar. Então eu achei essa frase essencial, "por uma formação com mais qualidade", porque toda essa formação que a gente faz no dia-a-dia, no dia específico, é sempre por uma qualidade melhor, que chegue à aprendizagem e essa educação tem que ser para todos, sem distinção. O desafio é grande, mas a gente tem que estar aí, todo dia encarando, para melhorar, pra fazer com que a criança alcance o objetivo dela, porque ela também tem um objetivo, como nós temos. Os pais também têm. Então, a gente quer que essa educação seja melhor, no Brasil e até no mundo (Helena).



**Fotografia 5 – Capa do portfólio da professora Karem**

Fonte: Arquivo da autora.

Formação... Eu lembrei de educação, criança e eu acho que na educação tem que ter disciplina, que é um desafio na sala de aula, porque os alunos são diferentes. A formação é para o professor está aprendendo mais para atender as necessidades e dificuldades de cada um. O professor tem que estar sempre buscando uma maneira de atender os alunos. Acho que o professor tem que ter criatividade e ética, apesar de que eu sou mais ou menos criativa. Nesse momento [imagem de pessoas em um auditório] eu lembrei de todo mundo junto na formação, palestra. [E essa frase aqui "professor nota 10"?] Não sei, seria sempre bom ser um professor nota 10. A gente tenta ser, mas não sei se a gente consegue (Karem).



**Fotografia 6 – Capa do portfólio da professora Ana Luisa**

Fonte: Arquivo da autora.

Essa daqui [professora vestida com beca] eu coloquei porque a gente precisa de uma formação inicial que era antigamente o Magistério e hoje a faculdade e depois de uma pós-graduação, pelo menos. A imagem dessa criança me chamou muito atenção porque eu vi no olhar dessa criança, ela com as flores, o que acontece todos os dias quando a gente chega na escola, aquela criança que vem com aquele olhar doce, meigo até o professor e o carinho que eles têm com a gente e o quanto que a gente aprende com eles durante o ano. Eu quis destacar nessa figura com os livros, a formação que a gente encontra nos livros, não só com palestras, as duas imagens de sala de aula mesmo, eu quis dizer do quanto a gente aprende no dia-a-dia com os alunos, em situações que acontecem dentro da sala de aula. Eu vi as palavras família, escola, professor, porque tudo está interligado, porque pra você ser um bom profissional é preciso que tudo ao seu redor

funcione bem, até mesmo na sua casa, na sua família, porque quando você não está bem tudo acaba interferindo de um modo ou de outro lá na sala de aula. Eu coloquei o papel do coordenador pedagógico, porque ele é muito importante para o professor. [...] se ele tiver conhecimento e estiver preparado ele te ajuda muito a procurar estratégia para melhorar a aprendizagem dos alunos. Então ele também é importante, porque ele tem a possibilidade de estar na sua sala de aula, com você, em alguns momentos, olhando como está a aprendizagem das crianças, o seu trabalho e podendo interferir no que você pode melhorar. [...] Aqui [imagem de computadores] eu coloquei o quanto que a gente tem que estar preparado pro mundo de hoje, devido ao fato de as crianças terem acesso muito rápido às tecnologias que estão surgindo. Então o professor precisa estar preparado, porque eu não posso ver tudo de novo que está surgindo e não querer saber como funciona, como eu posso trazer aquilo pra minha sala de aula, porque a criança de hoje tem acesso às informações tudo muito rápido. Então eu acho que cabe ao professor buscar. Aprendizagem, descoberta. A gente vê sempre nas formações pontuais coisas que a gente não sabia e acaba descobrindo ali naquele momento. Esse aqui o "professor intelectual e crítico", porque o professor precisa ter o senso crítico de olhar as coisas que estão acontecendo ao seu redor e ver o que é aquilo, o que poderia fazer para melhorar, não aceitar as coisas de braços cruzados, tudo o que o sistema impõe pra gente. O professor tem que ter essa reflexão crítica das coisas, pra poder questionar e buscar melhorias. [E o professor como intelectual? O que você quer dizer com isso?] A busca de informações para transformar em conhecimentos, em que as informações vão poder te ajudar, porque quando você ouve o relato de outro professor, às vezes aquilo ali te ajuda a buscar novas soluções pra aquilo que você está vivendo dentro da sala de aula e que você pode melhorar. [Você acha que os professores são intelectuais críticos?] De maneira geral nem todos. Existem aqueles que questionam uma situação, que não está acontecendo da maneira correta como deveria ser. Questionam, mas não com as pessoas certas, para tentar mudar alguma coisa. Você pode ser crítico, mas você tem que defender suas ideias, ter argumentos para defender, pra poder mudar (Ana Luisa).

Giroux, ao pontuar a necessidade de resgatar a imagem do professor como intelectual transformador, supõe reconhecer sua capacidade de integrar o pensamento e a prática, ou seja, encarar os professores como profissionais reflexivos, promovendo a crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa produção e consumo de conhecimento, buscando “repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 162).



**Fotografia 7 – Capa do portfólio da professora Gabriela**  
Fonte: Arquivo da autora.

Essas imagens, principalmente das crianças, é porque eles são a base de tudo, de qualquer formação. Tudo o que eu, professora, quero fazer, tem o objetivo de chegar até eles. Eu coloquei os ambientes de alfabetização, mas coloquei outros ambientes, porque eu acho que a gente tem que enxergar como um todo, não só aquelas quatro paredes, só eu falar da leitura, da escrita, das operações matemáticas. Eu tenho que falar da vida. [...] Eu quero que meu aluno seja valorizado como cidadão. [Por que você traz essa palavra "produtividade"?] Porque tudo isso traz produtividade, no sentido de aprendizagem do aluno. Eu coloquei ela mais com o sentido de produto final de tudo o que acontece numa sala de aula, numa escola, porque você tem que ser produtivo na sociedade que você vive hoje em dia. A sociedade cobra da gente. Tenho que fazer meu aluno ser alguém melhor. Se ele tem habilidades que nós consideramos normal ou se ele não tem, ele tem que produzir algo. As palavras reconhecimento e valorização eu coloquei mais depois da conversa que a gente teve, porque eu me senti bem (Gabriela).

Quanto ao conceito de formação continuada que, para algumas professoras, inicialmente se aproximava do conceito mais tradicional, formal, ao longo da pesquisa foi sendo ressignificado, surgindo compreensões voltadas para uma formação construída ao longo da vida, por meio do estudo das práticas e da partilha das experiências dos professores, diante dos desafios vividos na escola, em percursos singulares, produzidos pelos sujeitos em redes de trabalho coletivo. O deslocamento conceitual é verificado nas afirmações que se seguem, evidenciando o caráter formativo que a pesquisa teve para as professoras:

Antes a gente pensava que formação continuada era sentar lá em cima [referindo-se ao auditório da escola], ouvir a palestra. Hoje não, hoje a gente pensa em todo momento que a gente vive na escola, com aluno, professor, sala de planejamento; todo momento a gente está aprendendo, ou seja, está fazendo uma formação contínua (Helena).

Muitos estão pensando a formação continuada da mesma forma que eu antes de participar disso aqui, pode ter certeza (Ana Luisa).

É preciso repensar a formação continuada como um processo contínuo e que se faz dentro da escola, acontecendo em diversas situações do cotidiano, a troca com os colegas de trabalho, mediante a reflexão e revisão conjuntas da própria prática, expandindo a visão individual da sala de aula para a escola (Ana Luisa).

Depois de todos esses encontros e olhando um pouquinho essas fotos e apenas um pouquinho do que a gente tem vivenciado, eu acho que aperfeiçoei a minha visão de formação. Não vou falar que ela foi criada, ela foi aperfeiçoada e pode melhorar ainda mais. Eu consegui tirar muitas das frustrações que eu tinha, porque eu achava que o problema estava sempre comigo. Eu não estava gostando desses tipos de encontro, desses tipos de formação e eu estava achando que era eu, que eu tinha que me adequar. Então eu percebi nesses encontros, através da pesquisa que você me proporcionou participar, que não é uma frustração só minha, que é algo que a gente que está aqui a gente anseia e quer que haja mudança (Gabriela).

Eu até coloquei isso na narrativa, porque a formação é contínua, não é só naquele curso que a SEMED oferece pra gente ou naquele curso que eu busco e pago. É o meu dia-a-dia na escola, na sala de aula, elaborando projetos juntos. Isso é um processo de formação, tempo de formação pra mim. Então desde o início que eu comecei a minha faculdade, que eu descobri que eu queria ser professora, que eu comecei o meu processo de formação. A

formação é com as pedagogas, com as minhas colegas de trabalho, com a diretora, com tudo o que acontece, porque às vezes acontecem situações ruins com a gente que a gente tem que tentar sair dali (Débora).

No nosso primeiro encontro você pediu o que era formação para mim. Na minha cabeça, a formação era sentar lá em cima [auditório] e ouvir. Quando você foi questionando eu vi que quando eu estou no planejamento eu estou em formação, quando eu estou com as pedagogas eu estou em formação, quando eu estou na sala de aula eu também estou em formação. Agora eu tenho esse pensamento. E o que eu pensava, você pode ter certeza que vários pensam. Eu comecei a pensar sobre isso quando você começou a questionar. Eu nunca parei pra pensar (Débora).

Quando você questionou: "É só naquele momento que você está em formação?..." (Helena).

Aventamos a ideia de que essa atividade possibilitaria uma reflexão mais demorada sobre os processos de formação continuada vividos e observamos que foi o que ocorreu, porque as professoras trouxeram outros sentidos para além dos momentos de formação instituídos, considerando a formação continuada que, na escola, ocorre por meio de atividades que nela são desenvolvidas, como a troca de experiências com o coletivo, grupos de estudo e reflexão na/sobre a prática e também dos processos de (auto)formação vividos por elas, nos itinerários de formação que criam para si de forma permanente. Essa atividade possibilitou emergir uma multiplicidade de sentidos e foi muito prazerosa de ser feita, segundo elas.

## 6.2. A FORMAÇÃO CONTINUADA VIVIDA EM DIFERENTES ESPAÇOS-TEMPOS E FORMAS

Outro eixo de análise da pesquisa enfoca a formação continuada vivida em diferentes espaços-tempos e formas. Como muitas das falas das professoras rememoraram/analisaram as experiências de formação continuada institucionalizadas vividas no passado, comparando aos processos institucionalizados que vivem hoje, não poderíamos desconsiderar essas narrativas que trazem à tona reflexões sobre questões que afetam a sua vida-profissão. Contudo, delimitamos essa análise aos encontros de formação continuada promovidos pela Semed, à formação do Pnaic realizada na Rede Municipal em 2013 e aos planejamentos coletivos realizados na escola, os quais foram apontados como práticas de formação vividas pelos professores de forma coletiva. Como foco desta investigação, são as práticas menos institucionalizadas de formação continuada vividas pelas professoras, principalmente sob a forma de redes coletivas de trabalho e de partilha (NÓVOA, 2002) que se formam no

cotidiano escolar. Demarcamos que não exploramos no texto todas as possibilidades de análise das práticas instituídas, tampouco demos a elas a centralidade na pesquisa de campo.

Quando perguntamos às professoras quais eram as formas mais recorrentes que constituíam momentos coletivos de formação em tempos passados e quais mudanças foram sendo percebidas ao longo dos anos, elas afirmaram que muitas mudanças ocorreram:

Após 1980 houve a Emancipação Política de Marilândia e começou funcionar o Sub Núcleo Regional Pólo Colatina aqui em Marilândia melhorou muito porque as reuniões começaram a ser aqui no Seminário, na Escola Maria Izabel. Eram palestras sobre educação, treinamento, dinâmicas, troca de experiências, com isso sentimos a diferença para trabalhar. Com o passar do tempo foi melhorando ainda mais com a equipe pedagógica para nos atender (Helena).

Helena e Karem sinalizaram uma mudança com relação ao isolamento em que viviam nas escolas, porque elas tinham que se deslocar cerca de 30km até Colatina, município vizinho, para participar de cursos de formação. Nesse isolamento, elas apontaram que se agarravam aos livros didáticos, que usavam do início ao fim, porque eram os únicos instrumentos para o preparo das aulas. No I encontro coletivo, as professoras colocaram-se como narradoras de suas experiências que, em muitos momentos, entrecruzavam-se com as experiências das outras, nas relações criadas entre elas em outros espaços-tempos. As professoras mais novas, Ana Luisa e Débora, ficaram impressionadas com as histórias contadas pelas professoras que atuam há mais tempo, principalmente com relação à escassez de recursos didáticos e instrumentos de apoio.

Nesse dia, os diálogos entre os sujeitos da pesquisa culminaram com a revelação da complexidade que permeia cada história de vida, produzindo anuências, estranhamentos e antagonismos, pois, como aponta Souza (2013, p. 55), “são histórias plurais na sua singularidade, são histórias singulares na sua pluralidade”. As professoras contaram passagens de quando elas receberam o mimeógrafo pela primeira vez na escola, as cartilhas de alfabetização, os livros didáticos que foram chegando mais tarde e, aos poucos, a máquina de datilografia, a chegada do computador, da impressora e da *internet*. As professoras Ana Luisa e Débora contaram que, quando entraram todos esses recursos, já estavam presentes nas escolas e que a discussão hoje gira em torno das formas de uso, como narrou a professora Ana Luisa:

O dia em que eu li a primeira narrativa da Helena, eu achei o máximo quando ela coloca do mimeógrafo, da alegria que eles tiveram quando receberam o mimeógrafo, eu achei engraçado, porque na minha época já tinha a xerox (Ana Luisa).

As professoras teceram considerações sobre os momentos pontuais de formação continuada, geralmente ocorridos em dias consecutivos, no início ou no meio do ano letivo ou apenas nos encontros de Conselho de Classe, cujo *approach* refletia as incertezas de um modelo educativo problemático, transitório, em decorrência das muitas reformas educacionais que desorientavam o trabalho docente, precarizado em tempos de abertura da escola e ampliação da escolaridade.

Iniciei minha vida profissional no ano de 1974 na Escola Unidocente “Cônego João Guilherme” com turmas de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> séries. Foi muito difícil porque eu comecei a dar aula sem experiência, sem nenhum material didático, sem livros, sem carteiras, sem mesas, nada a escola tinha. Havia reunião em Colatina de vez em quando, mas essas reuniões eram sempre voltadas para mostrar métodos de ensino, avaliação e alguns informes. Trocar experiências era quase impossível, porque cada professor ia para sua escola trabalhar e não havia contato entre nós. Ficávamos trabalhando por dois meses ou mais quase que abandonadas nas escolas. No ano de 1975, fui trabalhar na Escola Pluridocente “Alto Liberdade”. Melhorou muito porque nesta escola havia muitos alunos e tinha um professor para cada série (Helena).

Quando comecei a dar aula no ano de 1984, tudo era difícil, ficar fora de casa e sem experiência. Praticamente não havia troca de experiências, pois cada uma tinha que se virar fazendo seus planejamentos sozinha, com os materiais que tinha na escola. O principal recurso era o livro didático. Mas minha companheira de trabalho MLB foi meu espelho, foi quem me ajudou no início da carreira, ajudou em todos os sentidos. Estudava muito para fazer o melhor em sala de aula e transmitir aos meus alunos conhecimentos e valores. Nossas capacitações eram uma vez por ano, onde procurávamos aproveitar o máximo possível. As capacitações eram voltadas mais ao conteúdo e os métodos de alfabetização. A cada mudança de método, era jogado para nós e tínhamos que aprender fazendo. Nossas reuniões eram uma vez a cada bimestre, onde podíamos nos encontrar e trocar experiências (Karem).

Quando a gente começou a ter capacitações, era a semana toda, saía de manhã e chegava à tarde. Mas a gente tinha que aproveitar tudo aquilo porque só tinha aquilo. [...] Outra coisa que marcava muito nas capacitações era a troca de método. "Hoje era esse, amanhã era aquele e depois era aquele". A partir do momento que chegasse o método dois, o um tinha que ser jogado fora. [...] A gente não conseguia entrar dentro da "Era do Construtivismo" [ironia]. Eu nunca aceitei jogar o que é velho fora. Tudo que passa na vida da gente, tem algo que vai ser aproveitado e aí, você vinha pra um encontro que dizia que tudo o que você sabia até aquele momento não servia mais pra nada. Eu entrava em desespero. [...] Isso na década de 90 (Gabriela).

As professoras falam desse período marcado por uma concepção de formação continuada baseada nos treinamentos e capacitações dos professores, concepção de formação bastante enraizada nos programas de formação continuada de larga escala, destinados à implementação de políticas e de reformas educacionais, como analisaram Brzezinski e Garrido (2001). As autoras argumentam que a formação pensada na perspectiva do treinamento de professores tem recebido críticas cada vez mais contundentes, pois “rejeitam-se os encontros e cursos intensivos e rápidos, ‘massificados’, assim como os ‘pacotes encomendados’, produzidos à

distância das salas de aula, que não valorizam os saberes construídos pelos professores [...]” (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87). Segundo Brzezinski e Garrido, os cursos concebidos como capacitação de professores eram recorrentes em períodos de reforma educacional, dando conta de ilustrar a ação ativa de um sujeito supostamente preparado para capacitar o professor que se encontrava destituído das capacidades essenciais para o exercício da profissão, desqualificando seu trabalho. Giroux (1997, p. 158) aponta que “a tendência de reduzir os professores *ao status de* técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares”, nega o professor como ser intelectual e crítico.

As professoras comentaram as mudanças de métodos de ensino como objeto de estudos nas décadas de 1970 a 1990 e revelaram que se sentiam afrontadas por ter que abandonar os métodos de ensino conhecidos e praticados, para se adequarem aos padrões imediatistas das reformas educacionais, que eram “jogados” aos professores, por meio de uma formação fragmentada e deficitária que não oferecia condições para a efetivação de toda a mudança a ela confiada, articulada, em primeira linha, com os objetivos do sistema. Para Nóvoa (1992, s/p), essa “é uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas”.

Helena aponta meios que eram encontrados para prover momentos coletivos de partilha de experiências entre os professores, suprimindo os tempos de escolarização do aluno, o que era muito recorrente.

Quando eu comecei, estava em Liberdade já e nós fomos liberadas pra soltar os alunos às dez e meia e das dez e meia as onze e meia, na sexta-feira, que eu acredito que era o horário que terminava a aula, essa uma hora nós ficávamos planejando juntas para poder trocar experiências, trocar experiências aí era mais planejar juntas. Uma vez por semana, as crianças iam embora dez e meia. Foi liberado, mas também não foi obrigado. Quem quisesse, quem tivesse condições e interesse de se juntar, porque tinha professoras que eram sozinhas lá em cima ou em outro canto por aí [referindo-se ao interior do município] que não tinham com quem. Foi uma ideia e que liberou para que a gente pudesse fazer isso e nós adoramos, e funcionou. A gente ficava até mais do que essa uma hora, porque gostamos muito pra trocar experiências (Helena).

Atualmente não se trabalha na perspectiva de redução dos tempos do aluno para a efetivação das práticas institucionalizadas de formação continuada de professores, porém pouca coisa foi colocada no lugar, considerando a insuficiência dos espaços-tempos para que a formação continuada estivesse prevista em calendário escolar, ocorresse dentro da escola por meio do

estudo das práticas e da partilha de experiências, com as condições necessárias, no horário de trabalho do professor, evidenciando a permanência de uma qualidade insatisfatória até os dias atuais e considerando que os professores têm que retornar à escola, à noite, para participar de estudos de formação continuada promovidos pela Semed.

Nos encontros coletivos, tivemos apresentações de fotos com momentos eleitos pelas professoras como importantes em seus processos formativos. Ana Luisa trouxe fotos de professores da Rede reunidos no auditório da EMEF Maria Izabel Falcheto, em momento de formação promovido pela Semed, fotos com seus alunos em sala de aula, com professores de outras escolas e com professores da escola em que trabalhava na época. Observamos também uma imagem em que a professora Ana Luisa apresentava trabalho no I Encontro Municipal de Professores Alfabetizadores, em 2009, experiência que ela relatou ter sido muito importante para afirmação de seus saberes, como professora alfabetizadora na Rede.

A professora Helena trouxe fotos de seus alunos e fotos de momentos formativos vividos na Rede Municipal de Ensino de Marilândia, destacando esses encontros de formação como momentos significativos. Observamos que as fotos selecionadas enfatizam ocasiões em que houve a participação ativa dos professores em momentos de formação, confeccionando materiais, apresentando trabalho na escolha de livros didáticos e participando da dinâmica de formação.

A professora Gabriela privilegiou fotos de planejamento coletivo realizado na escola, de momento de formação promovido pela Semed, em que as professoras trabalhavam em grupos para apresentações de trabalho, enfatizando as redes de partilha de experiências entre as professoras, visto que a foto marca a relação entre três professoras da escola, já descrita em suas narrativas escritas como uma relação que favoreceu seus processos formativos. Gabriela produziu foto de um momento quanto ela e a professora Karem liam textos e produziam suas narrativas como participantes da pesquisa, sinalizando a concepção formativa que a pesquisa teve para ela.

