



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA- UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

GERUZA FERREIRA RIBEIRO DE SOUZA

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO COTIDIANO
ESCOLAR: O REAL E O POSSÍVEL**

**FEIRA DE SANTANA-BA
2022**

GERUZA FERREIRA RIBEIRO DE SOUZA

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO COTIDIANO
ESCOLAR: O REAL E O POSSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabrício Oliveira da Silva.

FEIRA DE SANTANA - BA
2022

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Souza, Geruza Ferreira Ribeiro de
S715f Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível / Geruza Ferreira Ribeiro de Souza. - 2022.
140f.: il.

Orientador: Fabrício Oliveira da Silva

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Professores – Formação permanente. 2. Pesquisa autobiográfica. 3. Cotidiano escolar. 4. Atividades complementares (ACs). I. Silva, Fabrício Oliveira da, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13

Rejane Maria Rosa Ribeiro – Bibliotecária CRB-5/695



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GERUZA FERREIRA RIBEIRO DE SOUZA

“FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: O REAL E O POSSÍVEL” - Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Currículos, formação e práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 17 de fevereiro de 2022.

Prof/a. Dr/a. Fabrício Oliveira da Silva
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Primeiro/a Examinador/a - UNEB

Prof/a. Dr/a. Flávia Cristina de Macêdo Santana
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a Ana Carla Ramalho Evangelista Lima
Terceiro/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: APROVADO

Dedico esse texto às pessoas que durante a vida percebem que a sua narrativa é algo muito importante e merece ser escutado, compartilhado e registrado. Gratidão a DEUS, minha família, orientador, colegas, professores e amigos, por tornarem mais leve a narrativa da minha trajetória com a generosa contribuição das palavras, olhares, presenças e carinhos.

AGRADECIMENTOS

Tudo tem o seu tempo determinado,
e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.
Eclesiastes 3:1,2

Houve tempo de choro, tempo de sorriso, tempo de esperança, tempo de silêncio, tempo de cuidado, tempo de estudo, tempo de produção... hoje, após quase dois anos, é tempo de **AGRADECER**.

Tempo de agradecer ao meu maior Mestre, **DEUS** pela vida e pelo presente que é ser mulher negra, nordestina e baiana. Com ele e neste contexto, aprendi a resistir, insistir e continuar vivendo, amando e servindo. Assim, me tornei filha, esposa, mãe, amiga, aluna e professora.

Tempo de agradecer a minha mãe (*in memoriam*) por não desistir de mim após ficar sem casa, sem dinheiro e ser abandonada pelo esposo. **MAINHA**, aprendemos juntas a sermos guerreiras e continuarmos caminhando, mesmo quando o coração chorava e os desafios persistiam. Até hoje, ouço a sua voz sussurrando no meu ouvido: mantenha sempre o seu lindo sorriso no rosto.

Tempo de agradecer ao meu esposo **MARIO**, companheiro em todos os momentos, pelo amor, zelo, incentivo e paciência nos infinitos momentos em que ficou sozinho, enquanto eu me dedicava à dissertação.

Tempo de agradecer aos meus filhos, **FELIPE E JULIANA**. Aprenderam desde tão pequeninos o valor do bem e do estudo. Quanta admiração tenho dos seres humanos e profissionais que vocês se tornaram e dos voos que alcançaram. Espero que esta pesquisa também demonstre o quanto amo vocês e o legado que deixarei.

Tempo de agradecer ao meu orientador **FABRÍCIO, meu pai acadêmico**, por escutar os meus temores e ainda ter paciência para me encorajar. O mundo precisa de mais profissionais como você: sabido, humilde, potente e acolhedor. Gratidão por caminhar comigo de mãos dadas.

Tempo de agradecer à banca examinadora **JANE, FLÁVIA E ANA CARLA** pela atenção, cuidado e generosidade nas contribuições. Vocês agregaram mais rigor, ciência e beleza ao nosso trabalho.

Tempo de agradecer aos **FAMILIARES E AMIGOS** pela torcida, afetos e compreensão das ausências em diversos eventos. A pesquisa se tornou mais leve sabendo que posso contar sempre com vocês.

Tempo de agradecer aos meus colegas **PROFESSORES**, em especial as seis professoras colaboradoras deste trabalho por serem fonte de inspiração da minha formação e da pesquisa. Desde a Educação Básica até o momento atual, aprendo tanto com vocês e espero que esse estudo retribua um pouco por todo bem que vocês me proporcionaram.

Tempo de agradecer aos milhares de **ALUNOS** que passaram pela minha vida. Sem saberem, me ensinaram e me marcaram com suas histórias. Alunos próximos, alunos distantes, alunos da rede privada, da rede pública, vocês me impulsionam e dão sentido na minha profissão.

Tempo de compreender que sou o que sou, bem como o que serei, graças a enorme rede de afetos que continua me formando com saberes, carinho e saberes vindos de todos e todas.

RESUMO

A presente pesquisa objetiva compreender os sentidos atribuídos à formação permanente entre pares no cotidiano escolar. Partindo do objetivo geral e tomando as experiências vividas pelos professores, realizamos esta pesquisa qualitativa, de abordagem (auto) biográfica, por meio dos dispositivos roda de conversa e narrativas, em que docentes refletiram sobre sua formação e movimentos formativos individuais e coletivos. As entrevistas narrativas aconteceram com seis professoras do Ensino Fundamental I, na rede municipal de Feira de Santana-Ba. O trabalho está ancorado nas contribuições de diversos autores, destacando-se Freire, Nóvoa, Pineau, Rios, Silva, Gatti, Imbernón e Larossa. Estudos revelaram singularidades formativas e evidenciaram que, mesmo diante da limitação da legislação, lutas entre tempos conquistados e tempos instituídos, há um potencial de formação a ser realizado com participação coletiva reflexiva com os professores sendo protagonistas de sua formação a partir das próprias práticas no cotidiano escolar, com destaque especial para os movimentos coletivos nas Atividades Complementares. Dentre tantos resultados, vozes ecoaram dos professores atribuindo sentidos à formação enquanto movimento permanente de aprendizagem da docência no cotidiano escolar, seguindo princípios da formação entre pares, tempo-espço, dialogicidade, colaboração, dentre outros.

Palavras-chave: Formação permanente, Pesquisa (auto)biográfica, Cotidiano escolar, Atividades Complementares (ACs).

ABSTRACT

This research aims to understand the meanings attributed to permanent education among peers in school routine. Starting from the main objective and using experiences lived by teachers, we carried out this qualitative research with a(n) (auto) biographical approach, through conversation circle and narratives in which teachers ponder on their development and individual and collective training movements. The narrative interviews took place with six teachers of Elementary School I in the municipal system of Feira de Santana-Ba. The work is anchored in the contributions of several authors, especially Freire, Nóvoa, Pineau, Rios, Silva, Gatti, Imbernón and Larossa. Studies revealed formative singularities and showed that even in the face of legislative limitations and struggles between conquered and instituted times, there is a training potential to be carried out with thoughtful collective participation, with teachers being protagonists of their training from their own practices in school routine, with special emphasis on collective movements in Complementary Activities. Among many results, voices echoed from teachers attributing meaning to training as a permanent movement of learning to teach in school routine, following principles of peer qualification, time-space, ability to dialogue, collaboration, among others.

Key words: permanent education, biographical research, school routine, additional activities.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Perfil biográfico das colaboradoras	28
Quadro 2	Fases da entrevista narrativa	34
Quadro 3	Seis passos de análise e interpretação de dados Creswell (2010)	35
Figura 1	Formação permanente de professores	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Trabalhos mais relevantes que abordam ATPC, HTPC e ACs nos últimos 5 anos)	57
Tabela 2	Cronograma de Atividade Complementar – Anexo 1	70
Tabela 3	Cronograma de Atividade Complementar -Anexo 2	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACEFS	Academia de Educação de Feira de Santana
ACS	Atividades Complementares
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
ATPC	Aula de trabalho pedagógico coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIVERSO	Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica
EAD	Educação a distância
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Hora de trabalho pedagógico coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPPU	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
PROGESTÃO	Programa de Capacitação de Gestores
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAMINHO METODOLÓGICO: A TRA VESSIA DA PESQUISA	21
1.1 O CAMINHO: ESCOLHA DA METODOLOGIA	24
1.2 CAMINHEIROS, O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: OS COLABORADORES	26
1.3 CAMINHO A SER TRILHADO: O <i>LÓCUS</i>	29
1.4 COMO CHEGAR AO LUGAR: DISPOSITIVOS	31
1.5 EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS: ANÁLISE DOS RESULTADOS	35
2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	38
2.1 BREVE TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
2.2 FORMAÇÃO PERMANENTE: PARA QUÊ E ONDE?	45
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS	52
2.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES – ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA	56
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: UM PROCESSO PERMANENTE QUE VINCULA AUTONOMIA, TEMPO, ESPAÇO E COLETIVIDADE	59
3.1 O LUGAR DA FORMAÇÃO PERMANENTE NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES: ENTRE A REGULAMENTAÇÃO E A BUSCA DE SENTIDO DESSE TEMPO-ESPAÇO NA ESCOLA	63
3.2 POSSIBILIDADES DE AMPLIAR A FORMAÇÃO PERMANENTE EM TEMPO DE PANDEMIA	82
4 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE NO COTIDIANO ESCOLAR: APRENDENDO NA RELAÇÃO ENTRE PARES	89
4.1 COMO SE FORMAM OS PROFESSORES? NARRATIVAS INSURGENTES	90

4.2 EU, TU, ELA, ELE SOMOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO	97
4.3 APRENDIZAGEM COLABORATIVA	103
4.4 TECENDO FORMAÇÕES COM E NO COTIDIANO ESCOLAR	105
4.5 O SINGULAR NA DIVERSIDADE, O LUGAR DE FALA DAS NARRATIVAS	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICE	126

INTRODUÇÃO

Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional. (FUSARI, 2008)

O meu percurso na educação se apresentou com formatos diferentes, às vezes árido, pedregoso, com trilhas difíceis de serem caminhadas, mas com a certeza de que muitas vezes é preciso andar de mãos dadas com outros para desbravar novos espaços, dando passagens para saberes e práticas múltiplas e, assim, realizar uma travessia formativa.

No entanto, outras vezes realizei um caminhar solitário, numa mistura de temor e inquietação, em busca da autoformação, crescimento individual e profissional, ultrapassando muros, fronteiras.

Destaco, como ponto de partida nessa caminhada profissional, o que vivenciei enquanto aluna na escola, na universidade, bem como na profissão, mas também acreditando que muitos outros fatores influenciaram a minha trajetória.

Afinal, a docência é afetada por políticas de educação, formações, bem como pelos espaços e tempos em que atuamos. Com isso, a necessidade de repensar a formação diante de tantos atravessamentos no exercício da docência.

No que tange às políticas de educação, elas impactam a profissão docente, mas essas muitas vezes estão distantes da realidade da escola, pois são fruto de quem está fora da escola. Observei durante a minha atuação que os documentos oficiais encontravam entraves para se materializarem na escola.

Enquanto professora, ouvia falar, participava de formações em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial 2019 e o Plano Nacional de Educação PNE(2014), mas eles se encontravam distantes de muitas questões e problemas que surgiam no exercício da docência.

Os documentos oficiais citados, definem princípios, fundamentos e orientações gerais para todo o país, sem um diálogo mais próximo com as realidades locais e os professores que estão no chão da escola. Assim, vejo a necessidade de retomar mais adiante, uma análise sobre

esses documentos. É preciso conhecê-los melhor para ampliar os estudos, observando o que é possível realizar quanto a formação de professores, segundo a legislação.

Nessa área controversa, é preciso evidenciar o protagonismo dos professores no exercício da profissão. As necessidades e saberes produzidos na escola devem ser vistos e considerados nas políticas públicas de formação de professores.

Ao longo da profissão, percebo que o tema formação desperta meu interesse, e o interesse de colegas com quem compartilho à docência. Logo, para o desenvolvimento dessa pesquisa, parto das minhas experiências diversas sobre formação, sejam elas individuais ou coletivas, vivenciadas durante esses 25 anos na educação. Estas experiências tecidas na escola me oportunizaram questionar a formação que recebi, bem como os sentidos que os professores têm sobre formação. De alguma maneira, todas elas contribuíram para eu repensar a formação.

Destaco como ponto de partida para essa reflexão, estudos realizados por Rios (2020) e Imbernón (2019) sobre as pesquisas existentes no campo de formação de professores. Segundo mapeamento realizado por Rios (2020), há uma relevância de pesquisas acerca da formação docente, portanto a temática se mostra importante para a docência. Inclusive, um dado que chamou a atenção da autora e que também despertou meu interesse foram as pesquisas levantadas sobre o tema formação continuada.

As formações ofertadas pelo Ministério da Educação através das redes estaduais e municipais ou pelos próprios professores das escolas, discutiam diversos aspectos, mas apenas um buscou discutir a formação continuada vivida no cotidiano da escola.

Também merece destaque pesquisas de Neto e Silva (2019, p. 223) no banco de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED) sobre formação continuada. A categoria Experiências de Formação Continuada de professores é a que contém a maior quantidade de artigos publicados.

Diante dos estudos acima, percebi que a formação de professores representa um espaço significativo no cenário acadêmico, com diferentes perspectivas e discussões. Elejo dentre tantas, a opção de pesquisar a formação permanente por acreditar que ela é construída na relação constante com o exercício da profissão, portanto não se encerra após um período, um ciclo ou um tempo.

Dessa maneira, vejo que ser professor exige uma busca permanente por formação para dar conta de tantas transformações que nos afetam. É ter consciência de que somos seres incompletos, inconclusos, portanto, não podemos parar de estudar, aprender, pesquisar, refletir.

Ancorada em Freire (2015), utilizarei formação permanente, na certeza de que o professor tem a consciência do inacabamento, de aprender mais e no de Ser mais.

Na certeza de que o caminho se faz caminhando, faço a trajetória de resgatar e incorporar, neste estudo, a dimensão pessoal e profissional ao meu processo de formação de professora, o que implica reconhecer os “professores não apenas como profissionais, mas como pessoas, buscando compreender como suas experiências pessoais influenciam sua vida profissional”(NÓVOA, 1995, p. 17)

Portanto, ao longo do texto, cito minha trajetória inicial como estudante de graduação em uma universidade situada no interior do Estado, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) juntamente com o itinerário de professora na rede pública/privada, até a chegada atual de participação no Mestrado da mesma universidade pública estadual, como experiências que impulsionaram a pesquisa sobre formação de professores.

Comecei me interessando por educação em 1990, após iniciar o curso Letras com Inglês. Anos depois, optei por desistir do curso e prestar novo vestibular para Pedagogia, na mesma Universidade Estadual de Feira de Santana que está localizada na cidade em que moro e trabalho.

Acreditei que por ter feito Magistério, cursar Pedagogia seria mais tranquilo, no entanto, estar na universidade fazendo um curso diurno, e ao mesmo tempo trabalhando, não era uma tarefa fácil. As teorias educacionais me atraíam, mas exigiam tempo para estudos.

O cansaço e o desânimo foram constantes durante a graduação. Havia o desejo de estudar, mas o fator econômico, muitas vezes me limitava. Estudar, ser casada, mãe e trabalhar durante todo o processo de formação inicial deixava lacunas, impossibilitava uma reflexão dos meus estudos e da minha profissão.

Trabalhar ou estudar? Ser professora ou ser médica? Optar por ser professora propiciaria a valorização que imaginava para minha carreira profissional? A graduação me possibilitaria uma boa destreza em sala de aula? Após a formação inicial, como deveria ser a formação continuada? Desde a formação inicial, inclusive amamentando, essas e tantas outras interrogações me acompanharam e continuam sendo indagações nos dias atuais.

Ainda estudando na universidade, percebi o quanto precisávamos avançar nas políticas públicas, na cultura, em relação aos cursos ditos de classes populares (as licenciaturas) e os de “elite” (saúde, engenharias). Era notório o *apartheid* nas cantinas dos cursos, no perfil dos alunos e nas perspectivas de futuro profissional.

Havia um desconforto na perpetuação daquela realidade para a minha sala de aula, bem como eu buscava respostas para tantos desafios que surgiam, ora como aluna, ora como mãe, ora como professora.

Há mais de duas décadas, em 1994, iniciei minha primeira experiência como professora em uma escola da rede particular e, ao mesmo tempo, concluí a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Bahia.

O curso era uma referência no município, mas havia alguns momentos que tinha dificuldades de estabelecer relação entre o mundo acadêmico e o da sala de aula porque a escola em que trabalhava adotou o Método Montessori e este não era um tema contemplado não era contemplado no currículo da Licenciatura em Pedagogia.

O sentimento de impotência emergia diante de métodos e materiais concretos desconhecidos, alunos com diversas dificuldades, bem como mães e escola pressionando para obtenção de resultados. Brotava em mim o desejo de buscar respostas e encontrar melhorias nas práticas, e isso me incentivava a estudar, aprender a ser docente para obter mais destreza na sala de aula.

Como professora em formação, fui me aproximando de outros colegas e de professoras mais experientes e compreendendo a minha posição em relação à escola e à universidade. Esta aproximação foi um movimento que me possibilitou entender que tanto a formação inicial quanto a prática profissional são de fundamental importância na construção da docência.

Diante dos enormes desafios na busca de superar o “choque da realidade” que me deparei ao ser professora, encontrei aporte para essa fase por meio de participação em um curso de extensão. Durante essa formação, socializávamos práticas, vivências da sala de aula.

Nessa atuação, formava-se a docente que queria e buscava estar na coletividade para descobrir modos de enfrentar a sua rotina e reconhecer que era produtora de saberes que surgiam na prática e no encontro com outros.

Recordo que estava na escola quando soube da publicação da LDB (1996). Tal publicação causou alvoroço na equipe escolar e notei que para além da minha necessidade imediata naquele momento, a lei trazia normas para serem cumpridas.

Foi uma época que exigiu das instituições intensas mudanças, informação, comunicação, conhecimento, crescente evolução científica e tecnológica. A LDB (1996) sinalizava, inclusive, que o docente precisava de uma contínua formação.

Diante desse contexto, observei que um dos elementos importantes para a atuação na docência é a organização da escola. Apoiando-me nesse aspecto, faço memória da mudança da

escola que lecionava anteriormente em que havia lacunas na estrutura física e material para outro espaço educativo, considerado organizado, estruturado, e de referência na região.

Ser professora em uma escola dotada de infraestrutura, diversidade de materiais didáticos e remuneração adequada, incitava-me a ter uma visão profissional transformadora na educação e alcançar melhorias na minha atuação.

No entanto, existiam contradições, pois se por um lado havia materiais didáticos, a exemplo de jogos educativos, papéis diversos, tecnologia e boa remuneração, por outro lado, encontrava-se ausência de reuniões pedagógicas, trabalho colaborativo.

A quantidade de atividades exigidas não permitia refletir sobre a minha prática e encontrar colegas para socializar saberes. Lembro também que o Projeto da escola não tinha consonância com as minhas concepções de compromisso social e potências da docência.

O espaço ofertava aos professores uma formação para executar planos, programas em busca de bons resultados nas avaliações internas e externas. Éramos vigiados, supervisionados, criticados diante dos resultados escolares dos alunos e sobre o presente e futuro da escola.

Os professores viviam conversando nos corredores sobre a ausência de um tempo com outros colegas para diálogo, estudo de teóricos que contribuíssem para sanar ou diminuir as demandas, dificuldades que surgiam nas salas de aula. Sempre estávamos atarefados.

Era impossível resolver, como por exemplo, em respeito ao tempo, a aprendizagem dos alunos que não acompanhavam os resultados esperados pela escola para permanecerem no ranking nacional.

Devido à quantidade de atividades exigidas pelo colégio, numa concepção tecnicista¹ de ensino, eu tinha dificuldades para trabalhar, me autoformar na individualidade. Buscava respostas para as inquietudes que surgiam no exercício da profissão, mas não havia na atividade docente um tempo coletivo para refletir a prática.

Nesse sentido, eu sonhava com uma formação dentro da escola que partisse do campo de prática, agregasse conhecimentos teóricos e junto com outros, definisse o percurso do meu desenvolvimento profissional e a tão sonhada valorização. Queria encontrar sentido e significado do meu trabalho diante das incertezas e dificuldades.

Buscando soluções que permitissem essa autonomia, inovação, mudanças no exercício da docência, participei de uma seleção pública para professores, e após a aprovação, comecei em 2003 a trabalhar na rede municipal como professora da Educação Básica.

¹ A concepção tecnicista representa um sistema orgânico e funcional, por meio do qual, modela o comportamento humano através do emprego de técnicas e recursos metodológicos específicos (LUCKESI, 2003).

Após oito anos atuando em escolas da rede privada, comecei a ensinar em uma escola pública. A transição era de uma localização central para uma periférica, mas representava também a mudança para realidades tão distintas e desiguais.

As vivências adquiridas durante os nove anos no setor privado, tornaram menos dramático o enfrentamento diante das novas realidades. No entanto, era preciso uma adaptação ao currículo², sujeitos e a organização da escola que tinha tempos e espaços para o ensino e para as reuniões pedagógicas.

Diferente da rede privada, na pública havia tempo institucionalizado semanalmente para Atividades Complementares (ACs). Lembrar desse tempo traz tristeza, pois os encontros, na maioria das vezes, resumiam-se a lamentações, cansaço, desmotivação, acomodação e ausência de reconhecimento da importância da formação dentro da escola.

Professores, na época, ficavam ansiosos por formações externas oriundas da Secretaria da Educação (SEDUC) e ficava perceptível a busca por sair da sala de aula, escola para encontrar atualizações, mudança de títulos e salários.

Sentia falta de uma formação no interior da escola com os pares, de um significado para as ACs. Como contemplar um desenvolvimento pessoal e profissional almejado desde a formação inicial?

Como citei anteriormente, acredito que se aprende no exercício da profissão, na interação com outros, porém o tempo e espaço utilizados durante as reuniões pedagógicas, nessa escola da rede pública, não favoreciam uma reflexão coletiva, valorização e reconstrução de saberes e práticas.

Durante as ACs, discutiam a precarização do ensino, as dificuldades de ensinar os alunos a aprender a ler, escrever e adquirir diversas habilidades, colocando a responsabilidade em outros e esquecendo que mudanças poderiam surgir deles e com eles.

Lembro que uns professores participavam das ACs desenvolvendo outros trabalhos ao mesmo tempo, dispersos e alguns perguntavam com antecedência a pauta e justificavam a ausência para resolverem pendências pessoais.

Eles acreditavam que eram meros executores de programas, leis e as mudanças só poderiam ocorrer em âmbitos e com representantes diferentes, externos à escola. Era urgente reconhecer que ações de formação devem incidir nos contextos que as práticas educativas acontecem e que sejam fruto das iniciativas dos professores.

² Quanto à origem da palavra, currículo vem do latim “*currere*”, que significa rota, caminho.

Com desejo de mudanças e, principalmente, na promoção e valorização dos saberes construídos dentro da escola, segui minha caminhada, assumindo em 2008, a função de coordenação em uma escola municipal do Ensino Fundamental I e II. Tornei-me coordenadora, a convite da diretora da época. A função me oportunizou refletir sobre as lacunas e as potencialidades existentes principalmente nas ACs.

Constatei que por meio de uma relação dialógica era possível com os pares, e também, individualmente, inovar, criar, estudar, pesquisar, refletir sobre o trabalho docente e promover encontros formativos nesse tempo e espaço.

Assim, mobilizei a comunidade escolar e definimos coletivamente, aos sábados, um tempo e espaço para formações. Participariam equipe de professores, funcionários, gestão e pais para estudos, socialização de vivências, momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, independentemente de regulamentações de governo.

Encontrei dificuldades para agendar esses encontros com os professores da escola. Havia resistências ao trabalho coletivo, democrático, muitas vezes devido à formação inicial e às demandas da docência. Aos poucos, iniciamos os nossos encontros com a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Visualizamos um projeto de formação para todos, mas havia dificuldades no dia a dia da escola para implementá-lo. Neste contexto, precisávamos assumi-lo como um compromisso da própria escola. Como afirma Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, p. 6): “[...] o desenvolvimento profissional influencia e é influenciado pelo contexto organizacional em que ocorre”

A escola precisava se organizar para oferecer condições de formação aos professores e isso significava mudar a própria escola. Brotava o desejo de realizar na escola um espaço educativo de transformações sociais, em que todos se percebessem como protagonistas de uma história diferente e juntos alcançassem uma unidade, equidade na luta por uma melhor educação pública como um bem coletivo.

Assim, se desejávamos mudanças no ensino, tornava-se urgente investir na organização da escola e no PPP. Com essa conquista, percebi o potencial da escola e dos professores para mobilizar formações e, conseqüentemente, promover transformações nas aulas, nas relações entre os pares e no projeto da escola.

Nos momentos em que o grupo da escola se reunia de forma contínua e coletiva, nas ACs, era visível o surgimento de um projeto político emancipatório. O professor se via como

autor, protagonista do seu trabalho, responsável também por sua formação, respeitando a sua história, prática e contexto da escola.

Diante de todas as experiências vividas, o projeto de formação de professores no interior da escola, precisa ser assumido como um compromisso político-pedagógico de mudança da própria escola, (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, (2002). Como professora e coordenadora pedagógica, percebia que o meu pensar e agir concebiam como importante a formação dentro da profissão, no *lócus* da escola.

Esses aspectos convergiram para olhares e posturas mais investigativos: O que dizem as políticas públicas sobre formação de professores? Qual o panorama de estudos e pesquisas sobre formação de professores? Como se dá o movimento formativo de professores no interior da escola entre os pares? O que considerar em uma formação permanente no cotidiano escolar? Uma formação de professores dentro da escola potencializa saberes, destrezas para a profissão?

Essas questões têm sido discutidas e continuam merecendo pesquisas no âmbito educacional para fomentar a valorização da profissão docente, o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhorias da educação.

Para encontrar respostas para esses questionamentos e avançar o que já desenvolvia na coordenação, no ano de 2012, fiz o movimento de encarar outro desafio: ser gestora de uma escola pública por indicação do Secretário Municipal de Educação de Feira de Santana. Cabia a mim administrar a dimensão pedagógica, administrativa e financeira da instituição.

Sem formação prévia e colaboração técnica do setor público, parti do princípio de uma formação coletiva, tendo em vista a organização da escola e o desenvolvimento profissional dos que ali habitavam. Comecei estudando individualmente, depois junto com as professoras, em encontros noturnos, após o horário das aulas, buscando suporte junto a meus colegas no *lócus* da escola. Construímos o projeto político pedagógico da escola.

Já tínhamos o projeto que direcionava todas as ações da equipe escolar, mas busquei conhecimentos específicos. Logo, participei do curso de formação de gestores em parceria da Prefeitura Municipal de Feira de Santana com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e também do Programa de Capacitação de Gestores (PROGESTÃO), desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

Os encontros formativos na escola e as formações externas foram extremamente importantes e, mais uma vez, ampliaram a minha atuação dentro do espaço educativo com meus colegas. Eles geraram uma cultura alicerçada no potencial de uma formação permanente no interior da escola.

Com compromisso social e ancorando o trabalho em encontros acordados com a equipe escolar, comunidade ao entorno da escola, parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) por meio das formações externas e da Universidade Estadual de Feira de Santana, com o Programa Residência Pedagógica (PRP) e estágios, fomos conquistando experiências exitosas para a comunidade e a cidade de Feira de Santana.

Penso que um dos instrumentos que possibilitam o desenvolvimento profissional da equipe e melhorias na escola em relação às práticas desenvolvidas são os nossos encontros para estudos ou troca de saberes, que acontecem quinzenalmente.

Obtivemos avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), há convites constantes para relato de experiências, bem como um prêmio concedido a mim, como educadora feirense pela Academia de Educação de Feira de Santana (ACEFS)³. “Hoje, a escola sabe onde está e para onde quer ir” (Alarcão, 2011, p.92).

Em síntese, é uma escola que goza de bom conceito na comunidade e é presença frequente na mídia pelos trabalhos realizados em *prol* da população do município, devido a seus propósitos educativos, éticos e de cunho social utilizados para lidar com a diversidade cultural, econômica e promover mudanças na comunidade escolar.

Diante dessas experiências exitosas e analisando a minha prática enquanto professora, atualmente como gestora, percebo a necessidade de haver na rede pública uma reflexão sobre esse tempo coletivo nas ACs.

É necessário reafirmar que o ensino de qualidade está ligado intrinsecamente a políticas públicas efetivas, e essas perpassam também por investimentos em uma formação inicial e condições para uma formação permanente durante a atuação profissional. Mas, também é urgente reconhecer que a troca de experiências e os saberes produzidos na escola, assumem um valor cada vez maior na formação de professores.

Assim, diante das minhas inquietações, experiências de vida, formação e atuação profissional ao longo de quase três décadas, desenho essa investigação em torno da questão-problema: como se dá o movimento formativo dos professores com seus pares e no interior da escola?

Toda a reflexão do meu percurso é narrada em articulação com diversos pesquisadores de referência, leituras de teses e artigos no campo de formação de professores. Eles foram me

³ A academia tem por finalidade estudo e pesquisa, definição e interpretação dos fatos, fenômenos e problemas da educação e ensino na sua acepção geral, competindo-lhe, como órgão de cooperação cultural, consultas, incentivos, promoções e realizações no campo educacional. (Estatuto da ACEFS- Artigo 2º)

constituindo ao longo da minha formação e me impulsionaram a continuar estudando e pesquisando. Dentre eles, destaco: Freire (1977,1978,2001), Nóvoa (1992,2009), Imbernón (2000, 2009,2019), Pineau (1988, 2001), Rios (2020), Alves e Garcia(1999, 2000), Larossa (2001,2002). Das leituras realizadas e reflexões sobre as formações que vivenciei na rede municipal de Feira de Santana, emergiram as seguintes questões: quais os sentidos atribuídos pelos professores à formação que ocorre nas relações entre os pares dentro da escola? Como os professores concebem a formação permanente no município de Feira de Santana? Como ocorre a formação de professores, seguindo a disposição das ACs no cotidiano escolar?

A partir dos relatos das professoras que participaram desta pesquisa, trago como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos à formação permanente entre os pares no cotidiano escolar. Como objetivos específicos, a pesquisa procurou: identificar o que dizem as políticas públicas e pesquisas em determinado período sobre formação de professores; entender como ocorre o movimento formativo de professores do Ensino Fundamental no cotidiano da profissão docente e analisar discursos e práticas acerca de formação permanente que ocorrem no contexto das ACs.

Deste modo, o objeto que se delinea neste estudo é a compreensão dos professores sobre formação permanente, entre pares, no cotidiano da escola.

Embora a centralidade do que busco investigar não seja uma discussão das políticas educacionais, de forma mais específica, reafirmo que não posso ignorar que as ações de formação inicial e continuada de professores têm forte vinculação com a agenda governamental e que têm sido contingenciadas historicamente, pelas sucessões político-eleitorais.

Justifico também a pesquisa por notar a ausência de incentivos para formações e valorização do professor. Continuo observando planos de carreira defasados e ausência de bons salários e materiais básicos para o docente desenvolver o trabalho.

Também noto a dificuldade em reunir o grupo de professores na escola em prol de um projeto, de uma formação compartilhada que contribua no desenvolvimento dos docentes e alunos, pois os mesmos trabalham em outros locais e não há um horário institucionalizado para a realização das ACs com o coletivo.

Por fim, lembro que continuo sendo gestora de uma escola pública. Gerir é um caminho que implica resistir a interesses individuais e continuar defendendo as potencialidades do trabalho coletivo.

Atualmente, uma das maneiras que encontro para vencer os desafios é ser pesquisadora na linha de formação de professores. Creio que a formação de professores se faz em um vaivém

de políticas, de retrocessos, lutas, movimentos sociais, mas isso tudo só se torna mais potente no interior da escola com formação, reflexão, tempo, espaço, diálogos e encontros.

Pensar e falar de formação permanente de professores, não é algo fácil, mas necessário, quando exige de nós trazer a cena as falas dos próprios professores, os protagonistas das práticas formativas. Por onde começar? Para responder a essa questão, desenhamos e construímos a pesquisa em quatro capítulos.

O capítulo 1 inicia com a metodologia, em que proporcionará o entendimento dos modos de operacionalização da pesquisa. No capítulo 2, o foco está no que dizem as políticas públicas e pesquisas sobre formação de professores, a defesa sobre a importância da formação e os lugares que ela ocupa, em particular nas ACs.

O capítulo 3, tendo como base as narrativas, busca compreender os sentidos da formação de professores na escola. Por fim, o capítulo 4 apresenta a formação permanente no cotidiano escolar, por meio das narrativas dos professores que revelaram práticas e discursos acerca da formação.

Quanto às considerações finais, elas trazem contribuições da pesquisa, as dificuldades encontradas, fazendo uma interlocução com os objetivos do trabalho. Acreditamos que diante de uma realidade tão incerta e difícil para a formação de professores, ao ouvir suas narrativas, eles poderão dar pistas, possibilidades para uma formação permanente no exercício da docência, tendo como lugar prioritário, o contexto escolar.

Tudo o que foi mencionado anteriormente está presente em minhas vivências, diálogos e leituras, mas decidi me aproximar mais de outros espaços e sujeitos que transitam na profissão, e que precisam ser levados em consideração. Juntos, compartilharemos saberes, relatos e faremos o trajeto da pesquisa. Parece oportuno, neste momento, continuarmos a pesquisar, ouvindo os próprios professores.

1 CAMINHO METODOLÓGICO: A TRAVESSIA DA PESQUISA

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas. Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. (CORALINA,1965)

Nesse primeiro capítulo, apresento o percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa, com uma abordagem (auto)biográfica, demonstrando o quanto os docentes são importantes, pois são os protagonistas das práticas que acontecem na escola.

Trago também um perfil dos sujeitos, um recorte do cenário do município e das escolas, bem como os dispositivos utilizados para obtenção de dados e os passos para análise dos resultados da pesquisa.

É recorrente em formações, professores buscando sentidos para suas ações, pois acreditam que no labirinto da profissão encontrarão as respostas. Outros professores, continuam não vendo sentido, valor. Com olhar reflexivo de professora e pesquisadora, penso que é preciso compreender os motivos que contribuem para determinadas atuações do docente frente a projetos de formação.

No universo de possíveis respostas, faço a seguinte provocação: basta o quê para fomentar reflexões sobre a formação? Recorro inicialmente à poetisa Cora Coralina para ser nesta pesquisa a que acolhe, respeita o silêncio, a fala e, principalmente, a que promove a narração de histórias pessoais e profissionais. Ressalto que a escolha dessa poetisa é pelo fato de ser mulher, ter sofrido opressão, desprezo da crítica literária com suas obras que retratam fatos simples da vida, e por isso teve seu primeiro livro publicado aos 76 anos de idade.

Lendo obras de Cora, rememoro a minha formação e o objeto dessa pesquisa. Lembro-me de que durante muito tempo expressar opiniões, compartilhar vivências, não fazia parte de minha existência. Passei a Educação Básica, a fase inicial da profissão calada, sem ter direito a expressar necessidades e desafios. Mas o que causa o silêncio e faz tantas vozes de professores ficarem abafadas, assustadas?

Lembro-me também de que ao entrar na profissão, percebia uma continuidade das práticas dos professores semelhantes à época que fui estudante. Era uma mera executora de programas, planos, sem incentivos a compartilhar práticas e dificuldades vivenciadas na sala de aula. Nesse cenário, ao participar de uma formação de professores, PROGESTÃO, fui desafiada

a escrever e compartilhar junto aos colegas um memorial narrando minha trajetória acadêmica e profissional.

Esse dispositivo mobilizou uma reflexão da minha atuação, mas, principalmente, demonstrou o potencial formativo que é ouvir as histórias de outros professores, suas acontecimentos, suas práticas e, assim, termos a oportunidade de construir e reconstruir novos saberes e ações educativas. Uma experiência que me tocou, transformou e demonstra potencial no campo de formação de professores.

Para Larossa (2001, p.2),” a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, porém, nem tudo que passa ou acontece, é experiência. Por isso a necessidade de separar o saber coisas para o saber das experiências, tão importante para a formação.

Segundo o autor, recebemos muitas informações e cada vez queremos saber de muitas coisas, sendo a experiência cada vez mais rara. Nesse caso, há de se repensar em uma formação, enfatizando os saberes das experiências, afinal, nem tudo que aprendemos, nos toca.

Experiência requer tempo, paciência, silêncio, reflexão, fala sobre o que nos acontece, escuta aos outros, afinal é um encontro com algo que se experimenta. O sujeito da experiência não se dá por sua atividade, mas por sua passividade, atenção, é dar-se tempo e espaço, portanto difere muito de uma formação acelerada, de reciclagem, atualização que usa o tempo como valor ou mercadoria.

Corroborando com os estudos de Larrosa (2001), ao analisar a origem da palavra experiência vemos que vem do latim *experiri*, provar (experimentar) e o radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo e a raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia.

O sujeito da experiência tem algo desse perigo e travessia, pois quando ele expõe, fala sobre o que lhe aconteceu, atravessa um espaço desconhecido, perigoso, colocando-se à prova e buscando nele próprio a sua transformação. Para Heidegger (1987),

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.

Nesta contextualização, o sujeito da experiência é aberto ao que sente e vive, é um sujeito alcançado, tombado e por isso se apodera do que experiencia. O que acontece ou passa, contribui para sua formação e transformação. Portanto, as experiências vividas pelos professores foram a base dessa pesquisa auto(biográfica). Ao narrar, eles usaram palavras, e essas puderam dar sentido ao que eles são e ao que lhes acontece, possibilitando relatos de movimentos formativos.

Nas narrativas, podem aparecer palavras para criticar, denunciar, anunciar sentidos a formação, logo, as mesmas não serão tomadas como palavras vazias. Segundo Larossa (2001), ao fazer uso das palavras, as pessoas se colocam diante de si, dos outros e do mundo em que vivem. Afirma o autor: “eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco.” (LAROSSA, 2001, p.21)

Nomear o que fazem, vivem como experiências de formação com seus pares, oportunizou entender como ocorre o movimento formativo no cotidiano da profissão e que por falta de tempo, excesso de trabalho e informação não conseguem ser sujeitos de experiências que os formam e transformam.

Fazendo uso desta concepção de experiência e mais uma vez me apoiando em Cora Coralina no seu verso, *Recria tua vida, sempre, sempre*, encontro na sua escrita, traços do método (auto)biográfico,⁴ da subjetividade para demonstrar a não passividade diante da vida, sendo um ser que está inacabado e em permanente formação, portanto observei proximidade deste estudo.

Nesse contexto da pesquisa, que tem como categoria fundante a formação permanente de professores, uma formação que se desenvolve ao longo da vida e não como uma regra imposta pelo sistema, fiz uso de um plano de trabalho aberto e flexível. Reforço que tudo isso visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Logo, esse capítulo metodológico busca apresentar os caminhos percorridos para a realização da pesquisa.

O que se leva em conta aqui, não é apenas expor os sentidos atribuídos pelos professores à formação permanente, mas tentar compreendê-los, fazendo um entrecruzamento das suas experiências formativas, relacionando com a teoria e a profissão.

⁴ Optei pela utilização do termo (auto)biográfico entre parênteses, por defender que o objeto de estudo neste trabalho é o sujeito, na sua subjetividade, bem como Nóvoa (1988), teórico que orienta a pesquisa, apresenta em seu livro “O método (auto)biográfico e a formação”.

Nesse caminhar para realizar a travessia, encontrar respostas encravadas nas difíceis realidades vividas pelo professor diante das políticas públicas, entender como ocorre o seu desenvolvimento formativo no cotidiano escolar, bem como analisar discursos e práticas acerca da formação permanente. Ao levar em conta esses aspectos, tecerei o caminho metodológico da pesquisa.

1.1 O CAMINHO: ESCOLHA DA METODOLOGIA

Na busca dos sentidos dos professores sobre formação, tendo em vista uma concepção tecnicista ou crítica, elenco abaixo o caminho percorrido com dificuldades e sem saber aonde chegaria. Com rigor, procuro revelar os caminhos para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados, me apoiando na ciência, em um diálogo constante com colegas da profissão e na realidade em que atuamos.

Ao longo de quase um ano, estudei vários métodos de pesquisa e dentre eles, encontrei nos estudos de Creswell (2010, p.26) o conceito de pesquisa qualitativa como um “meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social” e verifiquei ser a que mais se aproxima da pesquisa.

Coaduno com o autor ao verificar que a pesquisa qualitativa possibilita entender o significado que os indivíduos atribuem a um problema, nesse caso, os sentidos atribuídos pelos professores a formação que acontece no interior da escola.

Recorro também a Creswell (2010) para assinalar as interfaces das características da pesquisa qualitativa com o meu trabalho. Dentre tantas, destaco a pesquisa no *lócus* com os sujeitos para a obtenção de dados presencialmente na escola em que os sujeitos atuam como professores.

No entanto, não foi possível realizar a presente pesquisa no formato presencial, devido às limitações impostas pelo contexto pandêmico, provocado pelo Covid-19⁵. Assim, ela foi realizada com os professores na escola, porém de forma virtual, utilizando o *Google Meet*.⁶

Ancoro também em uma das características da pesquisa qualitativa aproximando do aspecto interpretativo, pois está envolvida em uma experiência sustentada com os participantes. Portanto, durante a pesquisa, fiz uso de questões de cunho investigativo e também de cunho pessoal e ético para realização do trabalho de forma colaborativa.

⁵ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2.

⁶ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Neste percurso, elegi a abordagem (auto)biográfica inscrita no campo das pesquisas qualitativas para desvelar a singularidade dentro de uma coletividade, ou seja, foram construídas com os professores que estão no chão da escola contribuições relevantes para representar o individual e o social. Sendo assim, a metodologia atravessou todo o trabalho de pesquisa.

Para Josso (2004) a abordagem (auto)biográfica constitui-se um meio para observarmos um aspecto central dentro de diversas situações educativas. Ela permite conhecer na diversidade de atribuições do professor, sua história de vida pessoal e profissional e os sentidos que ele construirá ao fazer uma narração das experiências da vida, relacionando-as consigo, com a teoria e a profissão. Coaduno com Silva (2019, p.55):

Eis, portanto, um método de pesquisa em educação que traz o sujeito, suas experiências, sua história de vida e de formação, para a centralidade significativa de sua própria existência. O sujeito é autor de sua narrativa, de sua forma de pensar. É ele quem constrói os sentidos daquilo que narra e do que pensa sobre si.

Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica traz o sujeito para o centro, possibilitando que ele conheça a si, partindo de um paradigma epistemológico que traz, mas a partir das narrativas, faz uma reflexão do seu passado, presente e se constrói como autor de sua formação. Há uma descrição das suas experiências de vida, mas que ao narrar, mostram a teoria e a profissão que habitam.

Narrando, os professores revelaram experiências cotidianas de formação que acontecem dentro da escola, afinal as narrativas demonstram algo vivido, experimentado e que emergem do próprio professor ao narrar. Oportunizam também um encontro com si e com o mundo que o cerca, logo demonstram como os professores experienciam a formação diante das políticas e no contexto que atuam.

As situações por eles vividas, constituirão pontos de partida para reflexão sobre os objetivos descritos. Ao partilhar suas narrativas, tivemos manancial para construir elementos necessários sobre a formação permanente de professores no interior da escola, percebendo a realidade e as possibilidades.

Segundo Josso (2004), o método (auto)biográfico mostra um processo de mudança tanto do pesquisador por meio da investigação-formação, quanto a do sujeito, pois ela não é apenas uma narrativa de história de vida, ela é fruto de reflexão centrada na formação.

Por trabalhar com a subjetividade, com movimentos formativos o método (auto)biográfico se torna relevante saber o que está por trás da ação humana, em uma perspectiva de investigação de formação de professores, além de proporcionar um sentido ontológico, o reencontro do ser consigo mesmo e em partilha com as pessoas e o mundo. Sendo assim, ele se apresenta potente para a formação de professores e para o desenvolvimento profissional.

Fazendo uso de estratégias, e nesta pesquisa por meio do dispositivo das entrevistas narrativas, escutei as trajetórias de vida, formação e exercício profissional dos sujeitos acerca do objeto de estudo. Assim sendo, ao utilizar a construção de narrativas dos professores, potencializamos o que sugere Nóvoa (2009) ao defender como proposta para a formação de professores, a construção de uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade.

Este tipo de pesquisa por meio de narrativas, também permitiu uma proximidade da escola para entender os mecanismos de dominação e resistência, as atitudes, crenças e o modo de pensar e agir sobre a realidade dos profissionais da educação.

Buscou-se, portanto, trazer as contribuições da proposta fenomenológica, via sobre a qual construí a essência das experiências dos participantes por meio de uma descrição rica e detalhada das suas narrativas, ou seja, as subjetividades das narrativas individuais poderão evidenciar o que acontece no plano social.

1.2 CAMINHEIROS, O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: OS COLABORADORES

Considerando que o sujeito é singular, mas vive e é influenciado pelo espaço macro, não se trata aqui de narrar apenas as experiências, mas possibilidades de retratar a micro relação social existente. Refiro-me à necessidade de captar os sentidos atribuídos pelos professores à formação permanente no cotidiano escolar que não cabem apenas nas matrizes técnicas e científicas.

Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa. (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

Levando em conta que o sujeito narra a sua vida, a pesquisa deve estimular e recolher as narrativas como experiências vividas, experienciadas e que demonstrem os sentidos dos professores quanto a formação. Portanto, essa etapa permitirá que a memória reconstitua a trajetória da formação pessoal, profissional que recebe interferências externas e no seio delas emergem sentidos próprios de formação.

Ainda que o percurso de formação seja influenciado pela cultura, sociedade, os sujeitos ao narrarem têm a oportunidade de atribuírem um novo sentido às experiências vividas. Isso sugere, um breve esclarecimento do que seja experiência.

Clandinin e Connelly (2011) compreendem a narrativa como forma de entender a experiência o fundamental a captar nas pesquisas. A narrativa oportuniza uma ampliação do pesquisador com o local da pesquisa e as tessituras que ali são construídas. Elas revelam ser um importante instrumento para escutar as experiências, os significados e produzir conhecimentos científicos.

Assim, encontramos o significado de experiência do sujeito neste contexto com o autor Larrosa (2002) que diz que:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (LARROSA, 2002, p. 21)

Considerando esse sentido de experiência que está ligada ao sujeito e o que acontece com cada um, os professores ao narrarem suas histórias poderão falar o que lhes aconteceu e tocou sobre formação no cotidiano da escola

Assim, para atender o objeto do estudo, os professores que chamaremos de colaboradores da pesquisa seguiram os seguintes critérios: o colaborador entrevistado é efetivo no quadro do município de Feira de Santana; é professor do Ensino Fundamental I; tem mais de 3 anos no exercício na profissão, pois acredito que após o Estágio probatório (3 anos), os professores já avançaram na construção de práticas e posturas para além de uma norma regulamentada; o colaborador trabalha 40 horas na mesma escola; está atuando em sala de aula na escola selecionada e faz parte de uma escola onde acontece coletivamente as ACs.

Considerando esses critérios, inicialmente fiz uma ligação para diversas gestoras municipais buscando informações que atendessem à pesquisa e, ao mesmo tempo, fazendo o convite. Para surpresa, recebi muitos não, devido a maioria das escolas não realizarem ACs

coletivas. Após muitas tentativas, duas gestoras confirmaram a realização de ACs coletivos e demonstraram disponibilidade em aceitar a participação da escola na pesquisa. Dias depois enviaram mensagens com os nomes e telefones de seis professoras que tinham todos os requisitos.

Ressalto que as escolas que aceitaram o convite fazem parte da zona urbana, estão situadas em bairros de extrema vulnerabilidade e são reconhecidas no município pelo serviço prestado à comunidade.

Com a lista contendo os nomes das seis professoras, três de cada escola, enviei uma mensagem por *WhatsApp*⁷ para cada professora me apresentando e convidando para uma roda de conversa. Após o aceite delas, confeccionei cartão virtual com a data e horário acordado com todas e, junto com ele, também enviei por e-mail uma carta-convite (em anexo).

No dia 6 de maio de 2021, nos encontramos pelo *Google Meet* para uma roda de conversa. Todas as professoras estavam presentes e participaram ativamente. No início, compartilhei uma canção e depois fizemos um breve momento de partilhas sobre o vídeo, seguindo por apresentação individual.

Segue um quadro com um breve perfil biográfico das colaboradoras. Ele apresenta dados que identificam a singularidade de cada uma dentro do grupo. O perfil possibilita uma escuta mais sensível, bem como uma análise das narrativas, centrada nos percursos e nas histórias de vida, uma proposta alinhada com a pesquisa (auto)biográfica.

Quadro 1 - Perfil biográfico das colaboradoras

⁷ O WhatsApp é um aplicativo gratuito de troca de mensagens e de chamadas de vídeo e de voz.

Codínomes	Idade	Formação	Atuação na Profissão	Atuação na rede pública	Atuação na mesma série	Tempo que trabalha na escola
Cooperação	36	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	11	6	4	6
Colaboração	42	Pedagogia	12	9	8	9
Conhecimento	38	Pedagogia e Pós-graduação em Gestão e Coordenação escolar	13	8	7	8
Escola	44	Pedagogia - Uefs - Pós em Psicopedagogia - Uneb - Pós em Atendimento Educacional Especializado - Faveni - Pós em Psicoterapia (em formação) - Unit	25	18	10	3
Pesquisadora	33	Pedagogia	10	6	6	2
Prática	41	Pedagogia e Pós graduação em Alfabetização e letramento e Psicopedagogia.	22	11	4	11

Fonte: Quadro criado pela autora.

Findada a apresentação individual, realizei a leitura do Termo de Consentimento e do título da pesquisa e uma breve explicação sobre narrativas, o dispositivo que seria utilizado para obtenção de dados. Ao final, foi aberto espaço para dúvidas e maiores esclarecimentos.

Um ponto que causou estranhamento durante a roda de conversa foi que a maioria das professoras ressaltaram que tem evitado aceitar pesquisas com a universidade, alegando que as instituições colhem dados com elas ou com as escolas e depois só apresentam lacunas, erros, causando constrangimento para a sua vida pessoal e profissional.

É interessante constatar que, em seguida, enfatizaram o trabalho com narrativas, bem como com o termo colaboradoras. Demonstraram interesse e desejo de compartilhar relatos com outras colegas e com a ciência, se sentindo participantes e não objetos da pesquisa.

1.3 O CAMINHO A SER TRILHADO: O *LÓCUS*

A abordagem (auto)biográfica está fundamentada na fenomenologia e busca compreender as narrativas dos sujeitos, autores de suas histórias e de suas experiências. Segundo Silva (2020) o homem está sempre, desde o seu surgimento, em relação com o mundo, ou seja, ele cria relações com o mundo, é um ser com e no mundo.

Na pesquisa, é preciso considerar o cenário que os colaboradores criam e estabelecem relações para compreender os sentidos de suas ações. Sendo assim, ela partirá das experiências

dos professores que na sua trajetória vivem e agem sobre o mundo e, neste caso, em escolas da rede municipal.

Nesse sentido, torna-se relevante destacar que a pesquisa será feita em Feira de Santana, a segunda maior cidade do estado da Bahia. Ela está situada em um entroncamento rodoviário, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2020. Tem uma população estimada de 619.609 pessoas e sua economia baseia-se principalmente no comércio e na pecuária.

Na área educacional brasileira, o município se destaca no Ensino Superior por meio de ações acadêmicas como o ensino, pesquisa e extensão. Possui duas universidades públicas, o campus da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), considerada uma das maiores da Bahia e que, segundo informações do site da própria universidade, oferta atualmente 28 cursos de graduação permanente, bem como inúmeros cursos de pós-graduação em diversas áreas, nas modalidades *lato* e *stricto sensu*.

Encontramos na cidade, inúmeras faculdades no setor privado que ofertam diversos cursos na modalidade presencial e também à distância, dentre eles, o curso de Pedagogia. Os egressos do curso de Pedagogia, sejam eles oriundos de instituições públicas ou privadas, têm acesso à docência na rede municipal de Educação, por meio de concursos públicos. O último aconteceu em dezembro de 2021 por meio do processo seletivo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Na rede pública municipal há 207 escolas, localizadas na zona rural, urbana e ofertam ensino nos segmentos da Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Segundo dados do Portal QEdu, há na rede pública municipal 3.363 crianças matriculadas na Creche, 6.963 alunos na Educação Infantil, 25.396 alunos no Ensino Fundamental I, 6.886 alunos no Ensino Fundamental II e na EJA 3.939 alunos.

Com essa amplitude da rede de ensino, diversos contrastes, seja no âmbito sociocultural ou físico, aparecem nas escolas e estes têm sido palco de frequentes discussões da sociedade civil e política. É frequente o discurso que o ensino público em Feira de Santana precisa melhorar, principalmente tomando como referência os baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, altos índices de repetência e distorção idade-série dos estudantes.

Para enfrentar esses desafios, a gestão municipal junto ao Ministério da Educação e empresas privadas vem investindo para erradicar a distorção idade-série, promover o ensino-

aprendizagem, inclusive com programas como o Instituto Airton Sena⁸ e programas do Governo, tais como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, Programa mais Alfabetização, bem como encontros formativos para professores e diretores, mediados pela equipe da Secretaria de Educação.

Torna-se relevante registrar que na rede municipal há constantes conflitos entre a Secretaria de Educação e o Sindicato dos Professores devido ao descumprimento de Leis e falta de valorização dos professores. Há ausência de professores para atuar nas escolas e a Prefeitura recruta estagiários para atuarem em salas, desrespeitando a legislação e trazendo prejuízos para o ensino. Também no que diz respeito a Portaria 23/2019, não é possível o cumprimento da reserva de carga horária, pois no horário regulamentado não há profissional que substitua os professores na sala de aula.

Verifica-se também, neste cenário, segundo dados do Plano Municipal de Educação, a grande rotatividade de professores na escola, a ausência de um plano de carreira e baixos resultados do ensino. No que se refere à infraestrutura das escolas, encontra-se uma disparidade, pois há escolas com estrutura adequada para o ensino seguindo o padrão MEC e outras em péssimas condições de funcionamento.

Portanto, há ausência de políticas públicas na educação que garantam permanência e bons resultados nas escolas, tanto para alunos quanto para professores. Cabe aqui destacar que é neste cenário contraditório que fiz a pesquisa para obtenção de dados com os colaboradores.

Assim, neste contexto público municipal, com contradições e um número elevado de instituições, optei por realizar a pesquisa, fazendo a escolha de duas escolas. Primeiro, para delimitar o número de sujeitos, o que propõe a abordagem auto(biográfica), segundo por elas estarem conforme os critérios prévios que estão elencados neste capítulo.

Levando em conta os critérios estabelecidos, o *lócus* da pesquisa figurou-se em uma Escola Municipal que está situada no bairro Queimadinha e a segunda em uma Escola Municipal, localizada no bairro Campo Limpo.

1.4 COMO CHEGAR AO LUGAR: DISPOSITIVOS

⁸ Com o discurso de apoio às Secretarias de Educação, o Instituto Ayrton Senna promove recuperação da aprendizagem de alunos com foco na alfabetização e na distorção idade-série fazendo usos de materiais prontos e unificados para todo o país. Observamos a ausência de protagonismo dos professores e seus pares para juntos, ancorados em formações e com apoio técnico do governo, encontrarem meios de resolverem os problemas de aprendizagem de cada espaço.

Toda ação individual traz em seu bojo a contribuição de várias pessoas e a transformação se dá pelo movimento de muitos sujeitos, portanto, para agregar mais valor à pesquisa, foi utilizada a abordagem (auto)biográfica com o uso dos seguintes dispositivos: roda de conversa e entrevistas narrativas.

Defendendo uma formação que se constrói em uma prática reflexiva, utilizei as narrativas para ouvir as reflexões das experiências dos professores nas acontecimentos das escolas e, assim, obter dados para a pesquisa.

Sabemos que escutar e analisar narrativas sobre as reflexões de formação, trajetórias individuais e coletivas dos professores é algo denso, difícil e requer processos de escuta e análise, faço a opção de trabalhar só com seis colaboradoras.

Utilizando a linguagem por meio das narrativas os professores desvelaram sua trajetória de vida, de formação e de profissão. Recorro a Ricoeur (1996) para defender que a linguagem produz significados, com intencionalidade e temporalidade por parte do sujeito.

Então, dentre as possibilidades de analisar as narrativas, recorro também ao autor para fazer uso da análise interpretativa e compreensiva, em que observei que a partir da narrativa do colaborador, ele produzirá sentidos daquilo que fala.

Assim, no uso das entrevistas narrativas, desenvolvi aspectos compreensivos, interpretativos que foram fundantes para compreender os sentidos que emergem dos relatos dos colaboradores, pois no discurso (narrativas) contém significação, ou seja, discurso e sentido, estão imbricados, “[...] e tal articulação é o nó de todo o problema hermenêutico, pois em sua análise, o que se quer compreender não é o discurso em si, mas a significação que permanece” (Ricoeur, 1996, p.87).

Seguindo essa ideia com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à formação permanente no cotidiano escolar por meio das narrativas dos colaboradores, em consonância com as gestoras, considerando os critérios estabelecidos, foram selecionadas seis professoras. Elas, partindo das suas histórias de vida e de formação, produziram o próprio discurso ao narrarem e, assim, foram se constituindo e constituindo sentidos.

Nesta seara, para a travessia da pesquisa, também, entrei em contato com a equipe gestora da escola e enviei o Termo de Ética da instituição participante, expedido pela universidade às escolas, explicando sobre o estudo e solicitando permissão para a realização da pesquisa.

Autorização concedida, em uma data acordada, enviei um cartão virtual convidando para uma roda de conversa. Próximo a data da roda de conversa, enviei uma Carta convite

escrita para as colaboradoras, agradecendo a contribuição, bem como relatando nela a motivação da pesquisa, a abordagem e o dispositivo a ser utilizado e a importância delas para um significativo passo no campo de formação de professores.

Durante a roda de conversa realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com o propósito de explicar como será feita a obtenção de dados. Apresentei de forma breve os pressupostos, o enquadramento teórico, a metodologia, o contexto e as características pessoais dos participantes do estudo.

É necessário ressaltar que apesar do mundo contemporâneo, a maioria das pessoas utilizarem e-mail e mensagens virtuais para a comunicação a distância, optei por escrever uma carta por ser um veículo de informação que foge do imediatismo, da vida acelerada. A carta pede tempo, paciência, processo, respeito, cuidado e aproxima as pessoas.

A ideia da carta veio após a participação no Conversatório⁹ de Experiências Pedagógicas na Educação Superior, promovido pelo grupo Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica - Diverso da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Participar e ouvir narrativas reflexivas de professores, após receberem um convite por meio de uma carta, fez reconhecer que a ideia da carta e das narrativas potencializam caminhos, travessias coletivas no campo formativo.

Concluída a roda de conversa, findamos com um agendamento para a entrevista narrativa, individual. Inicialmente, tentamos presencialmente, mas devido ao número crescente de pessoas com Covid 19, decidimos realizá-la virtualmente pelo *Google Meet*. Informei mais uma vez, seguindo as disposições no TCLE, que a entrevista seria gravada e depois transcrita para análise dos discursos e práticas.

No dia da entrevista individual, perguntei se havia alguma dúvida quanto à metodologia e ao mesmo tempo, observei indícios de uma relação de confiança, respeito e reconhecimento do espaço entre a pesquisadora e a colaboradora. Informaram que estavam bem e que desejavam manter a câmera aberta durante toda a entrevista.

Com este formato virtual fiz, inicialmente, a seguinte pergunta para suscitar que as colaboradoras falassem suas histórias e assim emergissem as narrativas: como se dá o seu desenvolvimento formativo na relação entre os pares e no interior da escola? A pergunta serviu

⁹ O Conversatório trata-se de uma atividade final do Pós-doutoramento do Professor Fabrício Oliveira da Silva.

apenas como apoio para a organização das ideias, dos pensamentos e falas sem interrupções durante a entrevista.

Concluída a pergunta, desenvolvi de forma colaborativa a entrevista narrativa para coletar dados sobre o objeto da pesquisa. Segundo Jovchelovitch; Gaskell (2010), ela provoca no investigado a narração de sua vida, elencando momentos importantes e neste ato de narrar e escutar, se torna um método para o pesquisador atingir os seus objetivos.

As colaboradoras demonstraram reações como tristeza, saudades e pausas em alguns momentos da entrevista. Essas reações foram observadas e registradas no caderno a parte para serem utilizadas na transcrição e análise das narrativas.

Atenta à escuta de cada professora, percebi que certas narrativas não se aproximavam do objeto, então, fiz inferências como: “conte-me mais” ou “há algo que você gostaria de dizer?” Para o pesquisador na entrevista narrativa “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch e Bauer, 2010, p. 93). Por essa razão, cabe ao pesquisador obter informações de forma direta, mas também fazendo uso de estratégias por meio de novas perguntas e novos questionamentos.

Durante a entrevista, me ancorei nas cinco fases principais para a realização das entrevistas narrativas propostas por Jovchelovich e Bauer (2002, p.97) elencadas abaixo:

Quadro 2 - Fases da entrevista narrativa

Fases da entrevista narrativa	Regras para a entrevista
Preparação	Exploração do campo. Formulação de questões <i>exmanentes</i> .
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração. Emprego de auxílios visuais (opcional).
Narração central	Não interromper. Somente encorajamento não verbal ou paralinguístico para continuar a Narração. Esperar para sinais de finalização (“coda”).
Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?”. Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir sobre contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”. Ir de perguntas <i>exmanentes</i> para Imanentes.
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê”? Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Ao parar de gravar, realizei um agradecimento e afirmei que a pesquisa tinha um cunho colaborativo, portanto elas seriam informadas sobre o processo final do trabalho, data da defesa e os resultados alcançados. Reservado um tempo para elas se expressarem, encerramos a entrevista virtual.

1.5 EXPLORANDO NOVOS CAMINHOS: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Concluídas as entrevistas com as colaboradoras, fiz a organização e análise das narrativas, seguindo os seis passos de análise e interpretação de dados propostos por Creswell (2010). Eles facilitaram e contribuíram para uma lógica na análise dos dados.

Quadro 3- Seis passos de análise e interpretação de dados Creswell (2010).

PASSO 1	Organizar os dados: transcrever as entrevistas, digitar anotações de campo, separar os dados em diferentes tipos.
PASSO 2	Ler os dados para percepção geral das informações e refletir sobre seu significado global.
PASSO 3	Organização do material em blocos por categorias para iniciar a análise detalhada das narrativas. Trata-se da codificação: registros das primeiras impressões descritas na margem do documento de cada entrevista, produção de lista com todos os tópicos dispostos em colunas como tópicos principais, únicos e descartáveis.
PASSO 4	Utilizar o processo de codificação para gerar a descrição do local, das pessoas, das categorias ou temas para análises. Pode-se criar códigos para a descrição.
PASSO 5	Informar como a descrição e os temas serão representados na narrativa qualitativa. A abordagem mais popular é a utilização de uma passagem narrativa para comunicar os resultados da análise.
PASSO 6	Realizar a interpretação das informações. O pesquisador deve se perguntar: quais foram as lições aprendidas? As lições podem ser de interpretação pessoal do pesquisador e organizadas em um banco de dados sobre o estudo dos procedimentos.

Seguindo os passos acima, transcrevi de forma manual todas as entrevistas, anotando inclusive a expressão dos sentimentos durante a narrativa. Terminando a transcrição, realizei uma leitura global e organizei por blocos de acordo com as seguintes categorias: Autoformação, Heteroformação, Ecoformação, Atividades Complementares, Formação permanente, continuada e cotidiano escolar.

Cada categoria se encontra em uma pasta do computador, com usos de cores diferentes e codinomes escolhidos pelas colaboradoras para descrever os temas e as autoras das narrativas.

Os trechos das narrativas foram utilizados em um diálogo constante com referenciais teóricos para análise dos resultados. Este método incide sobre a própria professora, assumindo um caráter auto(biográfico), pois permite que cada uma revela suas práticas ao partilhar narrativas e permitirá compreender os sentidos sobre formação de professores.

Diferente do modelo tradicional de pesquisa que consiste em pergunta-resposta para realização das entrevistas, a (auto)biográfica, de cunho qualitativa, permite que o narrador conte sua história, incitado por questões selecionadas pelo pesquisador e sustente a fruição da narrativa. Nesta lógica, ele não é um objeto de investigação, mas sim o centro da questão, o produtor dos sentidos.

Coaduno com Silva (2020) por defender que o método da pesquisa narrativa é ideal para analisar as histórias dos sujeitos e é potente para formação de professores. Elas se apresentam como processo de reflexão da vida, da prática pedagógica e de formação docente, pois na narrativa, revisitam o passado, fazem questionamentos sobre o presente e, numa visão prospectiva, produzem novos sentidos e novas experiências.

Trata-se, portanto, de um dispositivo que permite ao sujeito rever posturas, crenças sobre concepções de espaço e tempo formativo no cotidiano escolar que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente.

Assim, tendo em vista o enquadramento teórico apresentado e a metodologia da pesquisa (auto)biográfica por meio do dispositivo das entrevistas narrativas, as falas e análises atravessarão os próximos capítulos, emergindo as potencialidades deste método no campo de formação de professores e de maneira especial com os professores da rede municipal de Feira de Santana.

No capítulo seguinte, abordo a regulamentação da política pública nacional e municipal a partir da LDB até os dias atuais. Neste contexto, também ganham força as narrativas das professoras da rede municipal sobre os movimentos formativos que influenciam a sua profissão,

tendo como relevante uma discussão acerca das possibilidades de formação permanente no interior da escola no contexto das ACs.

Tendo como base a colaboração, anuncio que a partir de agora, deixo de utilizar a 1ª pessoa no singular, passando a utilizar a 1ª pessoa do plural pois estarei junto as colaboradoras construindo conhecimentos e saberes.