Karem privilegiou fotos de planejamento coletivo realizado na escola, de momento de formação promovido pela Semed, em que as professoras realizavam apresentações de trabalho na escolha de livros didáticos e em momentos de formação que exigiam escuta e interação. Para a produção dessa narrativa, Karem produziu fotos de momentos de partilha de experiências entre as professoras no planejamento semanal realizado na sala dos professores,

mediadas pela presença de livros didáticos, computadores e demais instrumentos de planejamento das aulas.

A professora Débora trouxe foto de quando atuava como secretária escolar na EMEF Maria Izabel Falcheto, para falar da maneira como essa experiência a ajudou a constituir-se professora. Também expôs fotos de momento em que ela apresentava trabalho em curso de formação de professores na Rede Municipal. Ela selecionou a mesma foto que a professora Gabriela escolheu, marcando a relação entre três professoras da escola, já mencionada em suas narrativas escritas como uma relação que favoreceu seus processos formativos. Débora apresentou fotos com seus alunos em atividades realizadas dentro e fora da sala de aula, enfatizando a importância dos processos de formação como meio de aprendizagem continuada, no interesse de desenvolver aulas mais dinâmicas e aproximadas da realidade do aluno. Outro momento privilegiado de formação, para Débora, foi marcado na foto em que ela está em planejamento semanal na sala dos professores, local que favorece a partilha das experiências, segundo ela.

Adotamos como procedimento ético o de não trazer para o texto da dissertação as fotos selecionadas pelas professoras, porque nelas estavam pessoas a que, no momento da pesquisa, não pudemos pedir autorização. Consideramos também o necessário zelo ético, ao analisarmos as fotos e discutirmos as situações observadas, a fim de não expor os profissionais ou as instituições.

### 6.3 ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDOS PELA SEMED

Participamos dos encontros de formação continuada promovidos pela Semed<sup>33</sup> durante todo o ano, porém consideramos nessa análise os encontros realizados em setembro e novembro, depois que nos inserimos na pesquisa de campo, porque já havíamos assumido esse lugar de pesquisadora junto às professoras. Nas semanas seguintes aos encontros de formação, dialogamos com as professoras sobre as impressões que tivemos por meio da *observação participante*. Observamos que são poucas as intervenções das professoras nesses momentos

---

<sup>33</sup> Os encontros mensais de formação continuada promovidos pela Semed integram o Projeto de Formação Continuada instituído na Rede Municipal de Ensino desde 2009. Em muitas de suas narrativas, as professoras fazem referência às experiências vividas como participantes desses encontros de formação entre 2009 e 2013.

coletivos de formação, que são realizados no auditório da EMEF Maria Izabel Falcheto, envolvendo todos os professores do ensino fundamental da Rede, cerca de 80 professores. Os encontros são mensais e, na semana em que ocorrem, os professores deixam de cumprir parte de seus horários de planejamento para retornar à escola, à noite, motivo grande de suas queixas.

O fator tempo foi apontado como um aspecto que limita os processos formativos de professores na Rede, considerando que entra em conflito com a legislação vigente (LDB 9.394/96), que aponta que o professor deve ter um tempo reservado a estudo dentro da carga horária de trabalho, porém não equaciona esse tempo com o tempo que prescreve ao planejamento, à correção de atividades, à escrituração de documentos.

A formação cada vez mais foi pegando o professor e fazendo, além do que já era normal ele trabalhar nas suas 25 horas... Ela foi pegando todos esses espaços (Gabriela).

Esses cursos aqui olha [relação dos cursos feitos pela professora ao longo da trajetória profissional], não eram chamados de formação continuada, era treinamento, capacitação, mas não era fora do horário igual é hoje. Era uma semana no início do ano ou no meio do ano. Tinha duas semanas de férias no meio do ano pro aluno e uma só pra nós. Era menos dias letivos. Era uma formação continuada em serviço (Karem).

Quando vocês tiverem oportunidade igual eu tenho [se referindo à cadeira efetiva em outra Rede], de fazer a formação continuada em serviço, você cria uma outra coisa dentro de você. [...] Só que quando você vai, sabendo que você está indo no horário de serviço, é uma sensação muito boa, você vai com uma coisa leve, tranquila, um envolvimento maior, melhor (Gabriela).

A professora Karem faz menção aos cursos de formação continuada dos quais participou, chamados de treinamento e capacitação, para pontuar que os momentos formativos ocorriam no horário de serviço do professor, que é uma demanda dos professores da Rede Municipal, como um aspecto positivo daqueles cursos de formação que ela viveu.

O contorno dos momentos pontuais de formação continuada promovidos pela Semed, realizados em encontros mensais, no formato de palestras, dificulta a participação das professoras que se sentem intimidadas de externar seus pontos de vista, como Débora destaca:

Quando se tem uma pessoa como palestrante a gente fica com medo de falar nossas opiniões, e curso dado pra escola a gente tem mais oportunidade pra falar (Débora).

Contudo, as professoras sentem-se provocadas pelas “falas” dos palestrantes e os desafiam a dizer o que e como fazer para dar conta dos dilemas da sala de aula. Suas dúvidas e indagações continuam sem resposta. Então, diante das falas, podemos ajuizar que os

encontros de formação promovidos pela Semed, assim como outros que ocorrem fora da escola, não têm contemplado as demandas do professor para sua prática, como demarcamos:

Igual ao R, ele passou sobre inclusão. Então eu ouvi muita gente comentando que queria saber como... Como que eu faço com essa criança com essa tal síndrome? Porque ele falou, falou, falou, mas pra gente que tem a criança na sala de aula... Não é ele dar a receita, mas saber como que eu faço pra trabalhar com aquele tipo de síndrome (Karem).

No meu pensamento eu busco o melhor pra mim e pra realidade da minha turma. Então, o que eles me ensinaram na formação, por exemplo, que a Prefeitura dá pra gente, o que eu vou adequar à minha vida, o que vai dar certo na sala de aula, do que eles falaram ali? Porque tem coisas que não dá certo, não se encaixa (Débora).

Fernanda – Você fala que a gente busca nas formações uma nova forma de trabalhar diante de todos os desafios que são encontrados. A gente busca isso nas formações e a gente encontra isso nas formações?

Ana Luisa – Nem sempre Fernanda, nem sempre, porque às vezes acontecem formações que a gente vê que o palestrante está falando uma coisa que na realidade a gente sabe que é completamente diferente dentro da sala de aula. Nem sempre é cem por cento uma formação, a gente tira dela o que a gente vê que é necessário. Então tem coisas que eles fogem também da realidade, que não é uma realidade de sala de aula não (Ana Luisa).

Elas demonstram criticidade com relação ao formato assumido pela formação na Rede, principalmente por se reconhecerem pouco ativas durante o processo. Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) sinalizam a necessidade um projeto de formação que abra espaço para a inserção do professor como sujeito ativo e para uma formação centrada na articulação entre a teoria e os desafios do professor.

A gente faz papel de ouvinte lá, porque quando você se envolve e participa, igual foi o seminário do PNAIC, você colhe mais informações e tudo faz mais sentido pra você, do que você só sentar e ouvir. Depois vem a tarefa de casa, você faz e depois o professor acha que não está em cima da proposta e tem que refazer... Aí eu te pergunto se isso realmente é formação continuada. Você vê a diferença entre participar ativamente de uma formação ou ficar ali sentada como ouvinte (Ana Luisa).

[...] Eu não consigo ver essas palestras que a gente tem como formação continuada, porque a formação continuada, o próprio nome diz, eu vou começar hoje, no próximo encontro eu vou dar continuidade, e eu vou seguindo pra chegar no final do ano e eu ter um produto. E não chega a ser dessa forma. Quando você consegue expor uma ideia nem sempre ela é bem aceita, porque o grupo é muito grande, aí vem aquela crítica de que a gente está falando demais (Gabriela).

Eu achei super negativo quando eu coloquei o fato da família e ele [palestrante] me cortou... Ele não deu atenção, ele não deu prosseguimento, mesmo que não era opinião dele. [...] Jogando tudo pro lado do professor, em outras palavras, "você faz, se você não fizer a culpa é sua". É você quem tem que fazer! E na hora que ele foi questionado com outras opiniões, aí ele tirou, talvez assim ele num, num, talvez ele tenha que caminhar mais ainda... (Gabriela).

Giroux (1997) aponta que os professores como intelectuais transformadores precisam ter voz ativa em suas experiências de formação e desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas conhecidos, particularmente os relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à formação do professor.

As professoras queixam-se de que os encontros de formação promovidos pela Semed não propiciam momentos de exposição em que possam relatar tanto as suas dificuldades e angústias como as suas experiências formadoras, o que revela pouca autonomia para abrir espaços para discussões que não as previstas na pauta de cada encontro de formação. Gabriela considera que o caráter continuado da formação se perde com as temáticas que, por vezes, não dialogam entre si, constituindo um conjunto de informações fragmentadas. Observamos, durante a realização dos encontros, que as falas das professoras foram pouco exploradas algumas vezes porque traziam questões muito particulares de certa realidade, que dividiam as opiniões dos colegas participantes, que sugeriam uma conversa particular com o professor formador depois do encontro. Isso nos remete à afirmação de que a formação continuada deve estar centrada na escola, porque, em grupos grandes, em que a formação se desenvolve entre todos os professores de uma Rede, incluindo várias escolas e níveis de ensino, realmente se torna difícil que as experiências partilhadas sejam mais bem aproveitadas e haja tempo suficiente para explorar seu potencial formativo.

Contudo, observamos que as palestras cumprem o seu papel na forma a que se propõem, sendo apenas uma das possibilidades formativas. Não intentamos pôr em jogo a dualidade do isto ou aquilo, como também não podemos negar o caráter formativo das palestras que possibilitam reflexões e contato com novas experiências, com referenciais atuais de estudo, que demandariam maior aprofundamento, já que as temáticas não se esgotam em três horas de duração. O problema mais latente é que se tem privilegiado, nos encontros de formação promovidos na Rede, unicamente a forma de palestras que, segundo as professoras, não tem atendido a muitas expectativas, diante da complexidade que é a prática docente. Porém, as professoras reconhecem que esses são momentos que integram seus processos formativos.

Eu participo porque eu gosto mesmo, gosto de ouvir as palestras, porque a gente sempre aprende (Karem).

Você vai pra aprender, você vai pra adquirir conhecimento, porque a gente sempre adquire, pode ser uma palestra que a gente adquire (Gabriela).

Geralmente quando tem formações lá em cima que o palestrante está falando mais relacionado à sala de aula, de como fazer, como estão acontecendo as coisas, aí a gente pensa em como a gente está fazendo o trabalho na sala de aula (Ana Luisa).

As professoras apontaram, como referência de formação, os encontros de formação promovidos pela Semed em 2010, como o formato que mais se aproxima de suas expectativas formativas. Nesse ano, segundo as professoras, a formação foi dinamizada na forma de relatos de experiências, em que os professores faziam, em grupos, estudos de estratégias para abordagem dos conteúdos curriculares em sala de aula, considerando que naquele ano foi implantado o novo Planejamento de Ensino na Rede e à formação coube discutir a implementação dos conteúdos. Sobre o formato dos encontros de formação, problematizamos:

*Fernanda* – Mas esse estudo de 2010 oferecido pela SEMED, era um estudo da prática ou trazia atividades para trabalhar na prática?

*Helena* – Trazia atividades para trabalhar na prática.

*Gabriela* – É o que eu falei que é o mais próximo, mas não é perfeito, porque ele não trazia estudo, ele só trazia as atividades. Foi bom comparado à uma seção de palestra.

*Fernanda* – Então, o que faz diferença para vocês?

*Helena* – Eu acho que é a troca de experiências.

*Gabriela* – A gente ter oportunidades, ter momentos de sentar, de falar, de discutir, de trocar experiências.

*Helena* – Eu acho que é a troca de experiências entre grupos de professores da mesma série. Aqui no Maria Izabel a gente tem essa vantagem de estar com professores da mesma série. Isso é bom demais, porque assim você vê se está no caminho, se está acompanhando (Encontro coletivo).

Quando perguntamos às professoras quais eram os temas mais recorrentes, discutidos nos encontros de formação promovidos pela Semed, elas citaram temáticas relativas à avaliação e aos métodos de ensino. Atualmente, as temáticas mais discutidas coletivamente, citadas por elas, são indisciplina, avaliação, relação família e escola, estratégias de leitura, alfabetização, inclusão, dificuldade de aprendizagem dos alunos, habilidades e competências a serem desenvolvidas por alunos e professores e avaliações externas.

A lista de temas apontados nos remete a uma diversidade de assuntos que são pauta de discussão nos estudos pontuais de formação continuada promovidos pela Semed. Observamos que os temas sugerem a necessidade de adequação da escola e das professoras aos desafios do atual contexto educacional e prescrevem ações que devem fazer parte da rotina da escola e dos professores. Há temas cuja fundamentação ancora nas ciências sociais, buscando propor a discussão das implicações, na sala de aula, da ausência de acompanhamento das famílias aos seus filhos, no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar e finalmente outros temas são

de caráter mais específico do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, como as discussões acerca da alfabetização e da dificuldade de aprendizagem dos alunos.

Em tempo, enfatizamos os estudos sobre as avaliações externas, mencionados pelas professoras, delimitados por um repertório baseado na preparação dos professores e alunos para que deem as respostas necessárias à elevação dos índices de qualidade do ensino e da aprendizagem, típicos da cartilha neotecnista.

No entanto, essas mesmas temáticas são discutidas entre as professoras enquanto compartilham experiências, de modo que consideramos que são realmente temáticas que afetam o cotidiano escolar e circunscrevem a arena das problemáticas do cotidiano. Ademais, consideramos que os professores ainda são deixados à margem do processo de definição do currículo de formação, do planejamento e da implementação desses momentos formativos, pois as professoras, em suas narrativas, evidenciam que gostariam de se envolver ativamente nesses momentos formativos como autoras, elaboradoras, organizadoras, e não como expectadoras que continuam sendo. Segundo Brzezinski e Garrido (2001), as críticas a esses formatos de cursos de formação continuada são recorrentes e tornam-se cada vez mais qualificadas e contundentes.

Gatti, Barretto e André (2011) observaram que as políticas curriculares de formação de professores, em face dos processos necessários à profissionalização docente, são ausentes, sobretudo quanto às temáticas, como a dimensão política da formação de professores, as condições de trabalho, o plano de carreira e a sindicalização, ficando também à margem questões de gênero, raça/etnia e questões da formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais, invisibilizando aspectos importantes e conectados ao trabalho do professor, seja a identidade profissional, em sua dimensão política, como processo de inclusão e valor, além do reconhecimento social.

#### 6.4 A FORMAÇÃO DO PNAIC

A formação do Pnaic<sup>34</sup> foi muito discutida pelas professoras durante a pesquisa de campo, porque elas estavam vivendo esse momento de participação nos encontros de formação do

---

<sup>34</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é um programa do governo federal, desenvolvido em parceria com o Distrito Federal, Estados e municípios visando realizar curso presencial de formação continuada para professores alfabetizadores. O curso tem dois anos de duração, carga horária de 120 horas por

programa. Não participamos dos encontros do Pnaic realizados em parceria com a Rede Municipal de Ensino, porém ouvimos e consideramos as narrativas das professoras sobre a formação continuada do Pnaic, que destacaram a característica aligeirada do curso, a pouca autonomia do formador para abrir espaços de discussões que não as previstas na pauta de cada encontro, conforme descreve a professora:

O nosso grupo do PNAIC é muito criticado porque a gente conversa, porque não dá conta de cumprir com a pauta... Mas por quê? Porque chega aquele momento ali, é o momento em que você quer falar, você quer expor o que você está sentindo, as suas dificuldades, as suas dúvidas (Gabriela).

A gente não tinha liberdade de expor opinião. Quando a gente ia fazer qualquer comentário relacionado à trocas de experiências, às dúvidas, dificuldades: "Chega, acabou, vamos continuar! Vocês estão conversando demais". Por quê? Foi um curso voltado só pra teoria (Gabriela).

Segundo a professora Gabriela, o programa propõe estudos e atividades práticas visando à alfabetização, entretanto não tem atingido os objetivos da forma como vem sendo realizada, como narrou a professora:

Por exemplo, o PNAIC, muitas teorias. Não que a gente não tinha necessidade de ouvir, ninguém disse isso, mas teorias que a gente já vem à longa data debatendo. Então eu falo francamente, eu esperava um curso... Eu não sei se a palavra prática seria a ideal, mas partindo do que a gente sabe. Onde a gente colocasse as nossas angústias, as nossas dificuldades e que a gente juntos, com a troca de experiências, chegássemos a uma solução, não seria uma solução, mas a uma busca diferente, alternativas diferentes e aí acabou frustrando a gente nisso. A gente viu que foi mais uma formação que o Governo jogou e... Foi bom? Foi. Aprendemos muito? Com certeza (Gabriela).

Identificamos, nas narrativas das professoras, aproximações da avaliação que os professores fazem dos cursos em larga escala, registradas por Gatti e Barreto (2009), evidenciando que não se indaga aos professores sobre suas experiências, seus conhecimentos prévios, suas concepções, contrariando o que pregam os pressupostos dos próprios programas de formação continuada, em decorrência de um poder regulador, que oculta as lacunas não preenchidas pelas políticas públicas, colocando limites ao exercício da autonomia e da reflexão crítica dos docentes.

---

ano e é baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3.º ano do ensino fundamental. Ao aderirem ao pacto, os entes governamentais se comprometem a alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática e a realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3.º ano do ensino fundamental. A adesão ao pacto pela Semed Marilândia foi realizada em 16/8/2012 e a formação continuada de professores foi iniciada em 2013, tendo sido desenvolvido o eixo Alfabetização em Língua Portuguesa. Para 2014, está previsto o eixo Alfabetização em Matemática.

No entanto, a professora Ana Luisa enfatizou que a realização do seminário de encerramento do curso foi um aspecto que ela considerou relevante na formação do Pnaic, porque os professores estiveram mais ativos durante o processo de preparação das apresentações das sequências didáticas planejadas pelos professores e desenvolvidas com os alunos do que se o professor estivesse na condição de ouvinte. Isso evidencia a existência de fendas por meio das quais se projeta um ensaio ansioso pelo protagonismo do professor, em margens de autonomia possíveis. Ser protagonista de seus processos formativos, para Nóvoa (2002), pressupõe a participação dos professores no desenvolvimento de políticas educativas. Para Gatti e Barreto (2001), está na dependência de que o professor ocupe a centralidade nos projetos de formação continuada em processos que considerem a trajetória percorrida por ele em seu exercício profissional.

Não intentamos desenvolver pesquisa sobre o Pnaic, considerando que não estávamos autorizadas a esse propósito. Contudo, como nos propusemos a acompanhar as professoras em momentos de formação dos quais elas participavam, o Pnaic figurou como possibilidade diante dos momentos de formação continuada vividos. Nesse intuito, estivemos presentes no seminário de encerramento do Pnaic com o objetivo de verificar as experiências formativas vividas pelas professoras participantes da pesquisa e dialogar a esse respeito, nos dias subsequentes. As professoras pontuaram que, como o tempo foi reduzido para a quantidade de apresentações no seminário, as exposições foram rápidas, de modo que não seria possível a elas a apresentação de outros aspectos mais aprofundados de suas práticas, senão a descrição do passo a passo da sequência didática que desenvolveram com os alunos. Ressaltamos, nesse aspecto, a necessidade de que as experiências formativas sejam objeto de estudos mais aprofundados, implicando, nesse caso, o investimento na pesquisa como prática de formação e na valorização das experiências dos professores, de modo que pudessem narrá-las e discutir os mecanismos encontrados para resolver as questões desafiadoras e produzir seus/novos saberes.

## 6.5 PLANEJAMENTO COLETIVO DE PROFESSORES NA ESCOLA

Participamos do planejamento coletivo de professores realizado na escola, no dia 8/10/2013, e, por meio da *observação participante*, observamos que a equipe diretiva da escola conduziu todo o planejamento coletivo, informando sobre as avaliações externas às quais os alunos da

escola seriam submetidos no fim do ano: Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A professora Karem, sujeito da pesquisa, falou sobre o encontro de que participou na Semed e sobre os descritores, os quais devem servir de base para o planejamento das aulas. Contudo, o planejamento foi direcionado pelas coordenadoras pedagógicas<sup>35</sup>, que sugeriram aos professores, entre outras ações, que retirassem questões de simulado do *blog* do professor Warles, na *internet*, para o planejamento das aulas e apresentassem eslaides com questões de prova para analisar os descritores que contemplam. Ao final, as coordenadoras pedagógicas entregaram a apostila “Avaliação Nacional da Alfabetização”, documento básico do Inep, com considerações sobre a referida avaliação para os professores. Nos dias seguintes a esse encontro, as professoras da pesquisa analisaram o momento do planejamento coletivo da seguinte forma:

No dia 08 eu participei do planejamento coletivo na escola em que eu leciono “Maria Izabel Falcheto”. Todos os planejamentos são para passar algumas informações de resolução de alguns problemas, mas este, deste dia as pedagogas passaram muitas informações sobre a Provinha ANA e a Prova Brasil que serão aplicadas no ensino fundamental, nas séries iniciais. Para serem passadas essas informações, somente a pedagoga falou, sabendo que a professora Karem poderia ter participado da apresentação das mesmas, pois ela também participou das reuniões [formação na SEMED]. O planejamento coletivo deveria colocar em segundo plano a competição, priorizando a cooperação, que é essencial para o sucesso de qualquer atividade. Deveria ser uma reunião para ouvir opiniões, trocar ideias, fazer mudanças e adaptações, mas sabemos que não é bem assim. Devemos acatar ideias impostas para nós sem dar nossas opiniões. Também antes de fazerem as pautas das reuniões (planejamento coletivo) acho que deveriam nos consultar se nós tínhamos algum assunto que deveríamos falar e não só impor (Débora).

*Fernanda* – Márcia, você deveria ter feito aquela apresentação no planejamento coletivo sobre a Prova Brasil. Por que você não ajudou a preparar, para você falar?

*Karem* – Eu não sabia, não fui chamada.

*Fernanda* – Mas você participou da formação lá em Colatina e aqui na SEMED?

*Karem* – Sim, mas eu nem sabia que ela ia passar isso no planejamento.

*Fernanda* – Vocês não opinam sobre o que vão discutir no planejamento coletivo?

*Karem* – Que eu me lembre não (Karem).

Posso retomar o último planejamento coletivo? Quem naquele planejamento teria mais experiência, já ouviu falar a mais tempo, está a mais tempo no 5.º ano, principalmente depois que começou a onda dos descritores, que poderia ter falado mais sobre aquilo? A professora do 5.º ano, a Karem. E não houve isso. O que a gente ia fazer naquele planejamento? Ela não sabia, eu não sabia, ninguém sabia. Então a falha existe nisso daí (Gabriela).

---

<sup>35</sup> Tomaremos o gênero feminino, ao nos referirmos às coordenadoras pedagógicas da EMEF Maria Izabel Falcheto, por serem todas mulheres. A denominação para a função do que estamos chamando de coordenador pedagógico é diferente, a depender das Redes de Ensino (municipal ou estadual) ou das regiões do Brasil. São elas: professor-coordenador, orientador pedagógico, pedagogo e supervisor pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Eu achei que poderia ter feito diferente, seria interessante também envolver o professor nisso, porque eles foram envolvidos lá [estudo na SEMED], eles foram chamados, eles tinham a mesma orientação que ela [coordenadora pedagógica] tinha. Na hora em que ela foi apresentar algumas atividades que eram propostas pra gente na sala de aula, por que ela não deixou a gente pesquisar e numa próxima aula a gente apresentar? Primeiro ano, o que poderia...? O segundo ano....? Seria interessante nos juntarmos e apresentarmos, fazermos slides ou até chamarmos crianças com algumas atividades... Não seria mais interessante? (Débora).

As professoras mencionam que esse tempo para encontros coletivos de professores em reuniões pedagógicas existe, mas é insuficiente e não tem visado a uma formação. Em alguns momentos, observamos considerações pautadas na dualidade como se houvesse práticas equivocadas em detrimento de um modo certo de fazer, como observamos no comentário da professora Gabriela:

Eu acho que a gente tem que começar a mudar dentro da escola. Vamos pegar o planejamento coletivo. O que é o planejamento coletivo? Ou você toma um "puxão de orelha"... Para mim é um momento de você sentar e discutir algo, não um momento de informes (Gabriela).

A professora Gabriela levou as pautas dos encontros coletivos realizados na escola, em 2013, para discutirmos em um dos encontros individuais da pesquisa de campo, com o objetivo de evidenciar que esses momentos coletivos estão sendo reduzidos, segundo ela, à organização do trabalho e da escola, não proporcionando momentos de estudo e discussões entre os professores. Nisso observamos que a ideia de formação está, muitas vezes, associada à apropriação de leitura de um texto temático. Entretanto, as questões relacionadas à organização e ao funcionamento escolar, que deveriam ser provocadoras de estudos e reflexões permanentes, levando à criação de uma cultura coletiva de formação baseada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 2002), ficam minoradas, talvez pelo tratamento superficial que é dado a essas temáticas, por vezes desprovidas de fundamentação teórica que justifique porque fazê-lo.

Nas pautas, observamos a constância de discussões acerca dos projetos desenvolvidos na escola, questões relacionadas à organização e ao funcionamento escolar envolvendo, por exemplo, a previsão de viagens de estudo, os eventos comemorativos promovidos na escola e na Rede, a entrega de formulários e documentação para preenchimento, o cumprimento de horários, o uso dos recursos didáticos, eletrônicos e de mídia, a organização das filas na entrada, a previsão de avaliações trimestrais, as aquisições da escola, as prestações de conta, os registros em diários de classe. Também foram tratados os assuntos relacionados ao

comportamento ético dos professores (“ter cuidado com o que se fala, onde se fala”), à mudança da secretária municipal de Educação, entre outros.

Desse modo, temos indícios de que os momentos coletivos elencados (formações promovidas pela Semed e Pnaic) estejam sendo considerados como momentos formativos pelas professoras, por envolverem estudos de referenciais teóricos e ocorrerem fora da escola, organizados na forma de cursos, palestras, seminários, com pauta, horário e local definidos. Já os planejamentos coletivos realizados na escola que deveriam ser formativos, não estão ocorrendo, segundo as professoras, por serem reduzidos aos informes que são transmitidos aos professores. Isso faz com que questões que poderiam ser discutidas com o enfoque formativo sejam tomadas puramente como de ordem pragmática, funcional. A exemplo, as discussões sobre organização de horários ou desenvolvimento de projetos na escola podem ser tomadas como um momento de formação ou apenas como necessidade de definição para a escola funcionar.

As ações das coordenadoras pedagógicas com as professoras, em atividades que são definidas por elas, como o direcionamento dos planejamentos coletivos na escola, revelam que há divergências quanto ao enfoque dado e ao interesse das professoras. As professoras afirmam que esses espaços para troca de experiências e discussão sobre o trabalho pedagógico ocorrem durante o planejamento das aulas. Segundo as professoras, as coordenadoras pedagógicas precisam desenvolver, diante do grupo, uma atitude propositiva para articular propostas coletivas de formação.

As professoras revelam alguns aspectos que são de importante discussão. O primeiro é relacionado ao papel da coordenação pedagógica junto aos professores e o segundo diz respeito à correlação entre a organização da escola e o desempenho da função das coordenadoras pedagógicas, sinalizado no diálogo entre as professoras:

*Débora* – Eu acho que os planejamento coletivo tinha que ser assim... O planejamento que a gente faz aqui [referindo-se à escola], não só as pedagogas darem o direcionamento. Acho que a gente também tinha que participar.

*Gabriela* – Com certeza...

*Helena* – Colocar o seu trabalho, pra ver se você está indo no caminho certo, se você pode melhorar...

*Gabriela* – As nossas aflições, sugestões...

*Débora* – Porque tudo é muito direcionado por elas, né?

*Gabriela* – Pelo que elas acham que é importante. Não estou dizendo com essa fala que não é importante.

*Ana Luisa* – Porque é o ponto de vista delas né...

*Gabriela* – Mas a nossa visão é diferente...

*Ana Luisa* – Talvez a gente esperava alguma coisa assim delas...

*Gabriela* – Talvez não! Acho que a gente espera.

*Ana Luisa* – Espera né?

*Gabriela* – Por isso eu falo que eu não sei definir ainda o papel. Qual é o verdadeiro papel do coordenador pedagógico?

*Karem* – A função?

*Gabriela* – É, a função. Eu não sei definir, ou pelo menos o que eu acho que seja, não é o correto.

*Karem* – Vamos fazer um curso.

*Gabriela* – É verdade, eu acho que tinha que puxar a discussão...

*Karem* – Boa ideia (Encontro coletivo).

Segundo Fernandes (2010), o coordenador pedagógico “é o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada”. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico poderá fazer com que o processo de organização do trabalho pedagógico venha a ser potencialmente formativo, pondo em movimento os estudos das práticas e a partilha de experiências que ensejam os processos de formação continuada centrados na escola.

A formação que ocorre dentro da escola tem um caráter mais prático, voltado para a discussão do trabalho na forma como é organizado, e esbarra em problemas advindos de horários e espaços. No entanto, muitas vezes o tempo é usado para descanso do professor e, nesse sentido, é subaproveitado devido a uma série de variáveis:

Nesses quarenta minutos são feito o que aqui na escola eu te pergunto? Por isso eu te questiono, vou ter que voltar aqui de noite pra um planejamento coletivo, sabendo que todo dia eu tenho quarenta minutos que multiplicado por cinco dão três horas e vinte, mesmo que é quebrado, mas daria pra se fazer alguma coisa, daria pra ser usado esse tempo. No final do dia que talvez você está acabada, que você não aguenta mais, então você vem pra sala dos professores, porque aí você não vai fazer nada realmente, você vai conversar (Gabriela).

Parece-nos que o tempo não é vivenciado da mesma maneira na escola e não há um foco formativo para usos desse tempo no planejamento semanal ou no planejamento coletivo. Em se tratando dos planejamentos coletivos, falta clareza de que é possível tomar aspectos que fazem parte da pauta, como os fatores ligados à organização da escola e aos projetos, como passíveis de uma discussão que promova a formação do professor.

## 6.6 AS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Iniciamos uma discussão sobre as partilhas de experiências no cotidiano escolar, interessadas em dialogar com os sujeitos da pesquisa, buscando elementos de análise que levassem a compreender como se estabelecem os processos de partilha das experiências no trabalho docente e quais as convergências desse movimento com o processo de formação continuada vivido pelos professores na escola. Para isso, usamos os recursos da *entrevista autobiográfica*, em que as professoras construíram novos sentidos para a formação continuada como partilha de experiências e estudo das práticas no cotidiano escolar, com base na discussão dos seguintes eixos:

- o que leva o professor a compartilhar experiências;
- os interesses em que a partilha de experiências na escola está centrada.
- o estatuto da experiência na escola;
- a partilha das experiências como formação;
- os momentos privilegiados de partilha de experiências na escola;
- os espaços onde as partilhas de experiências são possíveis;
- as redes coletivas de trabalho e de partilha nas quais ocorrem as trocas de experiências;
- a implicação das experiências na prática pedagógica.

Para contextualizarmos o objeto de interesse a ser tratado com esse procedimento de pesquisa, utilizamos o fragmento do texto da dissertação que intitulamos *As experiências em construção* (APÊNDICE F), que compartilhamos com as professoras. Lemos o texto fundamentado em Benjamin e Larrosa e problematizamos o que temos considerado como experiência, como foi construída ao longo do tempo, como é construída atualmente, quais os mecanismos/estratégias que promovem a partilha de experiências no trabalho, considerando que estamos em processo permanente de construção de novas experiências e de resignificação das experiências do passado, fluindo em um movimento multiforme e complexo de construção permanente de saberes docentes, em processos identitários ao longo da carreira e da vida. As professoras narram a importância da experiência e da partilha de experiências e de seu caráter formativo, principalmente para os professores em início de carreira:

A experiência é importantíssima pro nosso trabalho. O professor tem que compartilhar. Talvez eu estou fazendo alguma coisa que não está legal e a minha colega fala: "Faz desse jeito que está dando certo na minha sala de aula". Isso é formação, é aprendizagem. [...] É pouco tempo de experiência que eu tenho, são cinco anos, mas eu aprendi muito com essas trocas, formação, planejamento coletivo, planejar juntas e eu aprendi a dar aula com essas experiências (Débora).

Quando mais você vai tendo experiência, melhor você vai passando o conteúdo. Eu lembro quando eu comecei, a gente precisava estudar muito mais aquele conteúdo. Então a experiência vai fazendo você ter mais prática e mais facilidade (Karem).

Os primeiros anos da carreira (GARCÍA, 2010) constituem um período marcado por tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes adquirem conhecimento profissional e equilíbrio pessoal. A professora Débora demarcou a relevância da partilha de experiências por meio do acompanhamento de outros professores que a ajudaram a estabelecer a própria identidade pessoal e profissional nesse período.

Quando indagadas sobre o objetivo da partilha de experiências entre os professores, como momentos de formação na escola, as professoras externaram que é um conhecimento produzido entre os professores mais útil para aplicar em sala de aula, uma vez que as experiências compartilhadas ajudam a pensar os desafios do cotidiano, contextualizados. É o que aparece nas narrativas a seguir:

Melhorar minha estrutura de planejamento, melhorar meu comportamento como professora, estar sempre aprendendo mais, trazer mais coisas interessantes pra sala de aula (Débora).

Na minha série, no terceiro ano, tem cinco professores, cinco turmas de terceiro ano e eu me preocupo em não deixar que a minha turma fique pra trás ou menos desenvolvida que as outras. Eles têm que estar pelo menos iguais, claro que uns se desempenham melhor, outros têm muito mais dificuldade, mas em geral as turmas estão acompanhando uma com a outra. Eu procuro o colega de trabalho para ver se o que eu estou trabalhando está semelhante ao dele, se os meus alunos estão conseguindo fazer o que os dele já fazem. Então, a minha preocupação é compartilhar experiências para que a turma seja em nível das outras (Helena).

Pra trocar ideias, a gente tentar fazer junto atividades diferentes na sala de aula ou às vezes é como você vai ensinar esse conteúdo. Hoje mesmo aconteceu isso, com a R e a J. Tem muitos anos que eu não trabalho com 5.º ano. Então a gente está trabalhando com frações, e no 4.º ano só tem adição de frações com denominadores iguais. Então eu fui lá ao livro do Pró-letramento de Matemática, porque eu me lembrei de quando nós fizemos, foi de uma maneira bem fácil de ensinar o aluno, mas eu não lembrava mais. Eu fui lá, peguei o livro e li e hoje vou passar pra elas. Então eu acho que é uma troca, pra tentar passar de uma maneira mais fácil pro aluno aprender. A J que está começando falou que tem que estudar mais e eu acho que é uma troca de experiências o que a gente está fazendo, porque ela está começando. Acho que é ter uma maneira melhor de fazer o aluno

aprender, que quanto você tiver uma maneira mais fácil de fazer o aluno aprender, melhor (Karem).

O que mais leva a gente, não sei se posso dizer um desespero, mas hoje em dia a gente pega turmas, claro que sempre foi assim, mas com o passar dos anos isso aumenta, com níveis das turmas cada vez mais diferentes. Muitas vezes você se sente de mãos atadas, por mais que a gente já passou por várias etapas, já trabalhou em escolas diferentes, com turmas diferentes, dá um medo, um receio de não conseguir alcançar tudo aquilo, principalmente no início do ano, em que você está conhecendo a turma. Quando você acha que conhece, você não conhece nada e tem mais coisa ainda pra você descobrir. Então vai dando uma insegurança: "Será que eu vou conseguir?". Então a partilha com o colega seria aquele momento... Talvez o que para você é um bicho de sete cabeças, na hora que você está conversando com seu colega, passando o seu problema ou ouvindo o problema dele, você vê um caminho, uma porta se abre. Algo que você não faz, às vezes nem passou pela cabeça ou que achava que não iria dar certo, mas quando você vê alguém fazendo ou partilhando com você que fez, dá mais coragem de tentar. A gente hoje em dia é cobrada, mas não só porque é cobrada... O bom educador quer chegar ao final do ano e ver que todos os alunos saibam o suficiente pra ir pro ano seguinte. Eu falo o bom educador, porque ainda a gente não pode generalizar essa questão. Então quando você vê que não está conseguindo ou tem alunos que vieram pra você muito fraquinhos em relação ao restante da sua turma, muito mais do que alguém pra te mostrar "Trabalha isso, dá essa atividade aqui", é você conversar, expor isso pra alguém que também tem problemas como você e ouvir e juntos naquela conversa, troca, vai abrindo a sua mente e dando esclarecimento do que se pode fazer (Gabriela).

O que mais te leva a procurar é quando te bate aquele desespero na sala de aula, que você vê o aluno com dificuldade, você acaba recorrendo a outras pessoas informações que possam te ajudar no que pode se fazer para melhorar a prática. É para o crescimento da gente mesmo, porque a gente tem o compromisso de até o final do ano fazer a criança evoluir no processo de aprendizagem, de melhorar a sua prática (Ana Luisa).

É preciso destacar que as professoras se apropriam de momentos informais para compartilhar experiências e que esses momentos e maneiras são de grande importância para sua formação. As conversas que envolvem os desafios no trabalho, as formas de atuar e as maneiras como os professores abordam as questões que surgem na sala de aula contribuem para a reflexão, a contraposição das ideias e a materialização de um diálogo mais crítico sobre/com a realidade, numa reflexão permanente sobre a maneira de ser professor. É certo que são as partilhas de experiências que ajudam as professoras nas suas demandas cotidianas; apesar disso, poucas concebem que os tempos semanais possam ser destinados também ao *estudo das experiências partilhadas*.

Contudo, observamos que é sobressaltada a partilha de experiências como estratégia imediatista para resolver situações desafiadoras e que os processos de formação continuada efetivados por meio das partilhas de experiências são, muitas vezes, marcados pela superficialidade, pela narração linear do que se fez, sem muita análise. Reconhecemos como legítima essa dimensão da partilha de experiências, porém não podemos sugerir que a partilha

das experiências deva ocorrer num ‘vazio’ de teoria, porque não reconhecemos prática sem teoria, tampouco teoria sem prática. Desse modo, entendemos que há o desperdício da experiência, conforme Larrosa (2002) nos convida a pensar, no sentido de que se perde o seu potencial de propiciar ao professor o estudo e a reflexão sobre sua prática, dotada de atitudes que engendram tentativas, acertos e erros, que acaba sendo narrada sem maiores estudos, como observamos ocorrer por meio das narrativas que seguem:

Se no momento em que eu estou na sala dos professores eles estão falando sobre algum assunto que eu não estou participando, mas de repente eles tem uma dúvida, eu entro e falo: "Eu penso que é assim, que vocês poderão fazer assim, que vai dar certo." Mas assim, de leve, também eu não me meto muito não. Eu dou minha opinião se eu tiver certeza e eu percebo que elas aceitam. Mesmo que eu sou tímida, que eu tenho uma dificuldade de falar e tal, mas eu falo, coloco a minha ajuda aí no momento (Helena).

Em curso de formação você fala muito pouco, você ouve mais do que fala, às vezes alguém coloca alguma coisa e ali começa a ter muita polêmica ou muitas conversas paralelas cada um falando da sua, separadamente, aí tem que parar porque o palestrante tem que dar o recado dele. No planejamento coletivo existe um pouco mais, mas não é tanto... [Mas os professores se preparam? Por exemplo, você algum dia já se preparou pra ir lá falar?] Não, não! Não tem essa abertura no planejamento coletivo não (Helena).

Nos planejamentos coletivos a gente acaba falando um pouco das nossas experiências, mas não existe um momento antecipado de preparação pra gente ir falar não, nunca, mas seria interessante. O que a gente partilha é mais informal, falando o que a gente fez, até porque a gente não tem esse canal aberto pra fazer isso (Débora).

As considerações das professoras Helena e Débora indicam que seria interessante haver um “preparo” antecipado para a apresentação dos professores sobre suas experiências e relatam que o que ocorre são manifestações espontâneas, não havendo espaços-tempos-formas pensados para que as experiências docentes sejam estudadas. Nesse sentido, Freire (1997) enfatiza que formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe como dizer “bom dia” a seus alunos, ou como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, é tão errado quanto a teoria que não leva em consideração a realidade concreta. Nóvoa (1992, s/p) considera que “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

Ressaltamos, com isso, a necessidade de que as práticas sejam investidas dos pontos de vista teórico e metodológico, como aponta Nóvoa (2009), dando origem à construção de um conhecimento profissional docente que traga à tona as concepções que permeiam o trabalho dos professores, com o interesse para além da explicitação do trabalho realizado, mas buscando conhecer suas concepções e fundamentações, necessidades de reavaliação, para melhorar a intervenção com o aluno. No entanto, observamos que as professoras têm pouca

clareza de que é o *estudo das experiências compartilhadas* que pode conceber um novo *status* ao conhecimento produzido por elas e reconhecemos que isso pode trazer consequências sobre o caráter profissional de sua ação.

Diante da pergunta, em quais “interesses” está mais centrada a partilha de experiências vivida na escola, as professoras apontaram que os métodos de ensino, as avaliações dos alunos, as discussões sobre situações que envolvem pais que vêm à escola, o aluno que não consegue aprender, as estratégias que podem ser usadas com alunos que têm dificuldades de aprendizagem são objeto de discussão. A professora Gabriela comentou que as discussões sobre as políticas educacionais ocorrem isoladamente entre professoras que pactuam de opiniões convergentes em grupos restritos e que essas questões não são discutidas abertamente pela coletividade dos professores. A professora Helena ressalta que, quanto à questão da valorização profissional, os momentos em que os professores compartilham seus pontos de vista são marcados por muitas discussões que acabam esmorecidas diante do excesso de trabalho do dia a dia e da falta de união dos professores. Karem afirma não ouvir discussões acerca das problemáticas que afetam a profissão, tais como a profissionalização do magistério, as políticas públicas da educação, as mudanças que vêm ocorrendo no cenário educacional. Ana Luisa considerou ser a acomodação dos professores em não falar de si e em não discutir questões relacionadas à profissão, motivos pelos quais a situação do magistério não melhora. Débora sinaliza a importância da partilha de experiências na construção dos processos identitários na/sobre a profissão, relacionados às representações do que é ser professor, considerando que essas partilhas ajudaram a melhorar seu comportamento como professora. Reitera também que essas partilhas ajudam mais que aprender a planejar, prever os procedimentos didáticos como são desenvolvidos, de que maneira é possível atingir o objetivo daquela proposta.