2 FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO,1994)

A proposta deste capítulo é continuarmos caminhando e ampliando a pesquisa. Sob esse prisma, ele traz inicialmente um recorte temporal sobre a trajetória das políticas públicas, do macro ao micro, ou seja, o que dizem as políticas de formação de professores no Brasil em determinado período, até o cumprimento delas no município de Feira de Santana.

O enfoque foi dado também à formação permanente, trazendo para a cena discursos de autores que abordam o tema, uma proposta de formação do professor reflexivo e, ao final, apresentamos um levantamento de estudos realizado em dois bancos de dados que englobam AC, um espaço-tempo de formação no interior da escola.

Utilizamos como bases teóricas para essa discussão a concepção de formação permanente encontrada em Freire (1987,2001,2015), a formação contínua em Nóvoa (1991,1999,2009), bem como a formação de adultos com a Teoria Tripolar de Pineau (1988, 2001).

Tomando, como enquadramento, a formação permanente, teceremos concepções, bases, distinções e relações delas com a formação continuada e a inicial.

2.1 BREVE TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitos são os motivos para aprofundarmos o conhecimento de como os professores aprendem a ser docentes, seja na formação inicial, nos primeiros anos de atuação ou no contínuo exercício do trabalho. Alguns estão relacionados à história da profissão, às políticas públicas, outras, ao perfil como estudante da graduação, à insuficiência aparente da formação no curso superior e da formação permanente; bem como às condições do local de trabalho, ao ambiente educativo, à gestão escolar, ao clima organizacional da escola, à desvalorização da profissão e à baixa remuneração.

Assim, dentre tantas razões para entendermos como se aprende a profissão de professor, buscamos, de início, compreender a formação junto às políticas públicas nacionais, sinalizando os avanços e rupturas na busca por uma legitimação da formação docente.

Na maioria das propostas sempre há controvérsias, críticas, subjacentes à qualificação e valorização dos professores. Buscamos situá-las, realizando um recorte temporal da trajetória das políticas públicas nacionais e municipais.

Para realizar uma pesquisa é preciso munir-se de referencial teórico, fazendo a análise do objeto, associando a sua conjuntura (SAVIANI 2002). Sendo assim, optamos por identificar o que dizem as leis a partir de um momento histórico da educação que foi a promulgação da LDB 9394/96 até os dias atuais.

A partir de 1996, a formação de professores passou a ser muito mais que cobrança para inserção no mercado de trabalho, tornando-se exigida por lei com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A LDB 9394/96 estabelecia exigência de formação em nível superior para os professores atuarem na educação básica, porém admitindo apenas a formação em nível médio, em curso normal, para professores da educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL,1996, art.62).

A política de formação causava dúvidas a respeito dessas organizações, pois atribuía aos institutos superiores de educação a função de formar professores, aos cursos normais de fornecer a habilitação desejada, mas apresentava lacunas em relação ao curso de Pedagogia.

Diante desse quadro, tivemos um aumento do número de professores da educação básica com nível superior, uma expansão vertiginosa de cursos voltados para a capacitação de professores, mas ausência de políticas que superem uma formação insuficiente, cujos resultados têm sido observados no desempenho de seus egressos na atuação profissional.

Há necessidade de demarcarmos características antigas e atuais em diversos contextos no que se refere às políticas públicas e a urgência de um repensar na formação inicial e continuada, principalmente no que diz respeito às dimensões pessoais, culturais e aspectos técnicos da profissão defendidas por Sacristán (1999).

É preciso também destacarmos a formação dos professores que concluem uma licenciatura, uma formação, mas trazem na sua constituição influências políticas, econômicas e culturais, como nos apresenta Gatti (2019) com os estudos de Ristoff (2013) assinalando a

origem social, o tamanho do grupo profissional, a proporção de mulheres, negros e que trabalham como estudam e que escolhem o curso como a única opção possível.

Fazendo um comparativo com o passado, seja sob o controle da Igreja ou do Estado, percebemos ausência de autonomia dos professores para o exercício da profissão, pois seu acesso à formação inicial e também no começo da atuação precisa ainda de uma autorização concedida por exames como vestibular, ENEM, concursos, contratos, conjunto de técnicas, competências.

As políticas não proporcionam condições de acesso, permanência para estudantes de classes menos favorecidas e continua produzindo um *apartheid* tanto no curso superior quanto na entrada da carreira docente. A formação inicial é importante no currículo docente, faz parte das exigências da LDB 9394/96, mas antes dela é preciso situar fatores externos que influenciam os futuros estudantes e limitam seu percurso desde a entrada até a continuidade no curso.

Assim, ampliaram a oferta para entrada nas universidades, mas as políticas de formação continuam sendo um território cruzado por tensões, de acordo com o que evidencia Gatti (2019), com baixa valorização da profissão, desprofissionalização, aligeiramento no curso, distanciamento entre a formação inicial e continuada, dificuldade de inserção e permanência no mercado de trabalho.

Também Freitas (2002) analisa os dez anos de luta pela formação docente considerando os interesses que estão envolvidos com esses tensionamentos. De um lado, os interesses dos professores por uma formação e profissionalização, do outro lado interesses do Estado em propor políticas públicas com fins neoliberais.

Em 2008, Bernard Charlot publicou um artigo intitulado “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”. Em um dos parágrafos, ele diz:

Ora, com a expansão da escola, em particular nas camadas sociais populares, desprovidas das redes relacionais que possibilitam conseguir os empregos mais cobiçados, são cada vez mais numerosas as pessoas diplomadas e aptas a ensinar (CHARLOT, 2008, p.19).

Tendo em conta estas constatações, nota-se que o panorama político brasileiro, nas últimas décadas do século XX é permeado por lutas sociais que manifestam o interesse de transformar a educação em um direito social e, em paralelo, discute-se a formação do professor nas dimensões pessoal, histórica, política e social. É preciso superar para além da oferta e obtenção de um diploma na graduação, uma formação sólida.

Tudo que foi mencionado serve para argumentar que os movimentos deram origem a vários marcos regulatórios, mostrando que a profissionalização docente está relacionada à formação inicial e continuada e essas têm ocupado espaço nas reformas educacionais, principalmente a partir da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que redefiniu os rumos dos cursos de licenciatura e as políticas públicas de formação de professores.

No contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito, principalmente, à frágil articulação entre teoria/prática, conhecimento específico e conhecimento pedagógico, universidade/escola.

Continua sendo desafiador no contexto dos cursos de licenciatura delinear um currículo formativo; que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural e, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva.

Sacristán (1999, p.70), afirma que a “autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais”. Nesse contexto, percebe-se que professores buscam ter autonomia em uma formação permanente que contemple as suas necessidades nesse aumento de números de alunos e, conseqüentemente, ampliação da diversidade e de problemáticas na escola.

Outra iniciativa política que visa melhorias na remuneração do magistério na Educação Básica é a Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008) e, ao lado dessa, a orientação do CNE (BRASIL, 2009) sobre Planos de Carreira Docente, que visou equacionar a questão de se oferecer uma perspectiva de progressão na profissão docente nas diferentes redes públicas de ensino. No entanto, os efeitos destes dispositivos ainda não são notados em nossos dias, devido a enorme diversidade de situações e redes de ensino no Brasil.

Em 2014, após amplas discussões pelo país, que foram iniciadas em 2010, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) o qual constitui um conjunto de necessidades para a educação brasileira. Quanto a formação de professores, ela só foi retomada de fato pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após manifestações de diferentes segmentos da sociedade, de reflexões de pesquisas e sobre as questões da educação básica no país, e pelo proposto no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), em especial a Meta 13, que propõe a necessidade de requalificar os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas, de modo a integrá-las com as demandas da Educação Básica.

Mais uma política de formação ocorre quando o Conselho Nacional propõe e aprova o Parecer CNE/CP 2/2015 e a Resolução CNE/CP 2/2015 (BRASIL, 2015a, 2015b), que definem novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. A ideia base que norteia a Resolução CNE/CP 2/2015 é o da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, conforme o Parecer CNE/CP nº 2, de 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015), no seu capítulo VI, artigos 16 e 17, estes apresentam a formação continuada para além da formação exigida para o exercício do magistério, com atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de Educação Básica.

Em 2019, a implementação das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial (DCN 2019), no seu texto introdutório despreza a formação continuada e adota como única possibilidade no seu artigo 1º a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referência e no artigo 2º diz que a formação pressupõe o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base.

Nesse caso, constrói referenciais para a formação docente em consonância com as dez competências gerais da BNCC e também com as aprendizagens essenciais a serem garantidas pelos estudantes da Educação Básica, ou seja, a formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8º do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

Percebe-se ao longo do texto, uma história com rupturas de políticas que, infelizmente, mostra a descaracterização progressiva da Formação de professores, através de uma política educativa vigente que não é de Estado. Ela muda, por imposição de ventos políticos, governos descontínuos, como aconteceu na conquista sobre formação permanente com as DCNs (2015) e anos depois uma substituição dessas diretrizes.

Um retrocesso que não leva em conta os investimentos públicos, os contextos de trabalho, a situação dos alunos e familiares, insistindo que a desigualdade social está estritamente ligada ao pedagógico, ou seja, muda as orientações de formação, mas não garante melhorias no campo da valorização do magistério, condições de trabalho e profissionalidade.

Os apelos à permanência de governo, considerando a subjetividade dos professores, sua formação pessoal, inicial, profissional, a cultura da escola, contabilizam a necessidade de uma valorização na busca por uma formação consistente.

Percebe-se as ausências de financiamento público, imposição de programas inadequados e cortes orçamentários às universidades, ficando as mesmas desestabilizadas para uma oferta de formação inicial e, conseqüentemente, impactando a educação básica e essa, devido às oscilações das políticas, não consegue cumprir seu papel, sua função na sociedade.

O ciclo continua com os professores que, atrelados a essas instituições, não obtiveram uma sólida formação inicial, oportunidades internas e externas para uma formação permanente e se deparam com uma ausência de profissionalidade frente aos desafios emergentes na prática docente e com dificuldades extremas na construção da profissionalização.

Fica claro que a legislação e as novas posturas ocorridas nos períodos citados, sinalizam uma busca para qualificar a formação de professores, mas ainda há uma distância entre as proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas e sua efetiva adoção. Ou seja, ainda não temos políticas de estado e sim de governo, pois as mesmas não dão continuidade ao governo anterior e mudam conforme seus interesses privados.

Ao situarmos a realidade do Estado da Bahia, cabe aqui referirmos dados sobre Formação docente no ensino fundamental: interfaces com a diversidade, mapeados por Rios, Silva e Silva (2020) para contrapormos o cenário nacional com o panorama atual baiano sobre formação de professores. Estes estudos sinalizam que a formação em exercício, continua sendo individual, sendo expressivo o número de professores que não conseguem cursar um mestrado ou um curso devido a atividade laboral e em quantidade menor pela ausência dos mesmos em seus municípios, demonstrando também que outros tantos realizam formações trabalhando, mas relatam a falta de incentivos específicos, seja da escola e das políticas e, por isso, tem poucas condições de sucesso.

Os dados mapeados acima também evidenciam que os professores buscam formação continuada externa, seja pós-graduação *lato sensu*, *stricto sensu* ou mestrado por duas razões centrais: progressão na carreira para alcançar uma certificação ou aumento de salário ou no intuito de adquirir novas aprendizagens para realização das atividades na escola.

Esses dados nos permitem refletir a formação no sentido de receber uma certificação, pois ele nos possibilita reconhecer a urgência dos professores considerarem a diversidade e limitações ao seu entorno e compreenderem a importância, a permanência e o sentido de práticas formativas no interior da escola, quando não se têm paralelas a elas formações externas.

Ao situarmos a realidade local com o contexto macro, seja o nacional ou o baiano, o desenho de formação inicial está alinhado com a legislação nacional, com acesso ao ensino superior por meio de universidades públicas ou privadas. Por outro lado, ao analisarmos a formação no contexto micro, na rede municipal, constata-se que nos últimos anos, houve oferta de formações externas promovidas pela Secretaria de Educação através de programas federais, regulamentação de leis como a LDB, a Lei do Piso, mas entraves para o cumprimento delas.

Na busca por respostas para algumas dessas dificuldades apontadas pela rede municipal de ensino, contemplaremos nesse estudo, as questões referentes a formação permanente desenvolvida no cotidiano da escola através das Atividades Complementares. Para isso, buscamos sua regulamentação no município que está presente através da Portaria Nº 03/2016 que segue o Parecer CNE/CEB nº 09/2012, ao definir que "cada professor deve cumprir um determinado total de aulas semanais, organizadas em: atividades de interação com os educandos; horários de trabalho pedagógico coletivo; horários de trabalho pedagógico em local de livre escolha".

Dando continuidade, em 2016 a Portaria Nº 03/2016, dispôs sobre a organização das ACs das Escolas Municipais e/ou conveniadas e definiu que a AC "se constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho no próprio local de trabalho". (FEIRA DE SANTANA/BA, Portaria Nº 03/2016, Art. 1º, § 1º)

Baseada nessas normativas, na primeira etapa dessa organização, as escolas passaram a destinar 4 horas semanais para professores de 20 horas e 8 horas semanais para professores de 40 horas com o foco específico nas ACs. Em 2019, a projeção foi passar a 6 horas semanais para professores de 20 horas e 12 para professores de 40 horas.

Em 2019, a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana (SEDUC) dispõe a Portaria Nº 23/2019, informando que a implementação da reserva da jornada de trabalho do professor no que diz respeito às atividades complementares, que correspondem a 1/3 da carga horária de trabalho, serão implementadas gradativamente, onde professores de 90 horas terão 5 horas e os de 180 horas terão 10 horas semanais, conforme tabela organizada pela SEDUC e enviada às escolas.

Segundo a disposição da Portaria Nº 23/2019, um tempo destinado a planejar, avaliar, estudar, participar de reuniões com pais/responsáveis, de formação continuada, do acompanhamento pedagógico e atualizar o Sistema integrado.

Reconhecemos que há uma política municipal para formação de professores no interior da escola, mas as instituições e os profissionais não conseguem fazer uma adesão a essa regulamentação devido a diversos fatores. Nessa perspectiva, apesar das iniciativas desenvolvidas por algumas escolas, ainda não temos dados referentes ao número de escolas que garantem as ACs na rede pública de Feira de Santana.

Percebemos que a trajetória de formação de professores brasileiros e também em Feira de Santana continua sendo permeada por lutas, precarização, desprofissionalização e o que mais impacta é a ausência da escola como local de formação nos currículos e normas formativas.

As políticas de formação ainda desconsideram os desafios atuais da educação, o professor que, nas situações tão incertas, atua de forma inteligente e flexível e a escola como espaço de mobilização de conhecimentos, formação cultural e científica.

Continuam colocando nos ombros do professor a responsabilidade pela aprendizagem e pelos baixos resultados de avaliação da educação e para isso alegam uma má formação.

Torna-se urgente pensar a formação de professores como um fator indispensável para o projeto de educação brasileira e fazer emergir a necessidade de formar os professores em alinhamento com as práticas educativas desenvolvidas no exercício da profissão. Diante desse contexto, há a necessidade dos professores continuarem lutando, questionando os modelos vigentes de formação, exigindo políticas formativas que considerem sua realidade, autonomia e tracem novos caminhos para o desenvolvimento profissional.

Pela trajetória de formação de professores em nosso país e também pelos desencontros que configuram o atual panorama de políticas públicas de formação, acentua-se uma discussão sobre concepções de formação que permitam encontrar novos sentidos para a docência

2.2 FORMAÇÃO PERMANENTE: PARA QUÊ E ONDE?

Diante dos dilemas e problemas atuais que influenciam a formação docente, torna-se necessário pensar na profissão, sabendo que diversos elementos impactam a formação de professores, principalmente em um contexto repleto de contradições, como é no Brasil.

A formação inicial é necessária para um currículo docente, exigência da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, proporciona possibilidades para o ingresso na profissão e melhorias na atuação docente. Para Nóvoa (2009), os professores são elementos insubstituíveis para promover aprendizagens, responder aos desafios da diversidade e inovações.

Ao tentar gerir algumas tensões que surgem no exercício da profissão e entender as contradições nessa sociedade contemporânea no campo da formação, há a necessidade de entender o significado da formação permanente, para quê e onde deve acontecer, principalmente em um contexto de constantes mudanças e conseqüentemente com alterações socioculturais e econômicas.

Inicialmente, torna-se importante destacar que em nossa cultura utiliza-se vários termos: formação continuada, formação em serviço, formação permanente. Os termos não são equivalentes e se torna necessário esclarecermos para fins deste estudo, a escolha para o uso de formação permanente, fazendo uma relação com a formação continuada.

Segundo Nóvoa (1999), a formação continuada qualifica para as novas funções da escola e do professor, bem como oportuniza o aprofundamento de conhecimentos, a aquisição de novos conceitos e com isso contribuem para o desenvolvimento profissional e da escola em que ele atua.

Nesse sentido, a formação continuada não é reciclagem, atualização, capacitação, treinamento que correspondem a uma visão tecnicista. Desta maneira, como defende Nóvoa (1999), a formação continuada é concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. O professor assume um papel ativo construindo saberes a partir de suas práticas durante a profissão.

Nesse sentido, a formação continuada assume um caráter prático e teórico, pois o docente realiza uma práxis educativa. Ou seja, não é um ato de pensar a prática, mas uma reflexividade crítica da prática.

Também encontramos em Freire, uma concepção crítica-reflexiva quando diz por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43). E segue defendendo que ao falar em reflexão, devemos considerar duas novas categorias: a crítica e a formação permanente.

A crítica como curiosidade epistemológica e a formação permanente como resultado do inacabamento do ser humano:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE,2001, p. 12).

Com isso, não basta refletirmos apenas sobre a prática, mas refletirmos de maneira crítica e de modo permanente. Nesta concepção a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, pois a mesma incentiva a apropriação dos saberes pelos professores, com autonomia em uma prática crítico-reflexiva que contempla o cotidiano da escola e também as suas experiências.

No caminhar sobre o uso do termo formação permanente, encontramos apoio no que consta no Parecer nº5/90 do Conselho Nacional de Educação sobre Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Nele, em que o relator foi o Professor João Formosinho, a formação continuada é “a formação dos professores profissionalizados visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, isto é, o seu desenvolvimento profissional”, tratando-se de uma formação profissional posterior à profissionalização, no campo específico da docência. A formação permanente equivalente ao de educação permanente será mais amplo que o da formação contínua, pois tem um carácter total, é um sistema total que cobre todas as fases da vida”.

Nesse sentido de formação durante toda a vida, reportamos a Pineau (2001, p.330) ao abordar a formação continuada de adultos. Ele defende que é preciso levar em conta a “bagagem experiencial de aprendizagens acumuladas” que cada um traz e leva consigo.

E essa bagagem não é organizada numa ordem, visto que “a vida adulta não é uma vida acabada, mas está em formação permanente” (PINEAU, 2001, p. 330). Neste movimento de valorização do sujeito adulto que aprende exposto a um processo de formação permanente, ele aprende com suas histórias de vida, com outros e com outros espaços.

Feito esse esclarecimento, lembramos que nenhuma formação permanente começa do zero, portanto deve ser considerada a formação inicial e essa se estrutura com inovações, intervenções ao longo da caminhada, como um instrumento capaz de investigar a sua prática e aprender de forma coletiva, crítica e transformadora.

Se ela é permanente, ela pode acontecer em serviço, no ambiente de trabalho, em outros espaços e circunstâncias da vida. Mas, é importante lembrar que ela não serve para cobrir algo que falta, uma lacuna da formação inicial, mas que ela surge como algo necessário para que o professor se autoforme, adquira sua identidade e sua profissionalização.

Essa proposta de formação permanente encontra-se nos princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e também como nos propõe

Freire (2001) numa consciência do inacabamento do ser humano e na sua vocação ontológica¹⁰ de Ser Mais.

Assim, em uma formação permanente, os professores estão sempre se educando de forma crítica para atender as demandas da sociedade e seu desenvolvimento profissional. É preciso repensar nas formações esporádicas promovidas pelas políticas de educação que não atendem às necessidades dos professores e do cotidiano da sala de aula.

Com currículos prontos, programas que surgem como atualização, cursos, jornadas, palestras de tempo curto não contemplam o contexto escolar, eles seguem tentando preencher uma lacuna que ficou na formação inicial, tendo como base uma concepção tecnicista de transmissão de conhecimentos e técnicas, com teorias e práticas dissociadas.

Para Nóvoa (2009), os professores são elementos insubstituíveis para promover aprendizagens, responder aos desafios da diversidade e inovações. Para isso, ele propõe articular a formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de aprender durante toda a vida.

Nessa condição, a Formação permanente: para quê e onde, foram questionamentos apresentados aos professores no decorrer da sua profissão, e em um movimento reflexivo, ganham possibilidades de serem respondidos.

Há uma necessidade urgente de revertermos, inclusive, o discurso que ouvimos em muitos espaços, que os alunos estão em pleno século XXI, mas os professores e suas propostas em séculos antigos. Professores parecem estar em um tempo passado, em que se mudaram o cenário, a plateia, o local, mas eles continuam com o mesmo figurino, a mesma linguagem.

O campo de formação permanente vive um tempo de incertezas, em que professores percebem a necessidade de mudanças, mas não veem muito sentido nas formações. A visão que têm é que as formações são impostas, não atendem a realidade, não dialogam com o chão da escola e, junto com esses aspectos, interferem e limitam a criatividade, a curiosidade, bem como a capacidade de ensinar.

Nos últimos anos, emerge um perigo que é afirmar que há uma cultura de resistência dos professores quanto às formações. Neste contexto contraditório, encontraremos profissionais que não têm oportunidade de participar de formação, e outros que resistem a formações, pois não encontram significado e valor nos mesmos.

¹⁰ Para Freire, a busca do ser mais, é condição de devir, vocação ontológica do ser humano que exige que cada um sonhe e lute para a conquista da humanização e de intervir no mundo.

Estudos comprovam que a formação permanente é necessária para aprender e atuar diante das transformações tecnológicas, econômicas, culturais e sociais que afetam a sociedade e, conseqüentemente, a sala de aula. Como nos diz a professora Prática:

Se todo professor pensar dessa forma, entender a formação como uma necessidade, como algo para a minha vida, não só pensando, claro, nos alunos, na escola, mas também pensando no seu crescimento. Se eu espalhar essa semente, se eu aprendo e eu espalho, com certeza os frutos serão bons não só para mim, mas para todo mundo. Então, por isso que digo que me orgulho desse espaço (escola) pela formação, por essa oportunidade de trocas entre meus pares. Porque temos uma equipe muito boa que consegue ter essa relação harmoniosa, de um ligar para o outro ou passar mensagem pelo WhatsApp. Falo nisso porque na própria quinta-feira tiramos dúvidas, perguntando as colegas como estavam acontecendo na turma dela as tarefas virtuais, como estava o movimento no grupo de WhatsApp [...]eu acho que tudo isso é formação, isso tudo nos ensina. Lembro que uma colega falou que no grupo dela está funcionando mais em enviar áudio, e eu falei: - sacada boa. Sou pró do primeiro ano e depois que eu passei a alimentar meu grupo de WhatsApp com pais, enviando áudios, porque antes eu escrevia, percebi que a movimentação foi maior. Então, como é importante, como é que não validamos essa troca entre pares? É muito importante, pois no mundo de hoje não dá para viver cada um no seu mundinho fechado, não aprendemos dessa forma. (Prática, Entrevista narrativa, 2021)

O que a professora apresenta é uma formação tecida no interior da escola pelo compartilhamento de saberes, gerando aprendizado entre os pares a partir das experiências dos outros e da reflexão sobre modos de atuar, permitindo possibilidade de dar conta das transformações e melhorar a sua prática.

Na contramão do excesso de discursos que enfraquecem a profissão, desligando-a do contexto, é preciso pensar em uma formação no interior da escola, ao longo da profissão, como algo desejado pelos professores e não uma imposição política e econômica.

Docentes continuam questionando como aprender a profissão e se constituir professor em uma escola organizada com horários fixos, planejamentos solitários, projeto educativo imposto por outros e ausência de interação entre os pares.

A escola continua sendo vista e projetada numa lógica burocrática como um conjunto de salas, onde professores dão aulas disciplinadas por 50 minutos, cumprindo suas 20 horas semanais, com uma organização individual, sem tempo para refletirem, avaliarem seu trabalho e participarem de formações.

Requer no âmbito escolar, embasado através do amparo de leis, organizar tempo e espaço reservado ao encontro de professores para socializar experiências, saberes, estudos,

construir projetos que respeitem e considerem a diversidade e à diferença, refletir sobre o trabalho desempenhado e avançar na prática educativa.

Seguindo princípios de autonomia, reflexão, encontro entre os pares no interior da escola, os professores terão condições de compreenderem os sentidos da formação permanente?

Nóvoa (1999), afirma que os professores constituem um dos grupos mais numerosos, são os mais qualificados em termos acadêmicos na sociedade contemporânea, o que lhes possibilitam no *lócus* da escola, protegidos relativamente de interesses políticos e comerciais, refletir sobre o futuro da escola, e conseqüentemente os sentidos da formação de professores. Não se pode desprezar ou menorizar as capacidades de desenvolvimento do professor.

Diante disso, torna-se necessário a ideia da escola como lugar de formação de professores para obtenção de destrezas, habilidades sobre ensino e aprendizagem, em que o professor é formado a cada dia, no seu cotidiano, através de diálogos com seus pares, alunos e demais atores que formam a comunidade escolar.

A ideia da escola como local de formação deve ser o centro das políticas de formação de professores. Um dos possíveis caminhos é que a escola não é apenas o lugar onde professores estão para ensinar e alunos para aprender. Para ampliar essa visão simplista é importante conceber que a escola é o lugar onde professores aprendem com os outros e também aprendem a sua profissão. Nessa perspectiva, o local de trabalho é valorizado e reconhecido como espaço formativo.

No entanto, Sacristán (1999), chama a atenção afirmando que escola e posto de trabalho já são organizados antes de existirem professores. Então, é preciso compreender que há autonomia completa, mas há possibilidades para a individualidade profissional no espaço coletivo da escola, não se limitando a apenas reproduzir culturas impostas, mas assumir uma perspectiva crítica, estimulando pensamentos e capacidade de adotar estratégias para intervir em variados contextos.

Afinal, o professor defronta-se com tensões de como enfrentar os desafios do momento atual e formar cidadãos críticos, participativos, bem como encontrar modos de se posicionar diante das contradições que a sociedade vê, espera e deseja dele. Tal situação confirma o que (CHARLOT, 2008, p.21) diz a respeito do professor ser uma figura sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais.

Nessa configuração, governantes convocam professores para participarem a fim de melhorarem o aproveitamento dos alunos e terem resultados quantitativos. Justificam a má formação, a incompetência dos professores como causadores dos déficits na educação.

Corroborar também para esse pensamento Imbernón (2009) ao criticar o sistema oferecendo cursos prontos, generalizados para diferentes contextos educativos, sem respeitar as realidades e as idiosincrasias das pessoas. O sistema acredita que mudando o professor, modificam-se práticas na educação.

A proposta é dar importância a uma formação que se aproxime das necessidades definidas nas escolas e da ideia de que os professores geram conhecimentos a partir da reflexão sobre a prática, com inovação, criatividade e coletividade. Essa postura requer o papel construtivo e criativo de cada um no processo de planejamento e decisão, valorizando o diálogo, o compromisso e a colaboração (IMBERNÓN, 2009).

Há diversos indicadores que referem para quê, porque e para quem serve uma formação de professores, mas estudos de formação mostram que a competência docente vai além de possuir uma profissionalidade, afinal não somos técnicos, mas sim profissionais que utilizam os conhecimentos teóricos, as experiências, e que juntos assumem uma consciência sobre a prática e se desenvolvem em contextos práticos já existentes.

Para Amélia Franco (2019), no seu capítulo intitulado Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem? no livro de Imbernón (2019), afirma reconhecer o *locus* da escola como espaço potencial para a formação permanente dos professores, em que os próprios professores são os autores das suas práticas, suas pesquisas. Uma formação dialógica, participativa, colaborativa, que conceba o professor como sujeito da sua formação de maneira crítica, contextualizada, no movimento de ação-reflexão-ação possibilitará a ele enfrentar suas dificuldades e transformar suas práticas.

Um dos meios é reconhecer a formação permanente centrada na autoformação, com seus pares, no exercício de sua profissão, no interior da escola, criando grupos de investigação, semelhantes a comunidades de aprendizagem, na perspectiva de Imbernón (2009), em que os professores possam trocar refletir e aprender mutuamente com suas práticas na construção da profissionalidade docente.

Nesse espaço de atividade laboral, o professor assume o protagonismo da sua trajetória, partilha momentos de reflexão da prática, saberes e constitui a formação dentro da profissão, em seu local de trabalho.

Garantir um tempo de aprendizagens, através de diálogos, para além do tecnicismo, para além das normas que a regem, em um espaço conquistado por embates de professores e resistência do poder público. Diante dessa situação, continuar lutando por investimentos políticos em formação, e ao mesmo tempo promover formações próprias no interior da escola.

Acreditando na associação da teoria e prática como elemento eficaz na formação dos professores, é necessário que no lócus da escola existam momentos de estudos, reflexão dos saberes e práticas pedagógicas. Partindo dessa premissa, a necessidade de abordar a formação do professor reflexivo.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

Na arena educativa no que se refere a formação de professores, temos diferentes perspectivas e enfoques. Torna-se importante reconhecer que a profissão docente requer certos conhecimentos específicos, mas a prática não se resume só a eles e exige outros elementos formativos.

Neste contexto, cabe uma abordagem sobre formação de professores reflexivos, segundo a concepção schöniana (1987), que apresenta a atuação do professor como um misto de ciência, arte e técnica, e isso pode ser percebido quando ele se depara com situações incertas, imprevisíveis e age de forma inteligente e reativa.

Inicialmente, ressaltamos que Schön (1987) não centrou seus estudos no tema formação de professores, mas, a partir dos anos 80, inúmeros trabalhos e artigos o adotavam como referência obrigatória. Ele critica o ensino que se baseia apenas na técnica e concebe uma atuação centrada no comprometimento com uma prática reflexiva a partir de situações concretas e com a aquisição de saberes retirados da análise da prática.

Essa perspectiva de reflexão da/na prática, o professor tem como foco a investigação do próprio trabalho como um elemento formativo. No exercício da profissão, o professor detém conhecimentos específicos para sua atuação, é consciente de seus saberes, mas questiona suas estratégias e as teorias que acredita, tendo condições de transformar sua própria prática.

Estudos defendem a autonomia do professor como um profissional que decide, constrói sua aprendizagem na investigação do processo de ensino e aprendizagem. Dentre essas propostas voltadas para a prática da reflexão na formação de professores encontramos autores como Schön (1987), Zeichner (1993), Alarcão (1996,2011).

Zeichner (1993), defensor do paradigma reflexivo, afirma que não se tem permitido aos professores formularem propostas e objetivos do seu trabalho. Sua autonomia continua sendo fictícia, pois permanecem pessoas externas sendo responsáveis por definir os conhecimentos para o ensino. Para o autor, na prática reflexiva, o foco do professor deve estar relacionado a sua prática e as condições sociais que ele atua.

Em um caminho diferente, encontramos ainda nos dias atuais, professores sendo guiados por livros didáticos, currículos prontos, construídos por especialistas que não conhecem a realidade escolar. Um dos exemplos são os exames nacionais, a Base Nacional como balizadores do ensino e da aprendizagem dos alunos, quando tomam os mesmos como iguais, não levando em conta os fatores econômicos, sociais e culturais onde cada escola está inserida e os professores que nela atuam.

Corroborando na defesa que o professor não é mero reproduzidor de programas e práticas exteriores, mas que pensa e é criativo, portanto também autor de sua formação, Alarcão (2011) afirma que ser professor reflexivo, apresenta um potencial para ajudá-lo a descobrir formas de desempenho de qualidade superior diante do tecnicismo, agindo de forma inteligente e flexível.

Na atuação docente, os professores utilizam conhecimentos externos, porém refletindo sobre eles. Eles não são meros reproduzidores de informações e práticas formativas que lhes são exteriores. Nesse sentido, para fins dessa pesquisa, professores revelaram sentidos acerca das formações por meio das narrativas.

Para isso, ancorando-se em Pimenta (2002), que sintetiza o aceite do professor reflexivo, contemplando a história de formação de professores e também o atual cenário político no Brasil, destacamos:

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí, que saberes? que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos; ... E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação; como ficam a escola e os professores? (PIMENTA, 2002, p.35).

Diante desse cenário tão vasto e contraditório, urge uma abordagem de formação do professor reflexivo. Os tempos e espaços de formação no interior da escola, oportunizam a prática da reflexão? Como daremos conta de tantas transformações sozinhos?

Schön (1987), o grande inspirador do movimento do professor reflexivo, defende a reflexão na ação e sobre a ação como formas de desenvolvimento profissional. Para o autor, os

professores utilizam na prática, conhecimentos para enfrentar e resolver problemas com que se deparam, fazendo uso da ciência e das técnicas que dominam, mas também sobre elas refletindo e, ao fazer isto, aprendem e se desenvolvem na profissão.