Observamos que a partilha das experiências entre os professores está associada, muito fortemente, à troca de material didático que pode ser usado com os alunos e que, de forma geral, as professoras apontam que a partilha das experiências tem o objetivo de melhorar a aula e a aprendizagem dos alunos.

Quando tem alguma atividade, alguma coisa que é legal, ou que o outro tem que eu vi fazendo, que é bacana. É isso que leva a gente a compartilhar (Débora).

Aqui na escola existe uma troca de experiências boa, grande. Apesar de que tem professores que dizem que não há. [...] Eu estou falando abertamente: tudo o que eu tenho, eu ofereço, eu empresto, eu dou e sempre que eu peço, ninguém me nega as coisas

não [...] Apesar de que tem alguém que diz que tem gente que não passa as coisa, que é egoísta, não sei, mas eu não vejo isso. Eu vejo uma troca bem harmoniosa, bem grande entre os profissionais aqui na escola (Helena).

A professora Helena diz da necessidade de seus alunos acompanharem o ritmo de aprendizagem das demais turmas da mesma série; por isso a partilha de experiências no planejamento das aulas, para ela, é um momento que garante observar como estão caminhando as outras turmas, para que os alunos de sua turma não fiquem “para trás”. Todas citam as dificuldades de aprendizagem dos alunos como um desafio que as leva a compartilhar experiências com as colegas. Desse modo, observamos que a partilha de experiências entre as professoras se dá também em momentos difíceis, diante de dilemas encontrados, quando elas buscam exteriorizar, segundo Gabriela e Ana Luisa, o “desespero” em que se encontram, para pensar coletivamente a “saída” para as questões com base em experiência exitosas, vividas por outros professores, como a professora Débora comenta:

Eu quero compartilhar o que deu certo pra mim, mas eu quero também receber o que deu certo com a outra professora (Débora).

Trocar experiências é falar o que você fez e que deu certo. Não é trocar material, emprestar, apesar de que isso aí também ajuda. Mas eu acho que trocar experiências é falar. Dar exemplo do que você fez, um ano, um dia, que deu certo, que foi bom, ele melhorou, ele aprendeu. [Isso também é formação?] Nossa, demais, muito! Acho que é muita formação, aquilo que você faz pra ajudar, mesmo que não é na sua turma (Helena).

Nesse alinhavo de motivos que dizem da necessidade da partilha de experiências na escola, apreciamos a tendência para o trabalho coletivo em que os sujeitos não se bastam e procuram, nas experiências do outro, saberes diferenciados num emaranhado de fios que se entrecruzam e que, costurados às suas, produzem novos saberes, saberes ressignificados, pois “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Entendemos que a partilha das experiências ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços-tempos, sujeitos e âmbitos, formando redes coletivas de trabalho e de partilha que não se limitam ao âmbito da escola, às pessoas com as quais a convivência cotidiana se estabelece diretamente, sejam os professores, os pedagogos, enfim, sejam os sujeitos ligados pelo fio condutor do processo pedagógico. Em tempo, a partilha das experiências também ocorre em momentos coletivos, envolvendo sujeitos externos à escola, como ocorre nas apresentações de trabalhos e relatos de experiências em eventos públicos da educação, tais como congressos e seminários, na partilha de um palestrante, nos intercâmbios entre as escolas.

A partilha acontece não só com as colegas dos mesmos anos em que trabalho, mas com as colegas de outros anos de ensino também. Não posso deixar de falar da minha amiga I, como pedagoga, como aprendi com ela. Como posso ver, não é só os mais experientes que partilham, que trocam. Os professores novos também nos ensinam. Isso depende da vontade e interesse de cada um, de quem quer buscar e aprender (Karem).

Essa partilha de experiência existe na escola. Não podemos dizer que não existe. Mas existe entre quem? Entre profissionais como nós que estamos aqui ou outros que querem alguma coisa, que dão valor à Educação, que querem mudança, que querem fazer a diferença (Gabriela).

Reconhecemos que a professora Gabriela faz uma diferenciação entre os professores, já que, segundo ela, nem todos se interessam por partilhar experiências na escola. Esse interesse, para Gabriela, tem relação com um posicionamento político do professor diante da função social da Educação e pressupõe que o professor queira “fazer a diferença”, ou seja, ser provocador de transformações sociais. Nesse caso, observamos aproximações do pensamento da professora Gabriela com o conceito de professor intelectual transformador, defendido por Giroux (1997).

Observamos que há uma concepção pouco clara sobre o caráter formativo das partilhas de experiências que ocorrem entre as professoras na escola, justamente por não serem práticas legitimadas como práticas produtoras de saberes, tendo em vista a inexistência do hábito de registro sistemático das experiências, a fim de que se construa a memória da escola e do professor, que, analisada e refletida, contribui para a elaboração teórica que revigora e engendra novas práticas, pois “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (NÓVOA, 2009, p. 30). Sobre a inexistência de registros das experiências vividas, a professora Ana Luisa assim analisou:

Na realidade se a gente for arquivando através de escrita ou gravando as experiências que vão acontecendo dentro da sala de aula, alguma coisa que você percebeu que foi legal... [...] Só que as coisas vão se perdendo ao longo dos anos, a memória da gente vai falhando ao longo dos anos, não dá pra lembrar (Ana Luisa).

O registro das trajetórias (auto)formativas sobre os processos de ensino e as experiências formativas poderia constituir estratégias formativas vinculadas à autoanálise, à implementação de pesquisas e à legitimação de conhecimentos do professor, construídos coletivamente, favorecendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 2002).

As professoras Débora e Helena reconhecem que a partilha de experiências é formação, não estando claro, porém, que o estudo dessas experiências legitima seus saberes e reafirma sua condição de produtoras de conhecimentos.

*Fernanda* – Os professores têm claro que a partilha de experiências é formação?

*Débora* – Não.

*Fernanda* – Você tem?

*Débora* – Eu tenho, porque a experiência é uma formação. Eu estou aprendendo, contribuindo com o que eu sei e pegando do outro (*Débora*).

Eu penso que consciência tem, mas na hora talvez não tem condições, espaço, tempo e eu acredito que preocupação sim, só que uns não sabem, talvez não tiveram essa chance nunca, porque é muita correria. Talvez não acham tão importante, não estou aqui julgando, mas eu acredito que se todos tivessem, seria muito bom, não só a troca de experiência, de planos, de xerox não é isso aí não! Mas toda aquela experiência que você... que o texto diz também no começo... muito bom! (*Helena*).

Isso ocorre possivelmente como resultado de uma concepção de formação como momento instituído, realizado fora da escola, por sujeitos externos, sobretudo porque a partilha das experiências na escola esbarra no desafio de uma mudança de concepção sobre a formação, necessitando do reconhecimento da escola como centro de referência, lugar de aprendizagem e trabalho do professor, requerendo, para isso, adequação de uma série de aspectos ligados às condições para que se processe e, sobretudo, a uma mudança cultural alicerçada num projeto coletivo (NÓVOA, 2009). Sobre essa questão, Venterim (2005) identificou, na produção dos Endipes, apontamentos que dizem da necessidade de constituição de espaços-tempos coletivos e colaborativos de formação mediada pela pesquisa, a fim de transformar as escolas em “comunidades críticas” e de produzir uma cultura investigativa, sendo o professor ator e autor da própria prática e produtor de saberes.

As professoras dizem que valorizam a partilha de experiências como formação e que a melhor formação é a partilha de experiências. Contudo, a professora Ana Luisa considera que a experiência não tem o lugar que deveria ter na escola e que o professor “acaba buscando com o colega” (Ana Luísa, 29-10-2013), por iniciativa própria, sem momentos instituídos para a partilha de experiências. Helena afirma que a partilha de experiências é valorizada pelo “professor que está na sala de aula” (Helena, 16-10-2013) como meio de aprendizagem da/na profissão.

A professora Karem coloca a valorização da experiência na dependência da forma como a equipe diretiva da escola percebe seu trabalho, conforme afirma:

*Fernanda* – Qual o estatuto da experiência na escola? Qual o valor da experiência? Qual o lugar se dá à experiência na escola?

*Karem* – Não sei se é aproveitada do jeito que poderia ser, mas acho que tem um destaque sim.

*Fernanda* – Os professores que têm experiência são convidados a partilhar a experiência?

*Karem* – Acho que não. Igual você falou do coletivo, era uma partilha de experiência. Não sei se eu iria conseguir passar, mas talvez eu, a R e a J, iríamos conseguir passar juntas.

*Fernanda* – Na escola, quem valoriza mais a troca de experiência?

*Karem* – Eu acho que é a equipe diretiva. Talvez eles nem percebam que tão fazendo isso. [...] Parece que quem está começando eles ficam mais ali, em cima. Então parece que eles confiam mais no trabalho da gente. Sabem como é o trabalho da gente (Karem).

Karem analisou o valor da experiência com base na forma como a equipe diretiva da escola procede ao acompanhamento pedagógico com os professores. Ela considerou que a experiência não é valorizada quando a equipe direciona os momentos de estudo, não incluindo os professores para que falem de suas experiências. Concluiu que essa mesma equipe valoriza a experiência dos professores quando não precisa ficar “em cima” dos professores mais experientes, porque já sabem do trabalho que realizam. Ela se sente valorizada nessa condição que a diferencia dos professores iniciantes.

A professora Helena considera a valorização da experiência como o reconhecimento do seu “saber fazer”, da valorização de sua atuação em sala de aula por parte da direção, do pedagogo e dos outros professores:

Eu me sinto valorizada pela minha experiência sim. Eu sinto isso muito bem das pessoas que estão na direção, do pedagogo, até de outros professores que, de repente precisam dar uma aula e por algum motivo não está com o plano [...] aí eu observo no momento e dou continuidade. Então, eu vejo, eu sinto que eles acreditam na minha experiência e eu também entro numa sala de aula sem medo, confiante e sabendo o que eu posso fazer, eu consigo fazer (Helena).

Ana Luisa põe a valorização da experiência na dependência da aplicação prática do conteúdo compartilhado, como afirma:

O professor valoriza as experiências como formação principalmente quando eu uso aquela informação que o meu colega me deu, quando eu consigo utilizar, aplicar, eu estou valorizando porque eu me sinto valorizada quando eu passo uma informação pra um colega meu e percebo que ele gostou, usou (Ana Luísa).

A professora Gabriela aponta alguns aspectos relacionados à não valorização das experiências. Para ela, as experiências na escola são valorizadas pelos professores que gostam de compartilhar, indicando que não há unanimidade de interesse por parte dos professores em

compartilhar experiências, ficando na dependência do interesse do professor, conforme percebemos:

Alguns nem sabem o que é troca de experiências. Tem gente que não fala, que a gente sabe que desenvolve um trabalho bacana, mas parece que não querem compartilhar. [...] Se tem alguém que valoriza são aquelas pessoas que estão começando e vêm na troca de experiências uma ajuda pra começar sua vida profissional na educação. [...] Quem valoriza a experiência é o próprio professor (Gabriela).

Para Gabriela, nem todos os professores valorizam a partilha de experiência como formação, porque não buscam aprender. Em outros âmbitos, Gabriela faz menção à Semed, que não ajuda, e à escola, que não valoriza a partilha das experiências, conforme enfatiza:

Mas não é dado valor a isso. Eu concordo quando você fala que a gente tem que buscar, porque não está na nossa cultura, nós não temos o hábito de fazer isso. Só que também não é dado valor a isso. Que valor está sendo dado pra esse momento que a gente está vivendo aqui com a Fernanda no decorrer desses meses? "Você está fazendo o seu planejamento?", "Você está dando conta do seu planejamento?", "Você não seio o quê?". A Fernanda já está preocupada. Gente, para e pensa tudo o que nós estamos aprendendo aqui, partilhando. Qual o valor que nós estamos tendo pra isso? Pra cada uma de nós está tendo um valor muito grande, agora qual a preocupação que está tendo? "Ainda não acabou os encontros com a Fernanda?". Alguém parou e perguntou a cada uma de nós "E aí, o que vocês estão aprendendo?". "O que vocês tão fazendo?", "Que conhecimento vocês estão adquirindo?", "Está servindo pra vocês?" (Gabriela).

Mas, infelizmente, eu não vou mentir, nem a escola, nem o município oferece esse momento e nós vivemos rotulados naquele ditado "santo de casa não faz milagre" e com isso a gente está deixando de aproveitar as vivências, as experiências, a troca, a partilha, que iria favorecer o crescimento nosso, enquanto educador, do nosso aluno enquanto educando, da Educação do nosso município e quem sabe da Educação do nosso Estado (Gabriela).

Observamos que, nas narrativas das professoras, muitas vezes a experiência está condicionada à idade ou ao tempo no magistério, como indica a professora Ana Luisa:

Eu acho que a gente tem muita coisa para aprender com os mais velhos. Se a gente tiver a sabedoria de ouvi-los, eles têm muito pra ensinar pra gente, com as experiências, tudo o que eles vão vivendo ao longo dos anos e com relação ao professor, tem aqueles que são mais velhos e são mais acomodados, mas tem aqueles que já estão com uma longa carreira e buscam as informações, buscam partilhar experiências e a gente vê que eles querem melhorar e sempre fazer o diferente. Eu acho bacana, não querer parar no tempo por ser um efetivo ou por já estar próximo de se aposentar (Ana Luisa).

Problematizamos a condição de “ter mais experiência” associada a “ter mais tempo na sala de aula”, numa relação direta e proporcional “mais-tempo-mais-experiência”, pois, a nosso entender, todos os professores são sujeitos da experiência para além de ter mais idade ou mais tempo no magistério, porque esse sujeito da experiência se define por sua receptividade, por

sua disponibilidade, por sua abertura, como Larrosa (2002) nos aponta. A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem os que narram os conhecimentos produzidos ao longo da vida, como Benjamin (1987) nos levou a pensar. Assim, quando assumem o lugar de narradoras de suas experiências, as professoras comunicam os conhecimentos históricos e tradicionais vividas por elas e por outros professores ao longo dos anos.

Entendemos, com isso, que as experiências são subjetivas, que cada professor tem experiências diferentes, construídas por meio do processo de busca em que cada um se insere, de modo que a qualidade das experiências é determinada também pela vontade e interesse do sujeito ao longo do tempo, ou seja, elas têm traços do que o professor é, do que vive e viveu e dos seus saberes (NÓVOA, 2007). Nesse sentido, a professora Gabriela detidamente analisou:

Não quer dizer também que quem tem 30 anos de sala de aula vai ter mais experiência do que quem tem 10, porque se nos 30 anos ele não buscou crescimento, nada ficou na memória, nada serviu como aprendizagem, ele levou numa boa, isso não quer dizer que vai ter mais experiência, não (Gabriela).

As professoras reconhecem a escola como lócus privilegiado de partilha de experiências e concordam em que a partilha ocorre principalmente no planejamento semanal, quando as professoras do mesmo ano/série estão reunidas. Entretanto, avaliam que é insuficiente, uma vez que elas têm de usar desse tempo para planejamento das aulas, atendimento aos pais dos alunos, correção de atividades, entre outras. Interrogadas sobre os espaços-tempos para compartilhar experiências, elas afirmam:

Só dentro da turma de planejamento, que é o semanal. No planejamento coletivo também dão abertura pra gente falar sim. Nossa, muito! Muito mesmo! E toda vez que eu tenho que expor a minha experiência, a minha opinião eu coloco e é aceita sem problema. [...] Na hora do recreio, muito rápido, ou nos momentos antes da entrada ou naqueles quarenta minutos depois do horário também que nós ficamos, aí a gente fala tudo o que for necessário e ouve as experiências e pega as experiências delas também (Helena).

[...] eu venho de manhã, porque à tarde eu sou sozinha. Então a gente vem junto pra poder tirar dúvida. (Karem)

No planejamento coletivo, no recreio, no planejamento semanal é mais (Karem).

Porque qual o momento em que eu partilho com meu colega, sem ser aquele horário de planejamento? Tirando esse momento, ou você usa a hora do recreio, quando você sempre se aproxima de alguém e discute algo, ou na hora da saída, até num momento de lazer em que encontra a pessoa. Teria que ser no planejamento coletivo, mas não existe. Eu tenho condições de fazer tudo isso dentro das 25 horas? Não tenho, porque aquele tempo eu tenho que ficar com aluno. [...] Momento privilegiado não tem. [...] Sala dos

professores, corredores, entrada, saída... São os momentos possíveis, dentro da realidade em que a gente vive (Gabriela).

A gente conversa muito no planejamento semanal, com professoras da mesma série. Mas não só entre a gente, a gente troca com outras séries também, em qualquer momento que a gente se junta. [Essas trocas se estendem para além da escola?] Dependendo da situação sim. Quando a gente se encontra a gente fala, comenta as situações. Só que eu acho que a gente deveria ter espaço pra isso, exemplo no planejamento coletivo. Acho que cada um deveria falar um pouco de suas experiências, de como aprendeu (Débora).

[...] Então essa experiência existe sim. Ela existe onde? No espaço que a gente busca. E onde é esse espaço? Dentro do depósito ontem, nos cinco minutos de encontro, no corredor da escola, quando a gente sai pra ir embora, sentada, às vezes, em cima da moto, a Karem pára, ou outra pára e conversa, numa hora em que a gente se encontra dentro do supermercado (Gabriela).

A sala de professores é o local mais comum onde os professores compartilham experiências, mas também foram citados outros espaços escolares, tais como a sala de leitura, os corredores, o depósito da escola, as vias de acesso de entrada e saída da escola e até os momentos fora da escola. Como as professoras são as mais interessadas em compartilhar suas experiências, elas acabam buscando as possibilidades porque não são instituídos momentos para partilha de experiências na escola.

O horário de planejamento semanal das professoras na EMEF Maria Izabel Falcheto é um momento privilegiado, segundo elas, para a troca de experiências entre as professoras que trabalham com a mesma série/ano. Esses momentos são possíveis uma vez por semana, quando as disciplinas de Arte, Inglês e Educação Física (que têm duração de uma hora cada uma) são trabalhadas com os alunos, de modo que as professoras regentes da base comum têm esse tempo de três horas semanais consecutivas para planejamento e troca de experiências. Elas consideram ser esse horário importante porque estão em pequenos grupos, nos quais se torna possível identificar a demanda pedagógica de intervenção com o aluno e assim atuar no sentido de responder a ela.

*Fernanda* – A carga horária de um terço de planejamento favoreceu a partilha de experiência?

*Helena* – Nossa gente como foi bom! Apesar de que eu falei com você que nós somos em cinco professoras do terceiro ano, de manhã são duas e à tarde três, então de manhã eu me disponho a vir aqui pra ver o que elas estão fazendo, se nós da tarde estamos igual pelo menos. Passo pra elas o que nós estamos fazendo e elas passam pra mim e eu passo para as outras meninas e tem me ajudado muito (Helena).

Surgiram, nas narrativas das professoras, considerações sobre as partilhas de experiências com base nos seus saberes de referência, tendo a escola como lócus e também as partilhas de

experiências de saberes produzidos por sujeitos externos à escola, que compartilham esses saberes com os professores nos encontros mensais de formação promovidos pela Semed e até mesmo dos professores durante a graduação. Observamos que inicialmente as narrativas das professoras sinalizavam a compreensão de que a partilha de experiências se limita ao que ocorre na escola, envolvendo a troca de material didático, a discussão sobre os alunos, como analisamos anteriormente. Como a pesquisa teve um caráter formativo, esses pontos de vista foram sendo deslocados e os conceitos foram sendo ampliados, passando a refletir sobre os estudos das práticas e das experiências partilhadas como meio de produzir um conhecimento coletivo na escola.

## 6.7 AS REDES COLETIVAS DE TRABALHO E DE PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS

Os saberes docentes são difíceis de conceituar porque envolvem uma complexidade, resultante de um conhecimento produzido de forma coletiva, por meio das redes de trabalho e de partilha de experiências que os sujeitos vão tecendo. Nessas redes, cada professor desempenha o papel de formador e de formado, ou seja, ensina enquanto aprende. A criação dessas redes é de fundamental importância para a sociabilidade dos professores e a criação de uma cultura profissional. Trata-se de considerar a formação continuada como um instrumento de fortalecimento dos saberes coletivos dos professores, como definiu Nóvoa (2002).

Segundo Nóvoa (2002, p. 58), “a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”. Realmente os espaços-tempos destinados à partilha de experiências na escola e as formas como os momentos coletivos são direcionados não favorecem a criação de redes coletivas de trabalho e de partilha, porém estas se estabelecem por outras vias, por iniciativa dos próprios professores, que buscam alternativas, como descrevemos anteriormente, reinventando os usos dos tempos e dos espaços para isso.

Inicialmente as professoras estranharam a questão proposta para elas, quando questionamos a existência das redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências como mecanismo de sociabilidade entre os professores e de efetivação de práticas de formação continuada.

Algumas não reconhecem a existência dessas práticas coletivas, trazendo à tona o fato de que é preciso investir em momentos de formação destinados a reflexões mais demoradas sobre a formação e a profissionalização docente, capazes de fazer atinar para uma cultura profissional coletiva a ser construída.