A partir da ideia acima, torna-se necessário enfatizar que a reflexão é uma capacidade que precisa ser desenvolvida e para isso é preciso de condições favoráveis para que ela ocorra. Isto quer dizer que nesse processo de formação o professor estará envolvido em um processo pessoal, questionando, avaliando sua prática e suas experiências. É essa postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo.

Nos últimos anos tem recebido destaque o valor formativo do professor reflexivo no cotidiano escolar. Reconhece-se que ele não pode agir isoladamente, mas com outros, seus colegas, no seu local de trabalho. Para isso, a escola deve estar organizada para criar condições de reflexão individual e coletiva.

Na reflexão sobre a ação, o professor precisa se distanciar dela, reconstruir mentalmente a ação, construir conhecimentos e depois utilizá-los em situações futuras, ou seja, a reflexão requer distanciamento da sala de aula, oportunizando-o a rever suas ações no diálogo com si próprio, com as ações e com outros.

Vale a pena, também, destacar que os movimentos para formação de professores reflexivos exigem paciência para que eles reflitam sobre suas experiências, sua atuação, suas ações e reflitam sobre como agir de determinada maneira, que os diferenciam de formações aligeiradas.

Com tudo isto, as narrativas potencializaram o professor a narrar sua formação no exercício da docência e ao mesmo tempo permitiu refletir suas práticas e movimentos formativos em uma dimensão coletiva, tendo em vista condições de pensar em dificuldades e possibilidades de formação no interior da escola.

A referência à coletividade é devido a capacidade reflexiva necessitar de uma organização e sistematização nas interrogações, pois enquanto narra o professor reflete a sua formação individual e com os atores na escola, em um movimento formativo permanente. Portanto, esta pesquisa está alinhada à formação de professor reflexivo ao dispor na sua metodologia o uso de narrativas, buscando compreender os sentidos atribuídos à formação com seus pares no cotidiano da escola.

Partindo de uma pergunta simples que sirva de apoio para as professoras refletirem, elas falaram sobre as formações, contextualizando no contexto físico, social e emocional que estão vivendo, examinando, avaliando a sua própria prática e atribuindo sentidos.

Segundo Alarcão (2011), as narrativas revelam como os seres humanos experienciam o mundo. Neste caso, falaram sobre as situações vividas pelos professores que potencializaram as reflexões, pois, ao narrar a sua experiência de formação, construirá conhecimentos pensando na sua prática.

Com isso, a narrativa não será apenas uma descrição do que a professora vivenciou, mas o resultado de um diálogo consigo mesma, com os outros e com a própria experiência. Quanto mais elementos elas narrarem das situações vividas, mais será possível se aproximar do objeto de estudo. A professora Conhecimento apresenta esse diálogo reflexivo, ao destacar:

A AC aconteceria em dois momentos: momento de planejamento individual em que o professor precisa dele dentro da escola para fazer um trabalho que antigamente eles faziam em casa. Então, se você tem 8 horas de trabalho diário, dentro dessas 8 horas diárias, tem que haver o momento de planejamento. Eu não posso, como outros profissionais, estar levando esse trabalho para casa. Um momento importante da AC é o planejamento individual, mas também a AC precisa ser um momento de formação. Se nós percebemos que uma turma está com um tipo de dificuldade, por exemplo, estão brigando demais, fazendo bullying demais, então vamos pegar essa temática e estudar sobre ela e ver como interferir na sala de aula. A AC teria que ter esse momento de formação para saber lidar com os problemas que surgem e só estudando, refletindo, trocando experiências que conseguimos chegar a uma resolução de problemas. Para mim, a AC se divide nesses dois momentos. E todos dois são importantes e indissociáveis, mas precisam existir para haver um bom planejamento. (CONHECIMENTO, Entrevista, 2021)

A narrativa da professora Conhecimento revela que o professor, diante de tantas incertezas e desafios, precisa pensar, refletir coletivamente e não isoladamente na sua escola. Neste contexto formativo, o ato de narrar e o diálogo assumem um papel de relevância. É um diálogo consigo mesmo, com os outros e com a própria situação, que neste caso é a AC.

Freire (1987) coaduna com essa abordagem ao dizer que a formação é um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação. O professor reflexivo será aquele que é capaz de utilizar o seu pensamento, a sua autonomia para atribuir sentidos sobre a importância da formação, razões por qual faz/participa de formações, bem como a conscientização do seu papel, dos seus pares e da escola em um processo formativo de professores

Em relação a escola se organizar para criar condições de práticas individuais e coletivas de reflexão, consideramos analisar estudos em bancos de dados que contemplem as ACs. Buscou-se aproximar destas pesquisas para contribuir com a discussão das práticas sobre formação permanente que ocorrem nesse tempo-espaço dentro da escola.

2.4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES – ESPAÇOS DE FORMAÇÃO PERMANENTE NA ESCOLA

As narrativas demonstraram que nas escolas do nosso município são delimitadas horas semanais para as ACs nas escolas. Seguindo esta implementação, é preciso relacionar com o que está estabelecido na portaria Nº 23/2019 e que dizem os estudos acerca dessa temática, quanto a espaço de formação seja individual, com a coordenação/direção ou por meio de encontros coletivos.

Para a ampliação da pesquisa, um levantamento de estudos em bancos de dados revelou o que temos de estudos com essa abordagem, os que se aproximam dessa pesquisa, quais os sentidos atribuídos a esse espaço-tempo na formação de professores, contribuindo para um cruzamento das práticas formativas no contexto das ACs.

Ressaltamos para fins investigativos que há uma polissemia nas terminologias que tratam das Atividades Complementares, entre elas: HTPC, ATPC ou ACs a depender do contexto regional. Sendo assim, neste levantamento de estudos, foram utilizados todos os termos, considerando a relevância do trabalho e a aproximação da problematização da pesquisa.

Para um melhor cruzamento de dados, realizamos uma busca em dois bancos de dados, CAPES e ANPED. Nos bancos de dados, foram utilizados os descritores Horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), Aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e Atividades Complementares (ACs) delimitando a temporalidade e a área de conhecimento.

Quanto ao levantamento da produção acadêmica com o descritor “HTPC”, nos últimos 5 anos (2015-2019), encontramos 5 teses, 12 dissertações de mestrado acadêmico e 7 de mestrado profissional no banco de dados da CAPES. Diante dos trabalhos acadêmicos encontrados, observamos que 3 se mostraram relevantes para o estudo.

Em seguida, utilizamos o descritor “ATPC” entre parênteses, nos últimos 5 anos (2015-2019), encontramos 3 teses, 11 dissertações de mestrado acadêmico e 12 de mestrado profissional. Dentre eles, 2 se aproximaram da pesquisa. Por fim, nesse banco de dados, utilizando o descritor “Atividades Complementares AC” encontramos 12 trabalhos. Dentre um universo diverso de abordagens, encontramos 1 de relevância por aproximar-se do nosso objeto de estudo, produzido em uma universidade do estado da Bahia.

Pesquisando na base da ANPED, GT -Formação de professores, encontramos 64 trabalhos, mas nenhum se aproximou da nossa pesquisa. Buscando ampliar a pesquisa, utilizou-se a biblioteca da ANPED, conjugando o termo usando AND ou OR com formação continuada,

formação permanente, formação centrada na escola, formação de professores, profissionalidade, mas não apareceram resultados.

A fim de organizar e visualizar os trabalhos que mais se aproximaram dessa pesquisa, temos abaixo uma tabela com dados encontrados sobre os 6 trabalhos mais relevantes, respeitando as informações dos pesquisadores.

Tabela 1- Trabalhos mais relevantes que abordam ATPC, HTPC e ACs nos últimos 5 anos.

Banco de dados		Anos pesquisados	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos	Tema	Metodologia	Principais autores
CAPE	ATP C	2015 a 2019	Ciências Humanas, currículo	1	Aula de trabalho pedagógico coletivo na rede estadual paulista: a voz do professor da diretoria de ensino da região de Jacareí	Qualitativa/ Instrumentos: análise documental, questionário online	Apple, Contreras Fusari, Gimeno Sacristán
CAPE	ATP C	2015 a 2019	Ciências Humanas	1	Aula de trabalho pedagógico coletivo: uma reflexão sobre a importância das demandas do contexto e da criticidade da sua potencialidade formativa	Pesquisa crítica/ documentos oficiais, observação e áudio das reuniões de ATPC;	Vygotsky, Engeström
CAPE	HTP C	2015 a 2019	Ciências Humanas e educação	1	Possibilidades formativas das HTPC's: um olhar a partir de professores polivalentes.	Qualitativa: pesquisa bibliográfica e documental	Fusari, Charlot, Nóvoa, García, Imbernón, Sacristan, Pimenta
CAPE	HTP C	2015 a 2019	Ciências Humanas e educação	1	A percepção dos professores de Ensino Fundamental da Seduc/AM da cidade de Manaus sobre a Hora de trabalho pedagógico na escola	Método misto, pesquisa bibliográfica, documental e questionário	Duarte, Libâneo Tardif Nóvoa , Perrenoud e Imbernón
CAPE	HTP C	2015 a 2019	Linguagem e educação	1	Formação continuada no local de trabalho do professor: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência.	Qualitativa de cunho etnográfico	Tin e Bakh
CAPE	AC	2015 a 2019	Ciências Humanas e educação	1	O horário de Atividades Complementares na escola como espaço de formação crítica: limites e possibilidades	Qualitativa-interpretativista	Carr e Kemis
ANPE D	-	Reunião 36ª, 37ª, 38ª, 39ª	-	0	-	-	-
TOTAL	-		-	6	-	-	-

Fonte: Tabela criada pela autora(2022).

Esse levantamento de estudos demonstrou relevância para verificar o que se tem produzido de teses e dissertações acerca dos descritores ACs, HTPC e ATPC nos bancos de dados da CAPES e ANPED.

Neste levantamento, mapeamos e encontramos semelhanças ao comparar as leituras dos resumos das 4 dissertações e 1 tese com a escrita da nossa pesquisa, tanto quanto a fundamentação teórica por meio de autores como Imbernón (2009), Freire (1987) e Schön (1987) quanto a abordagem qualitativa e os sujeitos participantes.

Quanto às diferenças, observamos que os estudos na sua maioria se concentram no Sudoeste do Brasil, as abordagens dos trabalhos contemplam o desenvolvimento e avaliação das práticas do professor, o papel do coordenador como mediador / organizador desse tempo-espço e a implantação deles nas escolas.

Estudos sobre ACs, HTPC e ATPC apresentaram quantidade reduzida de pesquisas, mesmo no cruzamento com formação continuada, formação permanente, formação centrada na escola, formação de professores e profissionalidade. Ratificamos que a análise desse levantamento foi o resumo dos trabalhos, mas não encontramos processos formativos que ocorrem nas ACs

Partindo do pressuposto de relevância percebemos que o levantamento de estudos buscou apresentar um balanço temporal dos estudos acerca das ACs, servindo de base para a nossa pesquisa e revelando o potencial de discussão sobre as possibilidades da formação permanente no cotidiano escolar.

Neste sentido, pelas tessituras da pesquisa em desenvolvimento, o próximo capítulo traz a singularidade diante do panorama acadêmico. Para isso, as vozes dos professores da rede municipal, representadas por seis professoras, estabeleceram uma relação e implicação com o que diz respeito às condições de trabalho para implementação de leis e as possibilidades de formação de professores no cotidiano escolar.

Como diz o educador português António Nóvoa (2009, p.40), “a competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais”. Logo, acreditamos que escutando professoras, a partir das suas narrativas sobre como se dá o seu desenvolvimento formativo, possibilitaremos reflexões, novos olhares, novos estudos e quiçá a compreensão dos sentidos que os professores têm sobre formação permanente entre pares no cotidiano escolar.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA: UM PROCESSO PERMANENTE QUE VINCULA TEMPO, ESPAÇO E COLETIVIDADE

O hábito das asas da Coruja de Minerva, conhecidas desde o tempo de Hegel por se abrirem à noite, quando o dia se foi... Só se avalia plenamente o valor de alguma coisa quando esta some de vista, desaparece ou é dilapidada. (BAUMAN, 2005, p.52)

A epígrafe acima nos lembra que só podemos fazer uma avaliação plena de quanto algo vale para nós, a partir do momento que se desapareceu de nossa vista. Trazer esta citação é fazer memória que estamos no meio de uma pandemia que nos impôs isolamento social e distanciamento das escolas. A partir das conversas com as professoras entrevistadas, é visível o quanto citam as formações, fazendo um comparativo com o antes e com os dias atuais.

Assim, neste capítulo, surgem alguns tensionamentos de como era e como acontece hoje a formação no cotidiano escolar ouvindo os próprios professores. Nesse percurso de escuta, evidenciaram uma formação construída dentro da escola tendo como base os elementos tempo, espaço e coletividade.

Por outro lado, há uma constância em variadas profissões que os profissionais precisam de formação, seja ela desenvolvida por um período de formação universitária, por outras instituições formais, período de treinamento ou transmissão de práticas profissionais pelos mais experientes.

Tomemos como exemplo os médicos. Eles transitam na residência com profissionais, chamados médicos preceptores, especialistas na área para que não fiquem sozinhos atendendo pacientes em hospitais. Com seus pares, no exercício da profissão, a partir da prática, compartilham experiências e constroem saberes.

Mas, ao observarmos a profissão do professor, verificamos que, na maioria das vezes a atuação na docência é um processo solitário. O professor exerce sua profissão na escola sem formações internas e encontros com seus pares. No dia a dia da escola, há ausência de um tempo e espaço institucionalizado para a troca de saberes, partilhas e reflexões entre os colegas. Diante deste contexto, durante o exercício da profissão docente, quais os sentidos produzidos pelos professores sobre a formação permanente?

Na presença do questionamento, torna-se necessário tensionarmos o que dizem estudiosos sobre formação no exercício da profissão e a realidade dos professores no interior das escolas. As discussões de Nóvoa (2009, p. 30) nos apontam que é “no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” e amplia que partilhando saberes, eles se formam

mutuamente, desempenhando cada um papel de formando e de formador. Logo, é preciso uma discussão de como ocorre a formação de professores dentro da escola, entre os pares.

Nessa perspectiva, merece um destaque os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO, inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Esse grupo de pesquisa tem como objetivo desenvolver discussões e pesquisas sobre a Profissão Docente na Educação Básica. Dentre as pesquisas realizadas pelo grupo, destaco de modo especial, para fins desse estudo, um artigo escrito por Rios (2020) - Profissão docente na Educação Básica da Bahia, que traz dados sobre formação continuada.

A autora ressalta que dos trabalhos analisados para o estado da arte sobre Profissão Docente na Educação Básica, no estado da Bahia, no período de 2008-2017, os dados retrataram que 41,7% das ofertas de formação continuada são oriundas de programas do Ministério da Educação, das redes municipais, estaduais e pelos professores no cotidiano da escola. Isso quer dizer que quase a metade das formações são oferecidas por programas ou por professores no interior da escola.

No primeiro momento, nos chama a atenção a diversidade de percursos formativos na Bahia, em especial a dos professores no cotidiano da escola. No entanto, a mesma pesquisa traz um elemento que inquieta e nos impulsiona para futuras pesquisas, ao afirmar que apenas um trabalho dentro deste universo estudado, discutiu a formação continuada na experiência cotidiana da escola.

Diante dos estudos do Grupo DIVERSO e do cenário atual de políticas formativas que colocam em xeque a ausência de reconhecimento dos professores como protagonistas de saberes construídos dentro da profissão, impondo programas de formação que não dialogam com a categoria e a escola, torna-se urgente compreender como vem acontecendo o processo formativo docente no cotidiano escolar da rede municipal de Feira de Santana.

A baixa representação de pesquisas da Bahia, nesse campo de formação no cotidiano escolar desvela entraves que atravessam o movimento formativo e precisam ser analisados e discutidos no chão da escola. Há uma regulamentação federal e municipal sobre formação, mas é necessário para essa pesquisa e as futuras, termos como eixo norteador, as narrativas de professoras que habitam a profissão docente no interior da escola.

Como Nóvoa (2009) afirma que é na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão, convém esclarecer como a escola organiza seu tempo e espaço para desenvolver formações internas.

Neste contexto, situemos inicialmente como ocorrem as formações, pois sabemos que a vida dos professores possui uma rotina organizacional que gira em torno de tempos e espaços previamente definidos. Sendo assim, é preciso se debruçar como a escola, diante dessa organização, pode pensar em condições de reflexividade individual ou coletiva (Alarcão, 2011) sobre suas práticas, nas relações entre os professores. Afirma ainda a referida autora que:

Uma escola que sabe criar as suas próprias regras. Mas que, ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas da sua atuação, justificar os seus resultados e autoavaliar-se para definir o seu desenvolvimento. Em vez de uma escola que apenas cumpre as regras emanadas de outrem sem que ninguém avalie nada de ninguém. Uma escola que se alimente do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais, os professores que, por isso mesmo, não se sentem meros assalariados. Uma escola à qual não é necessário ditar a formação requerida porque ela própria conhece as suas necessidades, cria os seus contextos de formação e integra a formação no seu desenvolvimento institucional (ALARCÃO, 2011, p. 89 e 90)

Se a escola assume sua missão como um espaço importante de formação, ela precisa ter um projeto que contemple seus alunos e professores, indo além do que é determinado por regras externas, pois privilegia a formação centrada na escola. Nesse espaço, todos pensam, refletem e tomam decisões, pois fazem uso de sua autonomia. É uma escola que sabe aonde quer ir, e isso perpassa por ela junto à comunidade escolar, pais, alunos, professores, funcionários, gestão, em construir coletivamente o projeto de escola, revelando o resultado de um processo dialógico.

O projeto aparece assim como resultado e referência de organização dos tempos e espaços a partir do seu contexto e necessidades. Logo, nessa realidade, a escola não é regida por projetos de outros, mas está alicerçada em um projeto coletivo construído pelas pessoas que habitam a vida da escola.

Por meio de um trabalho realizado com autonomia e de maneira participativa, a escola tem um projeto definido e se organiza para a execução do mesmo de acordo com suas demandas. No entanto, sabemos que essa autonomia é limitada, pois nem tudo que desejamos é possível existir dentro da escola, tendo em vista que a legislação foi feita para ela, mas não com a participação da comunidade escolar.

Parece oportuno, neste momento, estabelecer uma ligação entre o sistema organizacional da escola, pensado através do processo formativo, fazendo um contraponto com as políticas públicas que criam programas de formação de professores, estabelecendo locais e carga horária para as escolas executarem. Sim, no macrocosmo da sociedade, há documentos

que definem a formação de professores, mas no microcosmo da escola, ela acontece de modo bem contraditório e diverso.

Generalizam uma formação externa e esquecem que na escola o tempo formativo se cruza com vários tempos; tempo de planejar, tempo de ensinar, tempo de produzir, tempo de reproduzir, assim como os espaços educativos, aprende na prática em sala de aula, aprende com colegas, dentre tantas outras possibilidades. A escola não fica de costas para as leis que regulamentam a formação, mas também não visualiza possibilidades de participação coletiva em uma formação. Trata-se de um tempo que diverge do trabalho do professor.

Arroyo (2014) afirma que uma das maiores tensões no cotidiano escolar é a instituição de um tempo definido, sequenciado com tempos pessoais e grupais diversos. Logo, temos um tempo escolar mensurável, prescrito, gradeado, mas com pessoas que aprendem, ensinam, dialogam e se formam em tempos diferentes. Se a escola se apresenta como rígida para os alunos, também é para os professores. Essa contradição gera dificuldades em aprender, compartilhar experiências e tecer saberes sobre a docência.

O que o referido autor nos apresenta é que lidamos frequentemente com o tempo no exercício da profissão, mas não fazemos uso da autonomia para determinamos o tempo mais adequado para a formação no interior da escola. Portanto, deixamos que outros, sejam secretarias, ou mesmo gestores, controlem esse tempo, e continuamos atrelados a um sistema, uma organização escolar que influencia o tempo formativo e o desenvolvimento profissional.

Se por um lado, há uma rigidez do tempo na estrutura organizacional escolar, por outro lado nos leva a pensar também como a escola pode definir seus tempos e espaços de formação dentro da escola. Canário (1999) afirma que a escola se constitui em um espaço essencial para a formação docente e para o desenvolvimento da identidade profissional do professor. Segundo o autor,

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (ID,1999, p.84)

Quando se tem um projeto de escola, os que nela habitam sabem que mudanças são necessárias na escola e na formação de professores, bem como reconhecem que um dos meios

para bons resultados é quando se tem a criação de espaços para troca de experiências e partilha de saberes com seus pares no interior da escola.

3.1 O LUGAR DA FORMAÇÃO PERMANENTE NAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES: ENTRE A REGULAMENTAÇÃO E A BUSCA DE SENTIDO DESSE TEMPO-ESPAÇO NA ESCOLA

Estamos inseridos em um espaço em que professores visualizam possibilidades, mas encontram dificuldades em implementar, pois a forma de organização escolar foi gestada sem levar em conta as necessidades da escola e dos seus professores. Os professores percebem o quanto é difícil e perigoso romper com paradigmas de organização formativa vindos de fora, descontextualizados.

Essa possibilidade de mudança fica evidenciada quando analisamos o uso do tempo e do espaço para encontros de professores na rede pública municipal de Feira de Santana, considerando que, durante muitos anos, a escola se organizou internamente para oportunizar encontros de professores no horário de aulas. Buscavam dentro do espaço escolar a realização de um tempo para reflexão das práticas, estudos e desenvolvimento profissional para conseguirem bons resultados no exercício da docência.

Essa estratégia, inclusive, foi possível, amparando-se no que está disposto na LDB 9394/96, artigo 67, V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho. A escola pensou e agiu, resistindo a uma burocracia que não tinha regulamentado tempo de formação interna, gestores escolares, juntamente com professores da rede municipal, às sextas-feiras, liberavam os alunos e se reuniam durante duas horas, dentro da escola. De modo sutil, havia uma ruptura com o cotidiano engessado e início de uma luta pelo espaço e tempo de formação preconizado pela lei. Essa busca de autonomia é demonstrada pela professora no relato abaixo:

Quando tinha encontros na sexta-feira, sentávamos para discutir sobre algum livro, um texto. Havia um referencial teórico para estudar e logo após um tempo para discutir sobre aquele assunto. Tivemos momentos assim na escola, tivemos oportunidade de ter esse momento. Hoje, em nossa grade de horário, não conseguimos encaixar um horário de ler um livro, de sentar juntos. Uma formação concisa que te falo é essa, ir para os teóricos, refletir sobre a luz da teoria e poder enfim, encontrar caminhos e no momento não estamos tendo isso. (Conhecimento, Entrevista narrativa, 2021)

Tomando como base o relato da professora, percebemos que os encontros eram dotados de protagonismo, saberes compartilhados, reflexão sobre práticas e encaminhamentos de ações.

A escola, portanto, assumia a sua autonomia e realizava encontros semanais de duas horas, se apoiando na lei que determinava um período, mas que não quantificava e explicitava a sua efetivação.

A escola pensou na sua missão como espaço de formação e com o apoio e consentimento das pessoas que a constitui: professores, alunos, funcionários e comunidade liberava os alunos duas horas antes do final das aulas nas sextas-feiras. A ação implicava formação, mas descumpria a organização do ano letivo, composto de 800 horas anuais.

Arroyo (2014), no seu livro “Imagens quebradas”, nos possibilitou refletir sobre os momentos vividos nas escolas e que vem afetando as imagens dos alunos e, conseqüentemente, as dos professores. Ele afirma que há um tensionamento quando falamos em tempos nos espaços escolares, pois os tempos conquistados passam a se defrontar com os tempos instituídos e, nesse duelo, tentamos penetrar pelas frestas do instituído tão impenetrável.

Realizando uma leitura do autor, percebemos que diante desta conquista legalizada desde os anos 90, as escolas e o coletivo de professores buscam reorganizar o seu espaço, tempo e rotinas de trabalho para que, de fato, o período reservado para estudos, planejamento e avaliação, aconteçam.

Apoiando mais uma vez na legislação, a escola fez uso da autonomia concedida pela lei vigente, conforme a previsão do Art.15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Ou seja, a escola pode criar suas regras, mas ciente da sua autonomia responsável que precisa prestar contas da sua atuação e, neste caso, não pode ignorar que está vinculada a um calendário instituído e homogêneo que exige 200 dias letivos e 800 horas anuais para a Educação Básica.

Diante deste contexto, o cotidiano escolar precisava defender o tempo dos alunos, mas também o tempo formativo dos professores, significava repensar o tempo na escola e encontrar possibilidades. O coletivo já sinalizava a necessidade de ter tempo e espaço para estudar, refletir, planejar, porém a organização escolar estava submetida a grades curriculares, disciplinas, tempo de aula que não podiam ser mudados. É o que nos narra, a professora Conhecimento:

Quando entrei logo no município, as ACs aconteciam nas sextas em que os alunos eram liberados. Se não me engano, as aulas aconteciam só no primeiro horário antes do recreio e aí no segundo momento, tanto de manhã, quanto à

tarde, dedicávamos às ACs. Essas atividades variavam, pois tinha uma parte que era planejamento e outra se discutia algum tema. Houve um tempo que nos ausentávamos da sala e ficava uma pessoa com a turma. Existiu essa brecha na nossa carga horária para encaixar esses encontros, mas isso foi no início quando entrei na rede municipal, nos dois primeiros anos. Depois, veio essa discussão de carga horária e acabou não acontecendo mais. Aí é o que te falo, nós não temos essa brecha na nossa carga horária para sentarmos juntos e isso é importante para a formação. (Conhecimento, Entrevista narrativa, 2021)

A impressão que dá é que a escola procurava oportunidades para a realização das ACs, mas não havia um tempo instituído para o sentar juntos. A ausência deste a partir da discussão da carga horária garantida em lei causava desconforto para a professora. No final, ela conclui que a categoria precisa se adaptar à estrutura do sistema escolar que detém a organização dos tempos, espaços e impõe limites às lutas da categoria. Se o coletivo discutia e buscava articular um tempo para estudos, planejamentos, encontrava dificuldades ao tentar articular no cotidiano escolar.

Vários coletivos de professores e gestores resistiram à ausência de flexibilização no currículo, carga horária dos alunos, pois não podiam dispensar alunos para oportunizar encontros coletivos. Ao longo da última década, surgiram tentativas de mudança e ajustes nessa organização escolar vigente, pois era impossível manter uma carga de trabalho que não contempla um período para estudos, planejamento e avaliação do seu trabalho.

As resistências foram muitas no contexto da rede municipal, desde escolas que pararam de realizar esses encontros às sextas-feiras, a outras que continuaram dispensando os alunos e recebendo notificações da Secretaria da Educação, mas, principalmente, movimentos para regulamentação desse período. E como sinalizou a professora Conhecimento, espaços foram abertos para discussão sobre a carga horária.

Um resultado das discussões e lutas da categoria, aconteceu em 16 de julho de 2008, quando foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional para os profissionais do magistério público da educação. A constitucionalidade da Lei Federal 11.738/08¹¹ representa uma vitória dupla para todos os professores da rede pública: pelo salário-base a ser pago em todo território nacional quanto ao parágrafo 4º do artigo 2º, que prevê o limite máximo de 2/3 da carga horária dos professores da Educação Básica para o desempenho

¹¹ A Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 define em seu Art. 2º, § 4º "Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos".

das atividades de interação com os educandos e o tempo restante da jornada as atividades extraclasse.

A lei estava promulgada, mas sua efetivação pelos gestores escolares não aconteceu simultaneamente. Nas escolas públicas municipais de Feira de Santana, professores continuavam sem direito ao tempo de reserva de carga horária. Havia uma separação entre a legislação e o cotidiano das escolas que precisava ser ajustada.

Movimentos insurgentes oriundos da categoria docente se rebelaram contra essa situação por meio de manifestações, greves e como resultado de uma luta de professores, gestores, profissionais da educação, sindicato e outros segmentos sociais. A Secretaria de Educação de Feira de Santana, baixou a Portaria 03/2016¹² que dispõe sobre as ACs.

Cabe retomar que a publicação dessa portaria que definiu a organização do espaço e horário da realização da AC nas Escolas Municipais e/ou Conveniadas considerou o que estava estabelecido na Lei Complementar 101/2016 do município de Feira de Santana, que dispõe em seu Art. 1º, inciso I

Da carga horária do Professor de Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série em regência de classe, fixada nas alíneas "a" e "b" deste artigo, 10% (dez por cento) serão destinados à preparação de atividades pedagógicas; a Lei Complementar 01/1994, que expressa: "Da carga horária do Professor do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série regência de classe, 30% (trinta por cento) serão destinados à preparação de atividades pedagógicas" (Art. 307, parágrafo 3º) e o Parecer CNE/CEB nº 09/2012, que define: "cada professor deve cumprir um determinado total de aulas semanais.

Uma conquista para a categoria, porém sua aplicação na escola caminha a passos lentos para a realização das ACs. Alteram o tempo nas leis e portarias, mas não oferecem condições para a escola promover essa efetivação. Em um momento delicado, professores reconhecem que a reserva favorece formação individual, mas há limitação de profissionais para cumprir a reserva de carga horária e alunos que não podem ser dispensados para encontros coletivos. Professores seguem reivindicando tempo e espaço determinados pela legislação e também encontrando entraves para a adesão no cotidiano escolar. As resistências são muitas.

Se nos centrarmos na legislação, encontraremos na própria portaria 2016 que a Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana define a organização do espaço e horário da realização da AC e demonstra no Parágrafo 1º que a Atividade Complementar (AC) se

¹² Dispõe sobre a organização das Atividades Complementares (AC) das Escolas Municipais e/ou Conveniadas e dá outras providências.

constitui em um espaço no qual toda a equipe de professores pode debater e organizar o processo educativo naquela unidade escolar, discutir e estudar temas relevantes para o seu trabalho no próprio local de trabalho.

Reconhecemos que a resolução apresenta orientações diversas, mas ignoram o tempo coletivo. Para ajudar a pensar sobre a reserva de carga horária nas escolas, a professora Prática relata

Como eu já tenho um tempo de atuação, lembro que tínhamos aqueles momentos da AC que aconteciam geralmente na sexta. Liberávamos os alunos mais cedo e ficávamos na escola para ter aquela formação e, assim, de qualquer sorte se por um lado nos fazia bem, por outro nos sentíamos um pouco assim (silêncio) não sei se é injustiçada a palavra. Era como se estivesse roubando o tempo das crianças, porque, geralmente, na escola particular a gente vai à noite para a reunião, vai mais de um dia, pois sabemos que a realidade é essa, todo mundo sabe. Mas lá não, tínhamos a que era bem produtiva, pois estudávamos mesmo sobre alguma temática, algo relacionado a sala de aula e que estava incomodando, não só a mim como aos outros e estudávamos outros assuntos da nossa área também. Aí o que foi que aconteceu? (Prática, Entrevista narrativa, 2021)

Com a chegada da portaria, com essa reserva de carga horária, cada professor ficou com uma reserva, um dia na semana. Aí que entra o problema, porque esses encontros de qualquer forma foram um pouco assim. A gente passou por um bom tempo na escola em desequilíbrio de que forma fazer, não é mesmo? E assim ficamos um bom tempo. Depois fomos pensando como retomar esses momentos, pois até os professores cobravam porque eram momentos prazerosos e realmente se construía muita coisa e aí a gestão juntamente com a coordenação decidiu fazer dentro respeitando o nosso horário. (Prática, Entrevista narrativa, 2021)

O que a professora acima nos revelou foi um ponto importante nessa discussão sobre formação. A conquista do direito passa a ser um momento de conflito entre o que era anteriormente e o que está sendo vivido com a disposição da portaria. Com a deliberação da carga horária a ser executada pelas escolas esse coletivo não conseguia mais se reunir. Nesse paradigma novo, a professora de forma sutil fala sobre a portaria que dispõe a reserva de carga horária.

Em outros termos, a professora não defende a liberação dos alunos e o retorno como era anteriormente. O que observamos durante o relato é que houve um silenciamento na sua fala, uma expressão de incerteza e preocupação quanto aos seus tempos e espaços definidos por lei. Ou seja, ao dizer “Com a chegada da portaria, com essa reserva de carga horária”, ela refere-se a algo distante que foi algo criado externamente, em que não captaram, ouviram as experiências dos professores que já fazem e conhecem o cotidiano escolar.

Vivenciar esse movimento de pesquisa, tendo ao lado a colaboração de professoras narrando suas experiências nos reportou a Rios (2020) ao afirmar que as narrativas não podem ser experiências desperdiçadas, visto que ainda estão distante das políticas de formação hegemônicas que não reconhecem a escola como espaço de formação, em que professores e seus pares promovem saberes e neles encontram os sentidos da sua atuação.