No entanto, nos encontros semanais, a professora que se dispõe a vir no turno inverso ao do trabalho para compartilhar com as colegas as iniciativas dos professores que buscam no outro a ajuda para resolver as questões que encontram no cotidiano dá conta de mostrar que também não existem isolamentos, especialmente porque as práticas de (auto)formação (NÓVOA, 2002) e as possibilidades que os professores têm de traçar trajetórias personalizadas de formação continuada com mecanismos/instrumentos variados permitem entender que essas redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências excedem os espaços e tempos escolares e possibilitam o encontro com sujeitos que atuam em outros espaços, ampliando a ideia de que a cultura profissional se vive/aprende apenas dentro da escola.

As narrativas das professoras evidenciam que, para algumas, essas redes são formadas por grupos fixos (professoras do mesmo ano/série) e outras por grupos que se vão fazendo e desfazendo a cada ano, por força da separação de turmas no início do ano letivo ou por afinidade, empatia, cumplicidade, confiança entre as professoras, e que até se mantêm após o encerramento do ano e a mudança de escola.

Eu não posso dizer que é só trabalhando com a mesma turma, não é só isso. Acho que principalmente tem que ter afetividade entre os dois, porque você pode estar até com o professor da mesma turma que você, mas depende da amizade que vocês tenham. [Da empatia?] Isso aí é muito forte. É a cumplicidade, a confiança que um tem no outro de poder falar (Ana Luisa).

De forma geral partilha-se experiências entre todos, mas os professores das mesmas séries é mais (Ana Luisa).

Mais é entre os professores da série em que a gente atua e de outras séries também (Karem).

Se formam [redes de partilha de experiências] pelo interesse do professor [silêncio]. Não tem redes de partilha. A gente partilha quando tem mais afinidade com determinada pessoa. Acho que a partilha de experiências existe sim, mas de forma separada. [E os grupos de planejamento semanal, das professoras da mesma série? Isso não acaba formando um coletivo em que as trocas de experiências acontecem de forma mais direcionada?] É, existe, porque você está sempre ali com as mesmas pessoas. [Pode não existir. Eu estou fazendo as interrogações pra ver como isso acontece.] Às vezes existe, dependendo de quem é o seu grupo (Gabriela).

Observamos que algumas consideram que as redes se restringem ao horário de serviço e aos espaços escolares enquanto outras afirmam que as partilhas de experiências excedem os muros da escola e vão constituindo-se em tempos em que elas buscam estar/conversar com outros professores.

É uma disponibilidade minha, mas porque eu posso também. É voluntário, ninguém me obrigou não e não desconto essas horas à tarde porque eu vim de manhã também não. É mesmo porque eu acho bom pra eu acompanhar as outras, eu gosto de estar junto pra ver o que elas estão trabalhando até pra não fugir mesmo, até porque na hora das avaliações a gente faz a mesma avaliação ou quase a mesma, e se elas trabalharam um conteúdo que eu não trabalhei como que eu vou aplicar? (Helena).

Desse modo, para o fortalecimento das redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências, estamos diante da necessidade de adequação dos espaços-tempos-formas para tornar cada vez mais efetivo um trabalho coletivo e participado na escola e fora dela, sem sacrificar tempo além do horário de serviço do professor, como em muitos casos se processa.

Hoje nos meus momentos de planejamento sinto que mais transmito experiência do que recebo, pois minha colega de trabalho é iniciante, mas gosto muito de partilhar com ela o pouco que sei. Só depois que comecei com você a rememorar a minha história é que consegui entender porque eu gosto tanto de partilhar experiências com os meus colegas, de ajudar o outro no pouco que sei, fazendo-me voltar ao passado e lembrar uma passagem tão triste pela Educação Infantil. Eu precisava tanto de ajuda, pois afinal de contas não tinha experiência nenhuma, só mesmo uma vontade enorme em aprender, e essa troca que eu necessitava naquele momento não aconteceu, mas hoje consigo compreender que isso me fez crescer como ser humano, ajudar o próximo e passar para o outro um pouco do que a gente sabe é muito bom tanto para quem transmite como para quem recebe, principalmente para aquele professor que está iniciando a carreira (Ana Luisa).

Sinto-me realizada em poder partilhar e trocar experiências com outros profissionais, pois acredito que posso estar contribuindo de alguma forma com as colegas (Karem).

Notamos uma responsividade compartilhada, por parte de todas as professoras, de que a partilha de experiências possa ajudar o outro professor, principalmente os professores em início de carreira, razão pela qual tomamos essas narrativas como pistas da existência de redes que se fundam na sociabilidade entre os professores. Observamos, na narrativa da professora Débora, que as redes coletivas de trabalho implicam a vida do professor para além de questões da dimensão profissional, assumindo uma dimensão pessoal que se constrói entrecruzada, em processo, como baliza Nóvoa (2002).

Essa rede de troca não se dá nos cursos de formação continuada ou em qualquer outro curso que procuro me aperfeiçoar, mas sim nos nossos planejamentos que são ativos e ricos de experiências e trocas, mas de um modo mais descontraído, pois ali nos não

falamos só de nós, mas de alunos, dos filhos, maridos, de outros assuntos não relacionados a escola, de minha (nossas) vidas, dos nossos problemas. Por isso que eu falo, nós não separamos nossa vida pessoal da nossa vida profissional, uma depende a outra, não podemos levar os nossos problemas para dentro da sala de aula, mas não conseguimos separá-los. Nessa ideia o conceito de formação para mim é como se eu percorresse um percurso, um processo, trajetória de vida pessoal e profissional, por isso a formação não se conclui, ela é permanente (Débora).

Essa abertura que indaga o porquê de agir desta ou daquela maneira contrapõe o que se fez/faz com a teoria existente, levando o professor à construção de saberes experienciais que conferem maior segurança e autonomia à atuação do professor, fortalecendo sua identidade profissional e, ao mesmo tempo, a identidade da escola. Ao narrar e ouvir narrativas de processos vividos e de decisões tomadas, o professor desenvolve-se profissionalmente, ressignifica, afirma seus saberes e modos de atuar melhor e predispõe-se para a ação. Entretanto, esses processos de reflexão e discussão da prática são otimizados quando acontecem em planejamento. Daí a importância de professores experientes, receptivos, disponíveis e abertos se envolverem como sujeitos ativos de seus processos de formação continuada, como ações coletivas na escola. Para isso, é fundamental que as experiências tenham estatuto de saber produzido em processos de formação continuada, centrados numa organização escolar que facilite essa dinâmica, amparada pela definição das carreiras docentes, coerentes com esse propósito e em políticas públicas que buscam cumprir um papel mais coerente com as demandas dos professores.

## 6.8 OS PROCESSOS DE (AUTO)FORMAÇÃO VIVIDOS PELAS PROFESSORAS

As redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências são produzidas por meio de itinerários de formação que as professoras vão produzindo. Nesse perspectiva, o conceito de *(auto)formação* (NÓVOA, 2002) ajuda-nos a compreender que os sentidos da formação continuada passam a basear-se na singularidade, pois cada professor tem um itinerário próprio de formação, já que a formação continuada envolve a vida e a profissão. Nessa concepção, a percepção de sujeito, os cenários e os percursos da formação ao longo da carreira mudam, sendo o professor um sujeito ativo que se apropria dos próprios processos de formação.

Observamos, durante a pesquisa de campo, que as professoras descrevem, de modo particular, suas experiências formativas. No portfólio das professoras, encontramos registros em que elas narraram experiências formativas, pois ficaram marcadas como momentos que contribuíram em sua formação:

Eu estava lendo Brasil Escola, sobre inclusão social, no site [www.educamaisbrasil.com.br](http://www.educamaisbrasil.com.br), um site muito bom que fala sobre como está a nossa educação, a situação real, mas percebo muito que se fala da inclusão não condiz com a realidade vivida (Débora).

A elaboração da Pasta da Realidade que faço com minha turma de 4.º ano da escola do campo do município de Colatina. Como trabalhamos com temas geradores fazendo várias atividades práticas e teóricas através dos conteúdos vivenciais me realizo em todos os momentos que tenho que usar minha criatividade ao planejar cada atividade onde todos os alunos e muitas vezes suas famílias são envolvidos. Desde o momento do planejamento até a socialização de cada atividade vou me envolvendo e me formando com novas ideias, além de adquirir uma bagagem de conhecimento muito grande. Considero uma formação viva e presente no dia a dia. A troca de relatos e experiências que faço com colegas de trabalho, as vezes na hora do recreio, na porta da sala no final do horário ou nos momentos de planejamento onde relatamos situações vivenciadas na sala de aula, trocando sugestões e pedindo ajuda de como resolver alguns problemas do dia a dia, do mesmo “ano” que você, enriquece muito a minha formação. As manifestações que ocorrem em várias cidades brasileiras no dia 15/10/13 com professores que estavam reivindicando não só aumento de salário, mas também condições mais justas e dignas de trabalho tanto para eles como para os alunos. E acima de tudo discussões sobre as políticas públicas que geram nossa educação. Ao ler uma reportagem da revista “Nova Escola” de Manuel Sarmiento – Setembro de 2013, ele disse a frase “Os pequenos nos dizem muito sobre a sociedade”. Isso vai de encontro a ideia na qual acredito que a escola precisa ser um espaço de valorização de saberes, mas que também valorize seus alunos como produtores de cultura. A elaboração do Projeto Política Pedagógico da Escola São Judas Tadeu no ano de 1996. Participar dessa criação foi de uma relevância muito grande para aquisição de conhecimentos de como é o funcionamento de uma escola. Fomos pioneiros no município na implantação do P.P.P. Era tudo confuso e ao mesmo tempo instigante. De início era como se não sabia nada, não iria conseguir fazer e de repente fui vendo que era tudo existia na escola, mas que precisava ser estruturado. Acredito que essa é a verdadeira formação, é ser desafiado a fazer algo, a criar. E depois de anos quando fui trabalhar em outras escolas que tiveram que elaborar o P.P.P eu pude perceber como isso tinha me ajudado e como eu havia aprendido (Gabriela).

A fala do professor G, "professores novos agarrem-se aos experientes" para mim foi uma formação. Discutir a prática pedagógica é importante porque você aprende e ensina e às vezes um problema na sala de aula onde você não vê a solução, você soluciona através da experiência do colega (Karem).

Na verdade tudo que a gente vê sobre educação sempre tem alguém que comenta. Quem viu comenta e gera sempre uma discussão sobre isso. Igual semana passada eu e outras, a gente viu no Jornal Nacional um congresso sobre educação e estava discutindo o Pacto, aí a gente estava comentando como está acontecendo o Pacto Nacional de Alfabetização. Aquelas reportagens sobre o autista no Fantástico, na realidade aquilo é uma formação pra gente e pra quem assistiu, porque trouxe tanta informação, tanta coisa que eu até acompanhei alguns. Quando eu conseguia assistir no domingo, falava com as meninas na segunda-feira e a gente comentava, e aí comentava sobre a criança que tem aqui na parte

da tarde, no primeiro ano. E é isso aí, a gente comenta sobre tudo o que acontece. A partir de um momento que uma trouxe uma informação já gera um mundo de discussões do que acontece dentro da escola (Ana Luisa).

Observamos, nas narrativas das professoras, que elas revelam o que foi formativo para si, pois, nos processos (auto)formativos, o professor desenvolve uma autonomia refletindo criticamente sobre suas práticas de formação e tomando decisões sobre os próprios itinerários de formação. Desse modo, observamos que não existem processos (auto)formativos mais exitosos que outros. O que existe são pessoas e processos de aprendizagem diferentes, novos e múltiplos estilos de aprendizagem, pois leva em consideração a pessoa em sua relação e conexão com o mundo, no processo de construção de sentidos e, nesse contexto, mobiliza uma ética porque pressupõe que cada pessoa é portadora de conhecimento e, como tal, deve ser respeitada em sua singularidade.

Nesse sentido, a (auto)formação implica um investimento pessoal por envolver os percursos e projetos próprios do professor e um investimento organizacional, com vistas às problemáticas do cotidiano e aos projetos da escola. Notamos, entre as professoras, a criação de itinerários pessoais de formação, em processos de (auto)formação, trilhados por meio de leituras de fontes diversas, como livros, *sites*, jornais, revistas, da partilha de experiências, da dedicação aos projetos coletivos da escola, das redes de trabalho coletivo e de partilha que vão construindo, entre outros.

Por meio das narrativas de alguns processos (auto)formativos vividos, é possível identificar as fontes em que elas buscam informações, usualmente mais presentes no cotidiano formativo das professoras, entre as quais estão a Revista Nova Escola, nas versões impressa e digital, o *site* Educa Mais Brasil, os materiais impressos do curso Pró-Letramento de Matemática. Foram citados, como fonte de consulta, as monografias dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, *blogs* da *internet*, o *You Tube* e programas de televisão. Durante a pesquisa, foi possível reconhecer, nas narrativas das professoras, que os processos (auto)formativos vividos por elas estão muito associados ao fazer pedagógico, realizando pesquisas para preparar as aulas, para as quais consultam revistas, *internet*, apostilas, livros didáticos, confeccionam pastas de atividades e utilizam fotocópias.

Os referenciais teóricos lembrados pelas professoras foram os que leram na época da faculdade: Piaget, Vigotski, Durkheim, Demerval Saviani, Paulo Freire, Bernardete Gatti, Freud, Emília Ferreiro. Outras referências que também integram o repertório das professoras

são Ruben Alves, Içami Tiba, Augusto Cury, citados como leituras feitas mais recentemente. Desse modo, as leituras a que as professoras se referiram como importantes para sua prática cotidiana diziam respeito à necessidade de se manterem atualizadas sobre assuntos relacionados à sala de aula.

Quando solicitamos que elas levassem textos que tratassem da formação continuada no III Encontro Coletivo, justamente para observarmos quais são as fontes de pesquisa usuais das professoras, bem como os referenciais teóricos mais lidos, duas professoras levaram textos retirados do *site* da Revista Nova Escola. A professora Ana Luisa levou fragmentos de uma entrevista realizada pela Revista Nova Escola com António Nóvoa, intitulada *Professor se forma na escola*, autor que ela disse ter conhecido nas nossas discussões durante a pesquisa de campo. A professora Débora apresentou-nos uma entrevista realizada pela Revista Nova Escola a Anne-Marie Chartier, intitulada *Anne-Marie Chartier destaca a importância da prática para a formação de professores*. Débora disse não conhecer a autora e justificou ter selecionado esse texto porque falava de teoria e prática na formação de professores.

Assim, observamos que tanto a seleção das leituras que realizam para se atualizarem como os cursos de formação continuada que fazem para melhorar a prática, ou mesmo as pesquisas necessárias para o preparo das aulas, demonstram que a busca pelo conhecimento é permeada por uma relação prática com as fontes de conhecimento mencionadas.

Enfim, nos processos (auto)formativos trilhados por cada professora habita muito do que a professora é no seu fazer pedagógico, porque se materializa nas relações que elas estabelecem com o outro e com as fontes de conhecimento. Desse modo, compreendemos que não é possível fazer-se professor no isolamento e que a profissão se faz nas múltiplas redes que se formam no cotidiano das escolas e na vida do professor.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção deste trabalho de pesquisa, caracterizado como uma narrativa, trazemos embutido um convite a novas/outras possibilidades dialógicas, pois não nos propusemos a elaborar uma conclusão, mas provocar o surgimento de novas indagações que ajudassem a pensar o objeto da investigação em variados contextos, ampliando o debate e provocando o diálogo permanente entre os sujeitos que fazem educação nos diferentes lugares em que atuam.

Nosso interesse nesta pesquisa foi compreender os sentidos que as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental produzem sobre as experiências compartilhadas em processos de formação continuada, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Marilândia-ES. Para isso, buscamos perceber o que as professoras narram sobre seus processos formativos e sobre as experiências que compartilham. Por meio das narrativas de suas experiências, junto com a análise interpretativa, que foi possível tecermos nas condições que tínhamos no momento de pesquisa, percebemos a itinerância vivida pelas professoras na pesquisa-formação, marcada pelo pertencimento e pelo compromisso com a educação que fazem no cotidiano daquela escola e com este processo investigativo.

Consideramos que, no dia a dia da escola, os movimentos das professoras em torno das partilhas de experiências demonstram a busca permanente por “saídas” diante das problemáticas que encontram. Essa busca, atravessada por movimentos reflexivos e investigadores das experiências do outro e das próprias experiências, faz com que estejam em processos permanentes de formação. Reconhecemos, nesse itinerário formativo, que elas buscam alternativas para melhor ensinar, estabelecendo redes coletivas de trabalho que provocam deslocamentos singulares, percursos (auto)formativos e diferentes histórias de vida e profissão.

Este estudo não teve a pretensão de constituir um padrão propositivo de formação continuada de professores, capaz de satisfazer tanto as necessidades dos professores como as necessidades do sistema educacional. Ao contrário, as concepções epistemológicas desse trabalho fazem atinar para a subjetividade, para o reconhecimento das diferentes realidades e sujeitos que constituem e são constituídos nos percursos formativos vividos, de modo que a multiplicidade deve ser considerada em detrimento da padronização de cursos de formação,

como as práticas instituídas em larga escala que não têm dialogado com os professores, em torno de um projeto coletivo de trabalho nas escolas.

No entanto, reconhecemos atualmente uma variedade de sentidos sobre a formação continuada de professores, de formas mais institucionalizadas até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

As professoras apontam que a ausente participação dos professores na definição de políticas de formação continuada e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro, o fosso entre teoria e prática, a necessidade de espaços/tempos para partilha de saberes entre os pares, o pouco reconhecimento da história profissional e de suas experiências como dispositivos de formação acabam constituindo-se em questões que dificultam o reconhecimento dos professores como sujeitos nos processos de formação continuada.

Consideramos que as redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências potencializam a autonomia e a criação de uma cultura profissional em que o professor é sujeito ativo e produtor de itinerários próprios de formação continuada. Essa complexa rede cotidiana de produção de conhecimentos necessários para efetivar a prática pedagógica, funda-se na valorização da experiência do sujeito e forma um coletivo instituinte na escola. Compreendemos, assim, que não é possível fazer-se professor no isolamento e que a profissão coletivamente se faz nas múltiplas redes que se formam no cotidiano das escolas e na vida do professor.

Partimos da concepção de que a formação deve reconhecer a experiência do professor como saber produzido, por vezes silenciado pela própria rotina exaustiva de trabalho, emergindo a possibilidade de uma formação pensada com base nos problemas que os professores encontram e que precisam resolver dentro da escola. Para isso, a formação continuada centrada na escola exige condições específicas de realização e a necessidade de políticas públicas que atendam a essas prerrogativas.

Avaliamos que, apesar de todas as limitações, é fundamental fazer da experiência uma forma de afirmação dos conhecimentos que produzimos ao longo da caminhada docente, compartilhar esses saberes com os colegas de trabalho e comunicar a experiência.

Assinalamos que o estímulo à atitude de estudo compartilhado das práticas acrescenta muito à formação de professores e que a construção dos saberes da experiência passa também por processos investigativos.

Verificamos a representatividade da pesquisa sobre a formação continuada de professores no universo da produção acadêmica de programas de pós-graduação em educação, analisando pesquisas do tipo estados da arte e do conhecimento e identificando teses e dissertações disponibilizadas no *site* da Capes, que tem como referência um recorte temporal preestabelecido. Além disso, procedemos à análise de trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, os quais trataram da temática da formação continuada. Essas análises permitiram verificar que, embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis da educação básica, contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e recursos diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação e tendo influência dos períodos marcados por profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, pelo amplo conjunto de reformas políticas implementadas pela LDB n.º 9.394/1996, que visou a modificar o sistema brasileiro de educação, a concepção de prática pedagógica e, em consequência, a formação dos professores.

Observamos que o interesse das pesquisas sobre a formação continuada como projeto, propostas e programas de formação é superior às investigações acerca das práticas de partilha de experiências como momentos formativos. Contudo, a perspectiva de formação continuada fundamentada nos saberes docentes e práticas pedagógicas teve impulso desde a década de 1990, segundo André (2009a), e vem sendo fortalecida ao longo dos anos.

De fato, observamos que o deslocamento do interesse das pesquisas produzidas nos anos 2000 acerca da formação dos professores dá conta de mostrar a ampliação dos aspectos a serem investigados. Inicialmente focadas nos cursos de formação ofertados pelos sistemas de ensino, no adensamento das análises, as pesquisas passaram a focalizar os sujeitos privilegiando as concepções, as representações, os saberes e as práticas do professor.

Nota-se esse efeito na participação de trabalhos apresentados no GT-08 Formação de Professores da Anped, entre 2009 e 2012, em que quatro dentre dez trabalhos trataram dos saberes docentes e das práticas pedagógicas. Entretanto, entre os trabalhos apresentados no

GT-08 Formação de Professores da Anped, no período de 2009 a 2012, não identificamos objetos de investigação relacionados à partilha de experiências entre professores.

Dentre as dissertações e teses disponibilizadas no *site* da Capes, de 2010 até o momento desta pesquisa, observamos um número reduzido de investigações que trataram das partilhas de experiências docentes. Entre as 14 dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação em Educação, que apresentaram nas palavras-chave as expressões *partilha de experiências* e *troca de experiências*, apenas quatro trabalhos aproximaram-se do nosso objeto de investigação.

Observamos que os quatro trabalhos apontam a troca de experiências como mecanismo de formação continuada de professores para os professores iniciantes, para o fortalecimento de trabalhos coletivos dentro da escola, questionando os usos do tempo e do espaço escolar, os sentidos e o valor da experiência. Verificamos também a indicação do coordenador pedagógico como organizador de tempos/espços de formação continuada de professores e de troca de experiências. Destacamos o apontamento da valorização da memória e autoria docente para a reflexão de práticas, a visibilidade do trabalho e o resultado pedagógico. Apontamos também a demanda dos professores por melhores condições de trabalho para que as trocas de experiências sejam favorecidas dentro da escola.

Muito evidente nas pesquisas é a potência que a temática formação continuada de professores tem e pode assumir como mecanismo de inserção dos sujeitos da educação básica nos domínios da pesquisa acadêmica, buscando, sobretudo nos processos de aprendizagem docente não institucionalizados, uma forma de inclusão no meio acadêmico.

Identificamos motivos/dilemas que se colocam como produtores das angústias vividas por elas na trajetória profissional, que versam sobre diferentes âmbitos da vivência escolar. Com relação aos estudantes, surgiram nas narrativas das professoras questões referentes à indisciplina escolar, dificuldade de aprendizagem, inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em classes regulares, relação família e escola. No que concerne às professoras, ficaram explícitas questões relacionadas às dificuldades de escrita, aos desencontros entre o que almejam as professoras e a atuação das coordenadoras pedagógicas na escola, ao descompasso entre os projetos de formação continuada da Rede Municipal de Ensino e as expectativas das professoras, à situação funcional das professoras da Rede, às decorrentes implicações de uma política partidária sobre o passado e o presente dos

professores, à desvalorização do magistério e às perspectivas de futuro profissional dos professores.

Identificamos algumas problemáticas da Rede, entre as quais a realidade de que 84,5% dos professores trabalham em regime de designação temporária, alguns há mais de vinte anos. Apenas um concurso público foi validado no município, desde 1990, para efetivação do corpo docente, sendo tal situação, a nosso ver, uma forma de exploração do trabalho do outro, de desvalorização dos professores, que ficam excluídos dos direitos outorgados pela LDB n.º 9.394/96. Toda essa problemática da profissionalização do magistério se reflete no conjunto das professoras participantes da pesquisa, em que quatro delas trabalham em regime de designação temporária.

A produção das narrativas mostrou-se muito fecunda, possibilitando-nos compreender que as formas singulares de narrar-se também expressam movimentos coletivos, percebidos pela existência de pontos comuns entre as narrativas em que as professoras acabam produzindo processos identitários em torno dos sentidos de constituir-se professora e das questões que atravessam o universo docente.

Mesmo que se diferenciem quanto aos diferentes espaços-tempos, as narrativas são histórias de vida de professoras nas quais coexistem dimensões pessoais e profissionais, singulares e plurais, tecidas por meio de um eixo comum de produção de sentidos. Todas as narrativas abrem-nos possibilidades de compreender a complexidade que abrange a partilha de experiências como mecanismo de formação encontrado pelas professoras para resolverem suas questões.

A pesquisa narrativa (auto)biográfica de abordagem experiencial como opção metodológica possibilitou um movimento de investigação e formação. As professoras reconheceram a potencialidade da pesquisa narrativa, sentiram-se valorizadas por poderem falar e ser ouvidas nos momentos de partilha de experiências e de reflexão crítica sobre o vivido.

Na pesquisa de campo, observamos que ora o conceito de formação continuada se aproximou do conceito mais tradicional, formal, que acontece num momento predeterminado, ora a compreensão das professoras esteve voltada para uma formação construída na prática pedagógica, na troca de experiências, em face dos desafios cotidianos da vida na escola.

As professoras narraram que, no formato tradicional, como cursos, seminários, congressos, palestras, simpósios, a formação continuada de professores surte o efeito de apontar as ausências de formação e da ação do professor e, muitas vezes, o professor sai daquele momento de formação sentindo-se culpado por não conseguir alcançar os objetivos que esperam que ele alcance.

As professoras apontaram que a formação continuada assume o caráter repetitivo quando desconsidera as experiências do passado dos professores e parte do pressuposto de que todos tiveram/têm o mesmo desenvolvimento profissional e o mesmo foco de interesse.

Em tempo, observamos, nas narrativas das professoras, desconhecimento quanto aos dispositivos legais que normatizam a formação do professor. Apesar de não conhecerem os dispositivos legais, as professoras sinalizam uma compreensão da formação continuada como direito do professor e dever do Estado.

Identificamos as motivações que levam as professoras à formação continuada, surgindo, em suas narrativas, a necessidade de acompanhar as mudanças da sociedade da informação, a necessidade de certificados para o concurso de professores em designação temporária, a reclamação por momentos formativos que possam ajudar o professor a produzir um corpo de “conhecimentos mais práticos” e úteis na sala de aula.

Notamos que a expressão “troca de experiências” está presente nas narrativas de todas as professoras, evidenciando quão importante ela se faz em seu contexto de trabalho e que as professoras apontam que a troca de experiências ajuda muito no início do trabalho docente.

Observamos a crítica sobre a formação continuada como um momento organizado por sujeitos externos à escola, que determinam o que o professor precisa aprender e que põem o professor na condição de expectador passivo, de consumidor dos conhecimentos a serem transmitidos.

Reconhecemos na narrativa as marcas dos discursos dicotômicos teoria/prática e o reforço por uma formação calcada em produtos finais, para serem usados na sala de aula, evidenciando traços de uma concepção pragmática de formação.

Observamos que o conceito de formação continuada que, para algumas professoras, inicialmente se aproximava do conceito mais tradicional, ao longo da pesquisa foi sendo ressignificado, surgindo compreensões voltadas para uma formação construída ao longo da

vida, por meio do estudo das práticas e da partilha das experiências dos professores, diante dos desafios vividos na escola, em percursos singulares, produzidos pelos sujeitos em redes de trabalho coletivo.

Quando perguntamos às professoras quais eram as formas mais recorrentes que constituíam momentos coletivos de formação em tempos passados e quais mudanças foram sendo percebidas ao longo dos anos, elas sinalizaram uma mudança com relação ao isolamento em que viviam nas escolas, comentaram as mudanças de métodos de ensino como objeto de estudos nas décadas de 1970 a 1990 e revelaram que se sentiam afrontadas por ter que abandonar os métodos de ensino conhecidos e praticados, para se adequarem aos padrões imediatistas das reformas educacionais, que eram "jogado" aos professores, por meio de uma formação fragmentada e deficitária, que não oferecia condições para a efetivação de toda a mudança a ela confiada, articulada, em primeira linha, com os objetivos do sistema.

O fator tempo foi apontado como um aspecto que limita os processos formativos de professores na Rede, considerando que entra em conflito com a legislação vigente (LDB 9.394/96), que aponta que o professor deve ter um tempo reservado a estudo dentro da carga horária de trabalho, porém não equaciona esse tempo com o tempo que prescreve ao planejamento, à correção de atividades, à escrituração de documentos.

O contorno dos encontros de formação continuada promovidos pela Semed, realizados em encontros mensais no formato de palestras, dificulta a participação das professoras que se sentem intimidadas de externar seus pontos de vista, o que revela pouca autonomia para abrir espaços para discussões que não as previstas na pauta de cada encontro de formação. Elas demonstram criticidade com relação ao formato assumido pela formação na Rede, principalmente por se reconhecerem pouco ativas durante o processo. O problema mais latente é que se tem privilegiado unicamente a forma de palestras nos encontros de formação promovidos na Rede que, segundo as professoras, não tem atendido às muitas expectativas, diante da complexidade que é a prática docente. Porém, as professoras reconhecem que esses são momentos que integram seus processos formativos.

Isso nos remete à afirmação de que a formação continuada deve estar centrada na escola, porque em grupos grandes, nos quais a formação se desenvolve entre todos os professores de uma Rede, incluindo várias escolas e níveis de ensino, realmente se torna difícil que as

experiências partilhadas sejam mais bem aproveitadas e que haja tempo suficiente para explorar seu potencial formativo.

A lista de temas apontados nos remete a uma diversidade de assuntos que são pauta de discussão nos estudos pontuais de formação continuada promovidos pela Semed. Observamos que os temas sugerem a necessidade de adequação da escola e das professoras aos desafios do atual contexto educacional e prescrevem ações que devem fazer parte da rotina da escola e dos professores.

Observamos que, nos momentos de formação instituídos, os professores ainda são deixados à margem do processo de definição do currículo de formação, do planejamento e implementação desses momentos formativos, pois as professoras, em suas narrativas, evidenciam que gostariam de se envolver ativamente nesses momentos formativos como autoras, elaboradoras, organizadoras, e não como expectadoras.

As professoras mencionaram que o tempo para encontros coletivos de professores em reuniões pedagógicas existe, mas é insuficiente, e não tem visado a uma formação. Nessa consideração, observamos que a ideia de formação está, muitas vezes, associada à apropriação de leitura de um texto temático. Entretanto, as questões relacionadas à organização e ao funcionamento escolar, que deveriam ser provocadoras de estudos e reflexões permanentes, levando à criação de uma cultura coletiva de formação baseada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, ficam minoradas, talvez pelo tratamento superficial dado a essas temáticas, por vezes desprovido de fundamentação teórica, sendo tomadas, puramente, como de ordem pragmática, funcional. Falta clareza de que é possível tomar aspectos que fazem parte da pauta, como passíveis de uma discussão que promova a formação dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, temos indícios de que os momentos coletivos analisados (formações promovidas pela Semed e Pnaic) podem ser considerados como momentos formativos pelas professoras, por envolverem estudos de referenciais teóricos e ocorrerem fora da escola, organizados na forma de cursos, palestras, seminários, com pauta, horário e local definidos. Já os planejamentos coletivos realizados na escola que deveriam ser formativos, não estão ocorrendo, segundo as professoras, por serem reduzidos aos informes que são transmitidos aos professores.

As ações das coordenadoras pedagógicas junto às professoras, em atividades que são definidas por elas, como o direcionamento dos planejamentos coletivos na escola, revelam que há divergências quanto ao enfoque dado e ao interesse das professoras. Segundo as professoras, as coordenadoras pedagógicas precisam desenvolver, diante do grupo, uma atitude propositiva para articular propostas coletivas de formação.

As professoras afirmam que as oportunidades para troca de experiências e discussão sobre o trabalho pedagógico acontecem nos tempos de planejamento das aulas. No entanto, as narrativas indicam que muitas vezes o tempo é subaproveitado na escola, não sendo vivenciado da mesma maneira pelos sujeitos. Pareceu-nos que não há um foco formativo para usos desse tempo no planejamento semanal ou no planejamento coletivo.

Observamos que é sobressaltada a partilha de experiências como estratégia imediatista para resolver situações desafiadoras e que os processos de formação continuada efetivados por meio das partilhas de experiências são, muitas vezes, marcados pela superficialidade, pela narração linear do que se fez, sem muita análise.

Notamos que as professoras têm pouca clareza de que o *estudo das experiências compartilhadas* pode conceber um novo *status* ao conhecimento produzido por elas e reconhecemos que isso pode trazer consequências sobre o caráter profissional de sua ação.

Destacamos que a partilha das experiências entre os professores está associada, muito fortemente, à troca de material didático que pode ser usado com os estudantes e que, de forma geral, as professoras apontam que a partilha das experiências tem o objetivo de melhorar a aula e a aprendizagem dos estudantes.

Notamos que a partilha de experiências no planejamento das aulas é um momento que garante observar como estão caminhando as outras turmas para que os estudantes acompanhem o ritmo de aprendizagem das demais turmas da mesma série.

Ressaltamos que a partilha de experiências entre as professoras ocorre também em momentos difíceis, diante de dilemas encontrados, quando elas buscam exteriorizar o “desespero” em que se encontram, para pensar coletivamente a “saída” para as questões, com base em experiência exitosas vividas por outros professores. Desse modo, observamos a tendência para o trabalho coletivo, em que os sujeitos procuram nas experiências do outro saberes diferenciados e produzem novos saberes.

Observamos que há uma concepção pouco clara sobre o caráter formativo das partilhas de experiências que ocorrem entre as professoras na escola, por não serem práticas legitimadas como produtoras de saberes. Tendo em vista a inexistência do hábito de registro sistemático das experiências, não está consolidado que o estudo das experiências legitima os saberes docentes e reafirma a condição dos professores como produtores de conhecimentos.

Contudo, as professoras dizem que valorizam a partilha de experiências como formação e que a melhor formação é a partilha de experiências. Porém, a experiência não tem o lugar que deveria ter na escola, e o professor acaba buscando com o colega, por iniciativa própria, sem momentos instituídos para a partilha de experiências.

As professoras afirmam que a partilha de experiências é valorizada pelo professor que está na sala de aula. Para elas, o valor da experiência na escola está associado à forma como a equipe diretiva procede ao acompanhamento pedagógico com os professores, pois, se o professor não recebe tanto o acompanhamento do coordenador pedagógico, é porque se trata de um professor valorizado por sua experiência. A valorização da experiência se dá pelo reconhecimento do “saber fazer” do professor em sala de aula, por parte da direção, do coordenador pedagógico e dos outros professores. A valorização da experiência também é colocada na dependência da aplicação prática do conteúdo compartilhado.

As experiências na escola são valorizadas pelos professores que gostam de compartilhar, indicando que não há unanimidade de interesse, por parte dos professores, em compartilhar experiências, ficando na dependência do interesse do professor. Nem todos os professores valorizam a partilha de experiência como formação, pois não buscam aprender. Em outros âmbitos, as professoras fizeram menção à Semed, que não ajuda, e à escola, que não valoriza a partilha das experiências.

Observamos que, muitas vezes, nas narrativas das professoras, a experiência está condicionada à idade ou ao tempo no magistério. Entretanto, entendemos que as experiências são subjetivas, que cada professor tem experiências diferentes, construídas com base no processo de busca em que cada um se insere, de modo que a qualidade das experiências é determinada também pela vontade e interesse do sujeito ao longo do tempo, ou seja, tem traços do que o professor é, do que vive e viveu e dos seus saberes.

As professoras reconhecem a escola como lócus privilegiado de partilha de experiências e concordam em que a partilha ocorre principalmente no planejamento semanal, quando as

professoras do mesmo ano/série estão reunidas. Entretanto, avaliam que é insuficiente porque elas têm que usar desse tempo para planejamento das aulas, atendimento aos pais dos estudantes, correção de atividades, entre outras. Elas consideraram ser esse horário importante porque elas estão em pequenos grupos, em que se torna possível identificar a demanda pedagógica de intervenção com o estudante e assim atuar no sentido de responder a ela.

A sala de professores é o local mais comum onde os professores compartilham experiências, mas também foram citados outros espaços escolares, tais como a sala de leitura, os corredores, o depósito da escola, as vias de acesso de entrada e saída da escola e até os momentos fora da escola. Como as professoras são as maiores interessadas em compartilhar suas experiências, elas acabam buscando as possibilidades, já que não são instituídos momentos para partilha de experiências na escola.

Notamos que inicialmente as narrativas das professoras sinalizavam a compreensão de que a partilha de experiências se limita ao que ocorre na escola, envolvendo a troca de material didático, a discussão sobre os estudantes, como analisamos anteriormente. Como a pesquisa teve um caráter formativo, esses pontos de vista foram sendo deslocados e os conceitos foram sendo ampliados, passando a refletir sobre os estudos das práticas e das experiências partilhadas como meio de produção de um conhecimento coletivo na escola. Observamos, com isso, considerações sobre as partilhas de experiências por meio dos saberes de referência dos professores, tendo a escola como lócus e também as partilhas de experiências de saberes produzidos por sujeitos externos à escola, que compartilham esses saberes com os professores nos encontros mensais de formação promovidos pela Semed e até mesmo dos professores durante a graduação.

Inicialmente, as professoras estranharam a indicação da existência das redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências como mecanismo de sociabilidade entre os professores e de efetivação de práticas de formação continuada. Algumas não reconheceram a existência dessas práticas coletivas, trazendo à tona o fato de que é preciso investir em momentos de formação destinados a reflexões mais demoradas sobre a formação e a profissionalização docente, capazes de fazer atinar para uma cultura profissional coletiva a ser construída.

As narrativas das professoras evidenciaram que, para algumas, essas redes são formadas por grupos fixos (professoras do mesmo ano/série) e outras por grupos que se vão fazendo e desfazendo a cada ano, por força da separação de turmas no início do ano letivo ou por

afinidade, empatia, cumplicidade, confiança entre as professoras, e que até se mantêm após o encerramento do ano e a mudança de escola. Observamos que algumas consideram que as redes se restringem ao horário de serviço e aos espaços escolares, enquanto outras afirmam que as partilhas de experiências excedem os muros da escola e vão constituindo-se em tempos que elas buscam estar/conversar com outros professores.

Avaliamos que, para fortalecer as redes coletivas de trabalho e de partilha de experiências, estamos diante da necessidade de adequação dos espaços-tempos-formas para tornar cada vez mais efetivo um trabalho coletivo e participado na escola e fora dela, sem sacrificar tempo além do horário de serviço do professor, como em muitos casos se processa.

Notamos uma responsividade compartilhada, por parte de todas as professoras, de que a partilha de experiências pode ajudar o outro professor, principalmente os professores em início de carreira, razão pela qual tomamos essas narrativas como pistas da existência de redes que se fundam na sociabilidade entre os professores. Observamos, nas narrativas de algumas professoras, que as redes coletivas de trabalho implicam a vida do professor para além de questões da dimensão profissional, assumindo uma dimensão pessoal que se constrói entrecruzada, em processo.

Ao narrar e ouvir narrativas de processos vividos e de decisões tomadas, o professor desenvolve-se profissionalmente, ressignifica, afirma seus saberes e modos de atuar melhor e predispõe-se para a ação. Entretanto, esses processos de reflexão e discussão da prática são otimizados quando ocorrem em planejamento. Daí a importância da definição das carreiras docentes, coerentes com esse propósito, e de políticas públicas que buscam cumprir um papel mais coerente com as demandas dos professores.

Por meio das narrativas de alguns processos (auto)formativos vividos, foi possível identificar as fontes em que as professoras buscam informações, usualmente mais presentes no cotidiano, entre as quais estão a Revista Nova Escola, nas versões impressa e digital, o *site* Educa Mais Brasil, os materiais impressos do curso Pró-Letramento de Matemática. Foram citados, como fonte de consulta, as monografias dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, *blogs* da *internet*, o *You Tube* e programas de televisão.

Reconhecemos, nas narrativas das professoras, que os processos (auto)formativos vividos por elas estão muito associados ao fazer pedagógico, realizando pesquisas para preparar as aulas,

para as quais consultam revistas, *internet*, apostilas, livros didáticos, confeccionam pastas de atividades e utilizam fotocópias.

Os referenciais teóricos lembrados pelas professoras foram os que leram na época da faculdade: Piaget, Vigotski, Durkheim, Demerval Saviani, Paulo Freire, Bernardete Gatti, Freud, Emília Ferreiro. Outras referências que também integram o repertório das professoras são Ruben Alves, Içami Tiba, Augusto Cury, citados como leituras feitas mais recentemente. Observamos que as leituras a que as professoras se referiram como importantes para sua prática cotidiana diziam respeito à necessidade de se manterem atualizadas sobre assuntos relacionados à sala de aula.

Observamos que tanto a seleção das leituras que realizam para atualização quanto os cursos de formação continuada que fazem para melhorar a prática, ou mesmo as pesquisas necessárias para o preparado das aulas, demonstram que a busca pelo conhecimento é permeada por uma relação prática com as fontes de conhecimento mencionadas. Enfim, nos processos (auto)formativos trilhados por cada professora habita muito do que a professora é no seu fazer pedagógico, porque se materializa nas relações que elas estabelecem com o outro e com as fontes de conhecimento.

Sintetizamos as principais reflexões que permearam este trabalho, que careceu de um ponto final em razão dos limites e possibilidades do trabalho investigativo. Ademais, esperamos que este trabalho contribua com reflexões que ajudem a ampliar as redes coletivas de formação continuada, vivenciadas em diferentes lugares e por diferentes sujeitos. Nessa perspectiva, vivemos a satisfação de ter trazido, por meio desta pesquisa, sujeitos da escola para pensar e dialogar sobre seus processos formativos e, numa perspectiva coletiva, a formação de professores. Em tempo, esperamos que esta pesquisa possa agregar outros diálogos à linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores, a qual se inscreve no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes.

Como sujeito que viveu a carga intensa e provocadora do mestrado, ao final do trabalho as reflexões ficam para inquietar-me e abrir novos vazios. Chegar à universidade e pertencer a esse lugar foi assumido por mim como um ato responsivo, que exigiu um exercício de humildade e coragem, autoconfiança e respeito a mim mesma e aos outros. Penso que a imersão vivida no campo de pesquisa, onde assumi seu caráter investigativo e formativo, denota a posição política em face do trabalho que buscamos desenvolver na formação

continuada de professores. Vivendo esse processo formativo no encontro com tantos sujeitos, tornei-me uma pessoa melhor e uma profissional mais atenta, com outras/novas experiências a compartilhar.