Destacamos que nas entrevistas, professoras foram provocadas a narrarem suas experiências sobre como se dava seu movimento formativo, e alguns dos pontos que se destacaram diante da diversidade de explicações foram os que aconteciam entre seus pares no interior da escola. Assim, quando esse coletivo narra seus modos de habitar e formar-se no contexto escolar, os saberes, as partilhas, as trocas não podem ser esquecidas ou ignoradas pelos paradigmas tradicionais de formação. Foi o que nos apontou a professora Escola:

Nós tínhamos muitas ACs coletivas em que discutíamos, trocávamos experiências, fazíamos estudos, mas com a mudança da prefeitura, esse momento de vivência coletiva acabou e para mim foi um grande prejuízo. As ACs ficaram reduzidas a encontros do professor individualmente com o coordenador e esse lado de troca com o colega ficou muito empobrecido, porque ficamos sem esse momento de ouvir o outro, de trocar de maneira sistematizada. Você pode trocar ideias só se for na porta da sala, no corredor, no momento livre, mas não tem aquele momento instituído. [...] falo isso, pois houve um momento em que entrei na rede municipal e na escola tinha momentos de discussão em grupo. Conseguíamos reunir todas as professoras e era um momento muito rico porque era o momento de desabafar (feliz) o meu problema e perceber que também era de outra colega. [...] Com o passar do tempo teve mudanças no documento, nos horários de professores e aí essas ACs foram extintas. Não teve mais esse momento do coletivo, pelo menos nos últimos anos. Hoje eu me reúno com a colega da minha série, juntamente com a coordenadora ou eu sozinha com a coordenadora. [...] De maneira espontânea e com a adesão de todos os professores, fazíamos questão desse momento, curtíamos esse momento, era o momento que o grupo se via e articulava as coisas que estávamos perdidos ou se sentindo soltos, sem norte por parte da Secretaria de Educação. Atualmente, a própria estrutura da Secretaria não nos oferece momentos coletivos, eu não a vejo dando prioridade a isso ou aqueles horários anteriores. As reservas de carga horária dos professores acontecem em dias separados, então não favorece esses momentos de encontros coletivos. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

A narrativa acima nos deu pistas de que a professora encontra apoio e sentido para sua prática dentro da escola, ancorada no princípio na coletividade. As experiências vividas nas ACs antes da organização instituída pela Portaria 03/2016 não foram momentos que apenas aconteceram, mas que produziram sentimento de que não estavam sozinhos na sua atuação. Ela potencializa a importância de um coletivo, entretanto, vemos uma contradição de caráter

hegemônico quando sinaliza que mudanças na conjuntura atual quanto a ter ou não encontros coletivos dependerá da Secretaria de Educação.

A professora Escola amplia sua fala e informa que com a regulamentação da carga horária, as ACs ficaram reduzidas a encontros do professor com o coordenador, acontecendo inclusive em dias separados. Os encontros formativos que aconteciam no interior da escola, entre os pares, já não eram possíveis. Nesse caso, o tempo instituído dentro do espaço escolar trouxe limitações para encontros coletivos. Analisando a Portaria N° 03/2016 para compreender a fala da professora, encontramos:

Art. 2° - Na primeira etapa de reserva da carga horária docente para os professores de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - ano letivo de 2016 - o percentual equivalente a 10% (duas horas para o professor com carga horária de 90 horas e quatro horas para o professor com carga horária de 180 horas) será destinado ao planejamento pedagógico a ser elaborado no espaço escolar em momentos de interação coletivos ou atendimento individualizado, a ser definido pela gestão escolar, seguindo orientações da Secretaria Municipal de Educação. (Portaria N° 03/2016 , Prefeitura Municipal de Feira de Santana)

Reconhecemos uma controvérsia entre a narrativa anterior e o artigo 2° da Portaria. De um lado temos uma professora que relata a ausência de encontros coletivos no espaço escolar após a regulamentação da Portaria e, de outro lado, a própria Portaria N° 03/2016, que dispõe como serão implementadas a reserva de carga horária destinadas ao planejamento na escola, seja de forma individual ou coletiva. Finaliza que seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação, a organização dessa carga horária será de responsabilidade da gestão da escola. Logo, torna-se necessário um alinhamento entre o que foi definido pela Portaria com os que convivem no tempo e espaço escolar.

De acordo com os relatos das professoras, percebemos que a lógica administrativa escolar encontra empecilhos para organizar essas ACs coletivas, obedecendo o dispositivo de orientação da própria Secretaria de Educação. A gestão escolar como responsável pela organização dentro da sua realidade não conseguia assegurar o direito individual a reserva de carga horária, pois não havia quem substituísse o professor. Logo, professores cobravam tempos e espaços garantidos pela lei, mas não conseguiam soluções por parte da gestão escolar.

Gerir uma escola pública, portanto, implica obedecer a uma hierarquia, mas sobretudo ter um projeto de escola coletivo e que contemple a formação permanente dos professores. Neste caso, a escola exerceria sua autonomia, mas continuaria cobrando condições adequadas de trabalho ao poder público. É seguir o que Alarcão (2011) defende ao dizer que a gestão de

uma escola reside na capacidade de mobilizar cada um para a concretização do projeto institucional, ou seja, todos são responsáveis por seu desenvolvimento.

Não é fácil, nem para os gestores nem para os professores, construir e manter um projeto de escola sem a dependência do sistema. Notamos que é um aspecto difícil para a gestão ultrapassar sozinha, por isso, muitos professores se uniram e foram para as ruas. Assim, em 2019, por meio de paralisações e movimentos de greve, vários atores que compõem a educação no município de Feira de Santana, por meio de paralisações, movimentos de greve, pressionaram e reivindicaram junto à Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana, ações mais efetivas.

Deste processo resultou uma nova portaria sobre as ACs, a Portaria 23/2019. Ela traz em seu formato uma organização mais detalhada para implementação da reserva de carga horária nas escolas estabelecendo que:

O professor que leciona como Primeiro Regente (R1), realizará a Atividade Complementar na segunda- feira ou na quarta-feira, conforme a organização do seu horário na Unidade de Ensino e seguindo o cronograma do Anexo I ou II e o professor que leciona como Segundo Regente (R2), realizará a Atividade Complementar na terça-feira ou na quinta-feira, conforme a organização do seu horário na Unidade de Ensino e seguindo o cronograma do Anexo I ou II.

Como podemos observar, há uma descrição quanto aos horários e espaços definidos pela Secretaria de Educação para serem cumpridos pelas escolas. A partir das tabelas abaixo, conseguimos também articular o Cronograma das ACs com o contexto da escola.

Tabela 2- Anexo1 - Cronograma de Atividade Complementar - 2019



ANEXO I
CRONOGRAMA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR – 2019
EDUCAÇÃO INFANTIL (R1 e R2), ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (POLOS I, II, III, IV, V e DISTRITOS DE BONFIM DE FEIRA, HUMILDES, JAGUARA e TIQUARUÇU)

JANEIRO							FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28		

MARÇO							ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
31													

MAIO							JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29
							30						

JULHO							AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7	4	5	6	7	8	9	10
7	8	9	10	11	12	13	11	12	13	14	15	16	17
14	15	16	17	18	19	20	18	19	20	21	22	23	24
21	22	23	24	25	26	27	25	26	27	28	29	30	31
28	29	30	31										

SETEMBRO							OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7	6	7	8	9	10	11	12
8	9	10	11	12	13	14	13	14	15	16	17	18	19
15	16	17	18	19	20	21	20	21	22	23	24	25	26
22	23	24	25	26	27	28	27	28	29	30	31		
29	30												

NOVEMBRO							DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7
10	11	12	13	14	15	16	8	9	10	11	12	13	14
17	18	19	20	21	22	23	15	16	17	18	19	20	21
24	25	26	27	28	29	30	22	23	24	25	26	27	28
							29	30	31				

LEGENDA

AC NA UNIDADE DE ENSINO

LOCAL DE LIVRE ESCOLHA

FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DA SEDUC

Tabela 3- Anexo 2 - Cronograma de Atividade Complementar - 2019


 ANEXO II
 CRONOGRAMA DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR – 2019
 ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS (POLOS VI, VII, VIII, IX, X, XI e DISTRITOS DE IPUAÇU, JAÍBA, MARIA QUITÉRIA E MATINHA) E AEE

JANEIRO							FEVEREIRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9
13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16
20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23
27	28	29	30	31			24	25	26	27	28		

MARÇO							ABRIL						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	4	5	6	
17	18	19	20	21	22	23	7	8	9	10	11	12	13
24	25	26	27	28	29	30	14	15	16	17	18	19	20
31							21	22	23	24	25	26	27
							28	29	30				

MAIO							JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
5	6	7	8	9	10	11	1	2	3	4			
12	13	14	15	16	17	18	2	3	4	5	6	7	8
19	20	21	22	23	24	25	9	10	11	12	13	14	15
26	27	28	29	30	31		16	17	18	19	20	21	22
							23	24	25	26	27	28	29
							30						

JULHO							AGOSTO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
14	15	16	17	18	19	20	1	2	3				
21	22	23	24	25	26	27	4	5	6	7	8	9	10
28	29	30	31				11	12	13	14	15	16	17
							18	19	20	21	22	23	24
							25	26	27	28	29	30	31

SETEMBRO							OUTUBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
8	9	10	11	12	13	14	1	2	3	4	5		
15	16	17	18	19	20	21	6	7	8	9	10	11	12
22	23	24	25	26	27	28	13	14	15	16	17	18	19
29	30						20	21	22	23	24	25	26
							27	28	29	30	31		

NOVEMBRO							DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
10	11	12	13	14	15	16	1	2	3	4	5	6	7
17	18	19	20	21	22	23	8	9	10	11	12	13	14
24	25	26	27	28	29	30	15	16	17	18	19	20	21
							22	23	24	25	26	27	28
							29	30	31				

LEGENDA			
	AC NA UNIDADE DE ENSINO		
	LOCAL DE LIVRE ESCOLHA		
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR DA SEDUC		

Ao analisarmos os cronogramas, percebemos que há uma data fixa de AC a ser realizada pelos professores. Uma garantia de espaço-tempo conquistada passa a ser determinada pelo poder público, assumindo uma continuidade rígida que de modo precoce não visualizamos flexibilização, autonomia para mudanças. Isso quer dizer que os professores deverão cumprir de maneira sequenciada a programação da semana, seja ela na unidade de ensino, na Secretaria de Educação ou em local de livre escolha.

O calendário apresentado segue na rede municipal com ressalvas e queixas por parte dos professores e pela gestão escolar. Professores entram em conflito e percebem que baixar normas, portarias não resolve e atende os diversos contextos. É o que nos revelou a professora Conhecimento em sua narrativa,

Antes da reserva de carga horária, e até um período que a escola tinha coordenação pedagógica, a gente sentava para discutir algumas temáticas, estudar, mas depois da reserva de carga horária, esse momento se extinguiu no interior da escola. (Conhecimento, Entrevista narrativa, 2021)

Percebemos que a chegada da reserva da carga horária no lugar do tempo das ACs, a partir de 2016, causou impasse para a realização de encontros coletivos. Professores sentem saudades dos processos formativos que ocorriam entre os pares, dentro da escola e sinalizam a importância sobre uma formação permanente no cotidiano da escola. Há um documento que organiza as ACS na rede municipal buscando garantir a reserva de carga horária, porém o mesmo precisa ser discutido com os professores e gestores para sua efetivação.

Todo movimento em busca de ajustes, mudanças, deve ser dialogado, a fim de permitir uma reflexão e conseqüentemente uma adesão sem carregar a ideia de invasão no espaço e no tempo. Como afirma Arroyo (2014) o problema não é a norma, é o esclarecimento das propostas. Logo, a portaria da AC estava disponível, mas a sua implementação urgia por respostas.

A Secretaria Municipal de Educação organizou espaços e tempos que não articulavam com os interesses da categoria e a realidade escolar. Podemos constatar ao analisar o **Art. 6º**, acerca da Ac que deixa a cargo da direção organizar o horário, tendo como base um dia específico para cada professor.

Para a elaboração do horário da Atividade Complementar, a cada 90 horas de regência do professor da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais, a gestão escolar deverá respeitar a seguinte disposição:

§ 1º - Cabe à direção escolar organizar o horário de Atividade Complementar (AC) do R1 e do R2, organizando os professores em quantidade proporcional entre os dias disponíveis para AC, conforme dias designados nesta portaria.

§ 2º - A direção escolar deverá informar à Secretaria de Educação, no prazo de 48 horas, a contar da publicação desta Portaria, o dia da semana específico que cada professor realizará a Atividade Complementar até o final do ano letivo;

I- Professor que leciona nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

a) O professor que leciona como Primeiro Regente (R1), realizará a Atividade Complementar na segunda-feira ou na quarta-feira, conforme a organização do seu horário na Unidade de Ensino e seguindo o cronograma do Anexo I ou II;

b) O professor que leciona como Segundo Regente (R2), realizará a Atividade Complementar na terça-feira ou na quinta-feira, conforme a organização do seu horário na Unidade de Ensino e seguindo o cronograma do Anexo I ou II. (Portaria 23/2019, Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana)

Vimos na narrativa da professora Prática que liberar os alunos no período reservado para aulas representa um desrespeito ao calendário letivo, mas percebemos na narrativa da professora Conhecimento que há um tensionamento atual na articulação entre o tempo e o espaço desejado pelos professores e o possível. Logo, os sentidos produzidos pelos professores

quanto a política de formação implementada pela Secretaria Municipal de Educação era de ausência de espaço e tempo para processos formativos entre os pares, coletivos. A política pública interveio nos tempos e nos espaços, mas ignorou encontros coletivos de professores no interior da escola. A rede municipal apresentava um calendário impenetrável, pois estabelecia dias de formação na escola de forma individualizada, dia de formação na Secretaria de Educação e em locais de livre escolha e cabia aos professores apenas executarem.

É central, neste contexto, um olhar sobre as temporalidades das ACs. Segundo as narrativas das professoras, é impossível seguir esse calendário e promover interações com os pares, oportunidades de reflexão coletivas. Cabe nele a individualização para estudar, pesquisar, planejar e encontrar-se com a coordenação. Apoiando em Nóvoa (1992) ressaltamos que formações individualizadas favorecem a aquisição de técnicas e conhecimentos, mas contribuem para o isolamento e para a validação do professor como executor de saberes que foram produzidos externos à profissão.

Portanto, desde 2016, a escola e a categoria buscam executar o que outros pensaram por ela, seguindo horários, datas e espaços. A Lei 11.738 apresentou avanços no que diz respeito a reserva de carga horária, no entanto a Portaria 03/2016, ao organizar tempo e espaço, traz limitações relacionadas à reflexão, interação e partilha de saberes produzidos e construídos entre os professores. Na organização desta escola, a formação centrada na escola de forma horizontalizada não se mostra possível.

Esta organização escolar impõe limites e difere do que professores buscam que é a defesa de que as aprendizagens acontecem na relação com os outros. De fato, é o que Vygotsky (1997) sustenta na sua Teoria do Desenvolvimento¹³ que o conhecimento é construído socialmente. Corroborando com o teórico, a professora Prática narra:

Como é que não validamos essa troca entre pares? Ela é muito importante, pois no mundo de hoje não dá para viver cada um no seu mundinho fechado, não aprendemos dessa forma. Pregamos tanto a socialização, Vygotsky fala tanto do meio, dessa interação com o meio e com o outro e como eu como professora, vou me negar a isso? (Prática, Entrevista narrativa, 2021)

A professora nos revela que semelhante à aprendizagem dos alunos, a aprendizagem dos professores deverá ser resultado de uma interação com o outro. Dessa maneira, o professor construirá sua formação junto ao outro e com o outro fortalecerá e enriquecerá seu aprendizado.

¹³ Na Teoria do desenvolvimento, segundo Vygotsky (1995), o desenvolvimento se dá por meio da interação social com os outros e com o meio.

Portanto, ela considera a pessoa do outro como potencial formador e valoriza suas experiências e saberes. Sendo assim, novos olhares surgem sobre a organização da escola e a sua concepção de formação no exercício da profissão.

Neste contexto narrativo, não cabe uma formação externa e imposta como ação que desconsidera o coletivo e se apresenta como algo para completar, atualizar ou apenas para atender a uma burocracia. Sendo assim, torna-se urgente que utilizemos outras lentes para as “acontecências” que ocorrem na escola no que diz respeito à efetivação da reserva de carga horária neste formato. Se as políticas públicas, neste caso as da rede municipal, buscam mudanças na educação e no trabalho desenvolvido pelos professores por meio das ACs, torna-se necessário considerar os espaços que acontecem essas formações e pensar em mudanças, ajustes em um movimento dialogado com o coletivo.

Para Nóvoa (1992) a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, como um processo de inovação e transformação da escola, pela interação dos professores e dos contextos. Portanto, as possibilidades dos professores encontrarem sentidos para a sua atuação, melhorias e mudanças nas suas práticas, perpassam pelo coletivo no interior das escolas. Ensinar e formar-se caminham juntos na escola.

No que diz respeito aos sentidos atribuídos pelos professores durante as narrativas, a AC é vista como um tempo de formação no espaço escolar, baseada na produção de saberes tecidos no coletivo, entre os pares e ancoradas nas experiências vividas no cotidiano escolar. Trata-se de considerar, então, como o sistema e a escola se organizarão para que esse espaço e tempo seja legítimo e vivido de forma interativa pelos sujeitos e não apenas acatado por uma imposição burocrática que prescreve cargas horárias a serem cumpridas.

Recorramos a Alves e Garcia (2000) para afirmar a relevância do que acontece na escola:

Muito se fala sobre a escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia, quando os profissionais que nela atuam, os alunos e alunas e seus pais, e a comunidade onde ela está inserida estão cotidianamente interagindo. A escola da qual tantos falam é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista que ignora tudo o que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar, de relação de subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização. (ALVES; GARCIA, 2000, p.7)

Portanto, quem habita a escola, ao criar relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos, aprende e ensina. Nesse ínterim, o cotidiano da escola oportuniza que os saberes

adquiridos ao longo da formação inicial estejam imbricados com o contexto e as necessidades dos professores, logo, o gestar movimentos formativos no interior escolar serão resultado da união entre uma comunidade que interage com tudo que acontece e se desenvolve nela, por meio de uma reflexão construída com os pares dentro da profissão.

Na verdade, é o que sinaliza Macedo (2012) ao afirmar que não podemos aceitar sem questionar, de forma ingênua, essas formações vindas no modelo fabril, em que há uma rigidez de controle na entrada da formação para depois ter uma saída de qualidade em série. Trata-se de ir na contramão de uma política em que todos participam da mesma formação externa, por muitas vezes distantes do trabalho e do cotidiano dos professores. Podemos encontrar pistas de uma imposição do exterior na narrativa da professora Conhecimento ao relatar que:

Eu estava até esquecendo, mas a formação que tínhamos na época da reserva era assim: uma vez por mês havia um encontro com a Secretaria Municipal de Educação. Lá eles colocavam referenciais teóricos sobre diversos temas e, dentre deles, eu peguei um livro sobre Projetos para estudar mais sobre o assunto. Estava sendo assim, de acordo com a minha necessidade, eu procurava me alimentar. (Conhecimento, Entrevista narrativa, 2021)

Quando a professora cita as formações externas, ela não ausenta o potencial formativo que há nelas, mas sinaliza, inclusive pela palavra “colocavam” que utiliza na narrativa, uma formação que se aproxima do que Freire (2001) discordava. Em relação à Educação Bancária, a professora traz em sua fala e nos impulsiona a pensar em uma formação bancária. Propostas depositadas e não dialogadas, favorecem muito pouco a reflexão, tornam os professores meros consumidores, repetidores de informações e se distanciam das mudanças esperadas na Educação.

Corroborando para o potencial formativo das formações internas no interior da escola, fazendo um contraponto com as externas, ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação, Silva (2017) nos alerta que o cotidiano da escola não é um espaço tempo de repetições de coisas que acontecem no dia a dia e que dele o conhecimento esteja só ligado ao senso comum. Na escola se produz estratégias, práticas, saberes que contribuem de forma relevante para a produção de conhecimentos e também modos de lutar contra as políticas homogêneas.

Nesse sentido, o tempo e espaço definido para a AC pode se tornar o espaço tempo potente para que os professores reflitam suas práticas, construam saberes tecidos no coletivo e se formem. Para Silva e Alves (2020) esses saberes experienciais, vividos no cotidiano escolar, aproximam-se do saber científico e os colocam no mesmo nível de conversa e formação. É o que nos mostrou também a professora Cooperação.

Nos momentos de AC, que é Atividade Complementar, é muito válido partilhar o que vivenciamos, as experiências na sala de aula, seja no aspecto positivo ou negativo. Inclusive, quando acontece as de aspecto negativo, elas acabam favorecendo uma discussão maior. Diante disso, abre-se um momento de reflexão e essa acaba conduzindo, orientando, na verdade acaba despertando novas ideias, novas reflexões e aí o aprendizado acaba se ampliando mais ainda. Isso tudo vinha para os momentos de AC. As professoras relatavam: -Ah, eu tentei conversar com a criança e, assim, a criança continuou, a criança não se mostrou arrependida. Durante aqueles momentos de discussão, surgiu a necessidade, inclusive, de fazermos e participarmos dos estudos sobre a Educação Moral que é muito válido para mim, enquanto professora.[...] As ACs não são só aqueles momentos de relatarmos as experiências vivenciadas, mas de fazer estudos de teorias, de construir e reconstruir o Projeto Político Pedagógico, inclusive o nosso da escola é refeito, ele é revisado anualmente com todo o corpo docente. Além disso, de acordo com as dificuldades que vão surgindo nos nossos relatos de experiências, trabalhamos esses temas dentro da própria AC. Convidamos pessoas de fora, palestrantes, às vezes fazemos estudos em grupo, onde são divididos os grupos, como se fossem seminários. Ou seja, a AC não é um momento só de partilhas, mas de formação, tanto com pessoas de fora, quanto com pessoas da própria escola que se sentem à vontade para estar fazendo estes estudos, na verdade, um estudo compartilhado. (Cooperação, Entrevista narrativa, 2021)

A professora contextualizou a AC como espaço de reflexão, aprendizado, de formação e explícita não só com histórias dentro da escola com seus pares, mas também como pessoas externas, configurando movimentos formativos. Segundo ela, esse momento de AC é de partilhas, reflexão e novas aprendizagens, mas sobretudo de uma formação permanente de professores que acontece dentro da escola, nas relações entre os pares, fundamentados em suas práticas. Dessa maneira, a formação vai além de uma dimensão formativa hegemônica.

No entanto, ao analisarmos os Cronogramas das ACs de Feira de Santana, o que visualizamos são condições favoráveis para encontros individualizados e o que a professora revela são as potencialidades de formação permanente com os colegas no interior da escola.

Assim, a escola surge-nos como um sistema local de aprendizagem que pode desenvolver sua dinâmica própria, sem perder de vista o sistema. É uma escola que busca a sua autonomia, cria suas regras e organiza sua formação, ao invés de cumprir apenas o que pensaram e ditaram para ela. Nesse sentido, Alarcão (2011) nos fala que uma escola nunca estará pronta, ela estará sempre em processo de desenvolvimento, mediada pelos diversos atores sociais que a compõem. Neste espaço todos pensam, refletem, avaliam e se formam.

Seguindo esta ideia de escola como organização que pensa e se organiza como uma comunidade dinâmica e em desenvolvimento permanente, a comunidade escolar reconhece que há tempos e espaços definidos por um sistema, mas compreende que é oportuno tensionar a

organização destes no seu interior, no tocante ao tempo de AC utilizado para formação pelo professor.

Neste contexto, a escola considera que há horários e disciplinas rígidos, currículo, hierarquia, avaliações externas e internas a serem trabalhados com os alunos, bem como planejamento e ações predefinidas realizadas pelos professores. Assim, ela percebe que há uma rigidez no tempo na escola com disciplinas, obediência à normas, regimentos tantos para os alunos, quanto para os professores. A narração da professora Colaboração disse:

As ACs aconteciam, geralmente, nas sextas-feiras, antes da reserva da carga horária do professor. Porém, quando houve a alteração da carga horária e definição da reserva, sentimos a necessidade de continuar com nossos encontros formativos já que considerávamos que seria uma perda muito grande não ter mais esses momentos. Pela proposta da reserva esses momentos deixariam de existir por conta mesmo do tempo. Conseguimos organizar a nossa carga horária de modo a ter um momento após o período de aula. Geralmente, acontecia no finalzinho da tarde, às 16h e 30min ou mesmo no final da aula. Ou seja, após a reserva da carga horária não foi mais possível fazer esses encontros que já tínhamos o hábito de fazer na sexta-feira, mas criamos uma estratégia, mobilizamos o grupo para continuar os estudos e termos estes momentos com formações. (Colaboração, Entrevista narrativa, 2021)

O que a professora nos apresenta é que diante da implementação da reserva de carga horária e da rigidez do tempo escolar, os professores em um movimento colaborativo buscavam possibilidades para driblar e superar a organização da reserva da carga horária na rede municipal. Afinal, no modelo apresentado, o tempo do professor segue o determinado pela SEDUC e pela gestão da escola em consonância com as políticas públicas, com horários escalonados para encontros individuais com a coordenação/gestão ou com a Secretaria de Educação.

A partir da compreensão do grupo de professores, citados na última narrativa, o coletivo desejou mudar esse tempo e encontraram dificuldades diante da engrenagem rígida de carga horária e disciplinas no formato tempos-aula. Mais uma vez, observamos a tensão entre o tempo instituído e o tempo conquistado junto a uma necessidade dos professores entre seus pares para uma mudança na formação no interior da escola.

Na escuta das narrativas observamos que foi frequente nos relatos das professoras a situação de muitas escolas do município de Feira de Santana. Afirmaram que muitas estão realizando encontros individuais e outras continuam sem fazer uso desse direito concedido pela implementação da Portaria da reserva de carga horária, pois não há quem as substitua na sala

de aula e, por fim, sinalizaram que há mobilizações de intervenção na organização escolar para que aconteçam encontros coletivos.

Em uma das entrevistas, a professora Prática narrou que a equipe da sua escola não viu possibilidade de encontro coletivo e resolveu mudar essa organização. Com uma postura inovadora diante da rigidez do tempo para a formação permanente de professores, o coletivo encontrou horário à noite para aprenderem uns com os outros.

Quando veio essa mudança de portaria, foi um ganho para nós. Claro, porque agora no modelo que vinha sendo organizado, se não me engano o professor em um dia ele não ficava, poderia ser uma manhã ou tarde toda dentro da sala de aula. Lembro também que tínhamos outro dia que era sexta-feira, dia de reserva, então, com isso, o que aconteceu: o professor tinha esse tempo para planejar dentro da escola, porque nem toda a reserva acontecia em casa. Era preciso alimentar o sistema e, assim, o que aconteceu: esses encontros que eram dias e horários marcados passaram a não ocorrer mais, porque, digamos assim, sexta-feira se eu estivesse de reserva dentro de casa, no dia de formação, eu ia ter que ir para a escola? [...] Ficamos pensando em uma forma de não perder de vista essa formação porque todo mundo viu como necessária mesmo, aí o que foi que nós fizemos? Nós combinamos, eu não lembro exatamente se era quinzenal ou mensal, de ficarmos de cinco às seis da tarde. [...] Sabemos que no universo da escola, cada professor tem um pensamento diferente, então, eu acho que esse alinhamento é muito importante e lá no meu trabalho sempre tivemos esses momentos de formação, de formação continuada. Eu sei que conflitos existem, mas como a escola lida com eles, tudo isso é fruto do estudo e eu acredito muito nessa formação, na formação continuada, eu acho que faz a diferença. No chão da escola existem pessoas diferentes, mesmo com uma formação, a gente não garante que todos vão pensar de forma igual, mas acho que alinha o pensamento. (Prática, Entrevista, 2021)

Diante da narrativa descrita acima, fica perceptível o poder que emana do coletivo em não ficar esperando respostas para os impasses que acontecem no cotidiano escolar. Enquanto não se equaciona o tempo de formação coletiva para os professores na escola, eles seguem resistindo e reorganizando seus espaços-tempos. Trazemos à baila que essa discussão e práticas inovadoras quanto à flexibilização e organização de momentos de formação ainda se encontra periférica, à margem da maioria das escolas. Lembramos que, ao iniciar a pesquisa, entramos em contato com várias gestoras de escola buscando professoras que participavam de ACs no cotidiano escolar e, para surpresa, tivemos números inexpressivos.

Para validação dos dados, citamos uma informação apresentada no site da Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB) Feira de Santana, em 2021, ao visitar as escolas da rede municipal de Feira de Santana e constatar que diversas Unidades escolares

Estão sem cumprir o 1/3 da reserva de carga horária como determina a Lei 11.738/2008, que consiste em 26 h em sala e 14 horas para Atividade Complementar (AC), planejamento individual e com seus pares. Para os professores com carga horária de 40 horas semanais, e para os professores com carga horária de 20 horas semanais são 13 horas em sala de aula e 7 horas para planejamento e AC. (APLB, 2021)

Em síntese, após a implementação da reserva professores continuam sem o direito garantido por lei para planejamento individual e também para encontros coletivos. A lógica hierárquica do sistema exige o cumprimento, mas apresenta limitações para que de fato aconteça. Esta realidade, inquieta e demonstra que outros continuam pensando e tomando decisões sobre os movimentos formativos dos professores.

Há uma lacuna na legislação referente a esse tempo e espaço definido no calendário da AC e que precisa ser revisto dentro da escola, principalmente no que se refere a processos formativos entre pares e alicerçadas nas experiências vividas no cotidiano escolar. Estes são elementos prioritários em uma formação permanente de professores e torna-se urgente pensar como a ausência desses refletirão no saber e fazer à docência. É reafirmar a necessidade formativa gerida pelos professores dentro da escola

O bom é que lá na escola os momentos de formação não ficam presos ao coordenador e diretor, ou seja, quem conduz esses momentos não é só o diretor ou coordenador, mas nós professores também somos responsáveis em conduzir esses momentos. Entendemos a necessidade dessa formação, porque além do momento de estudo. Quantas coisas são resolvidas nesse momento de formação e que depende da escuta sensível de todos dentro da escola. [...] Falando em formação, Alarcão fala tanto dessa formação que acontece na interação entre prática e teoria, é algo que ela prega muito e eu me orgulho muito em dizer isto em relação a escola que atuo. Quanto eu aprendi, quanto aprendo nesse espaço, seja com o grupo de estudo que faço parte, com as formações que temos e com o corpo docente da escola. Nesses momentos, temos a oportunidade de alinhar a teoria com a prática. (Prática, Entrevista narrativa, 2021)

Ampliamos a ideia de formação defendida pela professora Prática, reportando mais uma vez a Alarcão (2011) ao afirmar que os professores precisam de formação permanente no interior da escola em um processo colaborativo e reflexivo com seus colegas. Logo, a escola, com toda a complexidade que lhe é inerente, deve se organizar para criar condições de formação do professor a partir da reflexão sobre práticas coletivas. No contexto do trabalho, os que ali vivem e convivem conhecem suas necessidades, estudam, bebem na teoria e se alimentam dos saberes e reflexões partilhadas entre eles acerca da sua prática diária.

Partilhamos com a autora a ideia da escola que cria os seus contextos de formação integrando formação no desenvolvimento institucional. Por essa razão, mesmo que as políticas não tenham a centralidade no interior da escola em seus programas de formação de professores, elas se organizam por meio do Projeto Político Pedagógico construído coletivamente pela comunidade que nela vive e cria suas próprias regras quanto ao seu espaço e tempo, fazendo uso da sua autonomia responsável.

Esta ideia de autonomia entra em contradição quando destacamos que muitas escolas da rede pública não têm encontros formativos coletivos. Apoiando nas palavras de Nóvoa (1992), afirmamos que a organização da escola parece desestimular a produção de conhecimento que acontece no exercício da profissão por meio das partilhas. É preciso sair de uma escola que apenas cumpre o que foi estabelecido para uma escola que reconhece o sentido da formação permanente no local do trabalho e, por isso, faz da própria escola um espaço de desenvolvimento e aprendizagem.

As narrativas das professoras nos apresentam propostas de formação em que espaços e tempos de formação permanente precisam ser repensados e essa transformação é fruto de um coletivo que constrói saberes, reflete e muda as suas práticas. A formação que acontece no contexto escolar pode oportunizar o desenvolvimento de professores reflexivos que na horizontalidade compreendem que são responsáveis por crescimento profissional e também por participação na construção e efetivação de políticas públicas.

Com base nas narrativas das professoras e dados postados no site da APLB, percebemos que nos últimos anos as escolas da rede municipal de educação de Feira de Santana continuam apresentando dificuldades para efetivação do calendário de AC com seus horários de reserva. Até a presente data, a portaria Nº 23/2019 continua em vigor com limitações para o seu cumprimento no interior e no exterior das escolas.

Entendemos, deste modo, que autores e as professoras revelam que há um potencial nas escolas quando a comunidade escolar compreende a sua missão e, por isso, constrói o seu Projeto de Ensino e Projeto Político Pedagógico. E fazendo uso da autonomia garantida em lei, reconhece que se encontra sempre em construção permanente em busca da missão construída pelo coletivo. Tal posição faz com que todos que habitam nela e neste estudo em especial os professores, considerem que estarão sempre aprendendo e se desenvolvendo em um processo institucional de formação permanente.