## 8 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de et al. **Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores**. In: 34.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-925%20int.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

ALVARADO PRADA, L. E.; VIEIRA, V. M. de O.; LONGAREZI, A. M. **Pós-graduação e pesquisas em formação de professores: 2003 a 2007**. RBPG, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-55, abril de 2012. Disponível em: <[http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9\\_16/s1-cap1.pdf](http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/vol.9_16/s1-cap1.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2013.

ANDRADE, Ludmila Thomé de. **Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao patchwork**. In: 35.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1703\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1703_int.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

ANDRÉ, Marli et al. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Revista Educação & Sociedade: São Paulo, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

ANDRÉ, Marli. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/Anped/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009a. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em formação de professores: contribuições para a prática docente. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009b.

ANDRÉ, Marli. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (Org.). **Formação de professores, culturas: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de

Janeiro: ANPEd Nacional, 2011. Disponível em:  
<<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro2.html>>. Acesso em: 5 mai. 2013.

ANDRÉ, Marli. **Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas dissertações e teses (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: Inep/Anped/Comped, 2002.

ANPED. **Histórico do GT-08 Formação de Professores.** Disponível em  
<<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-8?m=8>>. Acesso em 10 mar. 2013.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARROSO, Darling Suhett. **O papel da didática na formação do professor numa perspectiva crítico emancipatória.** Vitória, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

BAUER, Adriana. **Formação de professores para alfabetização: avaliação de impacto do programa letra e vida.** In: 34.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2011. Disponível em:  
<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-472%20int.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Ensaios sobre literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BIOGRAPH. Associação brasileira de pesquisa (auto)biográfica. Disponível em:  
<<http://www.biograph.org.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **A Pesquisa educacional e a formação de professores.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: v. 78, n. 188/189/190, p. 413-471, jan./dez. 1997. Disponível em:  
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/504/516>>. Acesso em: 5 maio. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998.** Revista Brasileira de Educação, n. 18, set./dez. 2001, p. 82-100. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a08.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v.1, n. 1, p. 71-94, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/6/1>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva (2002). Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Elisa (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CATANI, Denice Bárbara. **A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão**. Revista História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas: set. 1998. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30693/pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

CEVIDANE, Maria Eneida Furtado. **A formação continuada nas diversas fases do processo de construção da carreira profissional das professoras de 1.ª a 4.ª séries do ensino fundamental**. Vitória, 1996, 341f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1996.

CAPES. **Banco de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

CÔCO, Valdete. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

DEFOURNY, Vincent. Apresentação. In: GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações**. Revista Formação Docente, Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DOCUMENTO. **O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2013.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

DUARTE, Adriana. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

DUARTE, Joaquina Roger Gonçalves. **Uma experiência de formação continuada de professores**: a formação de rede. In: 35.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-1916_int.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

FAGUNDES, Claires Puríssima Valadão. **A construção do conhecimento no curso de Formação de Professores e a atuação dos alunos-docentes na escola básica** (de como o espelho reflete a sombra): um estudo de caso. Vitória, 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1994.

FERNANDES, Maria José da Silva. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica**: o Espírito Santo em questão. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 9 dez. 2012.

FREITAS, H. C. L. de; VIEIRA, J. D.; AGUIAR, M. Â. da S. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar. In: CNTE. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 0-0, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica**: um diálogo entre paradigmas. Anais 26 Anped. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. 26.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, Novo Governo. Novas Políticas? 5 a 8 de outubro de 2003, Poços de Caldas.

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

GARCÍA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Pesquisa sobre formação de professores**: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, 1998, n. 9, p. 51-75.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. A reflexão sobre a prática cotidiana: caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: Programa Salto para o Futuro. **Formação contínua de professores**. MEC, boletim 13, programa 3, ago. 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **Políticas para formação de professores no Brasil**: um estudo dos documentos da UNESCO (1945-1990). 35.<sup>a</sup> ANPED. Porto de Galinhas, Pernambuco: Anais, GT-02 – História da Educação, 2012.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

INEP. Informações estatísticas. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/home>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

JEDLICKI, Leonora Reyes; PINO, Mauricio. Desprofissionalização docente. CD 2010. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1995.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., jan./abr. 2002, n. 19, p. 20-28.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino**. In: 33.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2010.

Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

LIMA, Maria Emília C. C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Rede municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores**. In: 34.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2011. Disponível em:

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-159%20int.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

LOPES, Rodrigo Alberto; MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. **A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita**. In: 35.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2012. Disponível em:

<[35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08](http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08)>. Acesso em: 12 fev. 2013.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

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

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

Disponível em: <[http://www.4shared.com/get/CBp\\_G7o2/Novoa\\_2009.html](http://www.4shared.com/get/CBp_G7o2/Novoa_2009.html)>. Acesso em: 22 set. 2011.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C e VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.).

**Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et al. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da história:** nove entrevistas. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 269-306.

PALMA FILHO, J. C; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PAULA, Lucimara Cristina; MELLO, Roseli Rodrigues de. **A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações.** In: 34.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-773%20int.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

PEREIRA, Otaviano Afonso. **CEFAM:** da denúncia ao anúncio. Vitória, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores:** intenções, tensões e contradições. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

PORTAL ODM. **Relatórios dinâmicos:** indicadores municipais. Disponível em: <[www.portalodm.com.br](http://www.portalodm.com.br)>. Acesso em: 25 jul. 2012.

RIBEIRO, Luiza Alves. **O registro de classe das escolas públicas municipais do rio de janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática?** In: 35.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2012. Disponível em: <[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2103\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2103_int.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. p. 143-155.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CD-ROM, 2010.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História e historiografia no pensamento de Carlo Ginzburg: tecendo diálogos com a pesquisa histórica em educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 2, 2012.

SIMÕES, Regina Helena Silva. Produção e usos das fontes: interdições, possibilidades e escolhas de historiadores/as da educação. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; GONDRA, José Gonçalves. **Invenções, tradições e escritas da história da educação**. Vitória: EDUFES, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida na/da escola. In: SOUZA, Elizeu Clementino [et. al.] (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de; D'ÁVILA, Cristina. Abordagem biográfica e pesquisa educacional: convergências teórico-metodológicas e práticas de formação. In: SANTOS, L. L. de C. [et. al.] (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.PDF](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF)>.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memórias e trajetórias de escolarização**: abordagem experiencial e formação de professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t133.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral**: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. Ci. Huma. e Soc. em Rev. Seropédica, v. 32, n. 2, jul./dez. 2010b. p. 13-27.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Territórios das escritas do eu**: pensar a profissão – narrar a vida. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8707/6359>>. Acesso em: 21 out. 2012.

SOUZA, Kleynayber Jesus de. **Formação do professor**: relação entre o discurso da comunidade acadêmico-científica e o discurso dos professores do curso de Pedagogia da Ufes. Vitória, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo.

SUÁREZ, Daniel Hugo; DÁVILA, Paula Valeria. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una modalidad de investigación interpretativa y una estrategia de formación de docentes. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção acadêmica dos Endipes**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, Silvana; POZZATTI, Mariana. Trabalhadores docentes do Espírito Santo: identidades e processos de formação. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Narrativas da formação docente de educação física no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

VILELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VOSGERAU, Dilmeire S. R. **A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor**. In: 32.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2009. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT08-5445--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT08-5445--Int.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2012.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwirges (Org.). **Professora pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

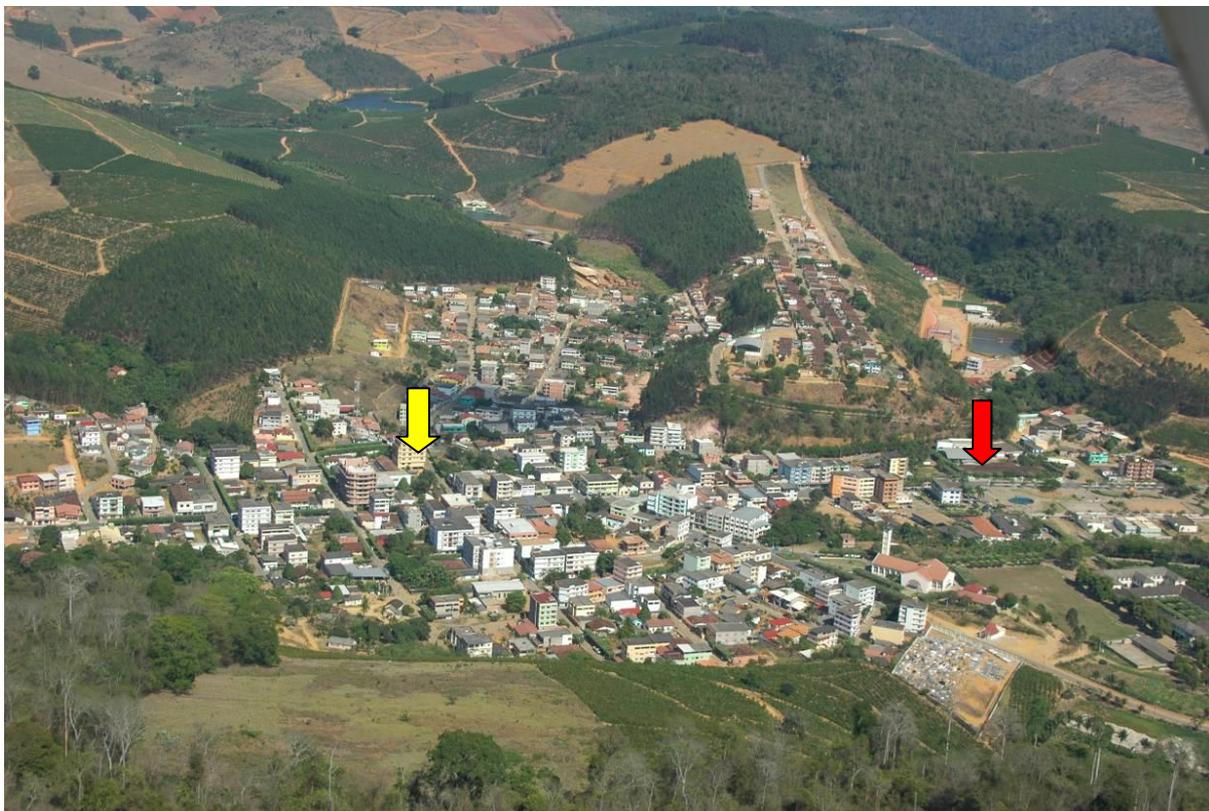
## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Localização de Marilândia no Espírito Santo



Fonte: *Site* da Prefeitura Municipal de Marilândia–ES  
Disponível em: <<http://www.marilandia.es.gov.br/conheca-marilandia/dados-do-municipio/>>. Acesso em: 3 ago. 2013.

## APÊNDICE B – Localização da EMEF Maria Izabel Falcheto em Marilândia-ES



 Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação de Marilândia  
 EMEF Maria Izabel Falcheto

## APÊNDICE C – Títulos dos trabalhos selecionados por meio das palavras-chave do banco do GT-08 Formação de Professores da Anped entre 2009 e 2012

35. <sup>a</sup> RA – 2012		
N.º	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A) (ES)
01	A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita	Rodrigo Alberto Lopes – Unisinos Rosane Maria Kreuzburg Molina – Unisinos
02	Por uma didática da formação de professores da educação básica: do ecletismo ao <i>patchwork</i>	Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ Agências Financiadoras: Capes, Obeduc e Inep
03	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede	Joaquina Roger Gonçalves Duarte – FAE/UFMG
04	O registro de classe das escolas públicas municipais do Rio de Janeiro: formação docente continuada ou tarefa burocrática?	Luiza Alves Ribeiro – UFRJ

34. <sup>a</sup> RA – 2011		
N.º	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A) (ES)
01	Rede municipal e universidade: parceria na formação contínua de professores	Vanda Moreira Machado Lima – Unesp
02	A constituição dos formadores de professores e a potencialidade da práxis histórica de Paulo Freire para estudos e ações	Lucimara Cristina de Paula – UFSCar Roseli Rodrigues de Mello – USFCar
03	Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores	Patricia Cristina Albieri de Almeida – UPM Ana Paula Ferreira da Silva – UPM Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP Juliana Cedro de Souza – FCC
04	Formação de professores para alfabetização: avaliação de impacto do programa letra e vida	Adriana Bauer – FCC

33. <sup>a</sup> RA – 2010		
N.º	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A) (ES)
01	Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino	Yoshie Ussami Ferrari Leite – Unesp Maria Raquel Miotto Morelatti – Unesp Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi – Unesp Vanda Moreira Machado Lima – Unesp Naiara Costa Gomes de Mendonça – Unesp

32. <sup>a</sup> RA – 2009		
N.º	TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(A) (ES)
01	A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das tic na prática pedagógica do professor	Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau – PUC-PR

Fonte: Anped 31.<sup>a</sup> a 35.<sup>a</sup> Reuniões Anuais

Nota: Dados produzidos pela autora.

## APÊNDICE D

Prezada professora.

Estamos realizando este levantamento de dados com o objetivo de compor um conjunto de informações que delinearão o perfil das professoras participantes da pesquisa intitulada **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS PELAS PROFESSORAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA-ES**, bem como suas perspectivas formativas. Solicitamos o preenchimento completo deste questionário, pois será de fundamental importância para a investigação. Precisamos de respostas individuais para que as observações de cada professor sejam consideradas.

Função atual:

Ano/série de atuação:

Data:

**1- QUAL O SEU ANO DE NASCIMENTO?** \_\_\_\_\_

**2 - QUAL O SEU MAIOR NÍVEL DE ESCOLARIDADE:**

- ( ) Ensino médio  
 ( ) Graduação  
 ( ) Pós-graduação

**3 - VOCÊ POSSUI HABILITAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO EM NÍVEL MÉDIO?**

- ( ) SIM ( ) NÃO

**4 - COM RELAÇÃO AO PRÉ-REQUISITO PARA LECIONAR, VOCÊ POSSUI:**

- ( ) Curso de habilitação para o exercício do magistério (nível médio)  
 ( ) Curso superior

**5 - COM RELAÇÃO A SEU CURSO SUPERIOR, VOCÊ POSSUI:**

- ( ) Curso normal superior  
 ( ) Pedagogia. Habilitação (área) em: \_\_\_\_\_  
 ( ) Licenciatura em: \_\_\_\_\_  
 ( ) Outros: Quais: \_\_\_\_\_

**6 - VOCÊ SE FORMOU EM UMA INSTITUIÇÃO:**

- ( ) Pública Federal  
 ( ) Pública Estadual  
 ( ) Pública Municipal  
 ( ) Particular  
 ( ) Confessional/Comunitária/Filantrópica  
 ( ) Outra \_\_\_\_\_

**7 - COM RELAÇÃO À MODALIDADE DE FORMAÇÃO SUPERIOR, SUA GRADUAÇÃO FOI REALIZADA DE FORMA**

- ( ) Presencial  
 ( ) Educação a distância (EAD)

**8 - VOCÊ POSSUI PÓS-GRADUAÇÃO EM (Indicar todos os cursos de pós-graduação já realizados)**

a) \_\_\_\_\_

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

b) \_\_\_\_\_

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

d) \_\_\_\_\_

Ano de início: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

**9 – INDIQUE OS INSTRUMENTOS/MECANISMOS/FORMAS QUE MAIS AJUDAM EM SEU PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL, USANDO SOMENTE OS NÚMEROS, DE ACORDO COM A LEGENDA ABAIXO, PARA RESPONDER A TODOS OS ITENS**

**1. Muito    2. Razoavelmente    3. Não ajuda**

	<b>Resposta</b>
Atividades práticas para usar diretamente com os alunos	
Competitividade entre os professores	
Estudo de textos acadêmicos	
Exigência por parte da Secretaria Municipal de Educação	
Exigência por parte das avaliações externas (Prova Brasil, Paebes e outras)	
Gostar de aprender	
Jornais	
Livros (romances, literatura em geral)	
Livros acadêmicos	
Livros técnicos e didáticos	
Palestras sobre temáticas ligadas à área pedagógica	
Palestras sobre temáticas ligadas a outras áreas do conhecimento (saúde, valores, autoestima, ética e outras)	
Partilha de experiências entre os colegas de trabalho	
Planejamento coletivo nas escolas	
Planejamento das aulas	
Prêmios de incentivo aos "melhores profissionais"	
Proximidade entre os professores por ser uma cidade de pequeno porte	
Reconhecimento da família e da comunidade	
Revistas da área pedagógica	
Sites/páginas da Internet	
Valorização profissional por meio do Plano de Carreira do Magistério	

**10 – HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NA EDUCAÇÃO?**

\_\_\_\_\_anos    \_\_\_\_\_meses

**11 - HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?**

\_\_\_\_\_anos    \_\_\_\_\_meses

**12 - QUAL SEU TIPO DE VÍNCULO OU CONTRATO DE TRABALHO COM ESTA ESCOLA?**

( ) Contratado temporariamente

( ) Efetivo municipal

( ) Efetivo municipalizado

**13 - VOCÊ POSSUI PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS?** Não       Sim**14 - INDIQUE TRÊS ASPECTOS QUE MAIS O(A) INFLUENCIAM A PARTICIPAR DE CURSOS DE FORMAÇÃO.**


---



---



---

**15 – O TEMPO REMUNERADO (DENTRO DO SEU SALÁRIO) PARA DEDICAR-SE A ATIVIDADES DE ESTUDOS, PESQUISAS E OUTRAS ATIVIDADES FORMATIVAS É SUFICIENTE PARA ESSES FINS?** Não       Sim**16 – O QUE MAIS OCUPA SEU TEMPO NA ESCOLA, QUANDO NÃO ESTÁ EM SALA DE AULA DIRETAMENTE COM OS ALUNOS?**

- Atendimento aos pais/responsáveis  
 Cursos de formação  
 Eventos promovidos pela escola  
 Planejamento das aulas  
 Reuniões administrativas  
 Reuniões de planejamento coletivo  
 Outra(s). Qual(is) \_\_\_\_\_

**17 – QUAL O GRAU DE CONTROLE QUE VOCÊ CONSIDERA TER SOBRE (responda de acordo com a legenda, usando os números):**

<b>1. Muito</b>	<b>2. Razoável</b>	<b>3. Pouco</b>	<b>4. Nenhum</b>	<b>Resposta</b>
A organização do seu horário de estudo e formação				
A organização do seu horário de pesquisa				
A partilha e socialização de experiências profissionais na escola				
O que você considera relevante estudar nos momentos de formação na escola				
O que você considera relevante estudar nos momentos de formação na rede municipal				
Os espaços-tempos destinados à formação na escola				
Os espaços-tempos destinados à formação na rede municipal				

**18 – COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA AS SEGUINTE ATIVIDADES COM SEUS COLEGAS (responda de acordo com a legenda, usando os números)?**

<b>1. Frequentemente</b>	<b>2. Às vezes</b>	<b>3. Raramente</b>	<b>4. Nunca</b>	<b>Resposta</b>
Aconselhamento e/ou orientação				
Discussão sobre o projeto pedagógico da escola				
Discussão sobre os alunos/crianças				
Participação conjunta em atividades de formação/atualização profissional				
Trocas de experiências sobre os conteúdos de ensino				
Trocas de experiências sobre os métodos de ensino				
Trocas de material pedagógico				

**19 – EM RELAÇÃO AOS REFLEXOS DA FORMAÇÃO NO SEU TRABALHO (responda de acordo com a legenda, usando os números):**

1. Não      2. Sim	Resposta
Você está se sentindo forçado a dominar novas práticas, novos saberes, novas competências, novas funções e responsabilidades	
Você observa transformações e repercussões das políticas de formação sobre o seu trabalho	
Você percebe efeitos produzidos pela formação de professores na aprendizagem dos alunos	
Você procura se adaptar a novas exigências profissionais	
Você considera que a formação de professores repercute na classificação de sua escola nas avaliações externas realizadas pelos governos federal, estadual e/ou municipal	
Você se sente responsável por sua formação continuada	

**20 – EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES, A REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

1. Não      2. Sim	Resposta
está aderindo aos programas de formação do governo federal e estadual, inserindo os professores numa política nacional de formação	
está provendo condições para que a formação de professores seja em serviço	
tem aliado a formação de professores à valorização profissional, à carreira e remuneração	
tem financiado cursos de formação continuada dos professores da rede municipal	
tem ouvido as sugestões dos professores para elaborar o programa de formação a cada ano	
tem programa próprio de formação continuada de professores, de forma sistemática e não ocasional	
tem tratado com seriedade a certificação de professores que participam do projeto de formação continuada	
tem considerado os cursos de formação continuada oferecidos na rede para efeitos de enquadramento funcional de professores efetivos, de acordo com o plano de cargos e salários	
tem considerado os cursos de formação continuada oferecidos na rede para efeitos de classificação de professores no processo simplificado de contratação de professores por tempo determinado	

**21 – COMO AVALIA A ATUAÇÃO DO SINDICATO EM RELAÇÃO AOS PROBLEMAS QUE AFETAM A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES?**

( ) Muito satisfatória      ( ) Satisfatória      ( ) Insatisfatória

**22- SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDOS PELA SEMED DOS QUAIS QUE PARTICIPOU, VOCÊ PODE AFIRMAR QUE O(A) AUXILIOU MAIS A (pode marcar até 3 opções, graduando em 1.º, 2.º e 3.º lugares)**

- ( ) ajudar os alunos/criança
- ( ) aprofundar seus conhecimentos
- ( ) avaliar os conhecimentos e as competências dos alunos/crianças
- ( ) colaborar com seus colegas na preparação de atividades e projetos
- ( ) discutir a condição docente de forma crítica
- ( ) informar sobre as questões atuais da Educação
- ( ) reafirmar o que você já sabia
- ( ) refletir sobre sua prática profissional
- ( ) ter um posicionamento político diante da situação da educação no município
- ( ) utilizar novas tecnologias para apoiar suas atividades

**Outro:** \_\_\_\_\_

**PESQUISA:  
OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS  
EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/a, da pesquisa “**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**”, coordenada pela pesquisadora Fernanda Bindaco da Silva Astori, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventorim.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida junto às professoras participantes da pesquisa, na EMEF Maria Izabel Falcheto, a fim de compor um conjunto de informações que delinearão o perfil das professoras participantes, bem como suas perspectivas formativas. O preenchimento completo deste questionário será de fundamental importância para a pesquisa.

Sua adesão neste momento da pesquisa implica responder às questões propostas na entrevista e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito deste projeto. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado seu nome em nenhuma fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade será assegurada porque o nome será substituído de forma aleatória. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra ao final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem nenhuma penalidade. Em caso de dúvida, você pode procurar os pesquisadores responsáveis: Fernanda Bindaco da Silva Astori (27 – 9278-4791) e Silvana Ventorim (27- 4009-2535) ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo (27- 3335-7211). Agradecemos sua participação e disponibilidade.

**AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da carteira de identidade n.º \_\_\_\_\_, telefone ( ) \_\_\_\_\_ informo que entendi as informações prestadas neste TERMO DE CONSENTIMENTO e que concordo em participar da pesquisa “**OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**” como respondente da entrevista, cujo roteiro foi elaborado pela equipe de pesquisadores responsáveis.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.  
(local) (dia) (mês)

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes  
cep@ccs.ufes.br  
cep.ufes@hotmail.com  
Telefone: (27) 3335-7211

## APÊNDICE E

Título provisório da dissertação de mestrado: **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS PELAS PROFESSORAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA-ES**

Pesquisadora responsável: **FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI**

Proposta de atividade: **PRODUÇÃO DE NARRATIVA I**

Esta atividade tem uma proposta que demanda um exercício bastante subjetivo: falar de si. Falando, ou melhor, recontando suas experiências/aprendizagens por meio da escrita, você terá a oportunidade de refletir criticamente sobre VOCÊ, pessoa, na **PROFISSÃO PROFESSOR**, pois

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. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2007, p. 63-64).

Assim, **PRODUZA UMA NARRATIVA** na primeira pessoa do singular, contando o sentido de ser professora e a escolha do magistério, as experiências de formação construídas ao longo da vida e da profissão, as marcas/lembranças que essas experiências formadoras vividas deixaram em você. Relate suas impressões, suas aprendizagens, seus avanços e dificuldades pessoais, bem como os desafios que tem encontrado e tudo mais que lhe vier à memória. E lembre-se, o repensar das histórias vividas também é prática de formação. Bom trabalho!

---

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD. and HETKOWSKI, TM., (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

## APÊNDICE F

Título provisório da dissertação de mestrado: **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS PELAS PROFESSORAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA-ES**

Pesquisadora responsável: **FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI**

Proposta de atividade: **LEITURA DE TEXTO E REFLEXÃO SOBRE A UTILIZAÇÃO DA PESQUISA NARRATIVA COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO**

### ***A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA: POR QUE PESQUISA NARRATIVA COMO MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO?***

Partilhar a experiência é abrir-se à narrativa da experiência. Assim sendo, podemos considerar que falar/escrever sobre as memórias do que ficou dos processos de formação vividos ao longo da vida profissional permitirá repensar a vida, a docência, a profissão. Por que cada vez narramos menos a experiência?

O que as narrativas podem revelar? As narrativas revelam perspectivas políticas, culturais, ideológicas e práticas do social, com base em caminhos percorridos nos processos de formação pessoal e profissional, partilhadas entre os sujeitos, representando um mecanismo de releitura da experiência individual e coletiva, na partilha de conhecimento entre os pares.

[...] os processos de formação revelados na escrita autobiográfica desvendam experiências e lembranças de escolarização, particularizados nas práticas engendradas na cultura escolar, nos sentimentos e comportamentos construídos sobre a escolarização, os quais são marcados nas experiências formadoras dos sujeitos, através dos significados e sentidos estabelecidos à escrita de si e sobre si mesmo no tocante a experiência de formação e /ou profissional. A escrita da narrativa de formação permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida porque o coloca em ‘transações’ consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural. Essas relações oferecem condições fundamentais para a escrita da narrativa, para a ampliação do conhecimento de si e para uma outra compreensão da formação de professores e das leituras das implicações das (auto)biografias como prática de formação (SOUZA, 2010a, p. 452-53).

Por meio das narrativas, as professoras poderão narrar suas histórias expondo um acontecimento ou vários acontecimentos interligados entre si pelo fio condutor que serão as experiências formadoras. Por meio das experiências formadoras, virá à tona o que cada uma

elegeu como atividade significativa de sua vida entre as experiências diversas. Portanto, a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com essas experiências formadoras e, segundo Souza,

[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...] caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização/exteriorização eleitos por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades (SOUZA, 2006, p. 583).

Souza apresenta uma citação de Josso, para dizer que as narrativas escritas nos oferecem a oportunidade de trabalhar sobre a questão das experiências formadoras que, em grande parte, são constituídas da narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos) que não estão lá por acaso. Sobre as microssituações, Souza acrescenta:

As micro-situações que são expressas nos textos narrativos são marcadas pelos acontecimentos vividos pelos sujeitos e, na maioria das vezes, são transformadas em experiências e carregadas de um forte componente emocional, seja de dor, tristeza, perda, alegria, medo, desconforto, insegurança, vergonha. É na interface com a objetividade escrita da narrativa e no face-a-face consigo próprio que o ator começa a vivenciar o estranhamento de si e a estranheza do outro, a partir do deslocamento que faz de sua própria história (SOUZA, 2010a, p. 453).

Assim, entendemos que as recordações assumirão outro sentido, uma nova significação dentro do contexto em que foram recuperadas. O valor emocional e intelectual da lembrança original não será mais o mesmo, porque, ao recuperar o passado no momento presente, ele se descaracteriza como realidade. "Não se está no passado, mas no contexto existente no momento presente e, de alguma forma, a lembrança é relativizada pelas condições atuais em que ela é recuperada." (KENSKI, 1995, p. 145).

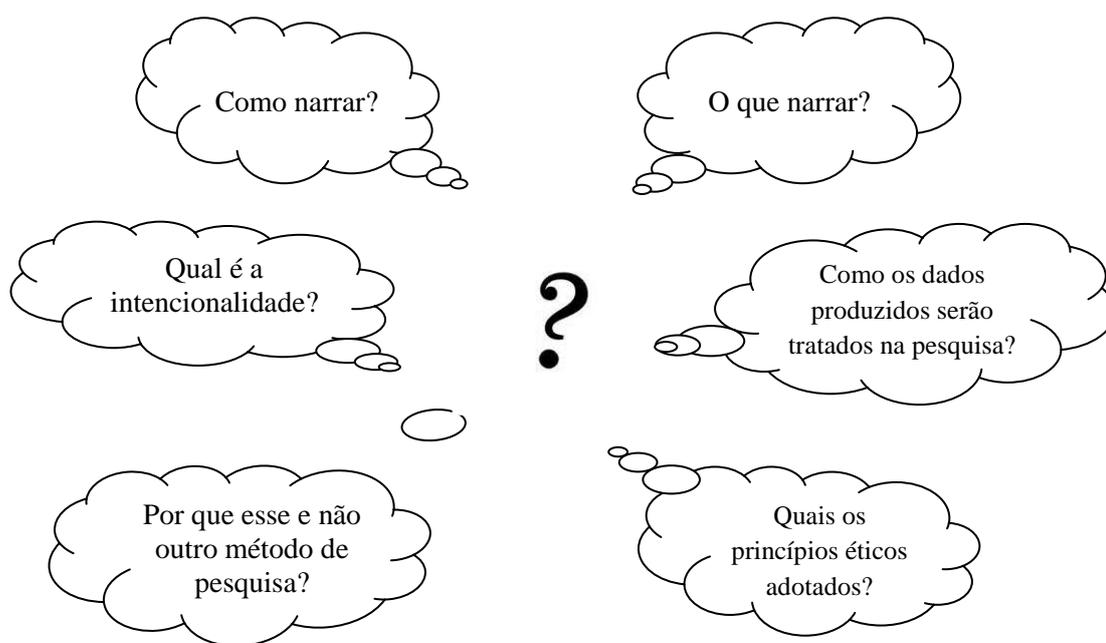
Reservamos à narrativa da experiência um espaço central como meio de dar visibilidade aos sentidos produzidos pelos sujeitos, como um modo próprio de olhar a complexidade da formação docente, porque acreditamos na experiência das professoras, sujeitos enredados no cotidiano, que produzem conhecimentos nos espaços que habitam e que permanecem no anonimato. Dos espaços escolares podem emergir novos olhares, saberes que nos ajudarão a entender melhor os dilemas do campo da formação de professores.

A utilização de fontes orais abre a possibilidade de operar no âmbito da reflexão acerca dos processos de formação, em favor da história da profissionalização dos professores buscando compreender o lugar dos escritos memorialísticos na construção da memória social da categoria profissional, como alternativas de releitura de fontes tidas como memorialísticas,

autobiográficas ou literárias, consistiu em momento importante, como destacou Catani. E ainda:

A memória é a vida, sempre produzida pelos grupos que vivem e sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e frequentes reutilizações (CATANI, 1998, p. 122).

Uma das significações possíveis para a questão da memória na produção de estudos educacionais é a reflexão por meio da escrita (auto)biográfica, partilhando as afirmações que sustentam a "[...] fecundidade do domínio acerca da própria história e do reconhecimento da riqueza envolvida nos processos memorialísticos que reconstituem trajetórias intelectuais" (CATANI, 1998, p. 127). Acredita-se que essa reflexão seja vital para as pessoas que trabalham em situações educacionais.




---

ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva. **Os sentidos das experiências partilhadas pelas professoras nos processos de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Marilândia-ES**. 2013. 154 f. Projeto de Pesquisa (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

## APÊNDICE G

Título provisório da dissertação de mestrado: **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS PELAS PROFESSORAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA-ES**

Pesquisadora responsável: **FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI**

Proposta de atividade: **PRODUÇÃO DE NARRATIVA II**

### AS EXPERIÊNCIAS EM CONSTRUÇÃO

Falar de si e abrir-se para ouvir o outro. Rememorar experiências. Experiências que o tempo deixou para trás e que a memória, as emoções e a linguagem dão conta de (res)significar a cada vez que as lembranças do passado são invocadas. Carregadas do vivido, as experiências trazem em si as marcas do contexto social e cultural dos sujeitos. Lembrar para falar de si. Falar de si para refletir criticamente sobre as experiências que nos fizeram construir uma caminhada na vida-educação, fazendo desse ato de rememorar, um ato formativo.

Quando recordamos o vivido, resgatamos da experiência aquilo que nos tocou e se tornou conhecimento. E o que é a experiência? Para Larrosa, "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (2002, p. 21). Larrosa nos atenta para o fato de que, apesar da ênfase contemporânea na informação e da retórica destinada a constituir-nos como sujeitos da informação num processo de busca contínuo, pouca coisa tem-se tornado parte da experiência, conhecimento, de fato. Nessa perspectiva, segundo Larrosa (2002), um componente fundamental da experiência é a sua capacidade de formação ou de transformação, pois sendo aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, ao nos passar, forma-nos e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à própria transformação.

Mas qual o sentido da experiência, senão a partilha? *Intercambiar experiências* (BENJAMIN, 1987) é uma forma de partilhá-las, de ensinar e de aprender com o outro, processos que ocorrem de forma permanente na vida e no trabalho docente.

A proposta de escrita dessa narrativa está relacionada à partilha de experiências vividas por você no cotidiano escolar. Rememore o início da carreira e escreva sobre os momentos de

troca de experiências. Como eram as(os) professores(as) que mais o(a) ajudaram no início da carreira? Quais as aprendizagens que ficaram para você como experiência? O que vocês faziam juntos? Como faziam? Quais as experiências partilhadas que mais lhe valem até hoje? Por quê? Você sentiu que contribuiu com outro professor partilhando suas experiências? Como foi? Conte como você tem vivido a partilha de experiências com os professores no cotidiano escolar e suas percepções sobre o lugar que é dado à experiência docente na escola e em outros âmbitos educacionais.

## APÊNDICE H

Título provisório da dissertação de mestrado: **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS PARTILHADAS PELAS PROFESSORAS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA-ES**

Pesquisadora responsável: **FERNANDA BINDACO DA SILVA ASTORI**

Proposta de atividade: **PRODUÇÃO DE NARRATIVA III**

Esta atividade parte de uma seleção prévia de fotos do arquivo pessoal e/ou das escolas onde você trabalhou ou ainda de fotos que tenham sido produzidas por você no tempo presente, privilegiando as imagens relacionadas aos processos de formação que você viveu ou tem vivido.

As fotos selecionadas trazem imagens significativas para você, que fazem parte de sua história de vida. Elas retratam um tempo de sua trajetória profissional, registram momentos carregados do vivido, que produziram saberes e se fizeram experiências. Essas imagens podem funcionar como *links* que acionam a memória e nos fazem recordar as experiências construídas num processo permanente de formação ao longo da vida. As imagens também nos permitem registrar momentos presentes, impregnados de sentidos e emoções, sendo importantes instrumentos que se aliam ao texto na narrativa das experiências.

Entendemos que os processos de formação ao longo da vida vão colaborando, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento pessoal, profissional e também para o desenvolvimento organizacional, ou seja, da escola, fazendo cair por terra o paradigma que dissocia o “eu professor dentro da escola” do “eu professor em outros momentos da vida”.

António Nóvoa (2009, p. 38) tem-nos dito que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”. Nessa perspectiva, analisando as fotos selecionadas ou produzidas recentemente e rememorando os processos formativos que você tem vivido na/com a construção identitária permanente na/com a profissão, quais são suas percepções sobre o desenvolvimento pessoal-profissional ao longo da vida-carreira e como isso afeta/implica o desenvolvimento organizacional da escola? Houve alguma ruptura de sua forma de pensar a formação do professor ao longo dos anos de carreira? Que mudanças provocaram? Quais sentidos você tem produzido com/na/para a formação do professor?

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <[http://www.4shared.com/get/CBp\\_G7o2/Novoa\\_2009.html](http://www.4shared.com/get/CBp_G7o2/Novoa_2009.html)>. Acesso em: 22 set. 2011.

## APÊNDICE I



UFES

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

**PESQUISA: OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu ....., RG.....CPF ....., residente em Marilândia–ES, ....., atualmente secretária municipal de Educação do município de Marilândia–ES, compreendo os direitos dos participantes desta pesquisa intitulada **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**, que tem, como pesquisadora responsável, Fernanda Bindaco da Silva Astori, que pode ser contatada pelo e-mail fernanda\_bsastori@hotmail.com ou telefone (27 - 9278-4791), orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventrórim do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorim@hotmail.com ou telefone (27 - 4009-2535) e, na qualidade de dirigente municipal de Educação, autorizo a pesquisa documental utilizando fontes documentais disponíveis na Secretaria Municipal de Educação e a participação de técnicos desta secretaria, de diretores escolares e professores da EMEF Maria Izabel Falcheto. Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Marilândia, ..... de ..... de 2013

XXXXXXXXX  
Secretária municipal de Educação

Fernanda Bindaco da Silva Astori  
Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes  
cep@ccs.ufes.br  
cep.ufes@hotmail.com  
Telefone: (27) 3335-7211

**APÊNDICE J****UFES**

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

**PESQUISA: OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS  
 PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE  
 MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
 Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu, ....., RG.....CPF .....,  
 residente em Marilândia–ES, ....., atualmente diretora da  
 EMEF Maria Izabel Falcheto, situada na R. ...., n.º....., compreendo os direitos dos  
 participantes desta pesquisa intitulada **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS  
 COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO  
 CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO  
 SANTO**, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventorim do Centro de Educação da Universidade  
 Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorim@hotmail.com ou  
 telefone (27 - 4009-2535) e que tem, como pesquisadora responsável, Fernanda Bindaco da  
 Silva Astori, que pode ser contatada pelo e-mail fernanda\_bsastori@hotmail.com ou telefone  
 (27 - 9278-4791), autorizo a participação das professoras ..... na qualidade  
 de responsável por esta instituição. Compreendo como e por que este estudo está sendo feito.  
 Os responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos  
 quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Receberei uma cópia assinada deste formulário de  
 consentimento.

Marilândia, ..... de ..... de 2013

\_\_\_\_\_  
 XXXXXXX  
 Diretora escolar

\_\_\_\_\_  
 Fernanda Bindaco da Silva Astori  
 Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes  
 cep@ccs.ufes.br  
 cep.ufes@hotmail.com  
 Telefone: (27) 3335-7211

## APÊNDICE L



UFES

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

**PESQUISA: OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
Resolução n.º 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Eu, ....., RG ....., CPF....., telefone ..... residente em Marilândia–ES, professora do ..... ano do Ensino Fundamental na EMEF Maria Izabel Falcheto, situada na R. ...., n.º..... concordo em participar, como voluntária, da pesquisa **OS SENTIDOS DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS PELAS PROFESSORAS EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARILÂNDIA–ESPÍRITO SANTO**, dissertação de Mestrado que tem, como pesquisadora responsável, Fernanda Bindaco da Silva Astori, que pode ser contatada pelo e-mail fernanda\_bsastori@hotmail.com ou telefone (27- 9278-4791), orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Ventorim do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que pode ser contatada pelo e-mail silventorim@hotmail.com ou telefone (27- 4009-2535). Estou ciente de que esta pesquisa tem o objetivo de investigar como se materializam, nas narrativas dos professores, os sentidos produzidos para o processo contínuo de formação na prática docente e quais as implicações decorrentes desses sentidos e de que essa meta será trabalhada considerando os sentidos da formação continuada, a partilha de experiência enquanto formação, os processos de autoformação, as condições de formação, a subjetividade dos sujeitos em formação. Minha adesão à pesquisa implica construir narrativas orais e escritas sobre os processos de formação vividos na profissão, participar de discussões coletivas e individuais junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, produzir registros em diários de campo, fornecer anotações e registros das participações nos encontros de formação continuada promovidos na Rede Municipal de Ensino de Marilândia e autorizar o uso dos depoimentos orais e escritos, bem como fotos e imagens produzidas, em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto.

Compreendo como e por que este estudo está sendo feito. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. Em caso de dúvida, sei que posso procurar a pesquisadora responsável e/ou a professora orientadora da pesquisa ou o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Marilândia, ..... de ..... de 2013

---

XXXXX  
Professora

---

Fernanda Bindaco da Silva Astori  
Pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde/Ufes  
cep@ccs.ufes.br  
cep.ufes@hotmail.com  
Telefone: (27) 3335-7211

## APÊNDICE M – Cronograma da Pesquisa de Campo – Encontros Individuais

### PROFESSORA ANA LUISA

Dia da semana: terça-feira

Horário previsto: 10h30min às 12h

SETEMBRO			OUTUBRO					NOVEMBRO			DEZEMBRO		
-	17	24	-	-	-	22	29	-	12	19	03	-	-

### PROFESSORA GABRIELA

Dia da semana: terça-feira

Horário previsto: 12h30min às 14h

SETEMBRO			OUTUBRO					NOVEMBRO			DEZEMBRO		
-	17	24	-	08	-	-	29	-	12	-	-	-	-

### PROFESSORA DÉBORA

Dia da semana: quarta-feira

Horário previsto: 10h30min às 12h

SETEMBRO			OUTUBRO					NOVEMBRO			DEZEMBRO		
11	18	25	-	-	16	23	-	06	-	20	-	-	-

### PROFESSORA HELENA

Dia da semana: quarta-feira

Horário previsto: 12h30min às 14h

SETEMBRO			OUTUBRO					NOVEMBRO			DEZEMBRO		
11	18	25	-	09	16	23	-	06	-	20	-	-	-

### PROFESSORA KAREM

Dia da semana: quinta-feira

Horário previsto: 15h30min às 17h

SETEMBRO			OUTUBRO					NOVEMBRO			DEZEMBRO		
12	19	26	-	-	17	-	31	07	-	-	-	-	-

**DURAÇÃO DAS GRAVAÇÕES DOS ENCONTROS INDIVIDUAIS: 29h27min**

## **APÊNDICE N – Cronograma da Pesquisa de Campo – Encontros Coletivos**

I Encontro Coletivo – 30 de outubro de 2013

II Encontro Coletivo – 13 de novembro de 2013

III Encontro Coletivo – 10 de dezembro de 2013

### **DURAÇÃO DOS ENCONTROS COLETIVOS:**

I Encontro Coletivo – 1h34min

II Encontro Coletivo – 1h29min

III Encontro Coletivo – 2h17min

TOTAL: 5h20min