3.2 POSSIBILIDADES DE AMPLIAR A FORMAÇÃO PERMANENTE EM TEMPO DE PANDEMIA

Um discurso recorrente sobre a importância da escola ocorreu no ano de 2020. Um vírus surgiu e invadiu diversos espaços e tempos. Escolas foram fechadas e professores se veem limitados a obedecer às regras do protocolo sanitário para evitar contágio. Assim como a escola, inúmeros espaços fecham as portas.

Tempo de tristeza, perdas, isolamento, mas também tempos de aprendizagens como nos diz Boaventura (2020, p.29) ao afirmar que a pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum.

É interessante refletir se a pandemia influenciou a formação de professores no interior da escola. Consideramos inevitável trazer uma breve reflexão sobre o cenário pandêmico estabelecendo relações entre as narrativas das professoras e escritos teóricos. Este é um assunto atual que impacta o presente e futuro da educação e afeta, principalmente, os professores, que não aprenderam como exercer a docência na incerteza e constantes mudanças.

Desde março de 2020, o mundo entrou em uma crise sanitária por meio de um vírus que assolou diversos países, acometendo ou mesmo matando inúmeras pessoas. Estávamos diante do Coronavírus (COVID 19), um ser invisível, mas com poder imenso. A luta para conhecê-lo melhor foi e continua sendo enorme, pois cientistas correm contra o tempo para descobrirem mecanismos eficazes de combater o vírus e suas variantes ressaltando sempre que a obtenção de resultados deriva de pesquisas e tempo.

A sociedade reconhecia a importância, as contribuições da ciência para saírem da crise de saúde mundial. Porém, durante esse período, observamos uma dicotomia, pois havia uma valorização e movimento crescente dos estudos, das pesquisas, dos cientistas na área da saúde e em outro campo tão potente como a educação iniciava um silêncio e uma postura de espera. Instituições de ensino superior, básico, creche, fecham suas portas e aguardam por decisões externas.

Nesse sentido, Boaventura Santos (2020) afirma que há uma discussão nas ciências sociais sobre se é verdade que a qualidade das instituições podem ser melhor conhecidas ou em situações normais ou em situações excepcionais. No decorrer dos dias pandêmicos, universidades, escolas fecharam, alunos ficaram em casa e professores pararam diante da incerteza e das determinações sanitárias. Inúmeros decretos, documentos oficiais e portarias

surgiam dos poderes públicos falando sobre protocolos, ensino, carga horária, retorno para os professores.

Consideremos que seja em situação corrente ou em casos excepcionais, de crise, o poder público não dialogava com os que estavam no chão das escolas, das universidades. Criavam planos de contingência, possibilidades de retorno no formato remoto ou híbrido e nos revelavam conhecer ou reconhecer que os debates e decisões políticas continuavam distantes do cotidiano da educação.

No início da pandemia, abril de 2020, o sociólogo português Boaventura publicou o livro “A Pedagogia do vírus” e trouxe a crise causada pelo vírus e seus desdobramentos. Dentre tantas lições, nos provocou com o seguinte questionamento: que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do Coronavírus? A partir disso, pensemos sobre a atuação e as lições gestadas pelos professores diante das inúmeras dificuldades em frente ao apagão da Educação brasileira causado pela crise pandêmica.

Neste contexto, muitos professores temerosos pelo poder letal do vírus seguiam as informações, recomendações de biossegurança transmitidas por órgãos competentes e continuavam aguardando em casa a permissão para a volta ao ensino. Porém, fazendo o caminho inverso, o coletivo de professores ouvia, diariamente, expressões como: “fique em casa”, “estamos todos no mesmo barco”. Estas eram expressões que traziam incertezas, mas buscavam possibilidades de atuação da docência em consonância com os protocolos de biossegurança.

Estudos do Instituto Península (2020) sinalizam que ao realizarem pesquisas sobre o sentimento e a percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil durante a pandemia, um dos dados que se destaca é o aumento dos estudos. Sim, o vírus chega silencioso e exige da população novos acessórios, novas posturas, novas formas de se relacionar, aprender e ensinar.

Nesse sentido, professores, por meio de estudos e trocas entre colegas, se reinventaram buscando estratégias para continuarem aprendendo e ensinando. E, assim, perceberam que ser professor não era algo simples na normalidade e muito menos em uma pandemia. Eles precisavam de boas condições de trabalho e de formação para ofertar o ensino remoto ou híbrido.

Por um lado, os professores desejavam aprender mais para não perderem o vínculo com seus alunos, mas também queriam promover aprendizagens no momento em que fecharam as portas das escolas e escancarou-se a desigualdade social, econômica e cultural da população.

Ninguém estava preparado para lidar com essa situação, principalmente no campo educacional, em que os mais desfavorecidos da sociedade, estudantes de escolas públicas, não tinham recursos tecnológicos em casa que oportunizassem diálogos com a escola, seus professores e colegas.

Nesse contexto, sem condições favoráveis para ensinar, professores começaram a se encontrar virtualmente, seja por *whatsApp* e *lives*¹⁴ ou plataformas digitais para refletirem o que estavam vivendo, estudarem, ampliarem saberes e juntos buscarem possibilidades de ensino e aprendizagem. E assim aconteceu com a autonomia concedida às escolas pela LDB, professores enviando mensagens, atividades, fazendo vídeo ou ligando para os alunos.

Por consequência, uma onda de criatividade, inovação e cooperação agitava a educação em diversas regiões brasileiras. A escola se percebeu como um espaço de aprendizagem e formação que precisava fazer ecoar sua voz e missão na comunidade que se encontra inserida, assumindo papéis ativos, diversificados e possíveis em uma crise pandêmica. Neste contexto, sem perder a ligação com o sistema de educação nacional, a escola organiza-se para saber como desempenhar sua missão em uma realidade temporal e de crise.

E assim, no ano de 2020, o coletivo de diversas escolas, estudou, refletiu e se qualificou com formações individuais, lives coletivas, trocas de saberes e habilidades com colegas e começam a oportunizar aulas, ações que favoreçam aprendizagens tanto para os alunos, quanto para os professores. Para Canário (1992), o estabelecimento de ensino tem vindo a assumir uma importância cada vez maior nos discursos e nas práticas educativas, situando-a em três níveis, dentre eles o nível de formação que privilegia a formação centrada dentro da escola.

É uma escola que assume o movimento em favor da autonomia e trabalha em equipe. Na escola o coletivo se organiza para refletir e deliberar condições de ensino e aprendizagem com os professores que nela vivem, conhecem a sua missão em tempo normal e reconhecem que é preciso estar em constante desenvolvimento e tomar decisões adequadas no momento certo, enquanto aguardam deliberações políticas.

Parece oportuno, neste momento, registrarmos que em quase dois anos de pandemia, poucas mudanças ocorreram para qualificar a saúde, moradia e educação do Brasil. A crise orçamentária de cortes de verbas para a educação, saúde e habitação e um altíssimo custo de vida, já eram notórios antes da pandemia e só se intensificaram durante a mesma. Inúmeras

¹⁴ Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet.

escolas continuam com estruturas precárias, professores sem formação e sem condições adequadas para o trabalho, seja no formato remoto ou presencial.

Boaventura (2020) lembra que muitas instituições da sociedade, diante da ausência/lentidão das políticas públicas, se viram como instituição viva, autônoma e que estavam aprendendo de maneira cruel a pedagogia do vírus. Logo, as escolas, mesmo com contextos difíceis, assumem a sua missão e com o coletivo promovem estratégias para um retorno, permanência do ensino aos alunos, tendo como princípio uma permanente formação de professores no interior da escola. É o que relatou a Professora Escola:

Com a pandemia, a escola passou a aproveitar esses encontros virtuais para ficar estudando, revendo aspectos que são muito importantes para o embasamento no retorno às aulas, então, foi válido esse momento de pandemia. Ele teve esse lado positivo, pois começamos a fazer essas formações virtuais, aproveitando esses momentos para discutir aspectos que seriam importantes para a nossa prática. [...] Minha escola não tem nem coordenação, são as gestoras mesmo. Com isso, falta até o olhar do coletivo para amarrar as coisas, para sistematizar as coisas que estamos trabalhando. Falta esse momento, mas quando veio a pandemia, conseguimos voltar às discussões de maneira virtual e víamos o avanço que era. Como era bom! Como eram momentos super ricos de ouvir o outro, trocar ideias e crescermos juntos. [...] Quando, virtualmente, professores e gestão se encontravam, amarrávamos as coisas e dava um sentido ao ato pedagógico. Para mim, isso foi muito importante, foi o que mais fortaleceu os professores. Pensávamos no ensino remoto, híbrido e você já ia amadurecendo as ideias, já ia fortalecendo, buscando referências que nos desse suporte. [...] Antes da pandemia, cada professor ficava no seu cantinho e sem esses encontros ficávamos perdidos mesmo, sem saber o que fazer, como agir, sem um norte traçado e dava angústia. [...] Quando a gestão teve a ideia de reunir e começar a se encontrar virtualmente foi começando a dar um sentido, um norte, começando a traçar os caminhos e visualizar uma luzinha no fim do túnel do que poderia ser feito, do caminho que poderia ser traçado, foi nesse sentido. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

A professora Escola, no seu relato, afirma que a gestão teve uma ideia e, com o apoio dos professores, aproveitaram a pandemia para estudar, refletir sobre o que estavam vivendo e o que estava por vir. Nesse sentido, a professora reconhece como uma das lições trazidas pela pandemia a importância do coletivo para discussão, sistematização e tomada de decisões. Ela relata que se antes a angústia aparecia, a partir das formações virtuais junto com seus pares da escola, a mesma começa a encontrar direção para sua atuação e sentido na prática pedagógica.

Parece oportuno, neste momento, ligar duas ideias que estão muito presentes no relato da professora: a autonomia da escola (gestão e equipe) e, conseqüentemente, uma formação coletiva centrada na escola. Assim, a escola, alicerçada em sua autonomia garantida pela

legislação e concebida pelos que vivem nela, se organiza não apenas para executar o que pensaram ou estão a pensar sobre ela. E fazendo uso de encontros coletivos, os que habitam nela, aprendem, refletem, transformam suas práticas e buscam estratégias para o ensino durante a crise pandêmica.

Estas considerações exigem um pensamento amplo de que a educação, a partir da pandemia, buscou alternativas diferentes para atuar e isso se estendeu a toda a sociedade na tentativa de encontrar maneiras de viver e conviver em diversos segmentos. Portanto, quando Boaventura (2020) apresenta sua obra, ele afirma que é preciso pensar sobre as prováveis lições que a sociedade pode tirar do vírus, da quarentena. E um dos pontos mais tocados nas entrevistas foram os conhecimentos gestados durante a pandemia, como nos apresentou a Professora Colaboração.

Na época presencial, tínhamos as Atividades Complementares, os nossos encontros formativos, e discutíamos temas que surgiam a partir das necessidades das práticas pedagógicas do professor, temas que iam se atualizando. Tínhamos tanto a questão do currículo, quanto das ações que são desenvolvidas na escola. [...] Buscávamos formas de estarmos alinhados e que também contemplasse a necessidade dos nossos alunos e a realidade da escola. Era um processo muito constante na escola. Tínhamos esse momento reservado, esse momento de troca, de formação, geralmente orientado pelas coordenadoras pedagógicas, pela gestão. Tínhamos esse momento interativo, mas com essa mudança relacionada à pandemia, com o distanciamento, continuamos as nossas formações através das plataformas. Temos nossos encontros, o nosso momento de reflexão. Por exemplo, conseguimos fazer a reformulação do nosso Projeto Político Pedagógico através desses encontros, desses momentos de formação. (Colaboração, Entrevista narrativa, 2021)

Nesse sentido, a professora relata que encontros formativos no interior da escola era algo recorrente. Neles, o coletivo discutia temas, alinhava práticas e ações a serem desenvolvidas, no entanto, com o distanciamento social imposto pela pandemia, ficaram impedidos de encontros presenciais na escola, em seus horários de ACs.

Se para muitos o conhecimento que obtinha deste fato apresentava um entrave ou uma pausa em suas práticas pedagógicas, para outros, o conhecimento era de um momento oportuno para descobrirem e construírem possibilidades. O coletivo acima, resolveu continuar suas formações no formato virtual e um ponto relevante foi a reformulação do PPP.

Isso nos leva a reforçar, mais uma vez, a autonomia da escola e o poder do coletivo de professores, pois em um PPP estão definidos em consonância com toda a comunidade a missão,

os objetivos e as responsabilidades de cada pela Educação, ou seja, eles refletem e concluem as atribuições da escola, dos professores e do Estado, tanto antes, como durante a pandemia.

Recorremos a Imbernón (2000) para lembrar que em todo processo educativo devemos ter no mínimo dois olhares: um é o que não possibilita erguer e olhar de forma ampliada e outro que me possibilita não só olhar, mas ir além. Apoiado nele, precisamos ter dois olhares para as formações de professores no interior da escola durante a pandemia e tirar algumas lições.

O primeiro olhar são os entraves que havia antes da pandemia para a realização de encontros de professores nas ACs em algumas escolas. As narrativas apresentaram dificuldades constantes para encontros coletivos, como: falta de professores para substituição, ausência de coordenação e carga horária diferentes que não favorecem encontros com os pares. Tudo isso constitui fatores que limitam um olhar e ações na formação de professores centrada na escola.

Já o segundo olhar, considerando relatos das professoras, apresentam possibilidades para ir além da pandemia e das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Fazendo uso de resistências, estudos e encontros coletivos, ele surge como uma das lições durante um contexto pandêmico, principalmente na rede pública em que a burocracia impede maiores avanços. É o que nos mostrou a professora Prática:

Sempre falo na escola quando temos os momentos de encontro que assim eu encontrava na escola o meu ... como é que posso dizer? Eu sempre dizia que ali era o meu campo de estudos, de descobertas [...] Sorte que a tecnologia veio a nosso favor e, assim, resolvemos fazer nossos encontros na plataforma *Google Meet*, encontros semanais, toda terça nós temos. Houve até um tempo que nos encontrávamos até duas vezes na semana. [...] Esses encontros da terça-feira estão sendo super valiosos, porque discutimos sobre Metodologias Ativas, até chamando, convidando pessoas de fora, mas eu te digo que dessa vez foi surpreendente, foi muito valioso e, assim, estamos nesse caminho (risos). [...] Além dessas formações, tem o GEEM também, que é um grupo de estudos que acontece lá na escola desde 2016. Esses momentos de estudo dentro da escola acontecem uma vez por mês. Fora esses encontros, também tem outras formações dentro da escola que discutem a questão da moralidade e é algo que já tem dentro de nossa rotina, entende, já tem essa intencionalidade. [...] Mas, com a pandemia, eu falei assim: - Gente, com a pandemia nossos problemas acabaram, foram resolvidos. Porque independente desses encontros que não temos mais na sexta-feira com a implementação da carga horária pela SEDUC, agora temos o *Meet*, poderemos nos encontrar à noite (risos). Aí foi que a gestora falou que é algo para pensarmos, repensarmos quando a pandemia terminar. Eu acho que seria uma boa, porque cada um dentro da sua casa, à noite, a nossa formação continuaria como vem acontecendo o GEEM e outras coisas que estamos fazendo. (Prática, Entrevista narrativa, 20021)

O relato da professora trouxe o engajamento dos professores em participar dos encontros virtuais e sinalizar possibilidades para continuar nesse formato, já que estavam encontrando dificuldades para encontros coletivos no presencial. Portanto, a entrevista da professora evidencia iniciativas pensadas e gestadas por eles, em que os tempos são respeitados, inclusive com possibilidades inovadoras de formação que fazem sentido para os professores.

A análise das narrativas no contexto pandêmico, demonstraram que os professores produziram sentidos quanto a formação permanente, trazendo a produção de saberes diferenciados construídos nas relações entre os pares, por meio de encontros virtuais. A urgência gerada pela incerteza da pandemia, possibilitou a reflexão sobre a implementação da reserva de carga horária pela rede municipal, mas também fomentou sentidos acerca dos processos formativos no interior da escola.

O que vai acontecer de agora em diante? Professores manterão encontros virtuais para formação? Sabemos que a pandemia revelou as desigualdades na Educação, mas também demonstrou que uns dos caminhos para combatê-la diante da lentidão da efetivação das políticas públicas perpassa pela inovação e criatividade.

Por enquanto, as contribuições das professoras colocaram em evidência a necessidade de pensar a formação para além de uma disposição legal, ou seja, um equacionamento entre os tempos conquistados e o tempo instituídos. Apresentaram formações centradas na escola por meio de diálogos, partilhas, estudos e colaboração entre os pares. Assim, levando em conta a formação entre os pares e o tempo espaço na escola, o capítulo IV focou em como se dá o movimento formativo dos professores para ampliar a discussão sobre formação permanente.

4 NARRATIVAS DE FORMAÇÃO PERMANENTE NO COTIDIANO ESCOLAR: APRENDENDO NA RELAÇÃO ENTRE PARES

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
 Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
 Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma
 Quanto amei ou deixei de amar é a mesma saudade em mim
 (CAMPOS, 1993)

Apresentamos a discussão deste capítulo a partir da ideia da epígrafe, considerando a importância do movimento que constitui a formação do sujeito, numa perspectiva de que somos o que vivemos, sonhamos, desejamos, o que não alcançamos ou realizamos. Logo, pensar em formação não é algo fixo, imutável, mas é dinâmico, assim como é a própria vida.

Nesse sentido, convém lembrar que o sistema educacional utiliza o tempo cronológico de carga horária, dias, para validar um ano letivo, curso ou graduação, mas cada um, onde quer que esteja, de modo subjetivo, construirá aprendizagens diferenciadas e o processo formativo não se esgotará em determinado tempo ou ciclo. Tendo como base uma formação permanente, busca-se compreender a formação de professores para além de carga horária, em uma relação com movimentos formativos no cotidiano da escola.

No caminho oposto, há muitos que lidam com práticas formativas de professores, em defesa da ampliação de carga horária em graduações e cursos para alcance de melhores resultados para a atuação docente. Assim, a seleção de professores em concursos e escolas baseia-se no currículo que tenha a maior quantidade de horas e títulos. O quantitativo de formação será um instrumento de seleção ou exclusão para sua inclusão/permanência na docência. Como nos comprova Trangtenberg (2018, p,185),

A ascensão do docente na carreira não depende da verificação dos resultados obtidos a longo prazo por ele sobre seus alunos. Portanto, os critérios de eficácia ou valor são desprezados e o de conformidade (aprovação nos exames, provas), supervalorizados.

Sendo assim, recorreremos a uma parte do verso “tal qual resultei de tudo...” para fazermos um contraponto de que ao abordar formação de professores, devemos ir além de um quantitativo, fazendo uma relação e ampliação com o verso: “Tudo que somos, resulta de tudo quanto e como vivemos, bem como com quem e onde vivemos.” Assim, a formação perpassa por um tempo cronológico, mas também por um tempo que não pode ser cronometrado em

escolas e faculdades, logo, ela é permanente e é transversalizada pelas relações que estabelecemos com os outros e com o meio em diferentes momentos da vida.

Inicialmente, podemos pensar em um tempo *chronos*, considerando a sequência cronológica que aprendemos no decorrer dos anos com as instituições primárias, como casa, família, pais, escola, professores, e assim por diante. Mas, no contexto desse estudo, a formação de professores é compreendida como permanente, atravessada por momentos pessoais e profissionais com outros e em diversos espaços.

O tempo, mesmo sendo medido por um tempo universal, *chronos*, os sujeitos não aprendem seguindo esse tempo. A aprendizagem acontece em ritmos diferentes, em uma dimensão subjetiva, aqui entendida como um tempo *kairós* que simboliza “um tempo que é irreduzível e transcorre de uma forma relativa à presentificação de cada um que o percebe e o vivencia. É o tempo do momento oportuno, que se caracteriza por recursos invisíveis e obedece a outras leis, que não a da linearidade” (SILVA, 2017, p. 105).

Assim, no contexto do trabalho e com colegas, o tempo de aprender e construir sua formação acontecerá no momento em que o sujeito vive a experiência e desenvolve novos saberes considerando não um tempo cronológico, mas um tempo oportuno de aproveitar esses momentos para aprender respeitando o tempo das subjetividades de cada um.

Na busca por uma expansão na formação permanente, destacamos a “temporalidade que é a base da produção de experiências educativas” (SILVA, 2017), mas situaremos o capítulo em dois eixos: a formação com outros e a formação no cotidiano escolar. Encontramos apoio na perspectiva freiriana para defender que os professores são seres ontológicos, que se reencontram com eles mesmos em partilha com as pessoas e o mundo.

Nas próximas seções, veremos como esses eixos aparecem dialogando com autores como Nóvoa (1988,1995,1997,2009,2010) defendendo a formação de professores dentro da profissão, Gaston Pineau (1988,2001,2004,2006), com a Teoria tripolar, Alves e Garcia (1999,2000) Teoria do cotidiano, dentre outros, juntamente com as professoras colaboradoras que participaram da pesquisa.

4.1. COMO SE FORMAM OS PROFESSORES? NARRATIVAS INSURGENTES

Retomamos mais uma vez, conforme informado na metodologia, que como dispositivo de pesquisa, foram utilizadas entrevistas narrativas com seis professoras da Educação Básica e essas foram produzidas em momentos diferentes. Assim sendo, as narrativas evidenciam

informações acerca das experiências vividas pelas professoras. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p.91),

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

E foi assim, de forma livre, fluída, que vimos acontecer as narrativas em que relataram suas experiências de maneira sequenciada, tensionando os acontecimentos vividos e refletindo sobre eles. Por meio de entrevistas narrativas, informaram suas histórias de vida pessoal e profissional, estabelecendo relações com o cotidiano e produzindo um discurso para compreender e explicar a sua formação, bem como revelar suas opiniões contrárias aos modelos formativos impostos aos professores.

Nessa perspectiva, durante as conversas nas entrevistas, o processo formativo com os colegas e dentro da escola foram elementos presentes. Apareceram também nas narrativas, ao abordarem maneiras para ensinar e acompanhar os alunos, as relações de trocas com os outros, bem como as limitações enfrentadas no espaço escolar para realizar formações coletivas de forma relevante nos momentos destinados às ACs.

A ênfase foi dada também aos desafios e angústias nesse contexto de modernidade. Frases como “eu procuro; busco fontes, bibliografias, de estar buscando conhecimentos, de estar me atualizando” foram recorrentes nas narrativas nos remetendo prematuramente que formação é quantidade de conhecimentos, atualização. Isto é visualizado na narrativa de Escola que abordou formação como atualização:

Os alunos mudaram, a educação mudou e temos que estar acompanhando todas essas mudanças de metodologia, de concepções, de vivências, de tudo o que exige o novo contexto educacional. Temos que estar o tempo todo nos atualizando e eu gosto de investir em mim, em conhecimento. Para mim não é gasto, é mesmo um investimento, é algo que me dá retorno e que me dá segurança no meu agir enquanto professora. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

Como percebemos na narrativa da professora, a busca por conhecimentos é constante para acompanhar as mudanças no contexto educacional. Nos encontramos em um tempo de globalização em que as inúmeras informações chegam em uma intensa velocidade os

provocando a dominar, opinar, saber de tudo. A sociedade pressiona e os professores ficam inseguros por muitas vezes não conseguirem acompanhar com tanta rapidez.

Segundo Bauman (2005), o criador do termo modernidade líquida, “para construir conhecimento, é preciso trabalhar a paciência”. Logo, demanda tempo, é processual, e conhecimento vai se diferenciar de informação. É preciso refletir se estamos construindo conhecimentos ou acumulando informações em uma profissão multifacetada, fragmentada, por muitas vezes, solitária, em que faltam elementos para a construção de saberes necessários à formação e atuação profissional. “Quando a gente entra na sala de aula, praticamente, como eu posso dizer, é uma jornada meio que solitária.” (Colaboração, entrevista, 2021). Seguindo nessa perspectiva, a professora Escola relatou:

Nossa rotina na escola é bem corrida. Geralmente é assim, nos bastidores, no momento que estávamos nos corredores, na sala dos professores ou até mesmo no *Whatsapp*, aconteciam as nossas conversas. É claro que não são todas, isso não se adequa a todas as colegas, mas aquelas que sempre buscam. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

Há um excesso de discursos em que os professores evidenciam precisar de formação para atender as crescentes mudanças, mas estes às vezes não permitem mudanças em suas práticas. Baseando-se na premissa de Freire (1977) e no relato da professora Escola, observamos que a aprendizagem é dialógica, que aprendemos nas relações com as pessoas e seu meio. Há um potencial formativo no cotidiano escolar que ocorre em diversos espaços e é tecida em um processo dialógico, compartilhado entre os pares na busca por mudanças.

Nessa perspectiva, Freire (1977) afirma que somos seres de transformação, que fazemos uso da educação e da aprendizagem para rompermos com a reprodução e adaptação. Logo, com atitudes dialógicas, os professores transformam o cotidiano escolar em um espaço formativo para a atuação discente. Nesse espaço, eles ensinam, aprendem e encontram sentidos para a sua atuação e respostas às necessidades educativas dos alunos e, conseqüentemente, da escola. Assim, é preciso considerar o potencial da perspectiva dialógica no cotidiano escolar.

Consideremos também as contribuições de Nóvoa (2009) quando coloca em evidência a necessidade de ultrapassar esses discursos gasosos e pensar no futuro de formação de professores construída dentro da profissão. Inclusive, o autor nos apresenta cinco propostas que já inspiraram muitos programas de formação de professores: **práticas, profissão, pessoa, partilha e público**. Vejamos o que diz o autor sobre estes elementos.

Em primeiro lugar, ele apresenta que a formação de professores deve assumir a prática centrada na aprendizagem dos alunos e também como lugar de reflexão e de formação tanto para os alunos quanto para os professores. Sendo assim, no exercício da docência, ele aprende refletindo sobre a sua prática e não acumulando conteúdos para transmitir aos alunos.

A segunda proposta, passar a formação para dentro da profissão, por meio de uma cultura profissional em que os mais experientes ensinam aos mais jovens, ou seja, devolver a formação de professores aos professores. Seguindo essa concepção, percebe-se uma atitude dialógica quando a professora Escola considera a relevância dessa experiência.

Isso existia (AC) logo quando eu entrei na escola. Eu achava um momento tão rico, principalmente que eu estava chegando e tal e eu podia ouvir as pessoas mais experientes, podia aquietar mais o coração e eram momentos que saíamos mais fortalecidos, mais calmos, com norte em o que fazer na sala de aula. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

Professores compartilhando experiências com os iniciantes e os experientes com os mais novos, em que as aprendizagens tecidas e nas relações entre os pares contribuem na formação. Assim, o processo formativo é constituído nas relações que são estabelecidas na formação inicial, mas também nas relações com professores em exercício e no interior da escola. Ao narrar que nas ACs ouvia professoras mais experientes, a professora Escola revelou que saia fortalecida, com saberes para atuar na sala de aula.

Esta experiência produziu sentidos para a professora quanto a formação permanente na escola, com a aprendizagem por homologia. Nessa micro relação, o professor aprende pelo processo de homologia, que o aprender com o outro se dá no cotidiano da profissão docente, ou seja, acontece na escola, na/pela relação estabelecida com os pares, Silva e Alves (2020).

Sendo assim, a escola é um espaço de relações e contribui para que o professor construa relações de acordo com suas experiências, em um movimento de aprender com o outro por meio das relações existentes e no/com o cotidiano. A partir dessas relações homológicas, construímos conhecimentos sobre a docência no cotidiano escolar, um espaço para aprender a docência.

Para os autores Silva e Alves (2020), a relação homológica se estabelece não para imitação de práticas, mas para refletir sobre as mesmas e construir saberes. Nesse espaço coletivo, com situações de relacionamento interpessoal, professores ouvem, emitem ideias, realizam reflexões, trocas e tecem saberes sobre a profissão docente.

Tudo o que foi mencionado serve para argumentar que em uma perspectiva dialógica e homológica os sujeitos pensam e agem de diferentes maneiras. Assim, é preciso considerar que

as travessias formativas não serão iguais para todos, pois dependerá das aprendizagens adquiridas com as experiências vividas, portanto, ela se torna singular. No entanto, as relações que os professores estabelecem com seus pares contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Na sequência, Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve ter uma dedicação especial às dimensões pessoais, pois é impossível separá-las das profissionais. É preciso técnica, conhecimentos científicos e o ser professor com práticas de autorreflexão e de auto análise.

O autor propõe construir uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, nos fazendo reconhecer a necessidade de um conhecimento pessoal que não cabe em uma matriz técnica ou científica. Sendo assim, Escola, em sua narrativa, evidenciou aspectos interessantes sobre essa proposta.

Também dividia o mesmo conflito, a mesma agonia, a mesma angústia e ouvíamos uma à outra. Íamos desabafando, trocando experiências e ia enriquecendo, sabe? Ouvindo o outro e contribuindo com o outro, nossa própria experiência, porque tinha esse momento de parar tudo, de não estar com o aluno e ficar só os professores reunidos nesse tempo focado para a nossa formação com textos para estarmos estudando, trocando ideias. (Escola, Entrevista narrativa,2021)

Ao refletir sobre a narrativa acima, pudemos perceber a (auto)formação que se construía na reflexão sobre formação entre os pares e as possibilidades de novos processos formativos. Como nos diz Rios (2020), é possível construir uma formação entre os professores com base em suas experiências pedagógicas, refletidas e documentadas, considerando o modo de viver a experiência e os sentidos de formação.

A necessidade das professoras de compartilhar experiências, ouvir narrativas de outras colegas e aprender é bastante evidente e isso se torna possível, pois o singular ao ouvir o coletivo faz uma autorreflexão de suas práticas e contribui para sua formação docente. Sendo assim, no cotidiano escolar, professores são tocados por situações que aconteceram em suas salas de aulas, mas ao compartilharem com os outros, refletem sobre suas práticas e constroem saberes.

O que Nóvoa (2009) nos apresenta e Rios (2020) confirma é que é preciso pensar o lugar de fala dos professores sobre formação fazendo uso um dispositivo que vá ao encontro dos professores, ouvindo suas histórias de vida pessoal e profissional e promovendo um

conhecimento pessoal no interior de um conhecimento profissional com possibilidades de reflexões e narrativas do cotidiano escolar.

Um aspecto também relevante da narrativa está no movimento de narrar, pois, enquanto narram, professores tecem saberes, refletem e ampliam seus saberes, tanto individualmente, como coletivamente. A partir da experiência coletiva ser transformada em saberes para o desenvolvimento profissional, partimos para outra proposta destacada por Nóvoa (2009) que é a partilha. Para o autor, a escola é um lugar de formação de professores para a análise partilhada das práticas.

Neste caso, a partilha não é algo imposto pela Secretaria de Educação, gestores ou superiores. Ela surge de um coletivo comprometido com sua formação que se reúne para compartilhar saberes entre os pares. Esta reflexão em um encontro coletivo possibilita a construção de sentidos para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Na sequência, a última proposta de Nóvoa (2009) contempla formação de professores abordando a presença pública dos professores. Se na proposta anterior ele traz a escola como espaço potente de formação, nessa, mostra que as escolas não se comunicam bem com o exterior, bem como os professores e afirma que inclusive eles estão ausentes em debates públicos.

Nóvoa (2009) explica que a formação na contemporaneidade perpassa por qualidade no trabalho desenvolvido nas escolas e na capacidade de intervirem no espaço público da educação. Neste sentido de responsabilidade social e participação profissional no espaço público, a professora relatou:

Se todo professor pensar dessa forma, entender a formação continuada como uma necessidade, como algo para a minha vida (não é pensando, claro, só em mim, mas pensando nos alunos, pensando na escola). Todo profissional deve pensar no seu crescimento, afinal, se eu espalhar essa semente, se eu aprender e espalhar, com certeza os frutos serão bons não só para mim, mas para todo mundo. Então, por isso que digo que me orgulho desse espaço (escola) pela formação desenvolvida. (Prática, Entrevista narrativa, 2021)

A narrativa da professora e as contribuições de Nóvoa (2009) nos inspira em defender cada vez mais uma formação de professores construída dentro da escola, ancorada na relação entre os próprios professores a partir de uma reflexão sobre suas práticas. Porém, vale destacar que se forem imposições externas serão limitadas as mudanças nas práticas docentes.

Fazendo uma breve análise dessas imposições, percebemos que reformas educacionais neoliberais têm investido em apresentar programas, dados que expressem a inoperância do

ensino público, inclusive, culpabilizando o professor por baixos resultados, evasão, repetência, isentando o Estado da sua responsabilidade. As políticas públicas em formações externas, parcerias com empresas privadas, alegam a necessidade de melhorar a aprendizagem dos alunos, justificando uma má formação dos professores ao ato de ensinar e, conseqüentemente, a necessidade de encontros formativos.

Dessa maneira, muitos professores na busca de pertencimento a uma classe que luta em prol do ensino, por iniciativa própria, inscrevem-se em cursos da iniciativa privada, participam de formações ofertadas pelo poder público, mas não encontram sentidos nesse processo formativo. Em outros momentos, influenciados pelo sistema, adotam práticas pedagógicas imediatistas, submetendo-se a uma lógica de produtividade, característica neoliberal. Como exemplo dessas formações externas, temos a narrativa da professora Escola:

Participar de uma formação externa me passava uma ideia de que estava fazendo por fazer e, no final, achava que nossa voz não seria a determinante, que estava lá para cumprir tabela, que a voz do professor não seria mais relevante. Para mim, o que ficava mais sem sentido era isso, participar da formação, mas a nossa voz não será uma voz que vai determinar nada, a voz mais importante, apesar de ser o professor que fica sozinho à frente da escola, na hora da prática (Escola, Entrevista narrativa, 2021).

Durante a entrevista, a professora Escola informou que a frente das formações eram representantes da Secretaria de Educação, ou seja, mesmo sendo professoras em lugares e posições diferentes, ela não percebia como um encontro de formação entre pares. Ancoramos em Mansano (2009), ao analisar os modos de subjetivação, baseando-se em Foucault (2004), quando defende que hoje resistir se torna uma ação política, quando recusamos o individualismo em nosso cotidiano e insistimos nos encontros, buscando inventar novas formas de vida que fogem das regras universais.

Assim, considerando a colaboradora como um ser histórico, cultural e social a fala da professora revela uma resistência às formações que se apresentam como pacotes prontos e não promovem diálogos, encontros com os outros, construção coletiva e que se distanciam do seu contexto escolar. Formações obrigatórias e universais para todos inviabilizam novas formas de existir e atuar. Elas precisam ser repensadas e abrir passagem para outras possibilidades. E ela (Escola, Entrevista, 2021), continuou:

Eu ia mesmo por obrigação, porque, para mim, a formação tem que ser algo que me acrescente, que eu volte para minha sala, sabe, com mais ideias, com mais conteúdo, segurança, inovação para fazer com que ali aconteça de uma

maneira mais significativa, mais prazerosa e as formações da prefeitura deixam muito a desejar.(Escola, Entrevista narrativa, 2021)

Evidencia-se nas falas da professora ao usar os termos “acrescente, mais ideias, mais conteúdos, mais segurança, inovação”, a necessidade de uma discussão mais ampla sobre como se dá o processo formativo de professores, pois ela não encontra sentido nas formações externas ofertadas pelo município. Na tentativa de encontrar respostas, uma das colaboradoras, explicou:

Ao entrar na escola pública, eu estava saindo da UEFS, estava terminando de concluir o meu curso de graduação e estava na perspectiva de muita busca, de procura, muito desejosa de continuar com meu processo formativo. Eu tinha muita perspectiva, muitos sonhos que, infelizmente, no decorrer do caminho vamos deixando para mais adiante, mas eu não queria parar com esse processo de formação, de crescimento pessoal, o que até era algo que eu acreditava e continuo acreditando muito, pois eu acho que a formação caminha alinhada com a prática e não podemos nos distanciar da formação. (Colaboração, Entrevista narrativa, 2021)

Pautada na formação construída dentro da profissão, citamos Nóvoa (2009) com as cinco propostas de formação de professores, melhor discutidas anteriormente. As mesmas procuram valorizar a prática, a cultura profissional, a dimensão pessoal, o coletivo e a presença pública dos professores e contribuem para o percurso de uma formação permanente. Apoiada em Gaston Pineau (2001), em que nos seus estudos demonstra como ocorre a aprendizagem em adultos, teceremos mais saberes e ampliaremos como se dá o processo formativo de professores. A tentativa foi aproximar e contribuir para as discussões de políticas e experiências concretas de formação permanente de professores.

4.2 EU, TU, ELA, ELE SOMOS RESPONSÁVEIS PELA FORMAÇÃO

Retomamos o verso “tudo isso me forma”, de Álvaro Campos, para fazer uma pergunta: como acontece minha formação? Para discutir sobre formação de professores, elegemos a teoria de Gaston Pineau (2001), cujos estudos foram de extrema importância para entender a formação dos adultos.

Os dois autores ajudam a perceber que nos formamos a partir de diversos grupos, relações com esses grupos e espaços, e recebemos inúmeras influências, seja da família, escola, profissão, mas, ao mesmo tempo, exercemos marcas em outras pessoas. Portanto, na vida, estamos expostos a infinitas situações, somos impregnados de outros, mas é preciso fazer

escolhas, tomar decisões para a aprendizagem e nesse movimento com os outros e o mundo nos transformamos.

Sobre a importância da formação para o desenvolvimento profissional, a professora Escola relatou:

Estou aqui e quero fazer a diferença. E para fazer a diferença, eu tenho que correr atrás. Então, vamos estudar muito, vamos fazer cursos ou fazer leituras relacionando essas teorias com as práticas, buscando oferecer o melhor que podemos oferecer. E não tem como parar, pois o aluno de hoje em dia é tecnológico, com informação na ponta da língua, os pais são mais conscientes dos seus direitos, mais reivindicadores. Então, nosso contexto requer que estejamos o tempo todo na ativa mesmo, buscando, inovando e eu gosto disso. Gosto de conhecer, de buscar, de me aperfeiçoar. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

A narrativa acima nos possibilitou compreender que há uma busca por inovação, aperfeiçoamento de práticas, mas a professora toma para si a total responsabilidade de sua formação. Com base nessa narrativa, Morin (2015) afirma que viver é ter marcas de tantos, bem como Pineau (2006), ao apresentar sua teoria dos três movimentos que influenciam o processo formativo, a personalização, socialização e ecologização para compreender quem e como ocorre a formação de professores.

Com base na Teoria Tripolar proposta por Pineau (1988), transitamos pelos conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação, para pensar quem é o responsável e como acontecem esses movimentos de formação docente, lembrando que não há movimento mais importante que o outro e todos devem ser considerados e estudados ao longo da formação.

Para Pineau (1988), o sujeito não dialoga só com seu saber, mas na autoformação, ele se relaciona com os outros e com as coisas, portanto, a responsabilidade é de cada sujeito por sua própria formação. Assim, na autoformação, o próprio sujeito toma o poder da sua formação e adequa-se a ele, ou seja, torna-se “objeto de formação para si mesmo.” (PINEAU, 1988, p. 67).

Nesse caso, a formação assume uma dimensão pessoal, profissional e institucional, (IMBERNON 2019) e ela promove mudanças e aprendizagens nos sujeitos, em outros e no âmbito escolar. Assim, Pineau (2006), argumenta que os prefixos utilizados nos ajudam a identificar os diferentes fatores que influenciam a formação e, inicialmente, ao abordarmos a autoformação, percebemos que o sujeito personaliza, individualiza sua formação, por meio de um diálogo com ele mesmo. Fazendo uso de elementos diversos, subjetiva a sua aprendizagem,

tornando-se responsável a transformar-se a si mesmo, as suas ações e, conseqüentemente, os seus processos formativos.

Na autoformação, o sujeito é responsável por si. Logo, suas escolhas, decisões e ações para apropriação do conhecimento serão construídas nas relações com outros e com o mundo. A autoformação, portanto, não é concebida como um processo isolado nem muito menos como ecoformação, feita de maneira individualista, conforme vivenciamos em determinados momentos da vida e é relatado pela professora Conhecimento: “Eu procuro, busco fontes, bibliografias para atender a minha necessidade. Minha formação no momento está sendo assim e desde que parei minha pós-graduação, eu não fiz nenhum outro curso.” (Conhecimento, entrevista, 2021)

Pensar em autoformação significa reconhecer que o sujeito não se forma somente com seu próprio aprender, conforme visto na narrativa acima, mas com suas experiências na interação com os outros e com as coisas em uma formação permanente, dinâmica, como é a própria vida. Nóvoa (2004) corrobora com essas ideias ao conceber que o processo de formar é sempre de formar-se, que toda formação é autoformação, destacando a importância de integrar a ela dimensões pessoais, técnicas, científicas e pedagógicas.

Nesse devir, o processo de formar-se, exige renovação, ressignificação para a apropriação autônoma de sua formação, logo, ele torna-se “objeto de formação para si mesmo.” (PINEAU, 1988, p. 67). Ele, na sua relação com o mundo e com os outros, se constitui, desenvolve, transforma seus conhecimentos e relações estabelecidas em aprendizado para sua vida pessoal e profissional. Sendo assim, o processo de transformação, se articula consigo próprio e com outros, pessoas ou coisas.

Continuamos com o segundo movimento de Pineau (2004), que aborda a heteroformação, que é a ação dos indivíduos uns sobre os outros, caracterizando o aspecto social da formação. Trata-se de compreender, na coletividade, em que o sujeito se forma com a participação do outro. Nela, as influências da família, da cultura, do meio social influenciarão e estarão inclusas em suas experiências de educação.

Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” O sujeito tecendo diálogos, interações com outros, permite se apropriar do seu poder de formação, e aplicar-se a si mesmo, torna-se objeto de formação de si mesmo, nessa ambivalência sujeito-objeto o professor constitui sua autonomia, sua autoformação.

Professores passam por uma metamorfose como resultado de sua interioridade ou de provocações do meio. São momentos de tensão em que é preciso firmar a sua identidade para si e para os outros, mas também encontrar nos outros elementos que os constituem e transformam. Como nos diz Nóvoa (1988, p 127), “toda autoformação é participada ou interagida e é sempre um processo de apropriação individual.” Na narrativa da professora Pesquisadora, evidenciamos princípios da homologia e partilha:

Eu me espelho muito em uma colega que tenho na escola e digo que no futuro eu quero ser que nem ela. Ela é uma professora do 5º ano e toda vez que a vejo, eu me percebo nela. Quando eu tiver no futuro, porque eu vejo isso nela também, porque sempre existem trocas comigo e com ela e não digo só na questão teórica, mas na questão prática mesmo de dividir material. Apesar do tempo de experiência dela, não saiu do olhar dela aquele olhar de investigação, de curiosidade, de querer mais. (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2021)

Toda essa busca, desejo de querer mais, aponta para uma autoformação em que a professora, indo ao encontro de si, encontra a perspectiva de descobrir que outros têm a capacidade de somar, multiplicar, dividir o seu processo formativo e projetá-la para o futuro. A formação permanente, portanto, seria um território cruzado pelo sujeito mais experiente que interage com o mais novo, tecem saberes e transformam as suas práticas, ou seja, o modo do sujeito estar no mundo e de se projetar nele é a combinação do encontro consigo e com o outro.

Corroborando com essa ideia, Freire (1978) afirma que a existência se dá com o mundo e no mundo, logo, “esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu” (Freire, 1978, p. 196). Segundo o que abordamos no primeiro capítulo, somos seres inacabados, inconclusos e nos formamos aos poucos, numa dimensão entre auto, heteroformação e ecoformação.

No processo de autoformação, os professores são atravessados pela heteroformação, mas também pelo meio ambiente, a ecoformação. Para Silva (2017), esse terceiro movimento é mais silencioso, porém tão importante quanto os outros, visto que indica o ambiente escolar como elemento relevante na formação. E segue, “é essencial compreender quem sou eu, quem é o outro com quem me formo, para saber onde me formo” (SILVA, 2017, p.118)

Com relação ao último, onde me formo, recordamos que quando se fala em formação de professores, costuma-se pensar na oferta realizada por universidades, oficinas, cursos ou outras instituições externas com o objetivo de atualizar o conhecimento profissional dos

docentes. Fazemos memória para dizer que, infelizmente, esse discurso ainda acontece nas escolas devido à cultura hegemônica.

De certa maneira, a formação vinculada às propostas superiores aparece como solução para os tensionamentos que surgem no exercício da profissão. Sem levar em conta as necessidades da escola, colocam cargas pesadas nos ombros dos docentes e sinalizam que a salvação é executar programas e muitas vezes participar de formação ofertada por outras instituições e por pessoas externas às escolas. Contrariando essa formação, falou a professora Escola:

Participar das formações é muito por obrigação porque não podia deixar, mas eu ficava achando que o tempo que estava ali eu poderia estar tomando um curso online, lendo um livro, fazendo alguma coisa que, para mim, iria ter muito mais retorno, que os meus alunos iriam ganhar muito mais do que eu ficar aquele tempo nas formações que eram dadas pela prefeitura. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

Com esse relato, evidencia-se que a professora não encontrava sentido na formação ofertada participando em, alguns momentos, como uma imposição. E continuou sua narrativa trazendo à tona a escola como um espaço a ser reconhecido e explorado para formação docente.

Temos que ficar correndo atrás para construir um momento na escola para formação, pois não há de forma sistematizada, com horário definido e em um ambiente adequado. Saímos correndo para encontrar um espaço para sentar com outra colega e, mesmo assim, não era de uma forma coletiva, era com uma outra. Isso empobrece muito a nossa ação docente porque fica faltando o coletivo que é muito importante na nossa prática. (Escola, Entrevista narrativa, 2021)

A formação na escola, entre os pares, para a professora produz sentidos de formação necessária para seu desenvolvimento profissional trazendo um modo de aprender a partir da experiência do outro e dentro da escola. Portanto, isso vai além do que se constrói por acumulação de cursos, oficinas, especializações, mas por um percurso que se dá em um movimento permanente no dia a dia da sala de aula, na escola e nas relações. Como afirma Nóvoa (1995, p. 25) o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia. O processo de formação alimenta-se de modelos educativos, mas asfixia quando se torna demasiado “educado”.

Na busca por reconhecer a escola como espaço legítimo e de potencial formativo, é relevante considerar o *locus* escolar onde os professores com seus pares e amparados em teorias

pedagógicas, criam uma trama de conhecimentos e experiências compartilhadas, ampliam sua formação e atuação profissional. Assim, no cotidiano da escola, professores narram suas experiências para os colegas, conferindo sentido para a sua formação e para sua prática.

Algo que pode auxiliar nisso é não ficar calado acreditando que os professores não são capazes de criarem um espaço e serem sujeitos de formação. Precisamos falar, propor discussões, estudos sobre a docência na escola. Para a professora Pesquisadora, tomar um posicionamento, fazer com que sua voz seja ouvida e respeitada na escola assume uma ambivalência. Ainda de acordo com a professora Pesquisadora, é importante o protagonismo docente, por outro, é crucial as críticas advindas dos colegas.

Às vezes quando falo o que leio, a minha experiência, percebo os olhares, inclusive já passei pelo corredor da escola e já ouvi comentários: a perfeitinha. Sabe, nunca fui tirar satisfação porque isso não me afeta, não vai preencher nada em mim e porque não quero ter um sentimento ruim em relação ao outro, ao próximo, mas eu já ouvi comentários, sabe, e não são bons. Olhares, comentários, gestos ... sabemos que o corpo também fala. (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2021)

O que a professora sinalizou é especialmente importante e necessário refletirmos nas escolas entre os pares, visto que em grande parte do sistema educacional não há espaço e tempo institucionalizado suficiente para encontro coletivo de estudo e tomada de decisões. Por isso, muitos continuam reforçando a ideia de que respostas, soluções para as inquietações e necessidades da escola estão fora de nós, em outros ambientes, e não reconhecemos a escola como espaço de formação.

Tudo que foi narrado pelas professoras, potencializou que é preciso apostar na formação permanente entre os pares, no cotidiano escolar como um dos pilares na construção da autoformação, ou seja, que os professores sejam capazes de assumir seu processo de desenvolvimento. Portanto, é necessário um investimento em encontros formativos com os pares, dentro da escola, superando a relevância em formações externas com anseios e realidades tão diferentes das dos professores.

Nesse sentido, no interior da escola os professores, juntamente com seus pares, são capazes de selecionar conhecimentos, trocar experiências, escolhas que atendam às suas necessidades e encontrar sentidos a partir delas. Nessa linha, os estudos de Pineau (1988) afirmam que há o movimento de ecoformação, em que uma maneira de se apropriar e atribuir novo sentido à experiência é se relacionando com o meio ambiente e, no caso dos professores, com o ambiente escolar. Logo, a formação dos professores será uma busca, troca e interação

com e no cotidiano escolar. Em uma das narrativas, a professora Colaboração, atestou a ecoformação:

Quando entrei no município, eu buscava, justamente, um espaço que me oferecesse essa condição de continuar o meu processo formativo. Sabemos que o espaço da escola em si é um espaço que proporciona esse movimento de formação, ainda que não tenha nada estruturado, nada sistematizado, mas não tem como o professor dizer que no seu dia a dia, na sua prática pedagógica que não aprende. (Colaboração, Entrevista narrativa, 2021)

Quando a professora narrou, reconheceu que a escola proporciona movimentos formativos. Nada pode ser trivial, sem intencionalidades. O que se vivencia na escola implica em mudanças, transformações, ratificando que tudo que forma, transforma. Nessa lógica, juntamente com Pineau (1988), Marie-Christine Josso (2002) afirma que o processo de (trans)formação é vivido de diversas maneiras, seja através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos da vida pessoal e social.

Na escola, professores refletem sobre o que aprendem e produzem novos saberes constituindo sua autoformação na coexistência com alunos, professores e comunidade escolar (heteroformação) e com as vivências com o espaço formativo (ecoformação). Portanto, em consonância com Pineau (1988), a autoformação envolve a experiência do sujeito com si próprio, com os outros e com as coisas.

Ao longo da pesquisa, ficou evidenciada a Teoria Tripolar de Pineau (1988) e a formação construída dentro da profissão defendida por Nóvoa (1995), mas veio à tona o uso constante do termo colaborativa nas entrevistas, chamando a atenção e necessitando uma abordagem mais sistematizada.

4.3 APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Para muitas professoras que participaram da pesquisa, na escola em que trabalham, as colegas compartilham experiências, habilidades, e essa dinâmica para o grupo se identifica como colaborativa. Segundo Nóvoa (1995), colaboração pode ser entendida como um processo de integração e compartilhamento de experiências, neste caso, envolve professores e um afeta o outro. Uma professora relatou o seguinte:

[...] falando de formação, de aperfeiçoamento profissional, eu me sinto muito à vontade dentro desse espaço. Temos essa dinâmica de colaboração, de

cooperação, então, é uma equipe em que algumas professoras têm a postura de estimular uma a outra, de trocar experiências, de comunicar acerca de alguns processos formativos e até mesmo de buscar. A semana passada, estávamos por conta deste contexto que estamos vivendo agora. Sentimos a carência de nos aperfeiçoar em relação às novas tecnologias e daí surgiu um movimento muito legal. Uma professora que tem uma maior habilidade e um conhecimento mais aprofundado fez um encontro com as outras colegas para partilhar conhecimentos. (Colaboração, Entrevista narrativa, 2021)

Diante da fala da professora Colaboração, faz-se necessário a definição dos termos cooperação e colaboração, pois, apesar dos dois utilizarem o prefixo *co*, eles se diferem. Segundo Veiga (2008), o termo cooperação vem do verbo latino *operare* e está ligado à noção de operar, executar. Já o termo colaboração tem raiz no termo latino *laborare*, que remete a ideia de trabalhar, desenvolver atividades, isto é, trabalhar de forma conjunta. Assim, cooperar nos remete a cada um trabalhar cumprindo regras e fazendo a sua parte para chegar a um resultado e colaborar é trabalhar junto, no qual todos têm responsabilidade individual e coletiva.

De posse da definição e em consonância com as professoras, optamos por considerar o termo colaboração, pois este termo prevaleceu em várias narrativas. A característica marcante da colaboração é a formação coletiva de saberes. Assim, o grupo de professores se reúne para refletir sobre o trabalho, sobre suas práticas e construir o seu percurso pessoal e profissional. Dessa maneira, a conversa, as trocas, o trabalho colaborativo no interior da escola assume relevância para uma formação permanente cotidiana tanto para quem inicia na profissão, quanto para os que já possuem mais vivências como relata a professora Colaboração:

Temos muito esta troca de dialogar com o professor anterior sobre como conduzir com determinado aluno, sabe. E isso tudo tem sido muito fortalecido. Como, por exemplo, de como desenvolver práticas com alunos da educação inclusiva, muitas dúvidas de como se desenvolve o trabalho, como dar continuidade a um trabalho que o professor anterior iniciou. Então, tudo isso buscamos compartilhar com os colegas. Acredito que o fortalecimento que acontece dos vínculos entre os pares e a ação da própria escola, dentro da própria escola, essa mobilização, esse estímulo favorecem à formação. (Colaboração, Entrevista narrativa, 2021)

A escola como lugar de fomento, incentivando à cooperação, numa proposta de formação permanente entre os pares, favorece a produção de conhecimentos a partir de suas práticas e experiências. Logo, é esse modo de habitar a profissão docente, de acordo com Rios (2020), que também evidenciamos ao tratar a escola como lugar de formação de professores para partilhar práticas, reflexão do trabalho (NÓVOA, 2010) tanto para os iniciantes quanto para

os experientes, com outros colegas. Nesse espaço, cria-se uma trama de colaboração que potencializa o processo formativo, como narro a professora abaixo:

Eu vejo que é um grupo colaborativo, eu acho que essa palavra pode ser usada. É um grupo colaborativo e disposto a participar. A única coisa que eu acho que poderia ser melhorado em relação a esse grupo é a participação, porque, às vezes, a voz fica em duas a três professoras e as outras se calam. Porém, em grupo você está partilhando de uma forma geral e é claro que um colega sempre vai ter uma contribuição ou uma experiência do colega pode contribuir com sua prática. (Pesquisadora, Entrevista narrativa, 2021)

Juntamente com Nóvoa (2010), encontramos outros teóricos para apoiar e defender a formação no interior da escola. Inclusive, evidenciamos a colaboração, no que se refere à formação permanente, considerando os cinco eixos de atuação ressaltados por Suanno (2019 p.135), são eles: a reflexão prático-teórica sobre a própria prática; a troca de experiências entre iguais; a união a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico e o desenvolvimento profissional da instituição educativa.

A colaboração, portanto, dentro da escola, se construirá na interface entre reflexão da prática-teoria-prática, trocas entre os pares, projeto de escola, lutas por um projeto crítico de formação na escola e trabalho conjunto que transcenda práticas de inovação individual para a inovação coletiva da instituição. Observamos isso na narrativa da professora Cooperação:

Costumamos dizer que lá o aspecto da escola é uma gestão democrática, cooperativa e participativa, em que todos fazem parte do mesmo grupo. O problema de uma é de todas, então, lá não tem a questão da individualidade de ser um só, um fazer, é coletivo. Trabalhamos para um bom desempenho de todos, para o coletivo e não uma só pessoa, mas a realidade de todos. (Cooperação, Entrevista narrativa, 2021)

Com essa e outras narrativas, notamos que o compartilhar dificuldades, práticas é tecido também dentro de uma gestão que defende a participação e democracia. Nesse espaço, todos buscam o bem coletivo, portanto se envolvem, trocam experiências para um melhor desenvolvimento da sua prática e da escola. Dessa maneira, reconhecem que no cotidiano escolar constroem saberes em colaboração com seus pares e geram uma formação permanente.

4.4 TECENDO FORMAÇÕES COM E NO COTIDIANO ESCOLAR

Há uma canção que nos diz que “Toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá” (Gonzaguinha). De forma poética, o cantor ensina que a trajetória formativa do ser humano perpassa pelo movimento com outros e nos mais variados locais.

Seguindo essa ideia, para discutir a formação permanente de professores se faz necessário retomar a ideia de que eles aprendem entre pares, alunos, na universidade, na escola. Onde quer que estejam, serão atravessados por aprendizagens dos diversos espaços e sujeitos. Logo, um docente, como qualquer outro profissional, não conclui sua formação quando termina a graduação. Ele continua seu processo formativo com contribuições no dia a dia da sala de aula, da escola e das relações.

Durante as entrevistas, uma professora apresentou indícios de que sua formação não dava conta das necessidades da sala e que era preciso um momento para refletir e dar sentido às suas experiências a partir do outro. É o que nos relatou a professora Conhecimento:

Preciso ter uma boa formação para não cair nos mesmos erros, senão eu acabo não evoluindo, eu acabo não dando conta das demandas que tem na minha sala. Se no momento meu conhecimento não consegue dar conta desse problema, então, eu preciso de uma formação que possa me ajudar a lidar com essa questão, com esse problema. Uma formação que me ajude a refletir sobre minha prática diante daquilo que estou vivendo. Essa reflexão se faz com formação, não tem como poder trocar ideias, poder conversar com os pares. Mesmo assim, eu acho que quando conhecemos mais, ficamos mais habilitados a tentar solucionar problemas. Víamos essa necessidade de termos um momento para aprender e estudar, pois não estava tendo. Era só planejamento, executar, planejamento. Executar. E o momento de refletir sobre nossa prática não tínhamos. (Conhecimento, Entrevista narrativa, 2021)

A professora Conhecimento traz no seu relato uma inquietação sobre os tempos ausentes para estudar e aprender a docência. Reconhece a necessidade de formações a partir das próprias práticas, junto a seus pares para um desenvolvimento profissional. Uma formação em que professores aprendem uns com os outros, no princípio da horizontalidade, como nos lembra o movimento Heteroformação da Teoria Tripolar de Pineau (1988).

Um processo que transita por uma formação inicial e permanece na docência com reflexões coletivas sobre as práticas para juntos encontrarem caminhos de como lidar com as transformações que acontecem na escola. Como nos disse a professora Conhecimento, é preciso revolver à docência o seu direito a estudar, refletir com seus pares e não apenas executar planos e programas no cotidiano escolar.

Com esse e outros relatos, evidencia-se como a formação a partir da prática e sobre ela precisa ser mais explorada e reconhecida, fomentando uma formação que faça sentido e que aconteça no cotidiano da escola. Assim, a docência será aprendida... que vai além da formação individual, mas que amplia-se para a profissão docente.

De certa maneira, é retirar a responsabilidade dos ombros dos professores por não darem conta de tantas demandas, como por exemplo, os baixos resultados na educação. Afinal, discursos atingem o protagonismo docente afirmando que há uma correspondência entre a formação do professor e o sucesso da educação. Em discordância com esses discursos políticos, professoras relatam que, ao participarem de reflexões com colegas, percebem que não estão sozinhos na docência e que ela é atravessada por políticas educativas e outros tantos fatores.

Em relação às políticas educativas, lembramos que a educação é um dos alvos constantes em cortes orçamentários. Sem investimentos e com um rol de programas a serem cumpridos, culpam a má formação dos professores pelos baixos resultados nas avaliações externas, a exemplo do Enem e Prova Brasil. Diante disso, insistem em ofertarem formações, programas, cursos padronizados e distantes da realidade escolar.

Na ausência de formações específicas que contemplem as necessidades da escola, reivindicações de professores soam como uma pregação no deserto. As dificuldades em exercer a docência crescem e as políticas de formação continuam distantes de quem se encontra no chão da escola. Freire (1997) nos fez refletir que além de lutar por políticas de formações, precisamos transformar as “dificuldades em possibilidades” dentro da escola.

Na medida em que avançamos nesse reconhecimento, percebemos que no e com o coletivo há possibilidade de mudanças e construção de saberes no interior da escola. Estudos de Alves e Garcia mostram que é preciso sair do falar da escola para compreendê-la. Muito se fala sobre escola, de fora da escola, de longe da escola, muitas vezes a partir de um absoluto desconhecimento em relação ao que acontece dentro da escola a cada dia (ALVES; GARCIA, 2000, p. 12)

As autoras concebem a escola como invenção cotidiana, apresentando o cotidiano como espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos. Assim, nesse campo, muito mais que falar e escrever sobre limitações de formação na escola, busca-se compreender e reconhecer que, no interior da escola, os professores que nela vivem, nas microrrelações a partir de relações dialógicas, constroem saberes e práticas.

Para além das políticas educativas atuais e das constantes mudanças socioeconômicas e culturais que exigem dos professores novas atuações e competências profissionais para

desenvolver seu trabalho em contextos educativos diversos, o coletivo da escola pode desenvolver a autonomia de sua formação entre pares, compartilhando experiências, saberes, descobrindo maneiras de atuar e de se projetar na formação de outros com e no cotidiano da escola. A professora Conhecimento relatou:

Os momentos de formação no interior da escola acabaram. Hoje em dia, nós temos um planejamento individual que são as nossas aulas de reserva de carga horária. Nessas horas, nos dedicamos mais ao planejamento dos alunos. Então, essa formação coletiva não está tendo mais. (Conhecimento, Entrevista narrativa, 2021)

Notamos que a professora sinalizou que há ausência de formação coletiva, pois não há no cotidiano dela um horário institucionalizado. Ela deu pistas de que a formação perpassa pelo coletivo, mas ao mesmo tempo demonstrou que, após a reserva de carga horária, a mesma tem aulas que são os planejamentos individuais. Relatos como esse aparecem para afirmar que a falta de formação coletiva impacta o professor e ele precisa reagir para garantir os seus direitos e seus tempos coletivamente.

Segundo Flecha (2000,p.25), “Vivemos em uma sociedade com grande pluralidade de opções no que se refere a formas de vida e que afeta todos os aspectos de nosso cotidiano.” Logo, se somos sujeitos que vivemos no mundo e com o mundo, precisamos considerar o cotidiano escolar como um espaço de criação e circulação de diversos conhecimentos, escolhendo possibilidades de viver e aprender a docência.

No cotidiano das escolas, há várias acontecências ao mesmo tempo e que estas envolvem muitos sujeitos. Portanto, é preciso considerar o cotidiano escolar como uma rede de saberes e fazeres em que construímos, partilhamos e aprendemos a docência. Reconhecer que somos atravessados por nossas histórias de vida e de profissão em uma interação constante com outros e em diferentes contextos. Nesse sentido, é importante lutar, diante das dificuldades apresentadas pelo sistema, por possibilidades de formações coletivas. Consideramos o cotidiano como movimento dos sujeitos que tecem e partilham saberes e fazeres. Garcia, aborda essa questão ao afirmar,

(...) o cotidiano é a hora da verdade. É ali que os grandes projetos, as grandes explicações, as grandes sínteses, as grandes narrativas e as grandes certezas são confirmadas ou negadas, e o que complica ainda mais é que às vezes é a mesma certeza que num momento é confirmada, no momento seguinte, é negada. É ali, no cotidiano, que sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das

estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem e, como todos os mortais, um dia morrem. Não esquecendo que uns morrem antes do que outros, dadas as condições de vida, no limite da morte, a que estão expostos. (GARCIA: 2003a, p. 195).

Os relatos das professoras expressam a existência de um processo hegemônico de formação com espaços e tempos institucionalizados. Logo, há indícios que aguardam decisão externa para a realização de formações coletivas, bem como o que ocorre nos momentos de intervalo, salas de professores e corredores não são considerados como movimentos formativos.

No cotidiano escolar circulam saberes e estes precisam ser reconhecidos e legitimados. Afinal, foram gestados por um coletivo que vive a docência e busca modos de enfrentar as dificuldades e encontrar saídas. Fazendo uso da autonomia da escola, espaços e tempos de formação entre pares sofrem ajustes no cotidiano escolar na tentativa de romper estruturas políticas impostas tão distantes das suas realidades.

Nesse cotidiano, professores aprendem uns com os outros numa relação dialógica, reflexiva e permanente no interior da escola. Dialógica porque se baseia no diálogo com outros. Reflexiva porque vai aprendendo a partir da própria prática e na trama de relações com outros. Permanente porque, atualmente, temos muitas mudanças e recebemos muitas informações de todas as partes e lugares, e isso requer uma formação em constante movimento.

Ao longo do capítulo, os relatos revelaram uma aproximação de formação na tessitura dos saberes horizontalizados, coletivos, que acontecem no cotidiano das escolas e que precisam ser reconhecidos e explorados no campo de formação de professores. Assim, formações coletivas na escola durante as ACs seriam possibilidades de formação permanente de professores.

Torna-se de extrema relevância concordar que professores não são apenas colaboradores de pesquisas, mas também autores, pois refletem sobre suas práticas e pensam enquanto praticam alguma ação (ALVES; GARCIA, 1999). Retomar essa fala é importante, pois na roda de conversa que desenvolvemos previamente com as colaboradoras, as mesmas ao receberem o convite, responderam a tristeza e recusa em aceitar participar de pesquisas junto às universidades. Tal resposta mostra o oposto do que dizem as pesquisas realizadas por Alves e Garcia(2016) que trazem o cotidiano como espaço de criação e circulação de conhecimentos múltiplos, em rede, e hoje constituem um campo respeitado nacional e internacionalmente.

Portanto, as narrativas com e no cotidiano escolar, contribuem também para que professores não se vejam como objetos e sim sujeitos de pesquisas. Portanto, há necessidade de

ampliação e reconhecimento dos saberes construídos no cotidiano escolar. Corroborando Ferrazzo (2003, p.168) ao defender que:

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores/autoras, reconhecidos em seus discursos, do mesmo modo como assumimos Najmanovich, Alves, Garcia, Certeau, Giard, Santos, Ginzburg, Oliveira, Esteban, Lefebvre...ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das autoras/autores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes.

Portanto, ao abordar cada narrativa, não utilizamos para ilustração da pesquisa ou análise, mas para legitimar o potencial dos autores dos discursos que vivem no/com o cotidiano da escola. Diante dessa constatação do autor, as instituições de formação de professores precisam considerar tão importantes quanto os teóricos estudados os discursos, saberes construídos nos cotidianos escolares.

É necessário para a formação permanente de professores reconhecer que as narrativas revelam o enredamento que há no cotidiano e que o mesmo precisa ser transformado em conhecimento pedagógico. Ao narrar suas experiências, os professores refletem, dão sentido ao seu papel formativo e a sua atuação docente, como afirma a professora: “A minha formação se dá pela troca de conhecimentos e partilha das práticas., no caso a gente compartilha muito as experiências que vivenciamos na sala de aula, no dia a dia da escola.” (Cooperação, entrevista, 2021)

Referimos, como menciona a professora Cooperação, a essa formação que acontece dentro da escola ressaltando que isso não significa desvalorizar a teoria, mas, à luz das teorias, encontrar explicações e saídas para a complexidade das realidades que se encontram com e no cotidiano escolar.

Enfim, fazendo uso da teoria e na relação entre os pares no e com o cotidiano escolar, professores terão condições melhores de compreender a realidade e poderem criar estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória (GARCIA, 2003).

4.5. O SINGULAR NA DIVERSIDADE, O LUGAR DE FALA DAS NARRATIVAS

Para enfrentarmos e fortalecermos processos contra políticas educacionais hegemônicas que nos impõe, a exemplo, da BNCC, que desconsidera os conhecimentos docentes e o cotidiano escolar, torna-se necessário que os protagonistas de tais transformações sejam os professores. É importante romper o individualismo que muitas vezes se manifesta nas escolas, criando espaços e tempos para reflexão, compartilhamento, ao invés de realizar demandas impostas de modelos padronizados. Segundo Alves; Garcia (1999, p.10):

Pois sempre aparece alguém para lhes “ensinar” como melhor ensinar, sempre aparece algum “iluminado” para lhes dizer o que devem fazer, quando e como devem fazer, quando e como devem fazer. Muda a denominação, mas o espírito é sempre o mesmo – tutelar as professoras impondo-lhes o que lhes parece (aos que se sentem iluminados) importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo. Após o lançamento badalado de pacotes, que se sucedem no tempo, seguem-se muitos seminários, palestras, consultorias, livros e artigos publicados pois, afinal, é preciso “capacitar as professoras” para o desempenho do papel que lhes destinam no momento só que detêm o poder. E também como sempre aconteceu, após o primeiro momento de euforia se segue o momento da desilusão – não está dando certo – e tudo continua como dantes. Pudera não... pois.

De modo mais claro, observamos que os professores com o seu cotidiano tecem saberes em relação a várias temáticas e vão se formando. Se por um lado há teorias nos cursos ou palestras que eles participam, por outro lado essa objetividade encontrada no campo teórico é perdida em parte pela subjetividade dos professores.

Como abordar teorias que contemplam planejamento, avaliação, ensino, aprendizagem, proposta de ensino de forma única, em uma diversidade de contextos e situações? Não é possível colocar no singular toda a pluralidade vivida no cotidiano da escola. A vida vivida é dinâmica e essa não consegue se engessar em estruturas fechadas., Assim é a formação que acontece no cotidiano em que, no movimento permanente, professores tecem saberes e fazeres, compartilhando com outros e sendo autores de sua formação.

Assim, a cada narrativa, havia a tentativa de compreender como se dava o desenvolvimento formativo no interior da escola. Nessa busca percebemos que ao narrarem as professoras pensavam, refletiam, explicavam suas ações, explicavam seus cotidianos, se aproximavam de práticas de outros colegas, de outras escolas e reconheciam seu pertencimento a um cotidiano, como nos relatou a professora Prática:

Geralmente, essas formações acontecem em grupos e todos professores são envolvidos. Eu vou tirar, por exemplo, o PPP. Como eu falei, todos participaram da construção. Foi a escolha da própria coordenação e é muito

legal essa troca. Por mais que a gente conviva com todos dentro da escola, eu acho que esse momento de formação, a gente estar mais junto do outro aproxima, a gente passa a compreender melhor o outro, a gente passa a entender como o outro pensa coisas de dentro da escola. [...] É uma gestão cooperativa, democrática. Tudo que, digamos assim, tem que ser decidido, tem de ser de cima para baixo. Tudo é conversado. As meninas tem esse cuidado de ouvir cada professor de saber o que cada um pensa, nada lá é decidido pelo gestor ou coordenador e sim pela equipe. Por isso que digo que me orgulho desse espaço pela formação, por essa oportunidade de trocas entre meus pares. (Prática, Entrevista narrativa, 2021)

Algumas colaboradoras deram pistas de que no miudinho do cotidiano, elas tecem formações necessárias à sua prática e a escola é de fundamental importância para a fomentação dessa dinâmica. Portanto, por mais que haja um controle na formação de professores gerada por instâncias superiores, encontramos formações alternativas, confirmando que no cotidiano da escola nada é comum.

Por fim, um dos pontos que nos chamou a atenção, principalmente no contexto atual, foram as conversas que ocorrem no intervalo, nos corredores da escola, na sala dos professores e em grupos de WhatsApp de professores. Estas conversas foram relatadas nas entrevistas e são frequentes no cotidiano, mas, muitas vezes, não são partilhadas em reuniões coletivas no ambiente escolar. Assim, a professora Prática disse: “Um ligar para o outro ou enviar uma mensagem no zap para tirar dúvidas e perguntar como está acontecendo na tua turma; como está o movimento no grupo de Whatsapp e eu acho que tudo isso é formação.” (Prática, Entrevista, 2021)

Ou seja, por mais que estudos, autores busquem descrever o processo formativo dos professores, cada cotidiano é singular e há uma formação permanente para além das teorias e das políticas formativas impostas às escolas, pois professores se articulam com outros professores, com outras escolas, com outros espaços de formação, por intermédio de relações formais e informais.

Portanto, o campo de formação de professores, ao considerar as dimensões formativas propostas por Gaston Pineau (2006) (autoformação, heteroformação e ecoformação) pode romper com os modelos impostos de formação instituída que muitas vezes se distancia da realidade escolar. Nesse sentido, faz-se necessário uma formação permanente no cotidiano da escola tornando possíveis movimentos formativos que façam sentido para os professores.

Tomando como ponto de partida os teóricos e as narrativas, visualizamos novos caminhos para a formação permanente de professores. Eles representam, principalmente, vozes

de professoras que assumem a escola como espaço para as necessidades atuais e futuras de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu falo, elas falam, nós falamos. Vozes de professoras da rede pública que ecoam e deixam legados no campo de formação permanente de professores. (FERREIRA, 2022)

Diante do paradoxo entre os tempos conquistados e os tempos instituídos disposto na Portaria 23/2019 sobre as ACs, quais serão as possibilidades para promover formação permanente no cotidiano escolar? A pesquisa buscou compreender os sentidos dos professores sobre a formação permanente, considerando as políticas de formação, as leis que impactam tempos e espaços de formação no cotidiano escolar e sobretudo escutar as narrativas das professoras.

Estudos no campo da formação de professores temos um número expressivo nos bancos de dados, são artigos, dissertações, teses, apresentando como uma das maneiras de enfrentar o problema da educação é rever o processo formativo. Apresentam as políticas públicas de formação, as práticas pedagógicas dos professores, a escola e também outras instâncias que ainda não encontram meios para transformar e contribuir para uma melhor atuação desses profissionais.

Pesquisas demonstram desafios desde a trajetória de formação inicial, seguindo no exercício da docência. Na busca para reverter o quadro, variadas instituições públicas e privadas ofertam formações aligeiradas para capacitar, atualizar, qualificar o professor na certeza que, ao final, ele saberá atuar, resolver os problemas decorrentes do ensino-aprendizagem dos alunos em um cenário de constante transformação.

Mas o que dizem os professores sobre formação? Empenhamo-nos em escutar as professoras no que tange aos processos formativos em meio a tantos desafios, mas principalmente as potencialidades no interior da escola. Apoiando-nos em estudos sobre a temática e com base nas narrativas, buscamos desenhar entraves e possibilidades de formação docente a partir dos sentidos que os professores atribuem a formação, em especial no cotidiano escolar, entre pares. Ela se apresentou como um dos caminhos para dar conta das transformações que nos afetam e potencializar uma formação permanente com sentidos para os professores.

Reconhecemos que fatores sociais, econômicos, políticos e acadêmicos impactam diretamente o professor no interior da escola. Até os dias atuais, continuamos vivenciando,

sofrendo enquanto docentes com essas influências e buscando superar dentro da escola, em encontros com a equipe, esses “choques constantes das diversas realidades” que nos deparamos.

Esta pesquisa, tendo como motivação as experiências vividas de formação pela pesquisadora no decorrer da sua trajetória pessoal e profissional, despertou um interesse acerca da temática. Era preciso entender o sentido das formações frente aos desafios vividos na atuação docente, tomando decisões formativas que favorecessem e contribuíssem para a prática.

Em estudos sobre modelos e propostas de formação de professores continuamos, por um lado, a nos deparar com formações aligeiradas, numa perspectiva de transmissão de saberes, técnicas e, por outro lado, outras formações com perspectiva reflexiva, processual e permanente. Defendendo uma formação perene, dentre tantos termos utilizados, optamos pelo termo permanente. Feito isto, precisaríamos descobrir os sentidos dessa formação no cotidiano, ouvindo os próprios professores.

Nesse caminhar, escolhemos a pesquisa qualitativa com uma abordagem (auto) biográfica e o uso das entrevistas narrativas. Se desejávamos alcançar o objetivo, teríamos que escutar os relatos das experiências pedagógicas dos professores. E a metodologia contribuiu muito na produção de conhecimentos acerca da temática, pois as professoras durante as narrativas refletiam sobre sua vida, formação, trajetórias individuais e coletivas.

Percebemos também que, diferente de uma entrevista estruturada, a entrevista narrativa revela estruturas sociais e políticas que impactam a formação de professores. Nesse sentido, elas apresentariam o que dizem sobre formação de professores e o que elas pensam sobre esse tema.

Diante disso, vimos a necessidade de abordar em determinado período as políticas públicas e os estudos que falassem sobre formação para depois realizar um contraponto. Feita a abordagem sobre formação de professores na esfera pública macro e micro, no período de 1996 até os dias atuais, identificaríamos o que dizem as políticas e os estudos.

Observamos que ainda persiste uma ausência na continuidade das leis sobre formação de professores, pois a cada mudança de governo há uma ruptura com a anterior, causando formações limitadas e muitas incertezas aos professores. Também foi notório, o distanciamento da legislação com a diversidade de contextos brasileiros e a construção destas sem a escuta, colaboração dos que estão no chão da escola.

É importante ressaltar que, no decorrer das narrativas, as professoras contemplavam as políticas de formação, atribuíam valor a oferta de formações externas, mas relatavam os

entraves e o distanciamento do cotidiano escolar. Percebiam a necessidade de formações que estivessem alinhadas com seu contexto escolar e que elas fossem mais ouvidas.

Continuaram relatando que a legislação nacional e a legislação municipal não dialogam com a categoria e elas têm dificuldades para participarem de formações internas e externas. Um paradoxo ocorreu quando falaram sobre as Atividades Complementares, um espaço/tempo de formação no interior da escola que foi garantido pela Lei Nº 23/2019, mas o seu dever na participação das mesmas, seja individual ou coletivo, não era possível.

Diante desse panorama, recorremos a Nóvoa (1999) ao nos provocar se cabe à escola pensar o futuro. E o autor constata que talvez a escola seja o lugar onde encontramos mais pessoas qualificadas do ponto de vista acadêmico. Nesse sentido, as narrativas potencializaram reflexões acerca da autonomia e de possibilidades sobre formação de professores.

Se atualmente a realidade do município apresenta limitações no campo de formação de professores no cotidiano escolar, esta pesquisa buscou revelar possibilidades escutando e valorizando as vozes e inquietações dos professores. Se eles apresentam tensionamentos sobre a necessidade de investimentos políticos, econômicos, acadêmicos que ajustem e favoreçam formações permanentes, há um destaque especial para os movimentos coletivos que ocorrem no contexto das Atividades Complementares.

As narrativas serviram para mostrar como estão ocorrendo as formações no interior das escolas. E foi interessante que uma das maiores dificuldades dentre os critérios estabelecidos para os colaboradores e o *locus* da pesquisa, era que na escola tivesse ACs coletivos.

O estudo superou nossas expectativas, pois ouvimos saberes, experiências de formação que foram construídos a partir das próprias práticas dos professores no cotidiano da escola e que estão à margem das políticas de formação. Essas narrativas foram relevantes para entender como ocorrem no cotidiano da profissão docente as formações de professores do Ensino Fundamental I, na rede municipal de Feira de Santana-Ba.

Estudos de Moriconi et al. (2017), citados em Gatti(2019), demonstram que no Brasil ainda não temos dados avaliativos sobre a eficácia da formação continuada na melhoria das práticas de ensino e no desempenho dos alunos. No entanto, apesar de ainda não terem resultados, as autoras, comparando dados de cinco experiências formativas brasileiras e estudos de alguns países da revisão internacional evidenciaram características muito comuns entre o Brasil como participação coletiva, papel ativo do professor, duração prolongada, dentre outras, e, no caso do Brasil, ficou notório a concepção da escola como produtora de saberes e de cultura.

Ao compararmos com a análise dos resultados desta pesquisa em nível municipal, percebemos a aproximação de muitas características acerca da formação de professores em nível nacional e internacional. As narrativas evidenciaram que mesmo diante da limitação da legislação e das condições da escola, há um potencial de formação a ser realizado com participação coletiva, reflexiva, com eles sendo protagonistas de sua formação a partir das próprias práticas e essa acontecendo dentro da escola como uma formação permanente, principalmente nas Atividades Complementares.

Tomando como enquadramento as características acima reveladas nas narrativas, compreendemos que os professores atribuem sentidos a formação enquanto movimento permanente de aprendizagem da docência, junto com seus pares, no cotidiano escolar, seguindo princípios da formação entre pares, tempo-espço, dialogicidade, colaboração, dentre outros.

Se partirmos que a formação de professores se dá seguindo alguns princípios e esses dialogam uns com os outros, então o processo formativo adquire uma dimensão que vai além de um cumprimento ou de uma determinação política. Os professores reconheceram que não caminham sozinhos e para fazer travessias formativas precisam estar com os outros.

Na figura seguinte, procuramos ilustrar uma sistematização de vários elementos imbricados uns com/nos outros que foram contemplados na pesquisa, seja por teóricos, estudos e as colaboradoras. Ao fazer uma interlocução, possibilitou reconhecer que estamos em um constante movimento formativo, logo, a formação permanente deve ser individual, coletiva, local e com e no mundo.

Figura 1-Formação permanente de professores



Fonte: Figura criada pela autora.

Tal como visualizamos na figura, a formação permanente se dá por meio de um movimento formativo de professores, de maneira circular, seguindo o proposto por Pineau (1988): auto, hetero e ecoformação, mas que se amplia com o uso das narrativas. Ela deve ser encarada como permanente, pois é vivenciada nas microrrelações fazendo uso de princípios coletivo, colaborativo, dialógico e horizontalizado e no cotidiano escolar, sobretudo nas ACs.

A formação permanente encontra-se potente ao utilizarmos as narrativas, pois, no ato de narrar, professores refletem sobre suas práticas e constroem saberes. Como observamos na narrativa da professora Cooperação:

Formação permanente mesmo. ACs são formações permanentes porque se eu não estou enganada acho que Paulo Freire traz em uma das citações dele que nos faz refletir sobre as nossas práticas, as nossas ações. Traz aquele ciclo reflexão-ação- reflexão ou ação-reflexão-ação (é que, às vezes, eu acabo me atrapalhando). Eu acho que é ação-reflexão- ação. Percebemos que nosso aprendizado é constante, não é assim, um conhecimento limitado, ele é inacabado. A cada dia vamos aprendendo mais e mais e vamos despertando interesses para aprender mais ainda. A gente sempre tem aquela sensação de que não está bom, de que pode melhorar, de que pode rever, de que pode reinventar, se adaptar e aí é constante mesmo. (Cooperação, entrevista narrativa, 2021)

Essa narrativa, como todas as outras reverberaram para mostrar o potencial de formação dentro da escola, pois permitiu que as professoras refletissem acerca da formação e buscassem novas formas de formação coletivas, como por exemplo, o uso do *Google Meet* para reuniões

virtuais e a necessidade de regulamentar ou atualizar no PPP a prática de formação coletiva nas ACS. Demonstraram também que conversas no corredor, na sala dos professores ou em grupos de *whatsApp*, bem como o que acontece no “miudinho” da escola, são movimentos formativos.

Quanto à temática abordada, observamos que há possibilidade de ampliar os estudos e os objetivos deste trabalho no futuro. Nesse sentido, destacamos como possibilidades de efetivação ou continuidade para novas pesquisas as seguintes sugestões:

- Promover um trabalho com narrativas com professores da rede municipal, de modo que revelem como eles percebem o seu movimento formativo, tanto a nível municipal quanto local no interior da escola e, assim, favorecer um (re) pensar sobre políticas locais de formação;
- Avaliar os resultados dos alunos cujas escolas realizam formação permanente de professores seguindo os princípios descritos na figura acima;
- Analisar a consonância entre as práticas dos professores em sala de aula e os princípios da formação permanente contemplados nesta pesquisa;
- Investir em diálogos com a escola e com a Secretaria de Educação sobre o calendário instituído e o desejado pelo coletivo de professores.

Diante de tudo que foi mencionado, a formação permanente de docentes com os seus pares, no cotidiano escolar demonstrou possibilidades para desenvolver o potencial do coletivo e dela emergiram vozes que têm sido um anseio de muitos professores. Assim, a formação constitui, sem dúvida, em uma possibilidade de valorização dos seus saberes e numa necessidade, pois ela surge como meio para alcance de destrezas, competências no exercício da profissão.

Esperamos que este trabalho possa incentivar a necessidade de formação permanente de professores, mesmo diante das difíceis realidades que atuam, e que nela possa encontrar possibilidades de formação no cotidiano escolar passando do real para o possível. Caminhemos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.) e outros. **Formação reflexiva de professores**. Porto Editora, LDA, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Nilda; GARCIA, Leite. Regina. Cotidianos aprendentes e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento**, ISSN 0102-2717, v. 25, n. 1, p. 33-49, jan./jun. 2016.

ANDRÉ, Marli. . Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. *In*: IMBERNÓN, Francisco. ; NETO, Alexandre Shigunov.; FORTUNATO, Ivan. (Org.) **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: edições Hipótese, 2019, p. 183-208.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**. tradução, Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.2005.

BRASIL. Lei 9394/96, de 20/12/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, DF, Brasília, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC / SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília/DF, 2002.

BRASIL. **Lei Federal n.º 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm.

BRASIL.PR. Decreto n. 6.755, de 29/01/2009. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 09, de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3, de 1997. Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 agosto 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014 - Edição extra.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho -CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017.

BRASIL. **Decreto 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em:
<https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/462913965/decreto-9057-17>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/**Secretaria de Educação Básica**, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução n. 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, n. 28, p. 115-119, 10 de fev. de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). *In: Portal QEdu. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, 2019*. Disponível em:
<https://www.qedu.org.br/cidade/feiradesantana/ideb> Acesso em: 17/11/2021

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da educação, São Paulo, 6, 1º semestre de 1998, p. 9-27.

CANÁRIO, Rui (Org)..**Nota de apresentação ao livro Inovação e projecto educativo da escola**.Lisboa:EDUCA,1992.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008,p19,21..

Conselho Nacional da Educação (1990). **Formação Contínua de Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário** - Parecer nº5/90 do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: CNE.

CORALINA, Cora. **Poemas dos Becos de Goiás e histórias Mais**. Editora José Olympio.1965.

CRESWELL, John. W.. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010,p.26.

FEIRA DE SANTANA. Prefeitura Municipal. **Portaria Nº 03/2016**, de 23 de abril de 2016.

FEIRA DE SANTANA. Prefeitura Municipal. **Portaria Nº 23/2019**, de 10 de abril de 2019.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António, FINGER, Matthias. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010,p.46..

FORTUNATO, Ivan. **Formação permanente de professores, experiências ibero-americanas**. Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato;(org.),São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

FLECHA, Ramón; TORTAJAD, Iolanda. **Desafios e saídas educativas na entrada do século XXI**. Francisco Imbernon; (org.)

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quem?. In: IMBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. .

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de Professores no Brasil:10 anos de embates entre projetos de formação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 4.ed. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa

Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In*: HEIDEGGER, Martin. De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal. , (1987)

IBGE. **Censo demográfico 2020**. Disponível em: <www.censo2020.ibge.gov.br>. Acesso em 28 de jan. de 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela,. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNON, Francisco. **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas** / Francisco Imbernon; Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato; (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2019. 554p.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil** Março de 2020.

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

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W.. **Entrevista narrativa**. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.p.91..

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W.. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 93.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13 • n. 27 • 67-74 • jan./abr. 2012 – CURRÍCULOS: Problemática em práticas e políticas.

NETO, A. S.; SILVA, A. C. Panorama das pesquisas sobre formação continuada de professores nas reuniões da Anped entre os anos de 2000 e 2018. *In*: IMBERNÓN, Francisco.; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

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

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v 25, n. 1, p. 11-20, jan/jun. 1999.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. (1988). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus. *In*: NÓVOA, António e FINGER, Matthias. **O Método (Auto) biográfico e a Formação** (pp.108-130). Porto Alegre: EDIPUCRS.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento, um Processo Sócio-Histórico**. Ed. Scipione.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1993, p.49

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo:Cortez,2002.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. P. 65-77.

PINEAU, Gaston, PATRICK, Paul. Investigaciones transdisciplinarias em formación. *In*: **Jornada de Innovación Universitária: Transdisciplinaridad**. Universidade de Barcelona, Anais. Barcelona, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Edições Almedina, S.A. Abril, 2020 ISBN 978-972-40-8496-1

QEdU. **Censo de matrículas e infraestrutura de Feira de Santana**. Disponível em <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 02 de fev. de 2021.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva. Formação docente no Ensino Fundamental: interfaces com a diversidade. **Revista FAEEBA**- Ed. E Contemp., Salvador, v.29, n.57, p.109-124, jan./mar. 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Modos de habitar a profissão docente na educação básica: Estado da arte das pesquisas na Bahia. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 38, n. 4 p. 01-24, out./dez. 2020.

SACRISTÁN, José. Gimeno. **Poderes instáveis na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Formação docente no PIBID: temporalidade, trajetórias e constituição identitária**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017,p.105-118.

SILVA, Fabrício Oliveira da. **Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa**. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa,v.15, e2012960,p.1-15,2020.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva (2020). Contribuição do PIBID para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial . *Revista Exitus*, . <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1499>

SAVIANI, Demerval. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In: Carapetto, N. S. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade***. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald. Formar professores reflexivos. *In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação***. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 1987

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação de professores e desenvolvimento profissional: processos permanentes e imbricados. *In: IMBERNON, Francisco.; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan(org.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas***. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 142, p.183-202, jan.-mar., 2018 DOI: 10.1590/ES0101-73302018191196

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Graduação-Cursos. Disponível em: <www.uefs.br> Acesso em: 01 de fev. de 2021.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1995.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A formação reflexiva de professores; ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Carta convite colaboradores



CARTA CONVITE

Feira de Santana, Outono pandêmico de 2021.

Carta convite,

Querida professora (nome completo),

Olá, tudo bem? Muito prazer, eu sou Geruza Ferreira Ribeiro de Souza, mulher, mãe, professora e estudante de Mestrado da Universidade Estadual de Feira de Santana. Só te conheço virtualmente, mas ainda assim lhe convido para fazer parte de uma experiência semelhante a uma boa roda de conversa. Para o início dela, peço que imagine que estaremos em um lugar que você gosta, pode ser na sala de professores tomando um café e conversando com os colegas, no horário do recreio interagindo com os alunos e dialogando com um colega ou, quem sabe, em uma confraternização da escola, dando boas gargalhadas com os causos e as histórias dos/as professores/as.

Eu, como boa nordestina, já me vejo sentada com você em uma Atividade Complementar no interior da escola, tomando um café, comendo cuscuz com pedaços de charque, com vista para algum pedaço de natureza viva e muito alegre por ter encontrado

uma colega para falar da vida, das dificuldades e conquistas na educação. Falarei de forma delicada, como iniciei na profissão há 25 anos, terminando uma graduação, cheia de desafios e limitações, compartilhando as experiências, com os colegas e com os alunos, e os encontros formativos e desencontros vividos, bem como os meus sonhos na atuação profissional e a minha esperança na escola pública. Você colega, escuta tudo com atenção e em silêncio. Sendo uma boa prosa em uma sala repleta de memórias e afetos, busco não interromper a conversa e te convido a pensar e a falar sobre você, enquanto professora da rede pública municipal.

Como foi dito acima, chegou a sua vez, e esta carta vem em forma de convite para te convidar a junto comigo, pensar em sua trajetória profissional, a falar sobre histórias engasgadas, silenciadas, sem conseguir alguém com tempo para escutá-las. Sim, infelizmente, a correria da escola, as demandas diárias não nos permitem parar e escutar uma professora falar de si, a narrar o seu modo de realizar projetos e atuar na profissão docente, e como ela constrói no cotidiano sua formação individual e coletiva. Concordo com Amaral (2020), quando diz que acredita “em uma vida vivida coletivamente, em que haja a possibilidade de escutar o que o outro sente vontade de dizer sobre si.”

Assim sendo, (nome) , esse é um convite para que você possa contribuir no desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa e coletiva sobre Formação de professores/as. Ressalto que a grande motivação da escolha deste tema partiu da minha vivência diante das políticas, portarias e cursos ofertados sobre Formação de professores/as. Inicialmente, escolhi a carta, pois sou de um tempo em que escrever cartas era uma forma de dizer que mesmo distante, o afeto e a admiração permaneciam, enquanto o encontro presencial não chegava. Desejo por um breve momento que essa carta te abrace sem medo, sem vergonha de expressar a sua história silenciada e sobretudo para te dizer que estamos juntas.

Em um movimento empático, de respeito, escuta, desejo realizar a pesquisa com a sua colaboração, pois acredito que ninguém melhor que você para falar sobre Formação de professores/as. Sabemos que muitos desafios na rede pública são semelhantes, mas como cada professor/a os experiencia, são únicos, portanto, esta carta é o início de uma conversa que eu quero ter com você, na sala da sua vida profissional, ouvindo sua história, narrativas, partindo do que Josso (2004) defende que é conhecer na diversidade de atribuições do/a

professor/a, sua história de vida pessoal e profissional e as representações que ele/a constrói ao fazer uma descrição de experiências da vida, relacionando-as consigo, com a teoria e a profissão .

Dessa forma, seremos um grupo de professores/as da rede municipal de Feira de Santana que, coletivamente, narrarão suas histórias de vida, formação, constituindo, assim, saberes reflexivos que geram uma pesquisa no campo de formação de professores/as e fomentarão discussões e ampliações na Educação, como acredita Nóvoa (1988), ao conceber que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida. Assim, nesta pesquisa, você, eu e outras colegas, narraremos nossas aprendizagens experienciais, revelando singularidades e complexidades da nossa formação no cotidiano da escola e uma vez transcritas e documentadas, servirão para estudo e reflexões sobre formação de professores na Educação Básica.

Gostaria de te dizer que há muito tempo eu não escrevia uma carta para alguém, e estou tomada de alegria ao me ver aqui escrevendo para você, pois ela justifica-se como um dispositivo da minha pesquisa, como estudante de mestrado, que visa compreender os sentidos atribuídos a formação permanente no cotidiano escolar. Você, então professora efetiva da rede municipal de Educação, após a leitura, permissão, e assinatura de um Termo de consentimento, poderá colaborar com a pesquisa através da participação de entrevistas narrativa, conduzida por mim, a pesquisadora responsável.

Caso você aceite o convite para participar deste estudo, te informo que as entrevistas narrativas serão previamente agendadas de acordo com a sua disponibilidade e gravadas com a sua permissão, no gravador do celular ou computador. As anotações das entrevistas narrativas serão copiadas para o computador e depois apagadas. Lembramos que estamos vivendo em um contexto de pandemia causada pela Covid-19 de muita contaminação no município, portanto faremos as entrevistas utilizando o Google Meet que é um serviço de comunicação por vídeo com horário e data acordado com os colaboradores.

Iniciaremos, por enquanto, nossos encontros no mês de maio, pela plataforma Google Meet, por meio do qual conversaremos, gerando possibilidades para produção de narrativas, reflexões, até que as mesmas estejam em condições de serem publicizadas. No final, as

narrativas transcritas serão compartilhadas inicialmente com você. Estando tudo acordado e concluída a pesquisa, informarei a data da minha defesa para que todos vocês (colaboradores e comunidade escolar) possam participar do resultado da pesquisa.

*Deixo registrado que nosso primeiro encontro está previsto para **dia 21/05/2021, às 14 horas e 30 minutos**. Então, cara colega, aceita participar dessa experiência e nos presentear com suas narrativas? Certo de seu aceite, agradeço imensamente a colaboração e a disponibilidade para seguirmos, narrativamente, construindo experiências sobre a formação de professores/as no lócus da escola.*

Aguardo, com o coração palpitando, a sua resposta, qualquer que ela seja, e desde já deixo meu abraço carinhoso e cheio de esperança de que um dia a gente possa se encontrar presencialmente.

Abraços de gratidão,

Geruza Ferreira

APÊNDICE B – Termo de autorização da instituição participante

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
AUTORIZADA PELO DECRETO FEDERAL Nº 77.496 DE 27/04/76
RECONHECIDA PELA PORTARIA MINISTERIAL Nº 874/86 DE 19/12/86
RECREDENCIADA PELO DECRETO Nº 9.271 DE 14/12/2004
RECREDENCIADA PELO DECRETO Nº 17.228 DE 25/11/2016
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE**

Eu, Professora, (nome), gestora da Escola Municipal (nome), estou ciente e autorizo a pesquisadora Geruza Ferreira Ribeiro de Souza, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação (UEFS) a desenvolver, nesta escola, o projeto de pesquisa intitulado **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: O REAL E O POSSÍVEL**. Declaro estar ciente e conhecer das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, e estar ciente das responsabilidades como instituição participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos colaboradores da referida pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de realização da pesquisa conforme os padrões exigidos pela Resolução CNS 466/12.

Feira de Santana, 03 de março de 2021.

Gestora da Escola Municipal (nome)

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, Geruza Ferreira Ribeiro de Souza, pesquisadora do estudo intitulado **FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES NO COTIDIANO ESCOLAR: O REAL E O POSSÍVEL** a ser desenvolvida na Escola (inserir o nome da escola), convido você para participar dessa pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161-8871. Esta pesquisa tem por objetivo: os sentidos atribuídos a formação permanente no cotidiano escolar. O benefício de participar desta pesquisa é contribuir para estudos sobre formação permanente no interior da escola, além de fornecer informações que permitam um repensar acerca das atuais políticas de formação de professores e dos encontros formativos que ocorrem ou não no interior da escola. Você, professor (a) efetivo da rede municipal de Educação, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com a pesquisa através da participação de entrevistas narrativas e escritas de cartas, conduzida pela pesquisadora responsável. Se você aceitar participar deste estudo, as entrevistas narrativas serão previamente agendadas de acordo com a sua disponibilidade e gravadas com a sua permissão, no gravador do celular. As anotações das entrevistas narrativas serão copiadas para o computador e apagadas do celular. Lembramos que estamos vivendo em um contexto de

pandemia causada pelo Covid-19 e a depender da situação de contaminação no município, faremos as entrevistas utilizando o Google Meet que é um serviço de comunicação por vídeo com horário e data acordado com os colaboradores. Os riscos desta pesquisa relacionam-se à exposição dos professores colaboradores e da escola onde será realizada a pesquisa, quanto aos resultados, o que poderá acarretar possíveis constrangimentos, tanto para a instituição como para os colaboradores participantes, a partir das experiências relatadas pelos professores sobre questões relacionadas aos encontros formativos, relações entre professores e gestão. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) as entrevistas narrativas serão realizadas individuais em salas virtuais e agendadas previamente, a fim de garantir a privacidade dos participantes, livre da vista ou escuta de outras pessoas; b) seu anonimato será assegurado. Para isso usaremos códigos para identificar os participantes; c) após as reuniões, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) a gravação com a sua fala e dos demais colegas, será guardado enquanto o estudo está sendo feito. Após a conclusão e apresentação da pesquisa, a gravação será apagada; e) caso não autorize a gravação, registraremos as reuniões em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específica dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes, h) caso o participante ou instituição sintam-se prejudicados quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias da pesquisadora responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos; i) após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado(a) por esse meio a participar da apresentação que a autora organizará para divulgar os resultados, j) a qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar, sem nenhum prejuízo; k) não estão previstas quaisquer despesas para os participantes (professores) como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição, ou benefício material. Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você poderá conversar com a pesquisadora, ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8067. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ___/___/2021.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável