

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HAËDE GOMES SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCOLA DE ENSINO
FUNDAMENTAL COMO ESPAÇO E TEMPO DE
PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS
COMPARTILHADAS

TERESINA/PI
2016



HAËDE GOMES SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COMO
ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS
COMPARTILHADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

TERESINA/PI
2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

S586f Silva, Haêde Gomes

Formação continuada: a escola de ensino fundamental
como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens
compartilhadas / Haêde Gomes Silva. – 2016.

118 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória S. Barbosa Lima.

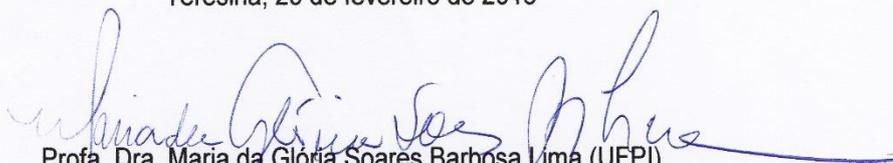
1. Formação Continuada. 2. Saberes Docentes.
3. Práticas Pedagógicas. I. Título.

CDD: 370.71

HAËDE GOMES SILVA

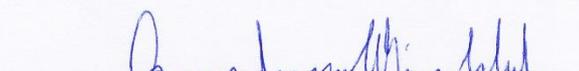
**FORMAÇÃO CONTINUADA: A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL
COMO ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DE SABERES E
APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS**

Teresina, 25 de fevereiro de 2016


Prof. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI)
Presidente


Prof. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)
Examinadora Interna


Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira (UEMA)
Examinador Externo


Prof. Dra. Carmem Lúcia de Oliveira Cabral (UFPI)
Examinadora Interna (Suplente)

Dedico a construção deste trabalho à professora Maria das Dores, pelo o muito que me ensinou e pelo o que hoje sou como pessoa e como profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa, entre outras coisas, o reconhecimento de tudo que me foi dado, conquistado, presenteado e de todas as pessoas, que de algum modo me ajudaram a ser, sobretudo, uma pessoa melhor. Por todas essas pessoas que me foram presenteadas e pelas conquistas ao longo da minha vida, sou e serei grata, sempre;

A Deus, princípio de tudo e companhia protetora e constante em minha vida;

Aos meus pais, Antônio e Maria das Dores, pelo exemplo pautado nos valores e na fé. Em especial, a minha mãe, pelo desejo e a coragem em trocar a roça pelo conhecimento e desse modo nos proporcionar oportunidades de crescimento por meio dos estudos;

Aos meus irmãos, Róbert e Haymêda, que mesmo não estando próximos desse percurso formativo, compartilham comigo as alegrias desta conquista;

Aos meus filhos Priscilla Ingrid e Marcos Filho, companheiros amados e razão do que sou;

A Marcos Antônio, pelo o apoio e incentivo;

À família primorosa que tenho e da qual muito me orgulho, nas pessoas das minhas tias, tios, primas, primos, sobrinhas, sobrinhos, cunhadas e cunhados;

Aos amigos de perto e de longe, que compartilham o êxito desse momento singular;

A minha orientadora, professora Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, por me orientar com o zelo, a sabedoria e a paciência necessária na construção deste percurso investigativo, de formação acadêmica, de crescimento pessoal e profissional;

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação da UFPI, com os quais tive o contentamento imensurável de conviver e partilhar conhecimentos neste rico processo formativo. Em especial às professoras Dra. Amparo Ferro, Dra. Ana Valéria, Dra. Glória Moura e Dra. Josania Portela;

Aos amigos da 23ª turma do Curso de Mestrado em Educação, os quais considero presentes valiosos, pelos momentos significativos de discussão e aprendizagens, sobretudo pela partilha das alegrias, angústias e vitórias;

Em especial, aos amigos e irmãos, Ana Luiza e Luiz Eduardo, a quem tenho um grande apreço e afeto;

Às amigas de todas as horas, Francisca Jelma e Erineide;

Aos abraços de corredores, às palavras de carinho, aos poemas, à amizade e às pessoas admiráveis desta turma singular;

Aos interlocutores da pesquisa, sem os quais esse trabalho não seria possível, pela disponibilidade em escrever e relatar suas histórias de formação e de exercício docente;

À Aurea Maria e Iraide, amigas e companheiras de gestão, que em muitos momentos conduziram a Escola Municipal Moaci Madeira Campos sozinhas, para que eu pudesse estar em aula, em orientações ou participando de eventos educacionais;

Aos meus amigos professores e companheiros de trabalho da Escola Municipal Moaci Madeira Campos que entenderam minhas ausências e deram suporte necessário para a realização e conclusão deste trabalho de pesquisa;

Aos outros profissionais e colegas de trabalho, em especial aos colegas da secretaria, nas pessoas de Auristela, Pollyana e Joaquim, que nos momentos de ausência realizaram o meu trabalho e deste modo deram continuidade à rotina da escola;

As minhas amigas-irmãs, Maria Goreti e Magna Jovita, pelo incentivo de sempre e por não deixarem que eu desistisse desse sonho;

À Universidade Federal do Piauí, por todos os espaços e recursos colocados à minha disposição;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, na pessoa de suas funcionárias, pela presteza com que sempre nos atenderam;

E a todos, que de uma maneira ou outra, se importaram comigo, com o meu trabalho, minha pesquisa, minha vida;

A todos vocês, sou imensamente grata!

Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à modalidade sem a qual não há cultura nem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo.

Paulo Freire

RESUMO

A formação de profissionais da educação constitui-se atualmente um dos temas mais debatidos no campo das pesquisas desenvolvidas no cenário nacional e internacional. Neste contexto formativo, destacam-se estudos voltados para a implementação de novas políticas de formação inicial e continuada, que atendam as necessidades formativas desses profissionais em tempos e espaços diferenciados. Alinhada com esta perspectiva, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada no contexto da escola de ensino fundamental dos anos iniciais, compreendida como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. Diante do exposto, propõe como problema: em que aspectos a formação continuada de professores possibilita a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas no contexto de suas práticas pedagógicas na escola de ensino fundamental dos anos iniciais? Delineia como objetivo geral: investigar a formação continuada de professores e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas na escola de ensino fundamental e como objetivos específicos define os seguintes: caracterizar ações de formação continuada de professores, promovidas pela rede municipal de ensino; descrever situações formativas que proporcionam aos professores a vivência de aprendizagens compartilhadas na escola de ensino fundamental; analisar os saberes produzidos e reelaborados pelos professores a partir da formação continuada na sua prática pedagógica na escola de ensino fundamental. Adota como campo teórico ideias de Alarcão (2000, 2001, 2007); Imbernón (2006, 2010); Nóvoa (1992); Tardif (2002), Tardif e Lessard (2008); Warschauer (2001), dentre outros que vislumbram a escola como espaço possível de formação e aprendizagens compartilhadas. Tem como proposta metodológica a pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, apoiada em Souza (2004), Nóvoa (1992), Bertaux (2010). Seus interlocutores são 06 (seis) professores do ensino fundamental e 01 (uma) pedagoga, que por meio de narrativas de formação, via Cartas Pedagógicas, inspiradas em Freire (2014) e Camini (2012) e de Entrevista Narrativa, segundo Jovchelovich e Bauer (2015), efetivaram a produção de dados, que se encontram organizados em três Eixos de análises articulados com os três Tempos Analíticos, segundo orientação de Souza (2004), assim denominados e explicitados: Tempo Analítico I: Pré-Análise/Leitura Cruzada, o qual traça o perfil (auto) biográfico dos interlocutores; Tempo Analítico II/Leitura Temática: unidades de análise descritiva, que organiza, avalia e interpreta os dados produzidos e auxilia no estabelecimento de eixos e subeixos de análises; e Tempo Analítico III: Leitura Interpretativa-Compreensiva, que integra o agrupamento de elementos dos Tempos I e II, conforme citados, tendo em vista o desvelamento das singularidades implícitas e explícitas, possibilitando a compreensão do objeto de estudo. Expressa como principais resultados constatações de reconhecimento da escola como espaço de formação continuada; o entendimento de que são produtores/mobilizadores de saberes e que reconhecem a escola como local de aprendizagens compartilhadas, tendo em vista as trocas de experiências, os estudos colegiados e a oportunização de momentos importantes que levam à prática reflexiva do professor na condição de um representativo exercício que empodera o circuito formativo e de crescimento profissional docente.

Palavras-Chave: Formação continuada. Saberes docentes. Aprendizagens compartilhadas.

ABSTRACT

The training of education professionals currently constitutes one of the most debated issues in the research field developed at the national and international scene. In this formative context, it stands out studies aimed at the implementation of new policies for initial and continuing education that meet the training needs of these professionals in different times and spaces. In line with this perspective, this research has as object of study continuing education in the context of elementary school in the early years, understood as space and time of production of knowledge and shared learning. Given the above, it is proposed as a problem: in what ways the continuing education of teachers enables the production of knowledge and shared learning in the context of their teaching practices in elementary school in the early years? Outlines the general objective: to investigate the continuing education of teachers and their applicability in pedagogical practices with a view to producing knowledge and shared learning in elementary school and, as specific objectives, define the following: to characterize continuing education activities for teachers, promoted by the municipal schools; describing training situations that provide teachers the experience of shared learning in elementary school; analyze the knowledge produced and reworked by teachers from the continuing education in their teaching in elementary school. Adopts as theoretical field the ideas of Alarcão (2000, 2001, 2007); Imbernón (2006, 2010); Nóvoa (1992); Tardif (2002); Tardif e Lessard (2008); Warschauer (2001), among others who look out over the school as a possible space of training and shared learning. It has as methodological proposal the qualitative research narrative approach, supported by Souza (2004), Nóvoa (1992), Bertaux (2010). The interlocutors are six (06) elementary school teachers and one (01) pedagogue, who through training accounts, via Pedagogical Letters, inspired in Freire (2014) and Camini (2012) and Narrative Interview, according to Jovchelovich and Bauer (2015) implemented the data production, which are organized in three axes of articulated analysis with the three Analytical Times, according to guidance of Souza (2004), so named and explained: Analytical Time I: Pre-Analysis / Cross-Reading, which traces the profile (auto)biographical of the interlocutors; Time Analytical II / Thematic Reading: descriptive analysis units that organize, evaluate and interpret the data generated and help in the establishment of axes and sub axes of analysis; and Analytical Time III: Interpretative-Comprehensive Reading, comprising the grouping of elements of Times I and II, as mentioned, with a view to unveiling the implicit and explicit singularities, enabling the understanding of the subject matter. Expresses as main findings school recognition as a continuing education space; the understanding that they produce / mobilize knowledge and recognize the school as a place of shared learning, considering the exchanges of experience, the collegiate studies and the opportunity of important moments that lead to reflective teacher practice provided a representative exercise that empowers the training circuit and the teacher professional growth.

Keywords: Continuing education. Teaching knowledge. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	12
CAPÍTULO I - DA METODOLOGIA: itinerário do estudo.....	21
1.1 Pesquisa qualitativa: uma caracterização.....	22
1.2 Contexto da pesquisa	25
1.3 Interlocutores.....	30
1.4 Encontro com o campo de pesquisa e os interlocutores.....	31
1.5 Produção de dados: narrativas de formação	32
1.5.1 Cartas Pedagógicas	33
1.5.2 Entrevista Narrativa	39
1.6 Organização e análise de dados: configuração processual.....	42
CAPÍTULO II - DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: formação continuada, saberes docentes e aprendizagens compartilhadas	45
2.1 A formação continuada em cena: a escola como lócus formativo	46
2.2 Saberes docentes: aprendizagens construídas na prática	54
2.3 Aprendizagens compartilhadas	56

CAPÍTULO III - DAS ANÁLISES: revelações do estudo	63
3.1 Eixo 1 - Perfil (auto)biográfico. Tempo Analítico I: pré-análise/leitura cruzada.....	68
3.2 Eixo 2 - Formação, Saberes e Aprendizagens Compartilhadas. Tempo Analítico II: Leitura temática – unidades de análises descritivas.....	68
3.3 Eixo 3 - Triangulação das Narrativas. Tempo Analítico III: Leitura interpretativa-compreensiva do <i>corpus</i>	69
3.4 Dinâmica analítica dos dados obtidos na investigação	70
3.4.1 Eixo 1 - Perfil (auto)biográfico	70
3.4.2 Eixo 2 - Formação, Saberes e Aprendizagens Compartilhadas	74
Subeixo 1 - Escola: lócus de formação continuada	74
Subeixo 2 - Saberes docentes e sua produção	79
Subeixo 3 - Aprendizagens compartilhadas	85
3.4.3 Eixo 3 - Triangulação das narrativas	90
NOTAS CONCLUSIVAS: algumas constatações	95
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE (S)	109
ANEXO (S)	117

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. (António Nóvoa)



NOTAS INTRODUTÓRIAS

Pesquisas e discussões, no campo da educação, têm revelado a necessidade de se repensar e delinear um novo paradigma de formação docente, de reestruturação dos modelos vigentes dos cursos de formação continuada, que possam atender as especificidades e singularidades do “ser professor”, de modo que sejam colocadas em realce práticas docentes participativas, críticas e reflexivas, na medida em que essa postura tem merecido expressivo debate como resultado de mudanças significativas na prática pedagógica.

A partir dos anos 1990 inicia-se um movimento a favor da qualidade e equidade da educação, bem como da formação e valorização de professores, contribuindo, sobremaneira, para a efervescência dos debates e pesquisas em diversos países, inclusive, no Brasil, sobre o tema em questão. Nesse contexto, destacam-se discursos voltados para a implantação e implementação de políticas que possibilitem o aprimoramento e o acesso de todos à educação igualitária, a de cursos de formação inicial e continuada que atendam às necessidades formativas desses profissionais em tempos e espaços diferenciados.

Esse novo contexto formativo propõe, entre outros aspectos, a articulação dos conhecimentos construídos na academia com os conhecimentos construídos no exercício da prática docente, perspectivando que essa relação instaure um diálogo entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas desses profissionais, bem como o compartilhamento de experiências com seus pares, situações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito escolar.

O professor, então, é colocado no centro das discussões a respeito da sua formação, no sentido de não se apresentar, apenas, como sujeito ineficiente, não criativo, que só executa tarefas previamente definidas nos programas de formação, nas propostas curriculares, mas no intuito de prover condições a fim de que desenvolva habilidades e técnicas que possam ser aplicadas em sala de aula, na direção de tornar-se produtor de seu próprio conhecimento, numa dimensão reflexiva, analítica e crítica em relação ao trabalho que desempenha, na sua relação com o outro e na realidade social em que atua.

Corroborando esse entendimento, atualmente testemunhamos mudanças vertiginosas no cenário da educação, sobretudo na área tecnológica em que as informações nos chegam por todos os lados na velocidade da luz. O que parece inédito hoje, amanhã pode tornar-se obsoleto, dificultando, de certo modo, o acompanhamento dessas inovações. São mudanças que produzem uma revolução no contexto social contemporâneo, que ampliam as redes sociais e afetam tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho, como as ligadas à educação e à formação.

Essas discussões nos levam ao reconhecimento da escola como parte integrante dessa sociedade mutante e globalizada, por conseguinte, que não está alheia e muito menos distante dessas transformações, uma vez que é na escola, também, que o conhecimento é produzido, discutido e reelaborado. Portanto, cabe ao professor o desafio de ser mediador entre a sociedade e a escola, no sentido de levar os alunos a articularem o conhecimento produzido/adquirido e trabalhado em sala aula com a sua realidade circundante, com a realidade mais ampla, preparando-os para viverem numa sociedade informatizada de inovações constantes e céleres, sem desconsiderar que a escola representa ambiente de formação tanto de seus alunos quanto de seus professores.

Nesse sentido, reforçamos que as proposições de formações de professores necessitam acompanhar o dinamismo da sociedade moderna, com o objetivo de preparar seus professores para lidar com as complexidades que ela impõe. Uma formação que contribua para o emponderamento da autonomia profissional e para a reelaboração de saberes, assim como para aquisição de competências pedagógicas favoráveis ao exercício pleno da profissão docente, em tempos de inovações tecnológicas e de relações virtuais.

Feita esta breve contextualização, entendemos oportuno abrir espaço, na tessitura dessa introdução, para registrar que, sintonizando-se com essas novas proposições formativas e também porque faz parte das ações de seu Projeto Político Pedagógico-PPP, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina-SEMEC, oficialmente, mantém em funcionamento um espaço de formação continuada para seus professores e gestores administrativos e pedagógicos, referimo-nos ao Centro de Formação Professor Odilon Nunes, como descrito, nesta sequência.

O Centro de Formação Professor Odilon Nunes, está localizado na Rua Magalhães Filho sem número, bairro Marquês, zona norte de Teresina. Foi inaugurado

no dia 07 de maio de 2007. Em termos de estrutura, possui 12 salas de formação, auditório com capacidade para 200 pessoas e um laboratório de informática. Dentro de sua cotidianidade e finalidades, atende a professores e gestores, efetivados na rede, em diversas modalidades de formação, a exemplo de aperfeiçoamento na área das novas tecnologias, bem como formações inerentes aos programas educacionais adotados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e, particularmente promove a formação continuada de professores que integram esta rede.

Em termos organizacionais e funcionais, possui um cronograma das diversas formações previstas. São formações obrigatórias, implica dizer, seja para professores, seja para os gestores, todos têm que participar dessa tarefa. Os professores que estão em sala de aula participam quinzenalmente dessa formação, cujo horário coincide com os seus dias de H. P. (Horário Pedagógico), com o ano/série em que atuam e com as disciplinas que ministram. A título de ilustração, exemplificamos que os professores que atuam nos anos iniciais do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) participam de formação em dois programas voltados para o ensino-aprendizagem dessas turmas, a saber o Alfa e Beto, do Instituto IAB, programa de alfabetização pautado no método fônico e o PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), do governo federal. Além dessas, são oferecidas formações em Matemática, Língua Portuguesa, para professores que atuam nas turmas de 4º e 5º anos, Curso em libras, Curso de formação de gestores, dentre outros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

No âmbito da SEMEC vemos o cumprimento Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), em que a formação no espaço escolar ganha corpo e legalidade. Em seu artigo 13, inciso V, afirma ser responsabilidade do professor participar do planejamento, da avaliação e do aperfeiçoamento profissional e no artigo 67, inciso V, assegura aos professores “período reservado para estudo, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho”. (BRASIL, 1996). Em complemento, a Lei 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso, determina em seu artigo 2º, § 4º, que 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 alunos. Desta forma, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclases.

Explicativamente, dizemos que um professor com jornada semanal de 40/h cumpre as atividades didáticas/pedagógicas em sala de aula, na interação direta com

os alunos durante 26/h semanais e as 14/h restantes dessa carga horária são destinadas a várias atividades extraclasse relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, como planejamento, leituras, elaboração e correção de material avaliativo, estudos colegiados, formações, dentre outros. Assim, a Lei assegura ao professor tempo destinado à reflexão acerca do fazer pedagógico, inserido em sua jornada de trabalho, no espaço da escola, em conjunto com seus pares, mediado pela pessoa do pedagogo ou líder pedagógico.

Nesta perspectiva, a presente discussão desenvolve-se à luz de Alarcão (2000, 2001, 2007), Candau (2003), Zeichner (1992, 2003), Imbernón (2006, 2010), Macedo (2002), Nóvoa (1992), Pacheco e Flores (1999), entre outros, que tratam acerca da formação do professor, e de forma direta e/ou indiretamente, concebem a escola como espaço privilegiado da formação continuada e de colaboração entre professores, visto que é nesse contexto educativo que os conhecimentos adquiridos na formação inicial são colocados em prática e se redefinem. Trata-se da viabilidade de construção de um conhecimento profissional pessoal e coletivo, permeado pela reflexão sobre a prática pedagógica do professor, pelo compartilhamento de estudos, de experiências vivenciadas na escola e no exercício da docência.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objeto de estudo a escola de ensino fundamental dos anos iniciais como locus de formação continuada dos professores que nela atuam, compreendida como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. Na busca de compreensão do referido objeto, como reflexo das relações estabelecidas com seus pares no cotidiano escolar da rede pública municipal de Teresina - Piauí, propõe a seguinte questão de pesquisa: em que aspectos a formação continuada de professores possibilita a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas no contexto de suas práticas pedagógicas na escola de ensino fundamental dos anos iniciais?

Nesse itinerário investigativo, a referida pesquisa apresenta como objetivo geral: investigar a formação continuada de professores e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas no contexto da escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Delineia como objetivos específicos: caracterizar ações de formação continuada de professores, ofertadas pela rede municipal de ensino; descrever situações formativas que proporcionam aos professores a vivência de aprendizagens compartilhadas na escola de ensino fundamental; analisar os saberes produzidos e reelaborados pelos

professores a partir da formação continuada na sua prática pedagógica na escola de ensino fundamental.

Diante do exposto, a percepção é que a escola se constitui em espaço de formação, pois é local de concretude do fazer docente, da vivência profissional e da prática pedagógica, instâncias nas quais os professores experimentam, constroem e reconstróem metodologias referentes à produção e apropriação do conhecimento por parte dos alunos, conforme Alarcão (2001, 2007), Nóvoa (1992, 2011) e Magalhães (2004). Constitui tempo porque se reveste nas experiências adquiridas e construídas em diversas situações ao longo do exercício docente, no decorrer do qual o conhecimento e os saberes profissionais são produzidos, elaborados/reelaborados, consolidados e mobilizados em situações inerentes à prática pedagógica, segundo Brito (2006), Gauthier (1998) e Tardif (2002).

Nesse contexto coletivo de reflexão sobre a ação do fazer pedagógico, o tempo reservado e assegurado na rotina do trabalho escolar abre possibilidades tanto para ampliar os conhecimentos referentes à prática pedagógica de sala de aula como para o desenvolvimento de competências que levem o docente a adquirir uma postura de copartícipe na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, na implementação de uma gestão democrática, autônoma e participativa e na construção de um planejamento coletivo e de práticas compartilhadas.

Outro aspecto que merece destaque nesses encontros coletivos de reflexão e estudos centrados no contexto da escola diz respeito à colaboração e ao compartilhamento de experiências que permeiam esse espaço, tratados sob diversos ângulos e sob diversos níveis, possibilita um diálogo entre professores, mais experientes com os novos professores que estão iniciando a carreira docente.

Nessa perspectiva, a escola, palco de aprendizagens discentes como docentes, torna-se também ambiente propício e privilegiado para a formação dos profissionais que nela atuam, visto que se configura em espaço de reflexão. É neste ambiente que os saberes docentes são mobilizados e colocados em prática em meio às situações propícias e, às vezes, em situações adversas; momentos em que a reflexão sobre a prática pedagógica acontece; em que as trocas se dão e nos quais a identidade profissional é construída afirmando-se ou negando-se (ALARCÃO, 2001).

A motivação, portanto, para desenvolver este estudo investigativo decorreu de nosso interesse em produzir, ampliar e socializar conhecimentos sobre a temática proposta, que se pauta em experiências pessoais de formação continuada de

profissionais do magistério, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, sobressaindo-se questões relativas aos saberes construídos coletivamente no espaço de uma instituição pública de ensino, à prática pedagógica desses profissionais e as suas aprendizagens compartilhadas. A intenção é, por conseguinte, colaborar com produções, estudos e pesquisas neste campo temático.

Consideramos que a relevância deste estudo reside na compreensão de buscar no interior da própria escola o seu entendimento como um sistema de ação coletiva, com sua identidade própria, peculiaridades, singularidades e multiculturalidades em que uma gama de fatores, assim como seus atores, inter-relacionam-se/articulam-se de forma peculiar. Neste sentido, ao estudar a formação continuada e sua aplicabilidade na prática pedagógica no lócus da escola, vislumbrando a produção de conhecimentos, chegaremos a um conhecimento dotado de validade local como assim afirma Falsarella (2004).

Assim, para um melhor encaminhamento explicativo dessa pesquisa e para o alcance dos objetivos propostos, delineamos sua organização estrutural em: notas introdutórias, seguidas de três capítulos (metodologia, aporte teórico e análise de dados) e conclusões, como explicitados a seguir:

Notas Introdutórias - Situam o objeto de estudo (a escola de ensino fundamental como lócus de formação continuada) dentro do contexto atual de debates sobre formação continuada de professores, apresentam aspectos relativos à origem do estudo e sua relevância, ao problema de pesquisa, à justificativa, aos teóricos que embasam o estudo e aos objetivos perspectivados.

Capítulo I - Da metodologia: itinerário de estudo - Contém a descrição do itinerário metodológico deste estudo com suas subseções que justificam o motivo da escolha da pesquisa qualitativa narrativa como abordagem investigativa. Este capítulo apresenta a caracterização da pesquisa qualitativa; seu contexto empírico (a escola de ensino fundamental dos anos iniciais); os interlocutores do estudo (professores e pedagoga da escola campo de pesquisa), e ainda os instrumentos de produção de dados: as Cartas Pedagógicas e a Entrevista Narrativa e encerra com uma breve descrição do direcionamento da organização e da análise dos dados produzidos pelos interlocutores, sistematizados em três eixos principais e consequentes subeixos, em articulação com os Tempos Analíticos sugeridos por Souza (2004).

Capítulo II - Dos fundamentos teóricos: formação continuada, saberes e aprendizagens compartilhadas - Apresenta-se dividido em três tópicos. O primeiro

instaura uma discussão sobre formação continuada de professores, em que analisa, à luz de teóricos e pesquisadores que dão sustentação ao estudo, modelos formativos vigentes e o professor como um profissional que reflete criticamente sobre sua prática pedagógica, de modo que por meio dessa reflexão possibilite mudanças positivas na sua ação docente e na aprendizagem de seus alunos. Discute, ainda, sobre a escola como alternativa de contexto de formação de seus professores, por compreender que este espaço é um campo fértil de reflexão, formação e compartilhamento de experiências na medida em que o ofício de ser professor se concretiza nesta dinamicidade.

O segundo tópico, pauta-se, sobretudo, nos estudos que discorrem acerca dos saberes docentes, os quais são oriundos de várias fontes (pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais e são exclusivamente sociais). Sociais porque são saberes compartilhados na relação com outros sujeitos envolvidos na ação docente e construídos ao longo da carreira profissional do professor.

O terceiro tópico coloca em realce as aprendizagens compartilhadas diante da compreensão de que a prática pedagógica é sistematizada com base na trajetória profissional, nas experiências individuais e coletivas e no diálogo diário com outros docentes. Destaca, ainda, a pessoa do pedagogo que exerce o papel de gestor pedagógico com a função de ser o animador e o mediador dos momentos organizados de estudo, de discussão, de planejamento e de colaboração entre os professores.

Capítulo III - Das análises: revelações do estudo – Registra as análises e reflexões dos excertos narrativos provenientes das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa dos professores interlocutores desta pesquisa, cujo conteúdo encontra-se assim organizado: Eixo 1- Perfil (auto)biográfico; Eixo 2- Formação, saberes e aprendizagens compartilhadas e seus subsequentes subeixos: a) Escola: locus de formação continuada (subeixo1); b) Saberes docentes e sua produção (subeixo 2); c) Aprendizagens compartilhadas (subeixo 3); e Eixo 3- Triangulação das narrativas. Os eixos citados estão em articulação com os Tempos Analíticos sugeridos e orientados por Souza (2004).

No que diz respeito aos Tempos, estes são denominados e explicitados como: Tempo Analítico I: Pré-análise/leitura cruzada, traça o perfil (auto)biográfico dos interlocutores e a articulação entre as narrativas biográficas de formação; Tempo Analítico II: Leitura temática: unidades de análise descritivas, avalia e interpreta os dados e auxilia no estabelecimento de eixos e subeixos de análise temática,

organizados a partir dos relatos produzidos pelos interlocutores; Tempo Analítico III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*, integra o agrupamento de elementos dos Tempos I e II, por meio da triangulação das narrativas, tendo em vista o desvelamento de singularidades implícitas e explícitas nas narrativas, possibilitando a compreensão do objeto de estudo, no caso, a escola como lócus de formação continuada, de saberes produzidos e de aprendizagens compartilhadas.

Notas Conclusivas - Como se espera de um capítulo dessa natureza, apresenta reflexões acerca do objeto de estudo associada aos entendimentos analíticos, mostrando aspectos relevantes que norteiam a compreensão do objeto de pesquisa em referência, constatações em relação aos objetivos do estudo, no que concerne à escola de ensino fundamental dos anos iniciais como lócus de formação continuada dos professores que nela atuam e se relacionam.

Terminada esse breve apontamento inicial a respeito do estudo em questão, encaminhamos, a seguir, o primeiro capítulo referente à metodologia empregada e o itinerário investigativo percorrido nesta pesquisa.

CAPÍTULO I

DA METODOLOGIA: ITINERÁRIO DO ESTUDO

Professores escrevem!

Inclusive cartas. Atualmente no papel e no suporte eletrônico.

Escrevem orientados por interesses variados, sozinhos ou agrupados, dirigidos a indivíduos e/ou instituições, dando ou não publicidade a essa prática a da chamada cultura escrita. (José Gondra)



CAPÍTULO I

DA METODOLOGIA: ITINERÁRIO DO ESTUDO

Apresentamos neste capítulo a estruturação e discussão teórica de apoio ao delineamento metodológico que direciona a trajetória do estudo, o que implica contextualizar, apresentar, justificar e fundamentar o caminho percorrido, nos seguintes aspectos: caracterização da pesquisa, o lócus da pesquisa, interlocutores, produção de dados e os meios empregados para cumprimento dessa finalidade e configuração processual da etapa de organização e análise de dados, como descritos nas seções e subseções que compreende a sua tessitura.

1.1 A pesquisa qualitativa: uma caracterização

Ao longo da sua história o homem busca respostas a questões inquietantes acerca dos fatos e fenômenos que permeiam a humanidade e conseqüentemente a compreensão, sempre mais clara, desses aspectos. Nesse sentido, a pesquisa por meio da Ciência desenvolveu-se a partir de uma evolução de técnicas e métodos que pudessem dar respostas a essas questões. Para tanto, utilizam-se informações extraídas de observações, experimentos, reflexões, análises no esforço constante “para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”, como assim afirma Chizzotti (2001, p. 19).

Assim posto, a pesquisa qualitativa compreende um caminho metodológico que vem adquirindo espaço significativo e amplitude crítica na área das Ciências Sociais e da Educação, por empreender um sentido mais detalhado do que pensam, do que sentem e da trajetória profissional formativa dos sujeitos envolvidos nessas pesquisas, considerando-se a subjetividade e as particularidades de cada um, em contraposição a abordagens positivistas da ciência.

Gatti e André (2013, p. 30) afirmam que a abordagem qualitativa “defende uma visão holística dos fenômenos”, pois considera o conjunto de todos os fatos que permeiam a situação investigada e suas interações. Essa característica se distingue da abordagem quantitativa na medida em que não estuda as partes do todo de modo isolado e desarticulado um dos outros. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa constitui “[...] uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao

desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais”.

Outro aspecto que consideramos significativo na pesquisa qualitativa diz respeito à postura do pesquisador, ao abandonar a posição de neutralidade diante do fenômeno investigado, assumindo a posição de “cientista”, como denominam Gatti e André (2013). Desse modo, o pesquisador torna-se parte integrante do contexto em estudo sem perder de vista a imparcialidade diante da interpretação e compreensão dos dados obtidos na pesquisa. Comporta acrescentar que o conhecimento a ser produzido não se apresenta ou se constitui como um conjunto de dados isolados, apoiados em uma teoria explicativa, posto que o pesquisador figura como parte dessa processualidade, que visa ao conhecimento em suas diversas vertentes, bem como à interpretação dos fenômenos, de modo a atribuir-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2001).

Diante do exposto estruturamos, desenvolvemos e trilhamos a proposta metodológica alicerçada na modalidade da pesquisa qualitativa, com abordagem narrativa, configurando-se como estudo de natureza descritiva e interpretativa, na perspectiva de compreensão do fenômeno investigado: a formação continuada dos professores no cenário da escola de ensino fundamental dos anos iniciais, na condição de um processo permeado pela reflexão, pela produção de saberes e pelo compartilhamento de aprendizagens. Assim, a escolha pela mencionada modalidade de pesquisa advém da crença de que essa vertente investigativa propicia uma ampla liberdade teórico-metodológica, na medida em que dá ao pesquisador condições de traçar caminhos vislumbrando a efetividade da investigação.

O emprego da abordagem em referência coloca em destaque a singularidade do objeto em estudo, como defende Chizzotti (2001), haja vista que o tratamento dispensado aos dados qualitativos é de constante análise e avaliação a fim de se garantir a especificidade do estudo. Implica dizer que o pesquisador necessita ter o cuidado com os aspectos específicos e inerentes ao objeto pesquisado, no sentido de não perder de vista os objetivos e suas especificidades no desenvolvimento da investigação.

A opção pelo uso da narrativa como uma vertente de investigação qualitativa justifica-se por ser um método que vem sendo firmado progressivamente e, com certa frequência, empregado nas pesquisas em ciências sociais, diante do entendimento de que não há experiência humana que não possa ser relatada por meio de uma

narrativa. Elas, as narrativas, podem ser expressas de várias formas, orais ou escritas, por meio da música, de imagem, do cinema, de notícias e estão relacionadas com a própria trajetória da humanidade, na medida em que não há povo sem história, segundo afirmam Jovchelovitch e Bauer (2015).

Conforme esses autores, narrar acontecimentos implica duas dimensões: uma cronológica, referente à sequência de fatos e outra não cronológica que diz respeito à configuração de um enredo. Nessa perspectiva, Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 92) nos dizem que “a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo como no sentido”. É, na verdade, um enredamento de fatos, acontecimentos, lembranças, que têm começo, meio e fim, que imprimem sentido e coerência à constituição da história, na sua estruturação, nos seus acontecimentos sequenciais, na sua cronologia.

A narrativa, na compreensão posta, propicia aos sujeitos relatar suas percepções pessoais, sentimentos e experiências singulares vivenciadas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, a pesquisa narrativa, como discute Souza (2004, p. 169), “instala um efeito formador e possibilita apreender conhecimentos específicos sobre as trajetórias individual e coletiva”. Discute, ainda, que a potencialidade deste formato de pesquisa é sua função colaborativa, “[...] na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si”.

A compreensão que emerge, então, é que trabalhar com narrativas implica de certa forma uma “negociação de poder”, tendo em vista que essa prática se assemelha à invasão da vida do nosso interlocutor, a quem chamamos narrador, por se constituírem sujeitos revestidos das suas próprias histórias, dos sentimentos e das experiências que, de certo modo, são partilhados com o outro. Desse fato é possível apreender dos professores, interlocutores da nossa pesquisa, suas experiências docentes e formativas, o conhecimento sobre os saberes, sobre o ensino-aprendizagem, sobre o compartilhamento de experiências e o significado dado por eles a cada um desses aspectos, que representam nossa busca de compreensão da formação continuada e das aprendizagens compartilhadas no espaço escolar de atuação desses professores.

Corroborando com esta mesma compreensão, Goodson (2007) defende a vida e o trabalho docente como fator importante nas investigações educacionais, por

meio de estratégias que valorizem e coloquem em realce a “voz do professor”, haja vista que os estudos pautados nessa perspectiva permitem uma rica produção de diálogos e dados, bem como proporcionam a esses profissionais seu envolvimento com investigadores e o desenvolvimento de uma atitude de colaboração junto à pesquisa. “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a ‘vida’, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (p. 71).

As afirmativas expostas pelo autor nos levam ao entendimento da necessidade do pesquisador em escutar, sobremaneira, a pessoa do professor, pois, em conformidade com o autor em discussão, os professores trazem em seus relatos informações acerca de dificuldades relacionadas à gestão, ao currículo, à disciplina, ao trabalho de sala de aula e à estrutura funcional da escola, dados sobre o fazer docente e suas próprias vidas.

Nesse sentido, tece críticas a certas investigações educacionais que não levam em consideração esses dados por considerá-los pessoais, idiossincráticos ou flexíveis demasiadamente. Como consequência dessa postura utilizam-se de modo seletivo a voz do professor, na medida em que o “investigador só escuta o que quer ouvir e sabe que tem maior aceitação por parte da comunidade científica”. (GOODSON, 2007, p. 70).

Sobre o contexto narrativo da ação docente, Galvão (2005, p. 331) afirma que os professores trazem para o seio da escola suas histórias pessoais, bem como experimentam nesse contexto outras histórias que os ajudam a dar significado ao mundo, portanto, até “o modo como organizam a aula e interagem com os alunos pode ser visto como o construir e reconstruir a história da sua experiência pessoal”.

Registradas estas considerações teóricas acerca das potencialidades da pesquisa qualitativa com abordagem narrativa e as justificativas pela sua adoção como direcionamento metodológico que apoia a presente pesquisa, delineamos, discursivamente, na sequência, os demais aspectos que integram este capítulo, a saber: contexto da pesquisa, interlocutores, produção e análise de dados.

1.2 Contexto da pesquisa

O processo investigativo e o campo de estudo se configuram porta principal para a concretude do estudo, visto que o acesso a este ambiente oportuniza ao pesquisador observar e conhecer o cenário da pesquisa, os sujeitos que dele fazem

parte, os papéis desempenhados por cada um e o modo como se encontra organizado. Nesse sentido, os primeiros encontros realizados, o contato inicial com o campo, ajudam o pesquisador na definição dos sujeitos participantes, assim como na produção de necessárias informações que julgam inerentes e propícias ao objeto de estudo.

Lüdke e André (1996) afirmam que na pesquisa qualitativa deve-se ter como fonte de dados o ambiente natural no qual o pesquisador efetiva seu trabalho de campo e mantém contato direto e intensivo com o ambiente e a situação investigada. A esse respeito, Flick (2002) chama a atenção para a entrada ao campo investigado, aspecto que considera fundamental na pesquisa qualitativa, que pode, às vezes, configurar-se problema, por ser mais próximo ou pelo envolvimento maior ou menor do pesquisador por meio das observações, entrevistas e do contato direto com os interlocutores. Desse modo, o autor nos explica a amplitude dos contextos que podem se configurar em campo de pesquisa e nos quais a concretude do estudo se torna possível, como instituições, empresas, um grupo específico de interlocutores, uma família, dentre outros.

Diante dessas considerações, acrescentamos que o campo de pesquisa constitui ponto crucial, na medida em que é neste cenário que se coloca em ação as intencionalidades e os objetivos almejados no processo investigativo. É o local no qual o pesquisador entra em contato, direta ou indiretamente, com as pessoas, no sentido de estabelecer com os interlocutores da pesquisa uma relação de colaboração no intuito de ter acesso às informações inerentes ao objeto de estudo. Para tanto, Flick (2002) chama atenção para o papel do pesquisador, ao considerá-lo especialmente relevante, pois é a postura adotada pelo pesquisador e suas competências comunicativas que determinarão a quais dados acessará para o encaminhamento favorável da pesquisa.

Neste itinerário investigativo, o campo espacial da pesquisa que empreendemos foi a Escola Municipal Galileu Veloso (Figuras 01, 02), localizada na Rua Alto Longá, 5471, bairro Alto Alegre, Zona Norte de Teresina-PI. Sua inauguração ocorreu em agosto de 1988, funciona, portanto, há 24 anos, colaborando com a educação de crianças, jovens e adultos, no cenário teresinense/piauiense. Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), essa instituição é referência no bairro em que está sediada, pelo trabalho educacional desenvolvido, pela gestão administrativa, pedagógica e pela atuação de seus professores. A escola Galileu

Veloso atende aos primeiros anos do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, recebe, pois, crianças do próprio bairro e de bairros e vilas circunvizinhas, a exemplo do Mocambinho, Memorare, Vila São Francisco e Buenos Aires.



Figura 01 - Fachada da Escola Municipal Galileu Veloso
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Possui uma boa infraestrutura física e suas dependências se encontram em bom estado de conservação. Estrutura-se, especialmente, em 08 (oito) salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, sala de professores uma cantina, sala de leitura, laboratório de informática, pátio coberto e quadra de esportes. Funciona nos turnos manhã e tarde, desenvolve projetos diversos que atende as crianças no contra turno, objetivando propiciar mais espaços/momentos de aprendizagens escolares, permitindo que permaneçam por mais tempo na escola, a exemplo da vivência do Projeto Mais Educação, que alia atividades pedagógicas a atividades esportivas e culturais; do Programa Escola Aberta, que atende tanto aos alunos da escola como a seus pais ou responsáveis oferecendo oficinas artesanais, como pintura em tecido, bordados, culinária, dança, entre outros.



Figura 02 - Área interna da Escola Municipal Galileu Veloso
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

Possui, ainda, uma sala de Atendimento Especializado Educacional (AEE) destinada ao recebimento de crianças com necessidades educativas especiais, matriculadas nessa escola e/ou matriculadas em outras escolas da rede municipal próximas. Na sala do AEE (Figura 03), a criança recebe um atendimento individualizado, com professor preparado para essa finalidade, com utilização de material didático pedagógico adequado ao atendimento especializado a essas crianças, no sentido de, progressivamente, suprir suas dificuldades de aprendizagem que podem ser, conforme a necessidade de cada uma: auditivas, visuais, neurológicas, comportamentais, dentre outras.



Figura 03 - Sala do Atendimento Especializado Educacional (AEE)
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015).

O professor que atende a esse grupo de crianças, necessariamente passa por uma formação específica com preparação para atuar nessas salas, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), no Centro de Formação Odilon Nunes.



Figura 04 - Centro de Formação Professor Odilon Nunes (área externa)
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)



Figura 05 - Centro de Formação Professor Odilon Nunes (área interna)
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

Hierarquicamente, a escola campo de pesquisa está organizada em Gestão Administrativa composta pela diretora, vice-diretora, escolhidas por meio de processo democrático de eleição direta, secretária e auxiliares administrativos e demais profissionais que exercem dentro da instituição a função de serviços gerais e agentes de portaria; e Gestão Pedagógica formada pela pedagoga e pelos professores (efetivos e temporários), que medeiam o processo ensino-aprendizagem.

1.3 Interlocutores

Definimos como interlocutores um grupo formado por 06 (seis) professores e 01 (uma) pedagoga, que atuam colegiadamente, e de forma compartilhada, na escola campo de pesquisa. Para sua definição estabelecemos os seguintes critérios que consideramos compatíveis para integrar o referido grupo

- Atuarem como professor efetivo em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e ou como pedagogo da escola;
- Aderirem ao convite para participar da pesquisa;
- Concordarem que alguns de seus HPs (Horários Pedagógicos) na escola (momentos coletivos de planejamento, estudos ou reflexões acerca do trabalho docente) fossem dedicados a encontros com a pesquisadora, com o propósito da efetivação das entrevistas narrativas.

De modo organizacional, a operacionalização da pesquisa foi dividida em três momentos distintos, mas interligados entre si. A princípio, estabelecemos um encontro com a gestão administrativa e pedagógica da escola, locus da pesquisa, para instaurar o primeiro diálogo e verificar a possibilidade da viabilização do estudo nessa instituição. Diante da positividade de concretização da pesquisa, providenciamos o encaminhamento para o segundo momento, que se configurou com a apresentação de nosso projeto de pesquisa aos professores, colocando em realce os objetivos e a relevância do estudo, com o intuito de informá-los, sensibilizá-los e consequentemente obtermos sua adesão na condição de partícipes da investigação. O terceiro momento foi destinado aos encontros com os interlocutores para a obtenção de informações acerca do objeto em estudo por meio das Entrevistas Narrativas

1.4 Encontro com o campo de pesquisa e os interlocutores

Entendemos pertinente registrar nossas primeiras percepções provenientes das visitas iniciais que fizemos à escola campo desta investigação, oportunidade em que, mesmo não sendo um dispositivo previsto em nossos meios de produção de dados, fizemos algumas observações a título de aproximação com a realidade na qual passamos a nos inserir, de modo a melhor entender esse ambiente escolar e seus atores (professores, gestores, alunos, funcionários), atitude que compreendemos positiva para bem nos articularmos com os interlocutores e com a escola em seu todo.

Desse modo, nosso primeiro encontro com a escola campo de pesquisa, a exemplo dos demais, foi intencional e observacional, perspectivando conhecer melhor a gestão pedagógica e a equipe de professores, no intuito de perceber a condução do trabalho em conjunto e o modo como se relacionam entre si. Nesse momento observamos uma reunião pedagógica, cuja pauta tratou previa estudos/discussões/informes e, mesmo sendo um sábado, a participação dos professores foi significativa numericamente e discursivamente. A ausência de alguns foi justificada pela pedagoga aos demais professores, uns por questões de caráter pessoal e outros porque estavam em formação em outros espaços escolares. Contudo, a atividade proposta pela pedagoga realizou-se como prevista.

Inicialmente foi sugerida pela pedagoga a leitura coletiva e reflexiva do texto “Planejamento: sonhar na ação de planejar”, de Madalena Freire. Texto que coloca em destaque objetivos, relevância e intencionalidades do planejamento. Foi possível observar nesse momento o envolvimento do grupo com a atividade proposta, por meio das discussões empreendidas e das reflexões sobre o tema em questão. Verificamos, ainda, a unanimidade do grupo em considerar importante e necessária a ação de planejar para o professor, perspectivando a organização de situações de aprendizagem, bem como intervenções didáticas que os ajudem no enfrentamento das dificuldades da prática pedagógica, a exemplo de aspectos como conceito, dinamicidade, interação entre sujeito e objeto de conhecimento, avaliação, intervenção e organização.

Na sequência, conforme a pauta, foram colocadas outras questões de caráter pedagógico, como o resultado das avaliações das turmas de segundo ano, o planejamento de atividades pela passagem do aniversário da escola e a elaboração de um plano de execução referente a recurso do governo federal oriundo do programa

“Escola Sustentável”, que diz respeito à educação ambiental nas escolas. Reforçamos que, mesmo que esses aspectos não sejam pontos inerentes ao nosso objeto de estudo, consignamos relevantes para o entendimento da dinamicidade e rotina da escola.

Esse momento de reconhecimento do campo de pesquisa e de seus atores favoreceu nossa aproximação e conhecimento acerca do clima relacional entre os professores e entre estes e a gestão pedagógica e administrativa, passando-nos a sensação de que no espaço da instituição existe um bom relacionamento entre os pares que ajudam a constituir a escola e propiciar, conforme Warschauer (2001), um projeto de formação no contexto escolar. Como expressa essa autora, que defende este projeto por acreditar na fertilidade de possibilidades formativas neste espaço, local onde são encontradas ou criadas situações de aprendizagens e partilhas entre seus profissionais. Compreendemos, nesse sentido, que para Warschauer (2001, p. 209) “a escola é local onde as condições para o desvelamento da formação podem ser produzidas, no sentido da tomada de consciência da formação. Em maior ou menor grau, formação dos alunos e dos educadores que ali trabalham e convivem”.

1.5 Produção dos dados: narrativas de formação

A pesquisa narrativa valoriza diversas tipologias de dados (relatos orais, escritos e outros), no caso específico deste estudo o componente evidenciado foi a narratividade, razão por que registramos que a produção de dados empreendida nesta pesquisa se efetivou por meio de dois instrumentos, como anunciados anteriormente, as Cartas Pedagógicas e a Entrevista Narrativa.

Os instrumentos de produção de dados constituem peças fundamentais na pesquisa, pois, por seu intermédio são obtidas/produzidas a narratividade dos interlocutores, de modo que suas informações vão consubstanciando o itinerário investigativo, dando corpo, forma e visibilidade ao objeto investigado ao propiciar ao pesquisador uma variada gama de relatos escritos e orais, de reflexões individuais ou coletivas, que constituem a matéria prima para empreendermos o processamento analítico dos dados relativos ao estudo em pauta. Portanto, justifica-se, desse modo, a relevância dos instrumentos para efetivação da pesquisa, na medida em que são

concebidos como meios legítimos, cada um na sua dimensão, para produzir informações, como postula González Rey (2005).

1.5.1 Cartas Pedagógicas

As cartas no cenário histórico-social, cultural são reconhecidas como meios de comunicação que acompanham a humanidade desde que a escrita se tornou possível e as pessoas se apropriaram dessa atividade para estabelecer uma ponte comunicativa entre elas. A rigor, são definidas como narrativas escritas permeadas de fatos, acontecimentos, intenções, sentimentos com a proposição de manter vivo os vínculos entre os sujeitos que se correspondem. É possível encontrá-las na história, na literatura, no cinema, na música e especialmente na vida das pessoas como uma ferramenta de diálogo, sobretudo quando os interlocutores se encontram separados territorialmente.

A carta, dentre outras possibilidades, revela-se um instrumento pedagógico de fácil utilização no interior da pesquisa. Comporta destacar que a linguagem da carta é determinada pela intenção comunicativa e pela relação existente entre os pares. Dependendo da intenção, pode ser descritiva, persuasivo-argumentativa e narrativa. No caso do presente estudo caracteriza-se como narrativa, comportando, quando necessárias, nuances descritivas.

Quanto à utilização de cartas ao longo da História, destacamos várias situações e distintos contextos em que estas foram (e continuam) utilizadas. No âmbito da história nacional brasileira, citamos a célebre carta de Pero Vaz de Caminha, que descrevia ao rei de Portugal o povo e as novidades da nova Terra. Na Bíblia temos as cartas de Paulo apóstolo às comunidades cristãs com o objetivo de doutriná-las. No contexto cinematográfico, exemplificamos o filme *Central do Brasil*, no qual a personagem, representada por Fernanda Montenegro, auxilia alguns imigrantes analfabetos a se comunicarem com seus familiares por meio da escritura de cartas, denunciando, deste modo, uma crucial realidade brasileira, o analfabetismo. E na literatura, cabe citar as cartas de D. Helder Câmara e José Saramago, dois ilustres escritores, o primeiro de nacionalidade brasileira e o segundo de nacionalidade portuguesa, ambos deixaram registradas em cartas suas histórias de vidas.

Destacam-se, ainda, as obras de Paulo Freire, escritas quando estava fora do Brasil, na condição de exilado, situação que perdurou por um período de dezesseis anos. Nessa oportunidade escreveu três obras importantes, como ressalta Camini (2012), por ela denominado de “ensaios em formas de cartas”, a saber: Cartas a Guiné-Bissau (1978); Cartas a Cristina (1994); e Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar (2002). Nesse sentido, por meio dessas obras em formato de cartas, o autor, “de forma coloquial, estabelece um profundo diálogo com o leitor/a e com sua própria prática” (CAMINI, 2012, p. 60).

A autora em referência ressalta, também, que as cartas de Paulo Freire compiladas nestes livros ressignificam a importância da narrativa e da comunicação, sobretudo diante das demandas e convulsões sociais da era da tecnologia da comunicação, haja vista a existência, ainda, de um contingente de pessoas, especialmente no campo e zonas periféricas das pequenas cidades e de grandes metrópoles, sem acesso à internet e sem a necessária condição de, em curto prazo, vir a acessar esse meio de comunicação.

As duas primeiras obras desses ensaios, de acordo com Camini (2012), foram narradas em dois contextos distintos e em diferentes condições e foram dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e à Cristina (sobrinha do autor a quem conta em detalhes sua vida). Todavia, nenhuma dessas obras ficou aprisionada ou restrita aos leitores-alvo. Ganharam o mundo. Tornaram-se públicas ao serem divulgadas e socializadas a milhares de pessoas, que puderam e podem acessá-las até hoje.

Por meio dessas obras em que Paulo Freire denominou “Cartas Pedagógicas”, o autor escreve para os educadores da escola básica, com o intuito de abrir um diálogo sobre a construção de uma escola democrática e popular, bem como narra suas experiências com a educação popular, suas reflexões, indignações e orientações educativas, destinadas não apenas aos professores e professoras, mas também aos pais e às mães que buscam respostas a suas inquietudes educativas, vejamos, então, o propósito das Cartas Pedagógicas nas palavras do autor:

Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios de sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas pedagógicas em

que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhos e filhas ou alunas e alunos na experiência do dia a dia. Problemas que, nem sempre, existiram para o jovem pai ou a jovem mãe ou o jovem professor na experiência quase recente de adolescência ou que, se existiram receberam diferente tratamento. (FREIRE, 2014, p. 31).

Camini (2012, p. 32), ao falar sobre as Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, registra que essas “[...] revelam a expressão da profunda humanidade de Freire” e que são expressivas narrativas por meio das quais o autor dialoga com pais, educadores, discutindo problemas contemporâneos, tecendo reflexões sobre o mundo, sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a escola. Essa narrativa fala de cidadania, de posicionamento político, de indignação, de transformação, de esperança. Consubstancialmente, declara que são cartas que proporcionam aprendizagens, reflexões, imersão no passado, uma forma de liberar tensões ao questionar o presente numa visão prospectiva.

Para esta autora, as Cartas Pedagógicas são portadoras de sensibilidade e de sentidos de quem as escreve e têm a intencionalidade de comunicar, a outrem, questões de caráter pedagógico, relativas a princípios e valores que permeiam a educação e seus múltiplos cenários, sobretudo a seus profissionais, no sentido da reflexão acerca de suas experiências formativas e docentes. Afirma, nesse sentido, o caráter pedagógico das cartas:

A nosso ver uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este dialogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivas nesta reflexão, diríamos que uma carta pedagógica, necessariamente, precisa estar *grávida* de pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 70-72).

Estes aspectos e contributos referentes às Cartas Pedagógicas confirmam nosso propósito ao escolhê-las como um dos instrumentos de produção de dados narrativos da presente pesquisa, devido ao seu caráter humanizador, educativo e formativo e pela ressignificação da importância da comunicação em tempos de relações e comunicações virtuais.

A propósito, encontramos em outros estudos a utilização de Cartas como fontes de pesquisa (auto)biográficas, a exemplo de Ribeiro e Souza (2010) que, por meio de Cartas Pedagógicas, objetivaram apreender os dilemas e saberes de

professoras de língua portuguesa em início de carreira. Nesse sentido, as Cartas mediaram outras comunicações, além das realizadas nos encontros presenciais, uma vez que as colaboradoras da pesquisa não tinham acesso à rede de comunicação eletrônica (e-mail). Em termos metodológicos, os autores afirmam que as Cartas podem assinalar novos caminhos na tomada de decisões no percurso investigativo da pesquisa, haja vista que:

[...] o uso de cartas na fase inicial da pesquisa pode alicerçar processos de reescritura e revisão da própria pesquisa, ao oferecer ao pesquisador outros fios e tramas para a problemática, bem como, na continuidade, oferecer pistas para a construção de sentidos na dinâmica e movimento da pesquisa. (RIBEIRO; SOUZA, 2010, p. 89).

Desse modo, a escrita de cartas permeou outros diálogos diferentes daqueles utilizados em encontros presenciais, visto que os professores interlocutores da pesquisa, narrarão com mais liberdade, via escritura das cartas, seus processos de formação e suas impressões acerca da formação continuada no âmbito escolar, da reelaboração de seus saberes e das aprendizagens compartilhadas. Nesse sentido, poderão negar ou confirmar aspectos peculiares a esse processo formativo, bem como registrar sua participação e colaboração no compartilhamento de experiências no contexto da escola e da sala de aula.

Mencionamos ainda a pesquisa de Gondra (2003) sobre as cartas escritas por professores no século XIX, sobremaneira na pessoa do professor Manoel José Pereira Frazão, vice-diretor e professor de matemática do Colégio Barão de Tautphoeus e membro da Sociedade Amante da Instrução, que publicou, sob anonimato, na obra “Cartas do Professor da Roça”, suas insatisfações acerca das irregularidades relativas à instrução pública e aos exames realizados na Corte. Ao finalizar suas análises investigativas, o autor em questão, chega à conclusão de que as escritas dos professores são documentos importantes para conhecer e compreender a história da educação sob a ótica desses profissionais. A respeito dessas considerações afirma:

Admitir esse conjunto de assertivas nos conduz a pensar as cartas dos professores como uma massa documental preciosa e encantadora, na medida em que se apanham as condições de sua produção, seus conteúdos e efeitos. Procedimentos que cria condições para se trabalhar a história da educação com base nos testemunhos de um de seus mais importantes protagonistas professores(as). (GONDRA, 2003, p. 31).

No caso do presente estudo, Camini (2012) sugere a utilização de Carta Pedagógica como um meio que se consolida a partir de quatro passos que orientam a escrita desse formato comunicacional: 1- escolha de um fato referente à pesquisa; 2- descrição do fato; 3- construção coletiva da carta; 4- releitura da carta e seu refinamento de ideias no sentido da comunicabilidade pretendida. Dizemos, pois, que nesta pesquisa os passos sugeridos pela autora são adotados, adequando-os ao nosso objeto de estudo, por compreendermos que essas orientações facilitam/ajudam aos interlocutores na escrituração de suas Cartas Pedagógicas, na narratividade e comunicação de histórias sobre formação continuada, práticas pedagógicas e aprendizagens compartilhadas no espaço da escola de ensino fundamental dos anos iniciais.

De modo descritivo-explicativo, o primeiro passo diz respeito à escolha de um fato referente à pesquisa. Neste caso, a escola de ensino fundamental como lócus de formação continuada. O segundo passo refere-se à descrição desse fato, na condição de uma realidade ampliada, a qual, entre outras possibilidades e finalidades, também se apresenta como espaço institucional de produção de saberes e de aprendizagens compartilhadas.

O terceiro passo relaciona-se à concretização da vertente compartilhamento, com a construção coletiva da carta alicerçada, pela reflexão da realidade circundante, direcionamento que alteramos em nosso estudo, ao propormos que as cartas fossem construídas individualmente, cada interlocutor assumindo sua narratividade, por entendermos que desse modo acessaríamos uma maior e mais diversificado volume de informações sobre o objeto de estudo, bem como perceberíamos com mais nitidez as singularidades e subjetividades explícitas e implícitas nas escritas de cada interlocutor. O quarto passo refere-se à releitura da carta, com o objetivo de aprimorar as ideias que porventura não mostrassem a questão proposta.

Com o intuito de apoiar as escritas das Cartas Pedagógicas organizamos um material de escrita (Figura 04) contendo uma pasta personalizada com o título da pesquisa, com uma Carta escrita pela pesquisadora destinada aos interlocutores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e material de consumo de cunho didático, como: caneta, folhas avulsas em formato de papel de carta (Apêndice E) e um CD intitulado, intencionalmente, “Cartas Cantadas,” com

músicas selecionadas (Apêndice D), cujo tema em suas letras referenciam as cartas, com o objetivo de motivar e inspirar as narrativas dos interlocutores.

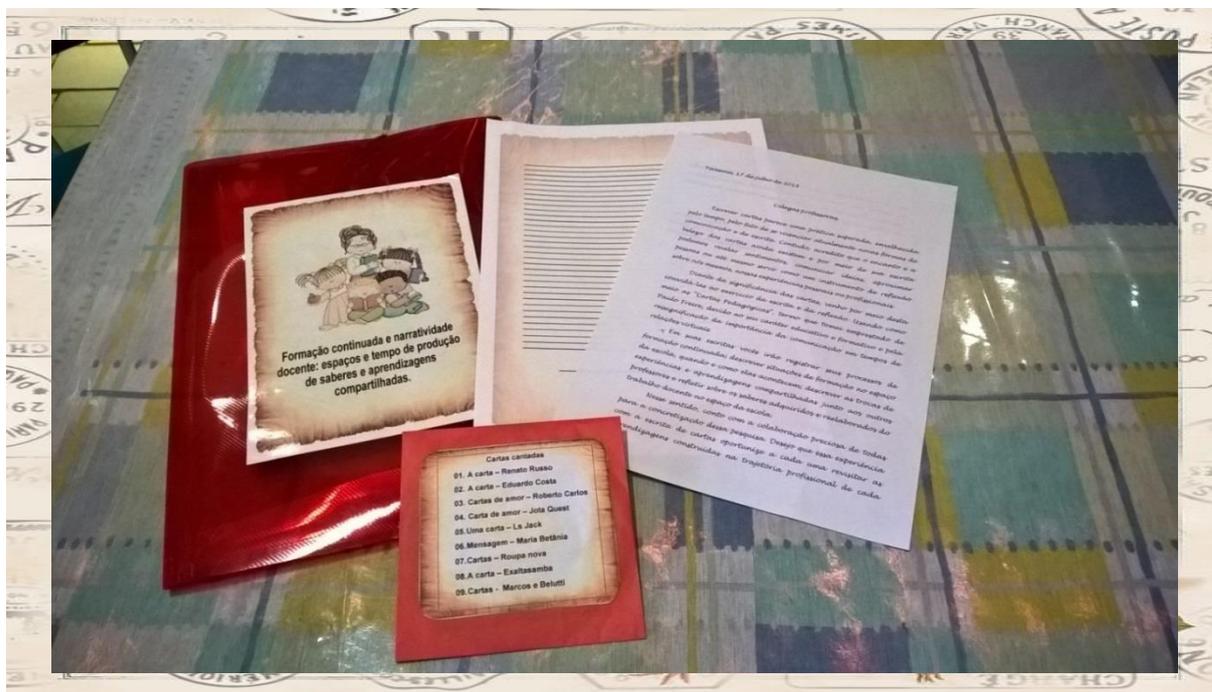


Figura 06- Material para escrita das Cartas Pedagógicas
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse sentido, reafirmamos que a utilização das Cartas Pedagógicas tem seu fundamento e sua importância, na compreensão de que possibilita aos interlocutores, no caso desta pesquisa, comunicarem seu processo de formação continuada, as relações estabelecidas com seus pares e, decorrentes destas relações, narrarem sobre os saberes produzidos/adquiridos, sobre as aprendizagens compartilhadas, no contexto de suas práticas pedagógicas na escola de ensino fundamental dos anos iniciais.

Neste caminho conduzido pela escritura das Cartas Pedagógicas os interlocutores têm a oportunidade de refletir sobre si, sobre sua prática docente, suas interações pessoais e sobre o desenvolvimento de sua prática profissional, pois como refere Josso (2010, p. 205), as narrativas de formação permeiam um “conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente”.

A autora afirma ainda que essas transformações se dão em duplo movimento entre o ajustamento de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores.

Compreendemos nesse sentido, que a reflexão por meio das narrativas possibilita aos sujeitos rever sua própria trajetória formativa e nesse revisitar percebam, analisem e compreendam em quais momentos desses percursos as transformações ocorreram, a fim de poder relatá-las.

1.5.2 Entrevista Narrativa

A Entrevista Narrativa é consignada como modalidade de entrevista em profundidade, possuidora de características específicas, tendo em vista tratar-se de um formato discursivo, a exemplo de uma história de vida enquanto dados de pesquisa, edificando-se a partir de uma “[...] cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (JOVCHELOVICH; BAUER, 2015, p. 91). Caracteriza-se como uma técnica não estruturada, a despeito de sua orientação detalhada, perspectivando a captação da narrativa dos interlocutores, contendo aspectos pontuais de sua autobiografia.

A utilização deste instrumento é importante, pois dá ampla liberdade ao pesquisador e aos entrevistados, de modo que permite desenvolver as questões de maneira livre. Nessa dimensão, os diálogos foram sendo gravados e orientados pelo método da entrevista narrativa, diante do entendimento de que constituem um instrumento substancial e significativo na produção de dados e no conhecimento aprofundado do objeto em estudo, posto que as diferentes experiências, práticas e percepções dos professores interlocutores envolvidos no estudo, permitem melhor compreensão do objeto de pesquisa. Acrescentamos, ainda, que utilizamos este instrumento para a caracterização do perfil profissional dos professores interlocutores da pesquisa.

De acordo com Souza (2008, p. 89), a utilização da entrevista narrativa como método investigativo tem sua relevância, pois possibilita uma experiência subjetiva em que se pode captar informações sobre um determinado fenômeno, e em especial, fenômenos educativos:

[...] a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação, especificamente, nas experiências de pesquisa-formação centradas nas narrativas e escritas de si. A entrevista narrativa expressa formas

como os seres humanos vivem o mundo através de histórias pessoais e coletivas.

Nessa perspectiva, as narrativas oportunizam desvelar as marcas das trajetórias profissionais e das experiências vivenciadas que favorecem e contribuem significativamente para apreender sinalizações de aprendizagens docentes, nas trajetórias de formação continuada na escola, na prática pedagógica dos professores e do pedagogo, objetivando identificar dentro do cenário escolar momentos/situações que podem ser reconhecidos como de formação e de reelaboração de saberes e aprendizagens compartilhadas.

Ampliando as contribuições acerca da entrevista narrativa, Barbier (2002, p. 9) postula que o investigador necessita ultrapassar o simples ato de ouvir as narrativas de seus pesquisados, no sentido de adquirir uma postura por ele denominada “escuta sensível”, de modo que o investigador tenha a capacidade de “[...] sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos”, fazendo-se necessário que o pesquisador comunique seus sentimentos, emoções e questionamentos aos sujeitos pesquisados, atentando, porém, para o fato de que essa comunicação deve possibilitar uma escuta que não julga, não mensura, não compara e não critica.

Assim, pelo contributo das narrativas, sejam elas orais ou escritas, pretendemos adentrar no mundo singular dos sujeitos pesquisados, na subjetividade de cada um, em suas características pessoais e profissionais, em suas experiências formativas, em suas aprendizagens e conhecimentos, sem desconsiderar a subjetividade que emana de cada um, deixando aflorar uma sensibilidade capaz de perceber sentimentos, desejos, gestos positivos ou negativos, valores, impressões sobre o objeto de estudo. Em suma, ser capaz de perceber os ditos e os não-ditos explicitamente durante as narrativas e dessa postura extrair de modo mais aprofundado os significados dos fatos narrados.

Outro aspecto que singulariza a entrevista narrativa é sua intencionalidade de criar uma situação de encorajamento e estímulo para os entrevistados, também denominados de “informantes” pelos autores, ao relatarem fatos e acontecimentos relevantes de sua vida pessoal e do contexto social investigado e, assim, afirmam que, usada como técnica, a entrevista narrativa:

[...] consiste em uma série de regras sobre: como ativar o esquema da história; como provocar narrações dos informantes; e como, uma vez começada a narrativa, conservar a narração andando através da mobilização do esquema autogerador. A história se desenvolve a partir de acontecimentos reais, expectativa do público e as manipulações formais dentro do ambiente. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015, p. 96).

Nesta acepção, descrevemos um conjunto de procedimentos que apoiam o pesquisador a uma melhor condução dessa técnica e conseqüentemente à obtenção de dados significativos acerca do objeto investigado. Nesse sentido, a proposição é trabalhar com as 04 (quatro) etapas procedimentais, assim denominadas: preparação e iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

A etapa de preparação diz respeito à entrada do pesquisador no campo de estudo e à elaboração de perguntas exmanentes, que se referem a questões de interesse do entrevistador, a suas preposições e linguagem. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2015), as questões exmanentes devem ser distintas das questões imanentes, que são as informações trazidas pelos entrevistados durante a entrevista, de modo que o ponto principal da entrevista é verter a primeira em segunda, no sentido de usar a própria linguagem dos interlocutores.

Na etapa de iniciação da entrevista narrativa, é papel do entrevistador/pesquisador explicitar de modo abrangente o contexto e os objetivos da pesquisa aos entrevistados, com destaque para o tema central, no nosso caso a escola lócus de formação continuada e aprendizagens compartilhadas. Trata-se de um cuidado que o pesquisador necessita dispensar às informações narradas pelos entrevistados, atentando para que estejam de acordo com o objeto de estudo, articuladas ao tema central, que necessariamente faz parte das vivências dos entrevistados. Estas, portanto, devem ter significado pessoal, social ou comunitário, revelar uma abrangência que permita aos entrevistados desenvolver seus relatos a partir de situações iniciais, caminhando por fatos passados, chegando a situações atuais.

A narração central configura a etapa que dá início aos relatos dos entrevistados. Nesta etapa a recomendação é que o interlocutor não seja interrompido na sua narratividade, a não ser mediante ao sinal da “coda” que significa que o relato terminou. O fato é que o pesquisador não intervém nos relatos, mas pode motivá-los

por meio de gestos ou sinais a continuar suas narrativas, podendo, inclusive, registrar pontos que podem ser retomados ao final da entrevista.

A etapa de questionamento diz respeito ao final da entrevista, momento em que o pesquisador traduz as questões exmanentes em questões imanentes utilizando a linguagem dos entrevistados, situação que requer cuidado com algumas regras, nas quais o pesquisador deve atentar: não questionar opiniões, atitudes ou causas defendidas pelos interlocutores, muito menos, questionar ou tecer considerações, se for o caso, apenas acerca de fatos narrados pelos entrevistados e relacionados ao objeto de pesquisa.

Desse modo, a fala conclusiva encerra as etapas da entrevista narrativa. A gravação termina, mas o pesquisador pode, ainda, registrar informações apresentadas pelos entrevistados durante um diálogo informal, no qual possam ser esclarecidos pontos obscuros ou acrescentados novos dados. O pesquisador anota essas informações em um diário de campo ou em um protocolo de memória, tão logo a entrevista se encerre para não correr o risco de perdê-las. No entanto, não julgamos necessária a utilização deste instrumento de registro durante a realização das Entrevistas Narrativas, neste estudo, sem, contudo, desconsiderar sua importância.

Com a finalização dessas descrições, passamos ao segmento metodológico que explica a processualidade da análise de dados, que entre outros aspectos significativos, pretende otimizar o tempo, e não perder informações sobre o objeto em estudo, no caso, a escola como lócus de formação continuada, produção de saberes e aprendizagens compartilhadas.

1.6 Organização e análise dos dados: configuração processual

A literatura no âmbito discursivo sobre análise de dados narrativos registra que o olhar analítico em torno das informações produzidas inicia-se bem cedo, ou seja, caminha ao lado dos instrumentos de produção de dados. Importa, pois, chamar atenção para o pesquisador manter-se atento para esta questão, desde o início da pesquisa, ao realizar suas análises, pois esse exercício pode colaborar no sentido de levá-lo a fazer alterações no trajeto e na feitura do estudo compreensivo, inclusive redirecionando, se for o caso, o modo de conduzir as narrativas dos sujeitos interlocutores (BERTAUX, 2010).

Nesse sentido, as narrativas produzidas por meio das Cartas Pedagógicas e das Entrevistas Narrativas constituem o *corpus* da pesquisa. A análise dessas narrativas tem como ponto culminante a busca da relação compreensiva entre o objeto de estudo e objetivos da pesquisa, com o intuito de encontrar indícios, relatos, que demarquem a existência de formação continuada no espaço da escola e compreender, através da subjetividade de cada narrativa avaliada, como os saberes são produzidos e reelaborados por meio das aprendizagens compartilhadas.

Para a análise interpretativa dos dados produzidos por meio das Cartas Pedagógicas e por intermédio das Entrevistas Narrativas, organizamos os dados em três Eixos e Subeixos de análises, articulados com a proposta fundamentada em Souza (2004), empregada em sua Tese de Doutorado e que denominou “Leitura em três tempos”, que considera o tempo peça importante no ato de lembrar, narrar e refletir sobre acontecimentos vividos. Dessa tríplice leitura, o autor organiza a análise dos dados mediante a construção/organização por ele denominada: Tempo I: Pré-análise/Leitura Cruzada; Tempo II: Leitura Temática – unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Justifica que não vê possibilidade de fragmentação entre esses três comandos orientadores porque exigem um retorno às fontes em seus diferentes momentos: “[...] os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes” (SOUZA, 2004, p. 122).

Explicativamente, o Tempo Analítico I compreende a pré-análise e a leitura cruzada dos dados, em conformidade com o Eixo 1: Perfil (auto)biográfico. Ambos dão sustentação à elaboração de perfis (auto)biográficos de formação dos interlocutores da pesquisa. De acordo com esse autor, o primeiro Tempo de análise está ligado aos demais, por possibilitar uma visão geral do grupo e do conjunto das narrativas produzidas. A organização dos dados nessa primeira fase da pesquisa possibilita ainda o entrecruzamento dos relatos viabilizando um melhor caminhar pelo trânsito analítico. Apesar das narrativas se apresentarem de modo diversificado, singular e com características individuais inerentes a cada interlocutor buscamos visualizar nessas narrativas as recorrências e paralelismos (BERTAUX, 2010), que são as similaridades dos discursos produzidos pelos sujeitos.

No Tempo Analítico II, os dados são organizados de modo a demonstrar, por meio das leituras e releituras das narrativas produzidas pelos interlocutores, como refere Souza (2004, p.124), “as regularidades e irregularidades, particularidades e

subjetividades com base na interpretação e no agrupamento temático e compreensivo dos textos narrativos”. Este formato de avaliação e interpretação dos dados se integra ao Eixo 2: Formação, Saberes e Aprendizagens Compartilhadas e seus subeixos: a) Escola: locus de formação continuada (subeixo1); b) Saberes docentes e sua produção (subeixo 2); c) Aprendizagens compartilhadas (subeixo 3), que auxiliam na organização e análises dos relatos produzidos pelos interlocutores por intermédio das narrativas de formação.

A análise a ser desenvolvida no Tempo Analítico III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus* envolve e agrupa elementos dos Tempos I e II, no sentido de pontuar suas interconexões e desse modo realizar a Triangulação de todos os dados analisados, consolidados por meio das leituras e releituras dos relatos produzidos em busca do desvelamento das singularidades e dos sentimentos que possibilitem a compreensão do objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Com os dados extraídos das narrativas, empreendemos as análises interpretativas referentes à formação continuada no espaço da escola de ensino fundamental, aos saberes produzidos e às aprendizagens compartilhadas, aspectos que se traduzem como objeto de estudo investigativo desta pesquisa.

Desta forma, entendemos que a utilização deste formato de organização e análise dos dados em três Eixos e Subeixos e nos Tempos Analíticos fundamentados em Souza (2004), torna-se adequado aos objetivos delineados na pesquisa em questão, uma vez que possibilita traçar o perfil dos interlocutores, identificar as recorrências e os paralelismos, bem como as singularidades e subjetividades nas narrativas dos professores interlocutores, perspectivando revelar situações de formação continuada e sua aplicabilidade no espaço da escola, na prática pedagógica, no que concerne à elaboração e reelaboração de saberes e ao compartilhamento das aprendizagens entre os pares na escola.

CAPÍTULO II
**DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FORMAÇÃO CONTINUADA,
SABERES DOCENTES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS**

A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania. (Isabel Alarcão)



CAPÍTULO II

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS: FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES DOCENTES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS

Apresentamos neste capítulo o embasamento teórico-epistemológico do estudo, o qual se divide em três tópicos, o primeiro instaura uma discussão sobre formação continuada de professores, dialoga com teóricos e pesquisadores os modelos formativos vigentes, bem como discute acerca da escola como um contexto propício de formação de seus professores. O segundo tópico argumenta sobre os saberes docentes à luz dos estudos de Tardif (2002), tanto os que se referem aos adquiridos na academia, quanto os construídos na prática docente e o terceiro tópico, destaca as aprendizagens compartilhadas no espaço da escola de ensino fundamental e o papel de motivador e mediador do pedagogo na articulação de momentos de estudos e aprendizagens coletivos entre os professores.

2.1 A formação continuada em cena: a escola como lócus formativo

Historicamente, a formação de professores no Brasil foi escrita entre avanços e retrocessos, visto que, nem sempre, este componente educacional contou, por parte do setor governamental, com políticas eficazes e satisfatórias que atendessem as necessidades formativas de cada época. A propósito, datam dos anos de 1830 os primeiros registros legais, enquanto iniciativas oficiais no país no campo da educação, voltadas para a valorização da formação de professores, pois pela Lei Provincial de 1835 foram criadas as primeiras Escolas Normais destinadas à formação desses profissionais. Sendo, a saber, a primeira delas instalada no mesmo ano em Niterói, Rio de Janeiro.

É pertinente, pois, destacar que a formação de professores se encontra atualmente no cerne das pesquisas, dos debates e produções acadêmicas. Vários estudiosos e pesquisadores, tanto no cenário brasileiro como internacional, têm contribuído largamente com discussões e estudos a respeito do tema em questão (PIMENTA; GHEDIN, 2008; BATISTA NETO; SANTIAGO, 2006; CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 2007). Essas reflexões remetem para questões acerca das políticas de formação, da complexidade do trabalho pedagógico, do contexto social

de atuação desses profissionais, das relações estabelecidas com seus pares, dos saberes docentes, das práticas pedagógicas construídas e reconstruídas no contexto das escolas, da profissionalidade docente, dentre outras questões de igual relevância.

Em consequência dessas discussões e com o aumento significativo das pesquisas e produções acerca das questões mencionadas, novas políticas públicas foram propostas em diversos países, incorporando mudanças na formação e no trabalho docente. No Brasil esse movimento de reforma não foi diferente, o que distingue a implementação dessas mudanças entre um país e outro é “o grau de avanço, implantação, implementação, avaliação etc. desses discursos e práticas, bem como a forma como estes se difundem e são incorporados pelas instituições e agentes sociais” (BORGES, 2001, p. 74).

A esse respeito, Zeichner (2003, p. 41) acrescenta que apesar da política refreada de formação de professores, que os habilita para realizar com eficiência tarefas ditadas verticalmente, os últimos anos foram de ricas produções literárias, que tratam acerca da preparação de professores, de modo que se tornem sujeitos reflexivos “com um papel importante na determinação do que se passa nas salas de aula e nas escolas e na assunção da responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional”.

Nóvoa (2011), em palestra proferida no Brasil a um grupo de educadores, afirma: “Passar a formação de professores para dentro da profissão”. O que o autor quis dizer com esta afirmativa, que a princípio soa estranha, é que os professores estão sendo formados, na sua maioria, por outros profissionais que não são docentes ou que não tem a experiência da profissão. Nesse sentido, chama atenção para o fato de que os professores sejam formados por outros professores, sobretudo a novas gerações destes profissionais.

De acordo com as reflexões deste autor, se a formação dos professores ficar a cargo de outros profissionais, corremos o risco de perder o núcleo central da vida da profissão, do futuro da profissão docente e a transformamos numa profissão meramente técnica de profissionais sem pensamento autônomo, que se tornam dependentes de outras pessoas, outros grupos, outros profissionais.

Consideradas as discussões empreendidas em torno dessa questão que apontam para o abandono de contextos formativos com base na dimensão técnica, fragmentada e distante da realidade sociopolítica vivenciada por esses profissionais, Pimenta (2008), entre outros autores, defende que somente uma formação alicerçada

a partir da teoria crítica reflexiva, os professores compreenderão mais amplamente as delimitações impostas pela prática institucional e histórico-social ao ensino, de modo a reconhecerem o potencial transformador da prática pedagógica, evidenciando o caráter transformador e político da atividade educativa.

Implica, pois, compreender, segundo a autora mencionada, que a formação continuada dos professores necessita de uma nova organização estrutural e curricular, que leve em consideração as singularidades do ser professor, sua subjetividade, seus conhecimentos, suas aprendizagens e sua prática, perspectivando uma formação voltada para as novas exigências sócio educacionais, bem como para as situações complexas da atividade docente.

Para Imbernón (2010, p. 81), “a formação passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos dos outros”. Nesse sentido, nenhum aspecto dentro do processo da formação de professores pode ser esquecido ou sofrer desleal hierarquização. As condições para a mudança iniciam-se com a conscientização de que a formação não se reduz a um espaço de atualização e sim de reflexão, formação e inovação. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 30) acrescenta que os professores devem ser sujeitos principais nas diversas fases do processo formativo: “na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Essa possibilidade de reflexão que a formação continuada propicia pode ser também reafirmada no pensamento de Contreras (2002, p. 105 -106) ao destacar:

[...] é necessário resgatar a base reflexiva da atuação do profissional com o objetivo de estender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Deste modo, será possível recuperar como elemento legítimo e necessário da prática de ensino aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam subordinadas aos conhecimentos científicos e técnicos ou excluído de sua análise e consideração.

A recuperação dessa base reflexiva reforça, então, a compreensão acerca do professor como um sujeito que constrói e reconstrói sua formação, pois traz consigo habilidades, competências e saberes adquiridos e consolidados ao longo da sua prática docente, porém, nem sempre, bem definidos compreensivamente considerando. Neste sentido, a presunção é que o professor deixe de ser um mero receptor e

executor de conteúdos e disciplinas que incorporam alguns cursos e programas de formação e, na contramão desse modelo instrucional, possa se tornar um crítico de si mesmo capaz de construir e reelaborar sua ação pedagógica, por meio da reflexão individual ou coletiva.

Emerge, desse modo, a compreensão de que abordar, discutir, refletir acerca da formação de professores é considerar os meios em que se configuram essa ação, em especial sua formação continuada. A esse respeito é pertinente sublinhar estudiosos como Alarcão (2001, 2007), Imbernóm (2006, 2010), Magalhães (2004), Nóvoa (1992), Schön (1992), Zeichner (1992), Warschauer (2001), dentre outros, que defendem outros espaços formativos para esses profissionais, nos quais considere a sua prática pedagógica, seus saberes e suas singularidades do ser professor.

Ao nos encaminharmos em direção às discussões acerca do professor como agente reflexivo da sua prática, recorreremos a Pimenta (2008), que explica que esse caminhar inicia-se com os estudos de Donald Schön ao realizar uma crítica aos modelos formativos vigentes, moldados em uma grade curricular caracterizada por normas hierárquicas, na qual primeiramente se teoriza para em seguida se colocar em prática os conhecimentos técnicos da profissão docente, por meio dos estágios. Entretanto, a configuração formativa, conforme esse estudioso, passa distante das especificidades do ser professor, pois segundo reforça Pimenta, impossibilita resolver os dilemas e as situações singulares do dia-a-dia desses profissionais.

As ideias de Schön foram amplamente divulgadas, ampliadas e analisadas criticamente por outros estudiosos, o que veio contribuir para o advento de novas pesquisas na área da formação de professores e de outras questões não evidenciadas nos estudos desse pesquisador. Dentre as novas questões pesquisadas, sobressai-se a preocupação com aspectos relacionados a currículos favoráveis à “formação de professores reflexivos, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas”, conforme as palavras de Pimenta (2008, p. 21).

Partindo dessas considerações e conforme a autora citada, a formação continuada de professores ganha vida e reforço no contexto da escola, na medida em que:

Uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e

dilemas de sua atividade de ensinar. Portanto, a formação contínua não se reduz ao treinamento ou capacitação e ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente. A partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores, propõe-se que esta se configure como um projeto de formação inicial e contínua articulado entre as instâncias formadoras (universidades e escolas). (PIMENTA, 2008, p. 21-22).

Nesse sentido, a escola é concebida como um contexto fértil para a formação docente, por se configurar como ambiente propício à construção de espaços coletivos de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e de reflexão da prática entre os profissionais que nela atuam, pois como postula Schön (1992, p. 91), “a escola pode tornar-se *num praticanum* reflexivo”, à medida que tenta produzir um tipo de experiência educacional pautado no exercício permanente do pensar sobre a ação docente dos seus professores e por meio deste exercício reflexivo mobilizar saberes e redirecionar o fazer da prática pedagógica.

Iniciada a discussão acerca da escola como contexto formativo e profícuo de reflexão, Alarcão (2007) ilustra seu conceito de escola reflexiva, na qual afirma ser uma escola autônoma, constituída de projetos próprios elaborados e executados pela comunidade escolar, que trilha seus próprios caminhos, se auto-avalia e interage com a comunidade que serve. Uma escola que dá credibilidade a seus profissionais, que envolve os alunos, objetivando a construção de uma escola melhor para todos, envolvendo, de igual modo, os pais e a comunidade. Trata-se de uma escola que tem clara compreensão de que é uma instituição em constante desenvolvimento e aprendizagem e que produz conhecimento sobre si mesma. Nas palavras de Alarcão: “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação” (2007, p.38).

As escolas devem ser compreendidas como lugar das aprendizagens e do futuro, como argumenta Nóvoa (2011). Para este autor, as aprendizagens atualmente têm recebido contributos científicos e teóricos de vários campos do conhecimento, a exemplo da Neurociência, das Teorias da complexidade, estudos sobre a cognição, as novas tecnologias, ou seja, um conjunto de olhares novos que as definem, mas que convergem na ideia de que a escola está no núcleo da profissão docente. Neste entendimento, a escola deve abrir novas vidas para seus alunos, por meio da possibilidade de novas formas de aprendizagens, que por sua vez, os prepara para o futuro, nesta sociedade célere e do conhecimento.

Na verdade, é como reconhece Lima (2006, p. 34) ao constatar que a escola do século XXI está marcada pela complexidade, fruto das inovações científicas e tecnológicas e das atuais transformações das quais testemunhamos. Nesse sentido, a escola se caracteriza por integrar diferentes discursos e por sua diversidade, por esse fato coloca aos professores e a sua formação continuada “o desafio de saber cuidar do outro, como interventora e mediadora na formação de cidadãos e cidadãs [...] para o mundo um mundo dimensionalmente mais exigente”.

Estudos de Nóvoa (2011), Warschauer (2001), dentre outros, referem-se às escolas como espaços favoráveis de escuta dos projetos políticos do governo, do que almejam os pais e a comunidade em relação aos objetivos sociais e educacionais, bem como dos projetos dos seus docentes e dos outros membros da comunidade escolar, além da escuta dos desejos e aspirações dos seus alunos. Assim considerada, registramos que os autores destacam a importância da formação dos professores no seu próprio local de trabalho: a escola.

Acerca, ainda, dessa questão, Warschauer (2001, p. 125) aborda que a formação docente, antes de tudo, é subjetiva, pois a pessoa do professor carrega uma história formativa, longa, construída por meio da relação com a profissão e refletida sobre os aspectos escolares demandados desde o início, ainda em seus anos como estudante. Dessa afirmativa, nos diz que a formação deve passar, a princípio “pelo trabalho da pessoa sobre a pessoa, na compreensão da forma como se cruzam os projetos pessoais e profissionais, na produção de sentido sobre as vivências e sobre as experiências de vida”.

A recomendação e a defesa que fazem os mencionados autores é que se faz necessário analisar a “interioridade” do trabalho escolar, do que é produzido pela cultura da escola e da sua relação com o conjunto de outras culturas vigentes na sociedade, sem perder de vista a própria singularidade do trabalho que realiza. Desse fato justifica-se o porquê de não ser analisada somente sob a ótica do mundo exterior, o que, segundo a autora, vem despertando o interesse de muitos autores no sentido de compreender as ações realizadas no interior das instituições escolares.

Toda essa fertilidade que emana do espaço da escola, sobremaneira do significado atribuído às histórias formativas, aos saberes produzidos pela experiência profissional na dimensão de cada professor, aponta a valorização desse local de trabalho como um espaço de aprendizagens e de formação de seus profissionais, no caso, seus professores. É um formato de formação pautado na experiência que

caminha em sentido contrário ao modelo de formação fragmentada e de saberes descontextualizados da prática pedagógica como considera Warschauer (2001).

Partindo dessa discussão, a autora citada aponta alguns desafios para o um novo paradigma de formação. O primeiro deles diz respeito à necessidade de “descobrir e lidar com antagonismos e paradoxos”. Significa analisar os vários ângulos de uma determinada situação, em especial as que envolvem poder, refletindo conjuntamente os contrastes que se encontram no cerne dos fenômenos organizados, no sentido de evitar o risco de permanecer nas críticas, sem avançar nas ações concretas de mudanças.

O segundo desafio refere-se à “criação na escola de redes de reflexão coletiva ao mesmo tempo em que se permita a singularização” na elaboração dos conhecimentos e das ações. Conforme Warschauer (2001), o trabalho compartilhado permite novas “leituras e releituras” das experiências vividas em um gesto permanente de realimentação, fruto dos diversos olhares. Por outro lado, afirma que há a necessidade de cautela na busca de autonomização formativa em relação à universidade, na medida em que não se trata de negar os conhecimentos produzidos nas instituições formadoras, mas de ir ao encontro destes partindo das necessidades práticas.

A “criação de grupos de autoformação de professores, dentro e fora de instituições”, instaura o terceiro desafio, na medida em que acredita que a escola tem possibilidades de favorecer um tipo de formação pautado nas reflexões coletivas da vida escolar docente por meio das suas histórias de vida, que podem se materializar nos espaços formativos bem como, por meio de publicações dos registros escritos de suas experiências e reflexões, no intuito de ampliar a teia de partilhas, bem como incentivar outros professores a refletirem sobre o que fazem.

O quarto desafio relaciona-se com os anteriores e trata de “associar ensino, pesquisa, formação e trabalho” no sentido de reverter uma prática de exclusão e reunir o que historicamente está separado. Destarte, Warschauer (2001, p. 202) conclui que, neste novo paradigma de formação, o professor se forma a partir de sua prática docente e por meio da reflexão sobre sua formação que se configura em processo contínuo. Nesse novo paradigma “encontra-se associado ensino/pesquisa, trabalho/formação e formação/pesquisa. Trata-se de um suporte epistemológico que inclui o professor-pesquisador na própria pesquisa, ao mesmo tempo em que se apropria do poder sobre sua formação”.

As discussões sobre a formação docente no contexto da escola, estabelecidas por Magalhães (2004), defendem a necessidade de mudanças na teoria educacional que pauta a organização espaço-temporal dos cursos de formação de professores, defende, ainda, a escola como espaço cultural, social e político e não apenas um local de transmissão de conhecimentos neutros e desvinculados dos fenômenos sociais. Discute, também, o complexo contexto do trabalho docente, articulando a essas discussões a compreensão da linguagem na formação de um profissional capaz de descrever, analisar e interpretar a própria prática.

Desse modo, suas discussões propõem o rompimento com práticas formativas de professores com foco em organizações individuais e no autoritarismo propostas nestas formações. Nessa perspectiva, contrapondo-se ao que denomina de velhos modelos formativos, sugere novos contextos de formação que propiciem espaços para o diálogo crítico, reorganizações de linguagens usadas na análise de aula e na relação com questões sociopolíticas.

Entendemos oportunas, também, as considerações empreendidas por Candau (2003) sobre formação continuada, tendo em vista que versam sobre duas tendências que permeiam a formação de professores, uma situada na racionalidade técnica dos cursos oferecidos pelas secretarias estaduais e municipais, em que as instituições de ensino superior, lócus dessa formação são concebidas como produtoras do conhecimento e os professores como receptores das teorias por elas produzidas e outra referente à questão que esta pesquisa investiga a formação continuada de professores na escola de ensino fundamental, como espaço de produção de saberes docentes e aprendizagens compartilhadas, em que valoriza as aprendizagens do professor, bem como o concebe como produtor do seu próprio conhecimento.

As questões levantadas por essas autoras evidenciam a necessidade de se projetar um processo de formação em que o contexto da prática se transfigure em local de construção de saberes, no intuito de melhor qualificar e preparar seus professores, deixando aflorar as compreensões que atentem, entre outros fatores, para “a peculiaridade/heterogeneidade dos alunos, a função social da escola e a especificidade da ação docente, bem como valorizando saberes e práticas dos professores, ampliando, assim, sua autoformação pessoal e profissional.” (BRITO, 2006, p. 45).

Esse novo delineamento formativo que ora discutimos, à luz dos teóricos mencionados, vislumbra o desafio de conceber a escola como ambiente formativo, no qual prática e formação não se tornem atividades distintas, mas que sejam concebidas como processos interconectados e permanentes, integrados ao dia-a-dia da escola, pois, como corrobora Nóvoa (1992), são as práticas de formação coletivas que contribuem para emancipação e consolidação profissional, condições essas favoráveis à produção e ressignificação dos saberes professorais. Portanto, o exercício reflexivo do fazer docente não deve ser um ato isolado do professor no interior de sua sala de aula, mas no coletivo do contexto da escola e das relações que se estabelecem com os demais atores da instituição.

2.2 Saberes docentes: aprendizagens construídas na prática

O contexto social contém como parâmetro e coloca o professor nessa encruzilhada que promove o contraditório encontro do econômico, do social e do cultural com o trabalho docente, com a realidade da escola e dos saberes que os professores mobilizam para bem exercitar sua prática docente. Não há, pois, como desconsiderar esse entrecruzamento quando o foco da discussão se volta para saberes docentes e construção de aprendizagens significativas, tanto para o professor como para os alunos, o que implica considerar a lógica socioeconômica e cultural, integrando os saberes e fazeres da escola e do professor.

Nesse sentido, é que dizem que a escola não trabalha isolada, seu pensamento, proposições e ações convergem para congregar o coletivo, projetado nos alunos, nos professores, nas famílias e no seu contexto sociocultural, na sua realidade circundante, o que comporta, sempre, uma análise crítica sobre os saberes produzidos e reelaborados pelos professores, no contexto de sua formação continuada, na sua prática pedagógica. Os saberes, no âmbito dessa formação, se apresentam na sua multiplicidade e variedade, como diz Tardif (2002), na sua pluralidade, sobressaindo-se, a rigor, os saberes experienciais. O importante, na verdade, é que a formação continuada contempla e coloca em realce o saber fazer dos professores, viabilizando, entre outras demandas, reflexões acerca dos professores que são trabalhados, produzidos e intercambiados na prática pedagógica que os professores desenvolvem no seu dia a dia escolar, que, como saberes se manifestam sob diferentes formatos: saberes disciplinares, saberes pedagógicos,

saberes curriculares, saberes culturais, saberes experienciais, saberes de cultura acadêmica, segundo referidas por Tardif (2002) e Gauthier (1998), dentre outros autores que se voltam para essa discussão.

Ao tratar de saberes docentes recorreremos aos estudos de Charlot (2000), Gauthier (1998) e Tardif (2002), que em colaboração com outros pesquisadores, se voltam para estudos e pesquisas sobre a questão em realce. A produção teórica nesse campo tem contribuído largamente com as discussões no entorno da formação e da prática docente, sobremaneira no que concerne à compreensão do que são, como são produzidos e como são colocados em prática no exercício profissional docente.

Esses autores caracterizam os saberes docentes como um conjunto de saberes oriundos de distintas fontes, como saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Acerca dos saberes da formação profissional, referentes às ciências da educação e da formação pedagógica, são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são destinados à formação científica, configurados por meio da formação inicial e continuada.

Os saberes apresentados e discutidos até o momento, não se constituem de modo isolado, mas se integram e se encadeiam como defende Brito (2006), ao chamar atenção para a articulação entre os saberes construídos na formação com os saberes adquiridos na prática pedagógica diária, na medida em que, é na dimensão da escola, da sala de aula e na relação com os alunos, que os professores vivenciam problemas e adversidades, elaboram, planejam e reconstróem situações didáticas e principalmente onde buscam novos caminhos na solução de situações complexas e urgentes que se apresentam no cotidiano escolar, por meio da mobilização dos seus diversos saberes.

Charlot (2000), ao discutir sobre o saber, afirma que este é uma forma de relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro. Com mundo no sentido de apropriar-se das interações sociais e culturais, da história coletiva da humanidade, do conhecimento epistemológico validado, mas é, sobretudo das relações sociais, que levam o sujeito a tornar-se mais seguro e mais independente no mundo no qual está inserido. Toda relação de saber é uma relação consigo próprio, na medida em que se coloca em destaque a concepção do eu e da imagem que o sujeito tem de si. E toda relação de saber é uma relação com o outro, no processo de mediação entre o ensinar e o aprender. Acrescenta, ainda, que a relação com o saber adquire uma dimensão

identitária. Desse modo, Charlot (2000, p. 72) explica: “aprender faz sentido por referência às histórias do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”.

Esse caráter de sociabilidade que demarca as tipologias de saber configura-se na prática social cotidiana por meio das relações que se estabelecem entre professor e aluno, em que os professores ensinam e seu modo de ensinar se transformam e se desenvolvem com o passar do tempo e das mudanças sociais. Refere-se, na verdade, a um saber conquistado no contexto de uma atividade profissional. Implica dizer que o professor aprende o ofício de ensinar realizando o seu trabalho, um saber que passa longe de ser cristalizado e definido, mas que permeia um processo progressivo de construção e reconstrução ao longo da carreira docente.

Desse modo, os autores mencionados nesta seção nos levam à compreensão de que não é recomendável analisar o saber do professor como algo autônomo e desvinculado dos contextos sociais, organizacionais e humanos, nos quais vivem, atuam e interagem esses profissionais. Assim, entendemos que os saberes são construídos em uma rede de relações entre o professor com o contexto social e político do qual faz parte, consigo próprio e com o outro.

Compreendemos, então, que os saberes docentes são singulares, específicos e que por esse fato não podem ser concebidos ou construídos de modo isolado na medida em que os professores exercem uma atividade primordialmente social por meio da interação com os outros atores que compõem essa rede de relações, na condição de colegas de trabalho, alunos, pais e até mesmo em relação a aspectos sociais subjacentes à comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, dizemos que esses aspectos contribuem para construção e consolidação dos saberes, notadamente, por intermédio da prática pedagógica exercitada/vivenciada pelos professores.

2.3 Aprendizagens compartilhadas

A prática docente constrói-se, com base na sua trajetória profissional, experiências individuais, coletivas e no diálogo permanente com seu grupo de trabalho. Desse fato é possível compreender que o conhecimento do professor é

construído por meio da sua ação pedagógica e do compartilhamento de experiências vivenciadas coletivamente com outros professores. Partido dessa afirmativa, Carvalho (2006, p. 14) coloca em relevo a prática reflexiva coletiva como um meio de emancipação de posturas individuais e como motivação para a aquisição de novos conhecimentos, assim afirma:

Como uma dimensão da prática social mais ampla, a prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, sobretudo, pelo trabalho coletivo entre sujeitos curiosos, inquietos e insatisfeitos com os resultados do seu próprio trabalho e que suspeitam que a diversidade do grupo é um ponto a explorar para enriquecerem a sua própria individualidade. A prática pedagógica reflexiva caracteriza-se, enfim, pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos e/ ou novas teorias.

Desse pensamento, emerge a importância do trabalho coletivo-reflexivo nos espaços das instituições escolares, na contribuição para a continuidade da formação docente através da ação pedagógica compartilhada. Para Zeichner (2003), a prática reflexiva é entendida como prática social que se realiza apenas na coletividade, o que nos leva a acreditar que o espaço da escola cria possibilidades de construção de uma comunidade de aprendizagem, no qual os professores colaboraram mutualmente uns com os outros.

Na construção desse cenário de formação continuada docente baseada no pensar da prática, os professores são levados a refletirem, a analisarem e a compreenderem situações conflituosas do cotidiano escolar, e neste exercício reflexivo sobre sua ação pedagógica, percebem as possibilidades e ou limitações que os ajudem a reconstruir estratégias inovadoras no enfrentamento das dificuldades da sala de aula e na superação das dificuldades de aprendizagem. Compreendemos então, o professor como um sujeito que constrói e reconstrói sua formação, pois traz consigo habilidades, competências e saberes adquiridos e consolidados ao longo da sua prática docente, porém não definidos.

Imbernón (2006, p. 69-70), ao nomear de permanente a formação do professor, amplia as discussões a esse respeito e destaca cinco princípios que caracterizam o futuro dessa formação, baseado no desenvolvimento de processos de pesquisa colaborativa, na organização da equipe escolar e na formação centrada na instituição educacional:

- Aprender continuamente de forma colaborativa;
- Ligar os conhecimentos derivados da socialização comum com novas informações em um processo coerente de formação;
- Aprender mediante a reflexão individual e coletiva e a resolução de situações problemática na prática;
- Aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social;
- Elaborar projetos de trabalho conjuntos e vinculá-los à formação mediante estratégias de pesquisa-ação.

Supõe entender que o professor adquire o compromisso, junto a outros atores que integram a comunidade escolar, de manter vivo o movimento que inclui trabalho, estudo, compartilhamento de experiências, reforçando a ideia da escola como ambiente formativo, em serviço, como espaço de exercícios de colaboração e interação, de trabalho conjunto, o que contribui não só com o fortalecimento da instituição escolar, mas, sobremaneira com as trajetórias de formação continuada dos professores.

Pensar a escola e a formação continuada de professores nessa direção, perspectiva o entendimento de uma cultura educacional que se articula com uma cultura profissional, que trata sobre a nova tendência formativa do professor, pautada na postura de colaboração, do enfrentamento, inclusive, das situações complexas e das adversidades peculiares ao cenário educativo da escola e da prática particular do professor, segundo Perrenoud (2001).

Consideramos pertinente, entretanto, destacar a presença de um líder pedagógico para a concretização desses espaços coletivos de reflexão, de aprendizagens compartilhadas e mediação da ação pedagógica, visto que os professores que fazem parte da escola não caminham sozinhos, sem que haja uma liderança dinâmica, democrática e com um conhecimento específico às questões pedagógicas capazes de conduzir o grupo na reflexão crítica em torno dessa ação e na construção de práticas pedagógicas inovadoras que redirecionem a ação docente e possibilitem aprendizagens significativas.

De acordo com o exposto, Alarcão (2007, p. 66) mostra os meios que o professor (pedagogo) pode auxiliar na construção do conhecimento pedagógico dos professores, por intermédio de sua presença atuante, do diálogo propício à compreensão das situações educativas e das capacidades dos professores, pelo acompanhamento avaliativo de situações e desempenho ou resumidamente: “pelo que é e pelo que faz, pelo que diz e pelo que sabe.”

Comungando com desta mesma compreensão, Macedo (2002) tece as possibilidades de se desenvolver competências por meio das interações pessoais, para tanto, destaca posturas relativas à autonomia, respeito, tolerância, responsabilidades e compromisso. O desenvolvimento dessas competências relacionais torna-se pertinente na medida em que são necessárias para construções das relações interpessoais entre equipe gestora e professores, na condução do trabalho docente e na conquista do sentimento de cumplicidade entre os atores envolvidos no fazer pedagógico.

Em consonância com esse entendimento, Nóvoa (1992, p. 30) defende as aprendizagens coletivas em serviço como espaços privilegiados de formação e colaboração profissional, haja vista que “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional [...], a concepção de espaço coletivo de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”.

Nessa direção, reitera esse pensamento ao enfatizar que o espaço de formação tem que passar por dentro de cada um e do coletivo que acontece no espaço escolar. Contudo, para que a escola se transforme em espaço coletivo de formação e de aprendizagens compartilhadas, torna-se necessário que os docentes estejam abertos ao exercício-reflexivo da ação pedagógica, do compartilhamento de experiências e das interações com seus pares.

Diante dessa assertiva, colocamos em destaque a escola, do mesmo modo como os centros e institutos de formação, enquanto espaço de formação continuada de professores, que propicia uma rede de relações socializadoras entre seus pares. Nesse cenário formativo, os professores mais experientes em colaboração com a equipe pedagógica se tornam formadores de outros professores, inclusive de professores em início da carreira, auxiliando-os na reflexão da prática docente e desenvolvimento profissional futuro, como postulam Pacheco e Flores (1999). Para esses autores, a construção de espaços coletivos de reflexão e formação na escola, possibilitam aos professores e à equipe pedagógica as condições necessárias para analisar, compreender e demandar suas ações pedagógicas, bem como oportunizam a mobilização e a produção de saberes.

Refletindo acerca desta questão, Tardif (2002) afirma que é por meio do confronto entre os saberes que emergem da experiência coletiva docente, que os saberes advindos da experiência conquistam uma certa objetividade. Nesta ótica, o autor nos leva a entender que as certezas implícitas e subjetivas dos saberes

docentes devem ser validadas e organizadas no intuito de se configurarem numa expressão da experiência capaz de informar ou formar outros professores e desse modo fornecer soluções a seus problemas, como assim refere:

Em tais situações os professores são levados a tomar consciência dos seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador. (TARDIF, 2002, p. 46).

Desse modo, o autor enfatiza a importância das relações de colaboração entre os professores iniciantes com os professores experientes, com os quais compartilham o mesmo local de trabalho, os projetos educacionais, os planejamentos didáticos, os contextos de formação, a cultura da escola, dentre outras situações que permitem corporificar os saberes da experiência.

Em face do exposto, o conhecimento dos professores pode torna-se material de formação e de reflexão por meio dos estudos produzidos em âmbito do trabalho escolar, como argumenta Nóvoa (2011) ao afirmar que o conhecimento de uma determinada profissão não nasce de um conjunto de teorias. Ele nasce da experiência, da partilha, da elaboração e reelaborações constantes e da reflexão sobre a experiência. Contudo, evidencia que não se trata de transformar o conhecimento em prática pedagógica, mas em sentido oposto, transformar a prática em conhecimento profissional docente.

Em continuidade às reflexões empreendidas até o momento, citamos a pesquisa realizada por Fogaça (2010), por considerá-la pertinente na medida em que corrobora com os autores citados acerca das discussões deste estudo sobre os espaços formativos no contexto escolar. Seu estudo faz referência à situação atual da formação de professores, afirmando que não há modelos totalmente legítimos de formação, mas pode haver a incorporação de elementos de um ou outro modelo já colocado em prática e defende a escola como um espaço de formação continuada de professores, através das reuniões pedagógicas, ao afirmar que:

A formação continuada ocorre (ou pode ocorrer) em momentos de estudo e reflexão do corpo docente, como nas reuniões pedagógicas ou grupos de estudo, preparação de atividades em conjunto, projetos educativos, “semana pedagógica” e todas as instâncias que envolvam um repensar da prática educacional (FOGAÇA, 2010, p. 21-22).

Contudo, este autor nos chama atenção para o cuidado de não deixar essa prática se tornar uma ação mecânica, distante da concepção original do trabalho coletivo, mas que, esses espaços sejam compreendidos como encontros de reflexão e de estudos pautados na colaboração e no intercâmbio de experiências, oportunizando um diálogo entre os professores, o que significa o compartilhamento das experiências tanto positivas como negativas que rompem com o individualismo e ampliam o conhecimento profissional, permitindo aos professores avaliar as relações estabelecidas, as necessidades educativas dos alunos, bem como redirecionar o fazer pedagógico. Desse modo, Fogaça (2010, p. 24) afirma que as reuniões pedagógicas são momentos propícios para o desenvolvimento profissional, na medida em que “congregam profissionais que buscam o desenvolvimento do grupo e dos alunos”. (2010, p. 24).

A esse respeito, Maroy (2008) e Nóvoa (1992) defendem o trabalho em equipe nas instituições escolares, de modo que os professores invistam na gestão coletiva do local onde trabalham, com destaque para as interações com todos os atores da comunidade escolar (colegas de trabalho, pais, alunos, gestores), no intuito de abonar uma postura individualista e solitária de sala de aula e dessa maneira adquiram novas habilidades, como liderança, comunicabilidade, mediador de conflitos, idealizador de projetos, dentre outros de igual relevância, o que implica um conhecimento específico acerca da organização e funcionamento da escola.

Em continuidade, Fogaça (2010, p.30) afirma, ainda, que há possibilidade de conflitos entre as pessoas da equipe escolar e que eles poderão surgir durante as reuniões pedagógicas, pois os conflitos e as relações de poder, afirma serem processos presentes nas relações humanas, mas que poderão ser benéficos e promover o desenvolvimento e o crescimento profissional, na medida em que, “derem origem a um novo conhecimento construído a partir do confronto de diferentes perspectivas e formas de entendimento da realidade”

Acerca das reuniões pedagógicas é oportuno sublinhar a compreensão que Perrenoud (2001) tem sobre as mesmas. O autor denomina de equipe pedagógica o grupo de profissionais que trabalha na escola exercendo a função de professor, pedagogo e diretor. De início, distingue três tipos de equipes, uma que chama de *pseudo-equipe*, em que seus membros compartilham do mesmo espaço e dos

mesmos interesses não passam de arranjos sem substância; uma segunda chamada de equipe *lato sensu* que vai além das associações interesseiras, mas limitam-se apenas as trocas de práticas isoladas, pois seus membros permanecem desempenhando tarefas solitárias e encerra com a equipe denominada *stricto sensu* que:

[...] vai além dos arranjos materiais ou das práticas de intercâmbios, são formadas por pessoas que agem verdadeiramente *juntas*, colaboram com o *mesmo* trabalho, em suma, constituem um *sistema de ação coletivo*, renunciando voluntariamente (ou pelo menos sem ambivalência) a uma parte de sua autonomia (PERRENOUD, 2001, p. 119).

Partindo das argumentações do autor, evidenciamos que as equipes pedagógicas formadas por professores, gestão pedagógica e administrava dentro de um sistema educativo ou em âmbito escolar são pertinentes, no sentido em que desempenham um trabalho de colaboração em conjunto, de responsabilidade, em que todos compartilhem de um projeto educativo comum, sem imposição, mas por adesão livre/voluntária, sem a perda da autonomia e da individualidade de cada membro.

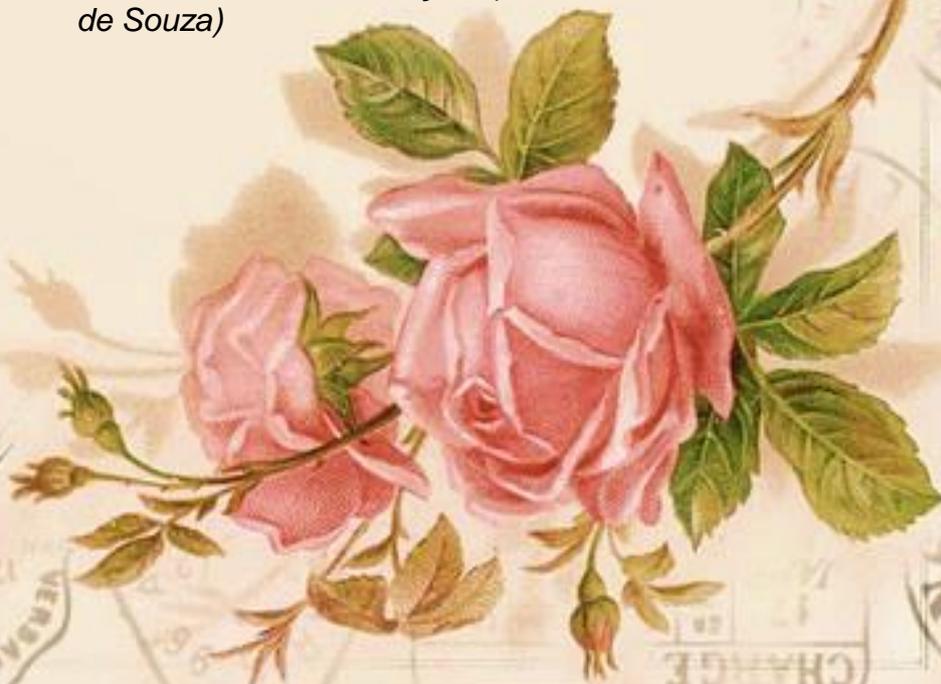
Acresce que ao lado dessas situações formais de compartilhamento de aprendizagens, há as situações informais relacionadas às especificidades que se materializam na prática diária dos professores como o modo como ministram as aulas, a forma como organizam a sala, as informações que trocam sobre os alunos, os materiais didáticos utilizados, dentre outros. Enfim, reforça que os professores dividem uns com os outros saberes práticos do modo como atuam na profissão.

Comporta assinalar, como encaminhamento finalizador (provisório) dessa discussão, questões e direcionamentos no que concerne à modalidade de formação continuada de professores que se edifica e se fortalece dentro do espaço da escola e que contribui significativamente para exercitar a reflexão acerca do ser professor e de sua prática pedagógica, por meio do compartilhamento de experiências e do trabalho cooperativo, que resultam em vantagens e benefícios para a escola, para o professor, para o aluno e, de forma progressiva, para a comunidade em geral.

CAPÍTULO III

DAS ANÁLISES: REVELAÇÕES DO ESTUDO

[...] as narrativas, como noção e espaço biográfico, constituem de forma singular um projeto formativo, porque partem da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas circunscritas nos territórios de vida-formação. (Elizeu Clementino de Souza)



CAPÍTULO III

DAS ANÁLISES: REVELAÇÕES DE ESTUDO

As instituições escolares são espaços revestidos de aspectos políticos, sociais e relacionais. São locais de concretude da prática docente, onde esta se torna real, onde os saberes da formação se articulam com os saberes experienciais e são pensados e postos em ação. Assim, a escola, entendida como espaço de intervenção social e de pesquisa, pode transformar-se também em local fecundo de formação de seus atores, não somente de seus alunos, mais de seus profissionais, sobremaneira dos professores que, naquele cenário, se relacionam e trabalham.

Partindo dessa compreensão, as narrativas produzidas e construídas nesta pesquisa por meio das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa objetivam desvelar aspectos formativos de professores da escola de ensino fundamental, campo de pesquisa, bem como saberes construídos/adquiridos e aprendizagens compartilhadas no dia a dia escolar. Conforme orienta Bertaux (2010, p. 107), a análise dos dados produzidos pelos interlocutores tem por propósito revelar informações e significações relevantes neles encontrados acerca do objeto de estudo. O autor em referência afirma que é possível que essas informações sejam encontradas na primeira leitura, contudo chama atenção para o fato de que “elas emergem umas após outras ao longo de leituras sucessivas. Cada leitura ‘revela’ novos conteúdos semânticos”.

Este movimento do itinerário empreendido na análise perspectiva a busca de compreensões, revelações, relacionadas ao objeto de estudo, que nos levam ao entendimento de que no exercício de leituras e releituras dos relatos narrativos, a partir de um olhar criterioso, para além da simples leitura das narrativas e de visualização do óbvio, seja possível buscar nas entrelinhas dos escritos (Cartas) e na oralidade expressa nas entrevistas, confirmações, constatações ou mesmo indícios que ofereçam significações/respostas às questões levantadas na investigação, tendo em vista acessar à compreensão de nosso objeto de estudo.

Analisar dados, a exemplo das demais etapas de um estudo científico, tem sua complexidade que envolve desde sua produção e organização, seguindo-se o exercício de repetidas leituras a fim de se realizar a etapa de categorização e, por fim, exercitar o que, aqui, denominamos de análises propriamente ditas, momento em que

fazemos o enlace constante e necessário com a teoria, associado ao teor analítico com as percepções/compreensões em relação ao nosso objeto de estudo. Desse modo, comunicamos que as análises empreendidas contemplam aspectos ligados à formação continuada, aos saberes e às aprendizagens compartilhadas.

O capítulo em questão destina-se ao exercício analítico dos dados narrativos empreendidos, baseados na organização temática orientada por Souza (2004), que aqui denominamos Tempos Analíticos, articulados em três Eixos, conforme expresso no Quadro 01. No encaminhamento desta etapa do estudo, trabalhamos com os dados das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa, no intuito de acessar a fatos representativos de experiências formativas dos professores interlocutores. Nesse sentido, os interlocutores da pesquisa foram motivados a registrar seus processos de formação continuada, destacando situações de formação no espaço da escola, trocas de experiências e aprendizagens compartilhadas permeadas por aspectos da prática pedagógica.

Reafirmamos a ideia de que o uso das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa instaura a possibilidade de os interlocutores reverem suas trajetórias formativas e profissionais, assim como de refletirem sobre os saberes docentes adquiridos e reelaborados em sua ação docente, colocados em prática no espaço da escola. Assim, a análise das narrativas tem como finalidade revelar a relação entre o objeto de estudo, os objetivos de pesquisa e o processo investigativo, dialogando com a teoria que embasa a investigação

Com essa intenção, no Quadro a seguir, apresentamos a organização dos dados e consequentes categorizações, cuja denominação mais ampla intitula-se Eixos de Análise 1, 2 e 3 em articulação com os Tempos Analíticos I, II e III utilizando-se da denominação empregada por Souza (2004), no que concerne aos mencionados “tempos”.

QUADRO 01 - Análise Interpretativa-Compreensiva

EIXOS DE ANÁLISES			DINÂMICA ANALÍTICA
EIXO 1 Perfil (auto)biográfico			Tempo Analítico I: Pré-análise/leitura cruzada Propicia a construção do perfil (auto) biográfico dos interlocutores e a articulação entre as narrativas
EIXO 2 Formação, Saberes e Aprendizagens Compartilhadas			Tempo Analítico II: Leitura temática - unidades de análise descritivas
Subeixo 1 Escola: lócus de formação continuada	Subeixo 2 Saberes docentes e sua produção	Subeixo 3 Aprendizagens compartilhadas	Trata da organização dos eixos de análise, em que são avaliados e interpretados os dados advindos das narrativas dos professores interlocutores, configurando-se em um eixo principal e três subeixos de análises.
EIXO 3 Triangulação das narrativas			Tempo Analítico III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus Integra o agrupamento de elementos dos Tempos I e II, tendo em vista o desvelamento das singularidades implícitas e explícitas nos dados, possibilitando a compreensão do objeto de estudo em questão.

Fonte: Dados da pesquisadora

A organização deste quadro em Eixos e Tempos Analíticos permite uma melhor visualização e compreensão do modo como as análises dos dados produzidos foram estruturadas. Nesse sentido, acrescentamos que a realização desta tarefa analítica implica olhares atentos, aprofundados, compreensão das dinâmicas cotidianas dos interlocutores que exercem, de alguma forma, influência na sua formação continuada, em termos de saberes e aprendizagens compartilhadas.

Desenvolvemos assim análises sobre duas ordens de dados: dados extraídos das Cartas Pedagógicas e dados produzidos via Entrevistas Narrativas, que se consubstanciaram em três eixos principais de análise assim denominados: Eixo 1: Perfil autobiográfico; Eixo 2: Formação, saberes e aprendizagens compartilhadas e seus subeixos (Escola: lócus de formação continuada; Saberes docentes e sua produção; e Aprendizagens compartilhadas) e Eixo 3: Triangulação das narrativas, como ilustrado e explicitado no Quadro 01.

Em relação aos subeixos analíticos ordenados no Eixo 2, consideramos oportuno fazermos breves considerações referente a cada um deles para uma melhor compreensão e articulação com o nosso objeto de estudo. Acerca da formação continuada, nosso olhar analítico desenvolveu na perspectiva de compreensão do modo como essa atividade ocorre entre os interlocutores da pesquisa, verificando o espaço em que se concretiza, sua efetivação no fazer docente da sala de aula e as aprendizagens adquiridas por meio dessas formações, colocando em destaque a formação no cenário da escola por ser espaço de desenvolvimento profissional, desenvolvimento pessoal, e de um amplo leque de aprendizagens compartilhadas.

No que concerne aos dados relativos aos saberes docentes, analisamos a compreensão que os professores possuem sobre este aspecto, fazendo uma reflexão sobre como estes saberes são adquiridos, produzidos e reelaborados e suas potencialidades no fazer pedagógico na escola de ensino fundamental, aspectos que os levaram a relatar sobre quais saberes são necessários à prática docente e como são compartilhados no cotidiano da escola e na sua formação profissional.

No âmbito das aprendizagens compartilhadas a pesquisa nos proporcionou apreender como este compartilhamento ocorre dentro do ambiente escolar. Coloca como ponto de partida a compreensão que os professores interlocutores têm sobre essa experiência coletiva, tomando como exemplo práticas bem sucedidas no cotidiano de sua sala de aula em seu trabalho docente, como essas experiências ocorrem no ambiente escolar, com quem e como ocorrem e, por conseguinte, as contribuições dessas aprendizagens na formação do professor e na sua prática docente.

Com estas considerações situamos, de modo geral, como as análises dos dados de pesquisa foram organizadas e efetivadas, de modo que, na sequência, discorreremos mais detalhadamente sobre cada eixo e, conseqüentemente, cada

Tempo Analítico, ou seja, no desenvolvimento das análises empreendidas, segundo os referidos Eixos e Tempos.

3.1 Eixo 1 - Perfil: (auto)biográfico

Tempo Analítico I: Pré-Análise/Leitura Cruzada

O Tempo analítico I, inserido no Eixo 1, caracteriza-se como uma pré-análise dos dados referentes aos perfis dos interlocutores por meio de uma primeira leitura, no intuito de identificar e traçar o perfil biográfico desses professores. Após esse ponto inicial, de reconhecimento do grupo pesquisado, organiza-se a leitura cruzada, que pode ser compreendida “como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto das narrativas para as sucessivas leituras” (SOUZA, 2004, p. 123).

Para emprendermos o movimento analítico, organizamos alguns excertos narrativos relativos a cada interlocutor, expressos no Quadro 01, identificados por codnomes para preservarmos a identidade dos professores interlocutores. Para tanto, decidimos identificá-los com nomes das comunidades as quais o apóstolo Paulo, no Novo Testamento, escreveu cartas. Assim ficaram denominados nossos interlocutores (01 pedagoga e 06 professores): Tito, Efésios, Romanos, Filemon, Coríntios, Timóteo e Gálatas.

3.2 Eixo 2 - Formação, Saberes e Aprendizagens compartilhadas

Tempo Analítico II: Leitura temática - unidades de análise descritivas

Explicitamos, nessa seção, as unidades de análise temática descritiva em que são avaliadas e interpretadas as informações produzidas pelos professores interlocutores por meio de dados advindos das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa. Conforme o objeto de estudo e os objetivos propostos nesta pesquisa, definimos três subeixos de análise temática, organizados no Eixo 2: Formação, Saberes e Aprendizagens compartilhadas, que, à luz do corpo de dados, ficam assim denominadas: a) Subeixo 1 - Escola: lócus de formação continuada. A denominação se justifica por compreendermos que este espaço é campo fértil de formação dos profissionais que nela atuam; b) Subeixo 2 - Saberes docentes e sua produção. Esta denominação é decorrente do que dizem os dados sobre saberes, sua mobilização, suas características, finalidades, suas atribuições para o amadurecimento pessoal e

profissional dos interlocutores, assim como sua elaboração e reelaboração na formação acadêmica, bem como na trajetória profissional da prática docente; c) Subeixo 3 - Aprendizagens compartilhadas, fruto das experiências coletivas no âmbito da escola de ensino fundamental e das trocas de saberes, sobre práticas bem sucedidas referentes ao fazer docente e à aprendizagem dos alunos,

3.3. Eixo 3 - Triangulação das Narrativas

Tempo Analítico III: Leitura interpretativa - compreensiva do corpus

Nesta seção, realizamos a última etapa da análise de dados, no qual denominamos Triangulação das Narrativas, referente ao Eixo 3, que se estabeleceu desde o princípio deste capítulo, na medida em que foram empreendidas leituras e releituras das narrativas de formação dos interlocutores. Desse modo, passamos a analisar os dados em sua totalidade e, conseqüentemente, mediante uma melhor identificação e reagrupamento das recorrências e paralelismo, segundo o sentido entendido por Bertaux, (2010), encontrados nas narratividades produzidas. O objetivo é, pois, apreender o sentido das unidades temáticas no movimento articulativo entre as narrativas, as análises, o aporte teórico e o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Reportando-nos a Souza (2004), este explica que o Tempo Analítico III caracteriza-se por ser a junção das referidas fontes empregadas durante o itinerário investigativo, no nosso caso, empregamos dados das Cartas Pedagógicas e da Entrevista Narrativa, com o objetivo de aproximar a triangulação das narrativas obtidas sobre a escola como lócus formativo, sobre os saberes docentes e sua produção e sobre as aprendizagens compartilhadas, que permitem compreender e sistematizar os sentidos dados, por cada interlocutor, a cada um desses aspectos.

Empreendidas as explicações, no que concerne a cada Eixo e seu respectivo Tempo Analítico, apresentamos a seguir a dinâmica analítica realizada na investigação, ou seja, a apreciação propriamente dita, dos dados produzidos pelos interlocutores, referentes aos Eixo 1: Perfil (auto)biográfico; Eixo 2: Formação, Saberes e Aprendizagens Compartilhadas; e Eixo 3: Triangulação das Narrativas.

3.4 Dinâmica analítica dos dados obtidos na investigação

Iniciamos essa seção analisando o perfil (auto)biográfico dos professores interlocutores da pesquisa, organizado no Quadro 02, o qual auxilia na visualização, no geral, do percurso formativo de cada participante, seguido das devidas leituras analíticas e consequentes compreensões/entendimentos das narrativas apresentadas a seguir.

3.4.1 Eixo 1: Perfil (auto)biográfico

QUADRO 02 - Perfil (auto)biográfico

Interlocutores	Perfil (auto) biográfico
Tito	Sou formada em pedagogia com especialização em Gestão. Ao todo como professora tenho sete anos de experiência. Dois anos na rede privada e cinco anos na rede pública. Na escola Galileu Veloso faz cinco anos que trabalho e atuo nos 5º anos com a disciplina de português e no 2º ano com artes.
Efésios	Iniciei minha experiência em 1995, tive meus primeiros contatos com educandos de 5 e 6 anos, numa escola filantrópica gerenciadas por freiras foi onde entendi a importância do trabalho como organização, planejamento e acima de tudo dedicação tendo como foco “o crescimento do educando” contando sempre com a família. Tinha formação técnica (pedagógico), logo fiz vestibular e iniciei o curso de pedagogia, passei a trabalhar com alunos de 7 a 10 anos do ensino fundamental (1º a 4º série) em 2003 assumi a gestão numa escola da prefeitura (SEMEC), cargo que ocupei durante onze anos. Em 2014 retornei a sala. Ao retornar assumi novamente o ensino infantil trabalhando no maternal e primeiro período (3 e 4 anos). Atualmente estou na E. M. Galileu Veloso com alunos do 4º ano.
Romanos	Eu fiz um curso médio no Instituto de Educação na área de docência, depois passou a ser Instituto Superior de Educação, fiz vestibular pra lá e passei. Então o prédio passou a ser da UESPI e nós saímos com o diploma da UESPI. Sou formado em pedagogia e ainda não tenho nenhuma especialização. Nessa escola tenho mais de cinco anos, três de estágio probatório e dois que estive como estagiário, atou no 5º e 3º anos com a disciplina de português, história e geografia.

<p>Filemon</p>	<p>Sou formada em pedagogia. Não tenho especialização. Em 2016 estou em busca. Em setembro de 2016 completo 25 anos de rede, mais quatro anos de rede privada em que trabalhava antes de passar no concurso. No Galileu estou desde 2003, cerca de 12 anos. Esse ano pela primeira vez eu assumi o H.P.(horário pedagógico), em turmas de 1º, 2º e 3º anos com as disciplinas de história, geografia, artes, ensino religioso e educação física.</p>
<p>Coríntios</p>	<p>Sou professora das séries iniciais, atualmente trabalho com crianças com necessidades especiais, trabalho que iniciei este ano, e que tem me deixado feliz, pois é um recomeço. Pois é, a essa altura, já depois 20 anos de labutas na escola, me vejo assumindo uma nova tarefa na minha vida profissional, já estive em outras tarefas fora da sala de aula regular, mas nunca fora da escola. Como quatro anos na gestão de outra escola e como instrutora no laboratório de informática.</p>
<p>Timóteo</p>	<p>Tenho quase dois anos de rede municipal de ensino, mas leciono a 7 anos. Lecionei desde a educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, tanto em escolas públicas como privadas. Sou formada em licenciatura plena em pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí. Escolhi seguir no caminho da área da Educação por vários fatores, dentre eles a influência familiar, uma vez que minha família tem um histórico grande de professores e em segundo lugar e não menos importante o “gosto”, a vontade de passar conhecimento, porque não dizer vocação, desejo de fazer a diferença na vida de alguém de um aluno, no mundo. Trabalhei em diversas séries, mas com o passar dos anos, fui me identificando com os ciclos de alfabetização, sinto prazer em alfabetizar. Atualmente estou com turmas de segundo ano.</p>
<p>Gálatas</p>	<p>Cursei o Ensino Médio no Instituto de Educação Antonino Freire, logo no 2º ano fui aprovada no vestibular para Pedagogia, já havia cursado o Ensino Médio na U. E. Helvídeo Nunes, onde fiz o curso técnico em contabilidade. Cursava a noite o Pedagógico e durante o dia o curso de Pedagogia na UFPI. Em 1987 fui aprovada em um Concurso para o cargo de professora na rede estadual de ensino. No ano de 1990 assumi a coordenação pedagógica do U. Escolar Deputado Alberto Monteiro. Em janeiro de 1995, após ser aprovada em Concurso público da SEMEC, iniciei minha trajetória profissional na rede municipal de ensino como supervisora escolar. Atualmente assumo o cargo de Diretora Pedagógica na E. M. Galileu Veloso.</p>

Fonte: Dados da pesquisadora

As narrativas referentes ao perfil (auto)biográfico dos professores interlocutores registram dados que nos fazem melhor conhecer esses professores, bem como sua vida formativa e sua atuação docente. Assim, pelos dados sabemos, por exemplo, sobre sua formação inicial, no caso, todos possuem formação em Pedagogia e dentre este grupo, 05 (cinco) têm formação continuada na modalidade *latu sensu*, portanto Especialização no âmbito da Educação, notadamente em Gestão (Tito e Efésios); em Metodologia de Ensino Superior (Efésios), em Psicopedagogia (Coríntios); e em Supervisão Escolar (Gálatas). Diferente dos demais interlocutores, Timóteo possui Especialização na área social, especificamente em Gestão Social: políticas públicas, saúde e assistência social. Os dados também revelam que alguns professores (Efésios, Coríntios, Romanos, Filemon e Gálatas) são portadores do curso Pedagógico (antigo Curso Normal).

Esses interlocutores aceitaram como condição para serem participantes da pesquisa, estarem vinculados, profissionalmente, à rede municipal de educação, sendo que Tito, Filemon e Timóteo pertenceram à rede privada de educação, antes de prestarem concurso público e serem aprovados para o cargo de professor dos anos iniciais do ensino fundamental na referida rede de ensino. Com exceção de Tito, Romanos e Timóteo, os demais interlocutores contam com longa experiência no campo profissional docente, na consideração da perspectiva temporal.

A rigor, as narrativas desses professores registram acerca de experiências variadas na sua trajetória profissional, como é o caso de Efésios e Coríntios que têm na sua história de vida experiência com a gestão escolar, ambas foram diretoras de escolas municipais, sendo que Efésios exerceu este cargo por onze anos, sendo um período na Educação Básica e outro na Educação Infantil.

Outro aspecto que as narrativas nos mostram diz respeito ao leque diversificado de disciplinas que atualmente ministram na Escola Municipal Galileu Veloso, nosso cenário institucional de pesquisa. Nesta vertente, Tito e Timóteo estão com turmas de 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental; Romanos assume turmas de 3º e 5º anos; Efésios trabalha com turmas do 4º ano do mesmo nível de ensino de seus pares.

No caso de Filemon, ela se diz com uma experiência que, na sua opinião, é inovadora, pois, assumiu turmas de HP (Horário Pedagógico), o que significa que sua principal tarefa é substituir o professor titular quando este se afasta em momentos de planejamento pedagógico, implica dizer que, no exercício docente, circula,

praticamente, em todas as salas do ciclo de alfabetização com atuação em variadas disciplinas. Os dados narrativos do presente quadro também colocam em evidência a narratividade de Coríntios: “[...] atualmente trabalho com crianças com necessidades especiais, [...] que tem me deixado feliz [...]”. Coríntios explica que sua felicidade se expressa em função do (re)começo de uma experiência nova em sua prática docente.

Desenvolver esta análise referente ao Eixo I possibilitou-nos compreender aspectos referentes à trajetória profissional e formativa dos professores interlocutores (tempo de trabalho, área de atuação, experiências formativas), objetivando vislumbrar indicadores no perfil biográfico de características singulares de cada interlocutor pesquisado. Nesse sentido, a leitura cruzada das narrativas permitiram analisar aspectos peculiares, subjetivos, regularidades e ou não-regularidades que determinam/demarcam as experiências profissionais e formativas de cada um desses protagonistas.

As narrativas propiciaram, neste percurso analítico, perceber as subjetividades dos interlocutores no que tange as suas escolhas, a novas experiências e projetos formativos, aspectos que se configuram nas discussões de Bertaux (2010), reforçando nossa compreensão analítica, ao atestar que as narrativas são um apanhado de processos mentais pelos quais os interlocutores produzem suas histórias. Elas são feitas de recordações, do revisitar das experiências de vida e profissionais numa dimensão reflexiva, avaliativa e retrospectiva. As narrativas de formação, no entendimento de Josso (2004, p.49), referendam o que temos afirmado nesse sentido “[...] permitem distinguir experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experienciais individuais, experiências únicas e experiências em série”.

Para finalizar este campo narrativo que compõe o Tempo Analítico I, correspondente ao Eixo 1, o fazemos lembrando, que este refere-se ao perfil (auto)biográfico dos professores interlocutores mediante a realização do movimento que Sousa (2004) denomina de cruzamento dos dados narrativos, colocando em realce os aspectos comuns e os diferenciados de cada narrativa. Assim, dando continuidade às análises de conteúdo do presente estudo, passamos a analisar os dados que integram o Eixo 2 em articulação com o Tempo Analítico II, que traz contextualização acerca das unidades de análises descritivas.

3.4.2. Eixo 2: Formação, Saberes e Aprendizagens Compartilhadas

O Tempo Analítico II, pertencente ao Eixo 2, possibilitou sistematizar em articulação com o objeto de pesquisa e os objetivos propostos nessa investigação os Eixos e subeixos de análises que nos ajudaram a compreender como os professores percebem a formação no cenário da escola, como concebem os saberes docentes e como partilham as aprendizagens junto aos seus pares. Nesse sentido, este é nosso encaminhamento de análise para os dados que competem o Eixo 2 e seus decorrentes subeixos, conforme seguem:

- **Subeixo 1 - Escola: lócus de formação continuada**

O conjunto de narrativas que analisamos, e que tem como foco a formação continuada no âmbito da escola, revela que o grupo de professores interlocutores demonstra uma bem articulada capacidade reflexiva, mas que, a rigor, se situam no plano descritivo o que implica reconhecer que: não ampliam e nem exemplificam com detalhamento as situações mencionadas, tendo a escola como lócus formativo, conforme expressam os recortes narrativos a seguir:

TITO

Então, minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente. Tanto no espaço da escola como fora dele, formação esta, de fundamental importância para a minha prática em sala de aula. Pois cheguei no ambiente escolar como técnica da universidade, mas sem experiências.

EFÉSIOS

[...] no entanto sinto falta, tempo e espaço dentro da escola para discussões e trocas de experiências, pois nos momentos juntos com todos os segmentos da escola o tempo é tão curto que só dá para falar de problemas dos alunos, não temos um projeto. E isso não é só nesta escola, o próprio sistema da secretaria levou as escolas ao individualismo, desde 2010 se vivencia esta experiência de solidão.

ROMANOS

No espaço da escola a formação é quase zero, pois as reuniões que há são basicamente para dar informes e quando há formação o tempo é mínimo basicamente de 3 dias. Além de que não temos tempo disponível durante a semana.

FILEMON

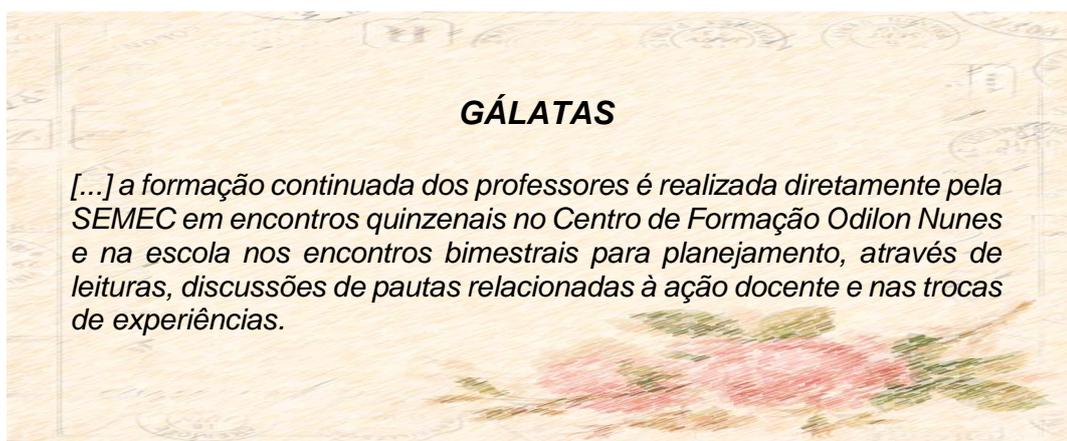
Tem sim, por todas as escolas por onde passei foi presente a formação em parceria com o diretor pedagógico. Mesmo com a formação oferecida pela secretaria da qual participávamos, mas paralela a ela tínhamos nossa formação aqui na escola. Aqui por exemplo, eu me lembro que tivemos uma formação em informática, com o projeto Urca, um projeto pioneiro. Então tivemos vários meses alternados de formação. Muitas vezes terminava o expediente, cansados, mais íamos para a formação.

CORÍNTIOS

[...]. Essas formações na escola, conversando com as colegas, com as leituras, no momento do planejamento são fundamentais até pra se apropriar da linguagem que as pessoas falam que trabalham na escola, que trabalham na educação, que é diferente. Das minhas experiências que escolhi compartilhar com você talvez a mais cheia de aventura tenha sido a de aprender a usar as novas tecnologias na escola que trabalho atualmente, e que, já faz 8 anos que estou [...] Por um longo período nos encontrávamos quinzenalmente no laboratório de informática de nossa escola para planejar, tínhamos o apoio do núcleo de tecnologia da educação municipal, daí então era só mergulhar nos fazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida ao nosso coletivo docente [...].

TIMÓTEO

Ela transcorre na sala dos professores no meu horário pedagógico, é o momento em que sento com a pedagoga para planejar minhas atividades, trocar informações, pois estou planejando com pessoa que conhece a realidade da escola.



Nesta seção, que compreende o Tempo Analítico II, desenvolvemos a leitura temática das unidades de análises, na perspectiva descritiva, seguindo o olhar narrativo compreensivo dos interlocutores. Assim, nos relatos desses professores encontramos aspectos em relação à escola como lócus de formação continuada. Nesse sentido, emergem nos relatos dos professores: insatisfações acerca do tempo disponibilizado para as formações; reafirmações acerca da importância dessa organização formativa; participação nos momentos de formação, entre outros aspectos. Os dados, entretanto, em algumas passagens, expressam compreensões distorcidas, evasivas muitas vezes. O fato é que expressam claramente, demarcadamente, sobre o acontecimento dessa formação e sobre o real entendimento que têm desse processo formativo.

Ilustrativamente, registramos alguns aspectos narrativos que podem confirmar nossas análises. Romanos diz que a formação “é quase zero”, seu entendimento reduz a formação continuada na escola ao status de “reuniões” de “informações” e fala sobre a indisponibilidade de tempo: “[...] não temos tempo disponível [...]”. Nessa mesma direção, Efésios registra também sobre escassez de tempo, notadamente para o compartilhamento de experiências: “[...] o tempo é curto só dá para falar dos problemas dos alunos [...]”.

Em continuidade às considerações empreendidas por Efésios sobre o pouco tempo destinado à formação na escola, justifica esse fato ao argumentar que o próprio sistema no qual a Secretaria Municipal de Ensino está inserida contribui para o individualismo nas escolas pertencentes à rede. Em seu relato deixa evidente o período em que iniciou essa ação “[...] desde 2010 se vivencia esta experiência de

solidão”. Contudo, é possível perceber no relato de Efésios, mesmo com a negação dessa formação no ambiente escolar, a necessidade de um projeto formativo elaborado e executado por todos os segmentos da escola.

Nesse sentido, o modo organizacional em que se estrutura a instituição escolar e sua burocratização dificultam a formação dos professores na escola, como defende Warschauer (2001), a exemplo das reuniões para informes, preenchimentos de fichas, cumprimentos de prazos, dentre outros que minam o tempo e individualizam ações coletivas de reflexão do fazer docente.

Considerando esse cenário, Fogaça (2010) difere reunião pedagógica de encontros de professores. Para este autor o caráter informativo em que se configuram, por vezes, as reuniões pedagógicas deixam para segundo plano as discussões e os debates pertinentes à rotina do trabalho docente e do fazer pedagógico. Ademais, discute, ainda, sobre a resistência de alguns professores a mudanças, situações que podem configurar-se em passividade no sentido de contraposição à ideia de estudos compartilhados, de trabalho coletivo, de busca por soluções diante dos problemas que surgem e de posições divergentes dentro do grupo.

Encontramos ainda nos depoimentos de Tito, Gálatas e Filemon pontuações afirmativas em relação à escola como locus de formação. Assim diz Tito: “Então minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente”. Ou como narra Gálatas: “A formação continuada é realizada diretamente pela SEMEC [...] e pela escola [...]”. E ainda como expressa Filemon: “[...] por todas as escolas por onde passei foram presentes a formação em parceria com o diretor pedagógico”.

Timóteo refere-se à formação continuada e, não necessariamente sobre o compartilhamento de atividades na escola, assim relata em seu excerto narrativo: “Ela transcorre na sala dos professores, [...] para planejar minhas atividades, trocar informações [...]”. Fechando a análise descritiva desses excertos, Coríntios refere acerca de suas aventuras com o aprendizado de novas tecnologias: “[...] daí então era só mergulhar nos afazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida [...]”.

No âmbito dessas narrativas, emerge o entendimento de que praticamente todos os professores foram, de certa forma, um pouco evasivos em suas considerações narrativas em relação à escola como locus de formação continuada. O fato é que, quando não lamentam o pouco tempo que dispõem, minimizam ou mesmo invertem o sentido de formação e de compartilhamento, posto que alguns depoimentos se reportam a “[...] falar de problemas de alunos”; “[...] com a pedagoga

para planejar”; “[...] tínhamos o apoio do núcleo de tecnologia”. Afirmamos, pois, acerca da rarefação dos depoimentos, falamos, pois, que o foco, de certa forma, desviou-se, posto que não tratam diretamente de escola e de formação continuada que ocorre nesse espaço.

Com essas narrativas que constituem parte de nosso *corpus*, a intenção foi chegar à compreensão de como os professores interlocutores narram seu entendimento, assim como as ações que mostram a escola como lócus de formação continuada. De fato, as narrativas evidenciaram nuances de que na escola essa formação acontece, pelos estudos individuais e colegiados (semanais, quinzenais ou mensais), pelas trocas de experiências, pelos cursos realizados. Vimos, pois, sem desconsiderar as rarefações narrativas, os dados analisados como evocações do mundo real em que os professores atuam, no caso a E. M. Galileu Veloso.

Um mundo cheio de contingências, com sua complexidade, sobre o qual os professores foram “econômicos”, se pode empregar este termo para dizer do reduzido volume de experiências significativas em sua narratividade, e que de todo não nega o espaço da narrativa como “possibilidade a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz”, como referem Ramos e Gonçalves. (2000, p. 126-127). A verdade, é que é desse modo como os professores veem e pensam o que fazem, só dizem de sua vida profissional de sua prática, aquilo que decidem falar o que realmente vem a sua lembrança, quem ou o que vai integrar seus escritos autobiográficos.

Portanto, foi possível chegar ao entendimento analítico dos relatos dos professores interlocutores a respeito da escola como espaço de formação, que essa atividade é uma ação real na escola contexto da pesquisa. Mesmo que para alguns “seja uma ação quase nula”, mas para a maioria configura-se em um “processo organizado e sistematizado”, que pode incidir diretamente na prática pedagógica e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

A compreensão expressa nessas narrativas converge para o pensamento de Nóvoa (1992, p. 29) ao ressaltar a importância da diversificação dos moldes vigentes das práticas formativas, com o intuito de instituir novas relações entre os professores com o conhecimento pedagógico e científico. Afirma, ainda, que as mudanças na prática docente estão intrinsecamente ligadas aos professores e a sua formação e que nenhuma modificação pode passar ao lado de uma “mudança ao nível das

organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola”.

Neste caso, não obstante as narrativas deste subeixo, contestam pontualmente a realidade compreensiva de cada interlocutor, há um aspecto a ser ressaltado, que converge para os dizeres de Nóvoa (1992), é que a formação continuada que aqui tratamos está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, na condição de um investimento educativo que tem amplo reconhecimento pela comunidade escolar e extra escolar, fato inclusive reconhecido pelos professores interlocutores, o que não quer significar que elogiem o Programa, entretanto o reconhecem, sendo que, em vários casos ou em várias narrativas (Tito, Timóteo, Coríntios, Gálatas, Filemon) a confirmação dessa formação se evidencia.

- **Subeixo 2 - Saberes docentes e sua produção**

Este subeixo do Tempo Analítico II contém o material narrativo que serve de base para as análises que aqui desenvolvemos, tendo como foco os saberes docentes enquanto aspectos que fortalecem a edificação do processo de formação continuada dos professores colaboradores deste estudo, cujo processo, segundo Cró (1998), vislumbra a mudança das práticas dos professores, uma intervenção cada vez mais efetiva em sua prática docente. E, por conseguinte, com esse entendimento passamos a analisar dados sobre os saberes dos professores, diante do entendimento de que os saberes docentes, entre outros aspectos potencializam a formação no contexto da escola de ensino fundamental.

Ao realizar esta análise, buscamos a compreensão que os professores interlocutores têm sobre os saberes, como são concebidos, questionados e como são produzidos e adquiridos e ainda, se esses saberes são saberes necessários ao exercício da docência. Nesse sentido, os interlocutores comunicam em sua narratividade diferentes percepções e entendimentos sobre a questão em análise. Esses relatos carregam em seu conteúdo similaridades, sobretudo, no que concerne à importância dos saberes para atuação docente pautada no conhecimento e no planejamento, assim fazem referência a diversificados aspectos no que concerne aos saberes: a experiência (Romanos), a saberes específicos (Efésios), a conteúdos (Coríntios), a competências (Gálatas), a planejamento (Filemon), a formação acadêmica (Tito). Como vemos, inferimos, às vezes, com exceção de Timóteo, que

todos os interlocutores, direta ou indiretamente fazem alusão aos saberes, neste conjunto de dados que ora passamos a analisar.

TITO

Acredito que são saberes que a gente adquire no nosso dia a dia, nos nossos estudos, que não param e que não pode parar. Saberes nossos, dos nossos estudos, desde a formação acadêmica até a nossa continuidade como profissional de estar sempre buscando se aprimorar mais.

EFÉSIOS

O saber docente nunca para, ele tem que crescer. E você não pode parar em apenas uma linha de estudo, você tem que ir a todas as linhas, ciências, o psicológico, a matemática, a língua portuguesa... Tudo! O social, e hoje eu faço uma observação: precisamos melhorar nosso saber na área do social, porque hoje o que mais prejudica a aprendizagem do aluno numa sala de aula são justamente os valores sociais que estão desgastados. Além do saber social, o mais urgente são os saberes específicos para trabalhar com crianças com necessidades especiais.

ROMANOS

Os saberes docentes primeiro são construídos na universidade. Se eu for pensar antes da faculdade eu não sabia nada. Não tinha nem ideia do que é ser professor. Cada pessoa é assim, o médico não tinha ideia da medicina, o engenheiro não tinha ideia da engenharia. A primeira etapa é o conhecimento, depois é a experiência. Onde você alia o que você sabe, de seu conhecimento científico e coloca em prática. E quando se coloca em prática, você aprende o que você não aprendeu só com a teoria; Nós sempre dizemos que a teoria e a prática são diferentes, mas uma é aliada a outra. Pode até dizer que existe prática sem teoria, mas quando a teoria é aliada à prática isso funciona muito mais. O outro é a experiência. Primeiro é o conhecimento, o segundo a experiência e o terceiro é não ter medo de fazer as coisas.

FILEMON

É um conjunto os saberes. A experiência que eu tenho com o tempo vai me dando possibilidades de melhorar, de avaliar aquilo que eu já fiz. Por exemplo, há cinco anos atrás, amadureci muito, eu já tenho um conhecimento melhor, eu não estou dizendo que está fechado, você vai se descobrindo, o seu jeito de lidar com as situações. O tempo conta muito para a experiência, para um bom êxito e bom desempenho dentro da sala. O seu esforço próprio também, o esforço pessoal, a questão do planejamento.

CORÍNTIOS

Hoje eu tenho certeza, e descobri há um tempo atrás, não é de agora, que o meu saber necessário não é saber bem português ou matemática, ou as metodologias. É importante saber tudo isso, mas é importante eu saber compreender como facilitar a aprendizagem do aluno. Levar o aluno ter o gosto em aprender. [...] eu preciso dominar as novas tecnologias. [...] . Eu tenho que ser uma leitora da atualidade, eu tenho que saber bem os conteúdos, que vou trabalhar, mas isso não é suficiente. Mas, principalmente, ter a capacidade de aprender, de fazer e aprender, compartilhar e aprender. Não sei se é porque já estou com 20 anos de serviço que eu vou vendo outros saberes necessários, porque hoje eu me vejo uma professora melhor do que antes.

TIMÓTEO

Durante as formações aprendi muitas coisas, maneiras criativas de chamar atenção dos alunos, o porquê de certas atividades, em que momentos elas seriam mais adequadas, ou não.

GÁLATAS

Eu acredito que os saberes docentes são uma síntese de fundamentos teóricos e de prática pedagógica, e da didática. Como está realizando as aprendizagens em sala de aula, como está contornando a questão do tempo com o conteúdo que foi previsto. A questão de como avaliar o trabalho desenvolvido com o aluno, está sempre percebendo que habilidades foram desenvolvidas, que competências os alunos conseguiram desenvolver, uma avaliação bem feita que possibilite ao professor redirecionar o planejamento.

As narrativas em análise confirmam o que dizem os estudos de Tardif (2002) e Pimenta (2002) ao preconizarem que os saberes docentes são oriundos da formação, do conhecimento e da experiência. A esse respeito, Romanos, Efésios, Tito e Timóteo afirmam que os saberes estão intimamente ligados à formação permanente, numa relação em que teoria e prática articulam-se constantemente, como vemos nas palavras de Romanos: “[...] os saberes pedagógicos associados a uma formação continuada devem fazer com que a prática pedagógica ultrapasse as barreiras de uma simples transmissão de conhecimento [...]”. Este interlocutor elenca três etapas na produção dos saberes, a primeira está relacionada ao conhecimento; a segunda, à experiência e a terceira, à inovação, ou seja, defende que o professor deve usar esses conhecimentos em prol do aprimoramento da prática pedagógica.

Efésios, em sua narratividade, acrescenta ao rol dos saberes necessários à prática pedagógica aqueles referentes ao saber social, por acreditar que a ausência destes influencia negativamente na aprendizagem dos alunos e além destes os saberes específicos para trabalhar com as demandas de crianças especiais, que se encontram hoje matriculados na escola regular, aspecto que considera mais urgente. Segundo esta interlocutora, falta formação aos professores para o atendimento adequado a estes alunos como bem expressa em seu relato: “[...] Além do saber social, o mais urgente são os saberes específicos para trabalhar com crianças com necessidades especiais”.

Por sua vez, Coríntios relaciona os saberes docentes tanto aos conhecimentos das disciplinas ministradas na sala de aula quanto aos meios que possibilitem aprendizagens significativas aos alunos. Nessa direção, Gálatas refere que os saberes estão associados à constante avaliação do fazer pedagógico no intuito de refletir e reelaborar o planejamento didático, como relata esse interlocutor: “[...] uma avaliação bem feita que possibilite o professor a redirecionar o planejamento”.

Filemon e Coríntios, em suas narrativas, vinculam os saberes docentes à experiência profissional, adquiridos e consolidados ao longo do tempo, portanto, também do trabalho docente desenvolvido, o que possibilita avaliar e melhorar a prática desses professores. A esse respeito, Filemon explicita: “[...] O tempo conta muito para a experiência, para um bom êxito e bom desempenho dentro da sala [...]”. Por sua vez, Coríntios relata: “[...] hoje eu me vejo uma professora melhor do que antes”. Como vemos nos excertos das professoras, os saberes docentes são provenientes de tipologias variadas, conforme a experiência, o conhecimento e a

prática de cada uma. Nesse sentido e, com intuito de melhor visualizarmos os saberes elencados pelos interlocutores, estruturamos o Quadro descritivo, organizando com os dados obtidos os que mais evidenciam no entorno desta questão, ou no entorno deste subeixo 2.

QUADRO 03 - Saberes dos professores

Interlocutores	Saberes/Tipologias	Modo de integração	Finalidade
Romanos Gálatas	Saberes pedagógicos	Formação continuada Fortalecimento da prática pedagógica Fundamentos teóricos da prática pedagógica e de didática. Possibilita aos professores o redirecionar do planejamento.	Situações desafiadoras
Eféios Coríntios	Saberes da formação profissional Saberes curriculares	Crescimento do saber docente Prestigia as linhas das ciências, psicologia, matemática, língua portuguesa Fortalece aprendizagem dos alunos	Orientam para a cultura erudita Programas escolares
Filemon Tito	Saberes experienciais	Adquirido com a experiência profissional, com o amadurecimento docente. Bom desempenho em sala de aula A busca de aprimoração	Cultura docente em ação
Timóteo	Saberes do conhecimento	Adquiridos nas formações continuadas e na interação com seus pares	Compartilhamento

Fonte: Dados da pesquisadora.

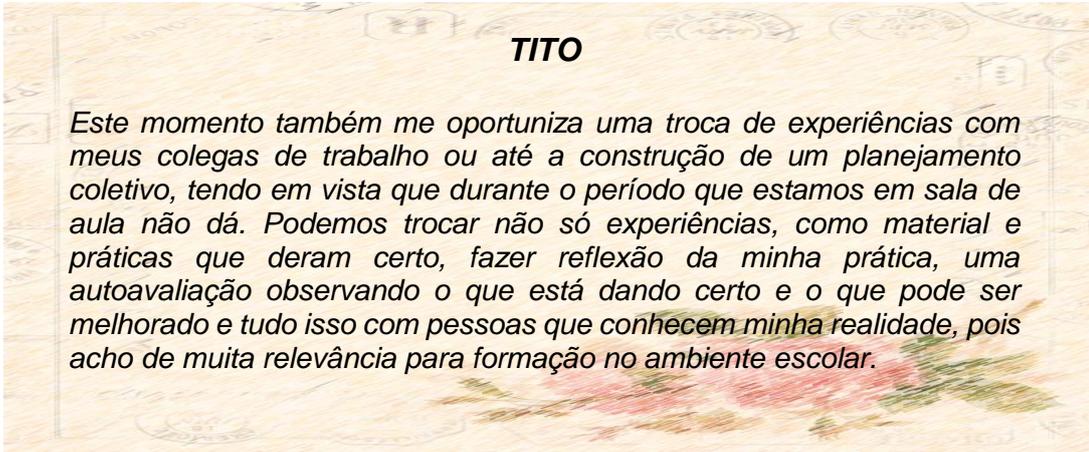
Os dados descritivos/explicativos dispostos no Quadro em questão, na verdade, representam uma tentativa (aproximação) de visualizar, no conteúdo das narrativas dos professores, sinalizações (concretas ou não) da tipologia de saberes a que fazem alusão. O fato é que cada interlocutor faz referência, em geral, a mais de um formato de saber, de forma que nossa definição, neste quadro, ocorre mediante aquele tipo que mais se evidencia na narratividade dos professores, pois como nos informa Tardif (2002), os saberes são plurais amalgamados e, mais ou menos articulados entre si, sem esquecer que são, também, mais ou menos concretos, posto que em sua mobilização/produção/aquisição existe, implicitamente, uma certa relação entre eles.

Esse implicitamente, esse amalgamado, esse inter-relacionamento de que nos fala Tardif (2002) é possível, por exemplo, visualizá-lo nas narrativas de Efésios: “[...] você tem que ir a todas as linhas, [...]”; de Coríntios: “[...] É importante saber tudo isso [...]”; de Filemon: “É um conjunto de saberes [...], você vai se descobrindo, o seu jeito de lidar com as situações”. Amparamo-nos mais uma vez nesse autor para reconhecer a heterogeneidade dos saberes e suas possibilidades de articulação, de associação. Pelas narrativas analisadas acessamos as compreensões variadas no âmbito da formação, da prática e do desenvolvimento do professor, do emponderamento de seus fazeres, o que converge para a o entendimento desse autor, assim como de seus colaboradores (GAUTHIER; TARDIF, 1997; TARDIF; LESSARD, 2008), que conceitualizam os saberes numa visão ampla, envolvendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes, aspectos que se consubstanciam num aporte particular a que denominamos, seguindo o pensamento de Borges (2004): saber, saber-fazer e saber-ser.

Encerramos este conjunto analítico reforçando que os saberes docentes possuem estreita relação e articulação com as trajetórias de formação continuada dos professores, o que se confirma, dentro de suas possibilidades e dimensões, na realidade escolar/profissional de Romanos, Efésios, Tito, Timóteo, Coríntios, Gálatas e Filemon, ao externarem em sua narratividade aspectos relativos a princípios, valores, julgamentos, conhecimentos que seguem ou que têm de si mesmos, de suas habilidades, de seus saberes e fazeres, na interlocução com seus alunos e com seus pares. Desse modo, com este encerramento passamos, a seguir, ao desenvolvimento das análises de conteúdo do subeixo 3: Aprendizagens compartilhadas.

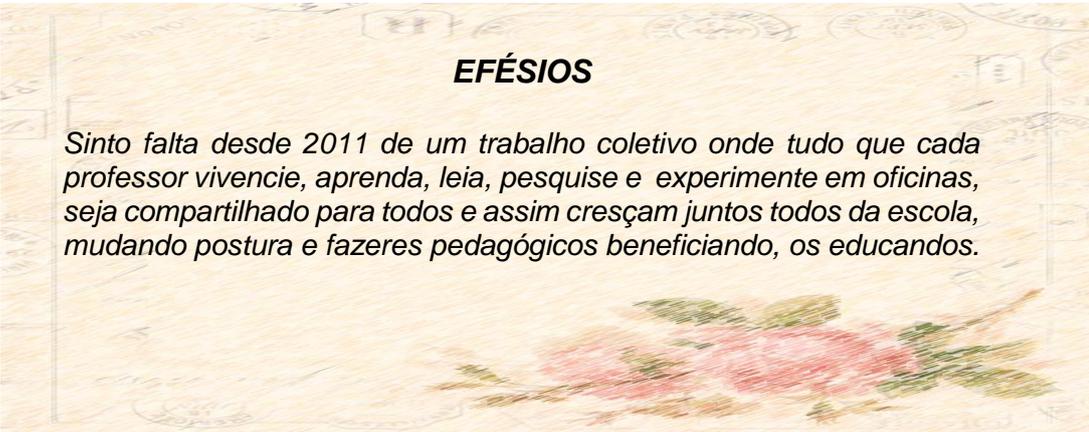
- **Subeixo 3 - Aprendizagens compartilhadas**

As narrativas que seguem tratam das aprendizagens compartilhadas no contexto da escola campo de pesquisa. As análises empreendidas neste subeixo buscam afirmar ou, se for o caso, negar a concretude dessa atividade coletiva, pautada nos relatos produzidos pelos interlocutores, diante do entendimento de que compartilhar saberes, aprendizagens, ideias e propostas de ação representa atentar para aspectos que potencializam o crescimento pessoal e profissional do professor, que vê no compartilhamento uma forma democrática de vivência com os pares, uma forma de abertura para acolher a sabedoria experiencial de seu colega, assim como os demais saberes. Ou seja, compartilhar nessas circunstâncias, é um gesto de formação, é um gesto de empoderá-la, seja pela revisão de aspectos teóricos, aspectos metodológicos, seja no sentido de promover a interação no ambiente escolar, como assim referem as narrativas que passamos a analisar, a seguir:



TITO

Este momento também me oportuniza uma troca de experiências com meus colegas de trabalho ou até a construção de um planejamento coletivo, tendo em vista que durante o período que estamos em sala de aula não dá. Podemos trocar não só experiências, como material e práticas que deram certo, fazer reflexão da minha prática, uma autoavaliação observando o que está dando certo e o que pode ser melhorado e tudo isso com pessoas que conhecem minha realidade, pois acho de muita relevância para formação no ambiente escolar.



EFÉSIOS

Sinto falta desde 2011 de um trabalho coletivo onde tudo que cada professor vivencie, aprenda, leia, pesquise e experimente em oficinas, seja compartilhado para todos e assim cresçam juntos todos da escola, mudando postura e fazeres pedagógicos beneficiando, os educandos.

ROMANOS

O que mais me motivou nesta experiência mesmo é a questão dos professores. Eles têm um ânimo muito grande. Eles se esforçam muito. Vão atrás de materiais, fazem aquela aula com data show, aquela aula com música. Então, eu fico só prestando atenção “hoje eu levei uma música” “eu levei um filme” “eu levei um vídeo”. [...] foi o que eu mais aprendi com os meus colegas. As trocas de experiências não podem deixar de existir, pois são muito importantes.

FILEMON

Trocávamos experiências, partilhávamos o andamento da aplicação das atividades, os colegas que tinham as mesmas séries... [...] As trocas de experiências, nos ajudam a “relaxar”, mas ao mesmo tempo, nos inquietam e nos provocam a nos mover, a tentar a experimentar outro jeito, a ousar, a recriar, entende? Além de favorecer um crescimento social, aproximação entre nós professores, então vemos que falamos a mesma língua!

CORÍNTIOS

[...] Tiram da gente muitas coisas que fazíamos de forma coletiva. Eu acho, até pensando em formação que todo mundo está aprendendo muita coisa, só que não tem mais essa interação e perde um pouco do significado, do sentido. Se esse momento de troca fosse incentivado na escola, na sala dos professores [...] acho que a gente teria resultados melhores, ao invés de ser só uma boa nota no IDEB com alunos eficientes.

TIMÓTEO

[...] a troca de experiências que é essencial, principalmente com professores mais experientes, o que acontece nos momentos de “horário pedagógico”. Trocamos experiências positivas e negativas durante esses momentos, e procuramos refazer nossas práticas de acordo como as ideias que vão surgindo.

GÁLATAS

Depois da formação acadêmica, essa produção de saberes de forma compartilhada é o que pode ajudar, contribuir mais na prática pedagógica do professor. E na prática profissional do pedagogo. Nós discutimos em cima de dificuldades, de desafios que no dia a dia nós temos na escola e à luz das teorias nós podemos estar compartilhando experiências exitosas, tanto de professores quanto de pedagogos [...]. Aqui na escola as aprendizagens compartilhadas estão deixando a desejar por conta do tempo. O momento que temos para essa formação, dos saberes, essa partilha do conhecimento e socialização de experiências é o planejamento bimestral, a cada dois meses, em que o tempo também é curto [...]

Os relatos referentes às aprendizagens compartilhadas são férteis em informações que nos ajudam a perceber, sob a ótica de cada interlocutor, como, quando e com quem essa prática ocorre. Gálatas, Tito e Timóteo comungam da mesma posição sobre as contribuições das aprendizagens compartilhadas para a prática docente. Para Gálatas, são momentos que auxiliam no aprimoramento da ação pedagógica tanto dos professores quanto da pedagoga. Em seu relato afirma: “[...] é o que pode contribuir mais na prática pedagógica do professor. E na prática profissional do pedagogo [...]”. Contudo, chama atenção para o fator tempo “[...] as aprendizagens compartilhadas estão deixando a desejar por conta do tempo”, que, por sua vez, torna-se um obstáculo para a concretude dos momentos de trocas, como referenda essa professora.

Tito em sua narratividade destaca a construção de um planejamento coletivo, como consequência positiva desses momentos de compartilhamento, como ela própria nos diz: “Este momento também me oportuniza [...] a construção de um planejamento coletivo [...]”. Acrescenta, ainda, em seu relato, que são encontros revestidos de autoavaliação da prática no sentido de refletir acerca do fazer pedagógico de sala de aula, do ensino-aprendizagem dos alunos, dos materiais didáticos utilizados, com o objetivo de avaliar as ações com bons resultados e replanejar, em conjunto com seus pares, as atividades que não foram bem sucedidas, o que requer, como esta interlocutora afirma: “[...] fazer reflexão da minha prática, uma autoavaliação, observando o que está dando certo e o que pode ser melhorado [...]”. Desse modo, Tito expressa sua posição no que tange aos encontros coletivos e de trocas que ali podem se efetivar.

Para Timóteo, são momentos essenciais que oportunizam uma troca significativa de experiência profissional entre os professores que se encontram há mais tempo no exercício da profissão, com os professores em início de carreira, como verificado em seu relato “[...] a troca de experiências que é essencial, principalmente com professores mais experientes [...]”, o que, de certo modo, colabora com a construção de um planejamento coletivo, alicerçado não só em práticas consolidadas com a experiência, mas também com abertura para ideias inovadoras tendo em vista mudanças significativas no fazer pedagógico, inclusive no avanço das novas tecnologias.

A compreensão de Coríntios e Efésios, a respeito das experiências compartilhadas, indicam que, para estes interlocutores, não há momentos de partilha das aprendizagens docentes na Escola Municipal Galileu Veloso. Coríntios tece críticas ao modo como a escola está organizada, o que impossibilita esses encontros e revela que a preocupação da instituição campo de pesquisa está, na verdade, mais voltada para a obtenção de bons resultados na prova do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Escola Básica), do que com a interação entre o grupo. Acrescenta que a interatividade entre os pares pode, também, contribuir para a obtenção de bons resultados referentes às aprendizagens dos alunos. A propósito, em seu relato expressa: “[...] acho que a gente teria resultados melhores, ao invés de ser só uma boa nota no IDEB”.

Efésios também exprime seu descontentamento no que tange à ausência das aprendizagens coletivas no ambiente da escola campo de pesquisa, segundo seu relato, estas são iniciadas em período determinado, nesse sentido revela: “Sinto falta, desde 2001, de um trabalho coletivo onde tudo que cada professor vivencie, aprenda, leia, pesquise e experimente em oficinas seja compartilhado”. Como vemos seja no contentamento, seja no descontentamento, emerge nos depoimentos narrativos de todos os interlocutores, uma consensualidade que aponta para o desejo da partilha das aprendizagens, mas falta o necessário espaço e o devido planejamento para que, de fato, se concretizem essas demandas.

No contexto das narrativas de Filemon, vislumbramos a questão posta sobre a flexibilidade propiciada por esses momentos, ao relatar que “As trocas de experiências, nos ajudam a “relaxar”, mas ao mesmo tempo, nos inquietam e nos provocam a nos mover, a tentar a experimentar outro jeito, a ousar, a recriar [...]”. Essa atitude contribui, sobremaneira, para o pensar/refletir sobre a prática pedagógica e o

aperfeiçoamento das relações e interações entre o grupo. Apoiado nessa mesma linha de compreensão, Romanos coloca em realce o trabalho dos outros colegas professores como ponto crucial de interação, do compartilhamento das aprendizagens e do fazer pedagógico. Em seu excerto expressa: “O que mais me motivou nesta experiência mesmo é a questão dos professores. Eles têm um ânimo muito grande! Eles se esforçam muito!”.

A compreensão a que chegamos acerca das aprendizagens compartilhadas no cenário da escola, é que, de modo geral, os professores interlocutores enfatizam em seus relatos, que os momentos de trocas de experiências e coletividades entre os que atuam na Escola Municipal Galileu Veloso existem efetivamente e contribuem de modo significativo para o aprimoramento da prática pedagógica, das interações sociais e para avaliação, reflexão e replanejamento do fazer docente.

O compartilhamento de experiência, convergem para o que Nóvoa (1992) defende, ao dizer que esta alicerça espaços de formação coletivos, nos quais cada docente é convidado a desenvolver dois papéis distintos, mas interligados entre si, o papel de formador e o papel de formado. Nesse sentido, afirma que os saberes adquiridos na experiência são consolidados por meio do diálogo constante entre os professores, que favorecem a interação profissional e a consolidação dos valores inerentes à profissão docente. Os momentos de compartilhamento no cenário da escola possibilitam, ainda, o exercício da reflexão sobre as atividades relativas ao ensino e à prática pedagógica, que colabora para a formação do profissional reflexivo, no processo denominado por Schön (1992) de reflexão na ação.

Os interlocutores, contudo, criticam o modo como as escolas estão organizadas, no sentido de não valorizar a partilha dos conhecimentos de seus professores e, por conseguinte, das experiências significativas que colaboram para o emponderamento da formação destes profissionais. Desse fato, emerge a importância do trabalho docente que está alicerçado/pautado na pessoa do professor e na sua experiência, conforme a compreensão de Nóvoa (1992).

Diante do exposto, registramos que as experiências inovadoras, bem como a divulgação destas, podem se transformar em dispositivos férteis de formação docente, estruturado no compartilhamento de experiências formativas, que podem ser efetivadas via escolas e instituições superiores, com o intuito de criar “progressivamente uma nova cultura de formação de professores” (NÓVOA, 1992, p.30). Com essa citação, que entendemos pertinente neste entorno, concluímos as

análises sobre as aprendizagens compartilhadas, em prosseguimento, analisamos os dados referentes ao Eixo 3 em articulação com Tempo Analítico III, cuja proposição, segundo Souza (2004), é realizada.

3.4.3 Eixo 3: Triangulação das Narrativas

O emprego da triangulação segue a perspectiva de Souza (2004) em seus Tempos Analíticos, que diante de nosso entendimento tem a conotação de integração, como refere Duarte (2009). Integração de várias situações ou visões sobre o fenômeno investigado, evidenciando seus paradoxos, suas contradições, suas similaridades, vislumbrando acessar a um “retrato” mais aprofundado do real em meio à realidade dos dados. Na verdade, a finalidade é integrar diferentes olhares dos interlocutores a partir dos três Tempos mencionados, empregados, numa perspectiva holística, se assim podemos considerar, em relação ao fenômeno estudado. Reforçamos, pois, que não estamos empregando o termo triangulação com a finalidade de validação de método, mas no sentido de integrar os diferentes tipos de dados produzidos nesta investigação.

Desse modo nesta seção empreendemos o movimento analítico/articulatório dos dados encontrados e categorizados nos Eixos definidos desta investigação, com o objetivo de encontrar similaridades, mas sem perder de vista a subjetividade narrativa de cada interlocutor, que deixaram registrados nas Cartas Pedagógicas e nas Entrevistas Narrativas, aspectos importantes da formação, das experiências docentes, do relacionamento com seus pares, ou seja, particularidades do eu pessoal e do eu profissional.

Desse modo, no geral, as narrativas do subeixo 1, denominado “Escola: lócus de formação continuada”, desvelam que a maioria dos interlocutores afirma que na escola campo de pesquisa existem momentos de formação, seja nos encontros de H.P (Horário Pedagógico), destinados aos planejamentos e organização das rotinas diárias, seja nas reuniões de professores, como afirmam Tito, Timóteo, Coríntios, Gálatas e Filemon. Nesse caso, excetuamos Romanos e Efésios, que atribuem ao fator tempo e ao modo como a escola está organizada, a não concretude dessas oportunidades de formação. Na visão desses interlocutores, cabe à escola se ocupar desses aspectos.

Coríntios e Filemon colocam em realce uma formação ocorrida na escola na área tecnológica, que contribuiu para o aprimoramento da utilização e aplicação das novas tecnologias junto aos alunos. Ainda sobre a formação continuada, alguns interlocutores, como Tito, Gálatas e Filemon, relatam que esta acontece, além do ambiente escolar, em outros espaços formativos, como no Centro de Formação Odilon Nunes, mediante formações promovidas pela Semec, oferecidas aos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino.

Um outro ponto expresso nas narratividades de Timóteo e Efésios diz respeito à presença da Pedagoga na condução desses momentos de formação e de planejamento. Em seu relato Timóteo narra: “[...] estou planejando com a pessoa que conhece a realidade da escola”. Efésios relata: “[...] foi presente a formação em parceria com o diretor pedagógico”. Esses relatos evidenciam a necessidade do grupo em ter um líder pedagógico que organize, sistematize e concretize momentos coletivos de reflexão, discussão e planejamento do fazer pedagógico.

Assim, as descobertas investigativas apontam que a escola se configura como locus de formação continuada dos professores, na medida em que alia o fazer docente com o conhecimento e a experiência profissional por meio do diálogo e da interação entre seus pares. A esse respeito, Warschauer (2001) afirma tratar-se de um desafio criar espaços em que os professores, em conjunto com seus pares, possam enriquecer o conhecimento sobre a profissão e, como consequência, organizar e instaurar modelos de formação e de trabalho alicerçados nas dimensões pessoais e profissionais, como assim concebe Nóvoa (1992).

No tocante aos saberes docentes e sua produção, que se inserem no subeixo 2, os interlocutores revelam, dentre outros aspectos, convergindo para sua confirmação em Tardif (2002), que os saberes são heterogêneos e oriundos de várias fontes, que os saberes da experiência são importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor e que a teoria relacionada aos saberes da formação profissional, vistos e estudados nas instituições de ensino superior, associada à prática, colaboram para o entendimento de como o professor lida com as situações específicas da docência.

Como expresso nos relatos de Efésios e Coríntios, os saberes tem sua origem em fontes diversificadas (academia, experiência, currículo, prática pedagógica) e por esse fato, confirma-se que o professor não é portador de apenas um saber específico, razão por que há a necessidade, conforme narram estes interlocutores, de buscar

novas aprendizagens e, por conseguinte, aprimorar seus saberes, e, por extensão fortalecer seu desempenho profissional. Nas palavras de Efésios: “[...] não pode parar em apenas uma linha de estudo, você tem que ir a todas as linhas [...]”, justificando, desse modo, que o “saber docente é essencialmente heterogêneo”, como nos diz Tardif (2002, p. 54).

A despeito dos saberes da experiência serem colocados em realce nos relatos de Coríntios e Filemon, adquiridos e edificados ao longo do exercício docente, estes saberes subsidiam tanto a prática pedagógica quanto a pessoa do professor, posto que os saberes construídos na prática são revestidos tanto de aspectos pessoais quanto profissionais, visto que fornecem aos professores a confiança referente ao trabalho realizado no contexto escolar. Este aspecto se confirma nos relatos de Coríntios e Filemon que, respectivamente, assim justificam: “[...] hoje eu me vejo uma professora melhor do que antes [...]”; “[...] o tempo vai me dando a possibilidade de melhorar [...]”.

A produção de saberes não é algo estanque que tem início na formação inicial e se consubstancia com a experiência, mas, ao contrário, torna-se permanente e favorável à prática pedagógica e ao desenvolvimento de habilidades e de estratégias que ajudam a responder as demandas da sala de aula, como expressam em seus relatos, Efésios: “[...] o saber docente nunca para [...]” e Tito: “[...] desde a formação acadêmica até a nossa continuidade como profissional de estar sempre buscando se aprimorar [...]”. Os dizeres desses interlocutores levam à compreensão de que os saberes são construídos e reconstruídos no decorrer da prática pedagógica, o que reforça que passam por reconstruções, ressignificações.

Não obstante Romanos e Gálatas associem os saberes docentes aos saberes provenientes da formação erudita, apreendidos na academia, por meio das teorias e disciplinas educacionais, via formação inicial e continuada, saberes que não estão isolados, mas aliados à prática pedagógica, como suporte para a reflexão e avaliação do trabalho do professor. A propósito, Romanos, em seu excerto, narra: “Nós sempre dizemos que a teoria e a prática são diferentes, mas uma é aliada à outra”, justificando a articulação entre os saberes científicos e os saberes da prática. Para Gálatas, esses saberes auxiliam no redirecionamento do planejamento e, como consequência, conduzem a melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, o subeixo em cena, a rigor, apresenta as narrativas que vislumbram a compreensão dada aos interlocutores da investigação sobre os saberes

docentes e o modo como estes são produzidos, reconhecendo-os como necessários ao exercício da docência, ao aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

O entendimento acerca dessa questão, encontram-se em Brito (2006), Gauthier (1998), entre outros, que afirmam que a articulação entre os saberes da formação e os saberes da prática torna-se importante na medida em que são constantemente mobilizados para resolver os desafios e dificuldades específicas da profissão docente.

Quanto ao item “desafios”, no circuito compreensivo dos saberes, no circuito articulatório de saberes e prática pedagógica, é como referem em suas narrativas, Efésios, Coríntios e Filemon, que registraram sua disposição desafiadora em relação aos saberes docentes: “[...] você tem que ir em todas as linhas, ciências, o psicológico, a matemática, língua portuguesa... tudo!” (Efésios); “[...] eu preciso dominar as novas tecnologias”. “[...] eu tenho que ser uma leitora da atualidade [...]” (Coríntios); “[...] amadureci muito, eu já tenho um conhecimento melhor, eu não estou dizendo que está fechado, você vai se descobrindo [...]” (Filemon).

No conjunto das narrativas decorrentes do subeixo 3, intitulado “Aprendizagens compartilhadas”, observamos que os interlocutores deixam emergir a compreensão de que o espaço escolar configura-se, de fato, em ambiente de aprendizagem permanente entre os profissionais que nela atuam. Apresenta-se também como uma espécie de oficina diária na qual a reflexão sobre o fazer docente acontece, o planejamento coletivo é realizado, as trocas de experiências são efetivadas, as aprendizagens se coadunam e todos que ali estão envolvidos, de uma forma ou de outra, são beneficiados.

Entretanto, há entre essas narrativas aquelas que afirmam que esses momentos coletivos não acontecem no ambiente escolar, na medida em que não são incentivados. Do mesmo modo, em tom de crítica, revelam que não há encontros para as interações e a partilha entre os professores, dos conhecimentos adquiridos na formação e nas experiências bem-sucedidas, como expressadas nas narrativas de Coríntios e Efésios. Outra justificativa para a ausência desses momentos de partilha na escola é a falta de tempo, apontada por Gálatas, fato que impede a organização e a sistematização de encontros coletivos entre o grupo, visto que professores e pedagogo aprendam em conjunto.

As experiências positivas acerca das aprendizagens compartilhadas também são expressas, no geral, pelos interlocutores em suas narrativas. Para Tito e

Filemon são momentos que possibilitam a flexibilidade e a avaliação do trabalho docente e o redirecionar do planejamento, quando necessário, com o intuito de criar/recriar estratégias que os auxiliem nas demandas de ensino de sala de aula.

Revelam, ainda, que o compartilhamento de aprendizagens contribui para a interação e o bom relacionamento profissional entre os colegas, consubstanciando-se em diálogo igualitário entre os professores mais experientes e igualmente com os professores em início de carreira, como relatado por Timóteo. Bem como para compartilhar boas experiências, atividades inovadoras e material didático pedagógico utilizado por outros professores, que de certo modo tornam-se exemplo pelo que são e pelo que realizam e praticam na escola, sobremaneira, na sala de aula, como referendado na narrativa de Romanos, “[...] foi o que eu mais aprendi com os meus colegas. As trocas de experiências não podem deixar de existir, pois são muito importantes”.

Feitas essas triangulações analíticas, no que diz respeito às narrativas dos professores interlocutores de nossa investigação, passamos, a seguir, aos encaminhamentos conclusivos do estudo, nos quais registramos considerações sobre a escola de ensino fundamental dos anos iniciais como lócus de formação continuada, produção de saberes e aprendizagens compartilhadas.

**NOTAS CONCLUSIVAS:
ALGUMAS CONSTATAÇÕES**

*A conclusão de tudo é só a morte
e não há mais epílogo nem finda.
Não se termina o verso nem o curso
Mudamos à conversa interrompida.*

[...]

*(Mas já outras canções nos estremecem:
longe do coração começa a História.)*

(Luis Filipe Castro Mendes)



NOTAS CONCLUSIVAS: ALGUMAS CONSTATAÇÕES

Desenvolvemos um estudo que, na sua proposição central, vislumbrou empreender discussões em torno da formação continuada contemplando aspectos relativos à mobilização de saberes e aprendizagens compartilhadas no cenário da escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Produzimos, desse modo, um estudo qualitativo que requisitou idas e vindas reiteradas à escola campo de pesquisa, entre outras atividades que envolveram: escola/pesquisadora, professores interlocutores, gestores, envolvimento mútuos, colaborações, ações realmente necessárias para que atingíssemos o objetivo precípua do estudo que se concretizou na feitura desta dissertação.

Assumimos o desafio de pesquisar, a ousadia de investigar que nos afigurou como pressuposições, que inicialmente era só uma proposta, que acreditamos na sua possibilidade e viabilidade, e que, no limite de nossos estudos e compreensões, converteu-se nesse relatório de pesquisa, que, nesta seção, registramos as compreensões finais.

Nesse sentido, apontamos algumas constatações sobre nossa investigação, que referendam a escola, cenário da pesquisa, como um espaço formador, como um local em que os professores, cada um na sua dimensão, investem em sua formação continuada, no caso, falamos da formação proporcionada pela escola, o que os levam a reconhecer, igualmente, que a Escola Municipal Galileu Veloso representa um local que colabora com os professores na produção/mobilização de seus saberes, assim como a reconhecem enquanto lócus de aprendizagens compartilhadas.

Esse entendimento é atestado pelas narrativas produzidas, o que nesse caminhar investigativo nos possibilitou conhecer o processo formativo de nossos interlocutores, sua compreensão acerca de como os saberes são elaborados/reelaborados e consolidados e o modo como as trocas de experiências e a partilha do conhecimento pedagógico são realizados.

O estudo também revelou constatações que se apresentam na contramão desses pontos positivos mencionados pelos professores interlocutores, referimo-nos a alguns aspectos negativos revelados em sua narratividade, que apontam para certa fragilidade no processo de formação continuada empreendido o que pode

comprometer a ação de mobilização de saberes, na condição de processo que leva ao emponderamento dessa formação. Outro ponto que contribui para essa fragilização diz respeito ao reduzido tempo dispensado para realização de estudos na escola.

Entretanto, esse reconhecimento não é consensualidade no grupo de interlocutores, o que, de fato, se apresenta como consensual é o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagens compartilhadas. A formação continuada no âmbito da escola lócus da pesquisa se configurou dentro desse patamar que dizemos real, vivencial, uma vez que os interlocutores assim a reconhecem. Alguns com convicção, outros nem tanto, contudo, esse entendimento está presente seja nas linhas, seja nas entrelinhas de suas narratividades.

Desse modo, a dimensão teórica que alicerçou as discussões que dá sustentação ao estudo realizado proporcionou a convicção de que a formação inicial e continuada de professores, conforme perspectivadas, atenderam as necessidades e singularidades formativas desses profissionais, caracterizando-se como uma formação que se contrapõe à lógica tecnicista, que não comunga com a ideia de saberes fragmentados e descontextualizados e com a ideia de conceber o professor apenas como técnico e transmissor dos conhecimentos instituídos historicamente.

Diante das diversas críticas realizadas em torno desse modelo formativo, um novo paradigma de formação foi se delineando nas últimas décadas (século XX e século XXI), que coloca o professor no centro da produção do seu próprio conhecimento, da sua autonomia profissional no movimento articulatório entre os saberes pedagógicos e os saberes experienciais, vinculados à realidade social e política em que atua.

O diálogo empreendido entre os teóricos, que a rigor consubstanciou nossa pesquisa, aponta a escola como ambiente que proporciona também formação de seus professores, na medida em que se configura como espaço de suas experiências profissionais, onde competências são desenvolvidas, relações são estabelecidas e o trabalho docente é pensado, planejado, posto em ação e compartilhado. Assim, o professor não é apenas um executor de tarefas preestabelecidas, mas, de certo modo, é um profissional que reflete sobre o trabalho que realiza, que produz saberes e que divide com seus pares as aprendizagens auferidas.

Ademais, a escola encontra-se diante de novos e complexos desafios no seu compromisso de ensinar. O professor como parte integrante desse sistema não pode isolar-se, mas contribuir para o fortalecimento das interações com seus pares, no

intuito de se fazer presente na construção de uma gestão coletiva no cenário da escola, ou seja, participar ativamente das ações que envolvem a rotina escolar, no que tange às decisões, planejamentos coletivos, aprendizagens dos alunos, gestão dos recursos financeiros e materiais, envolver-se na dinamicidade organizativa e processual do local em que trabalha.

Destarte, a escola constitui-se espaço social e organizacional, em que o exercício da docência torna-se concreto. É possível afirmar que, neste ambiente, os professores vão elaborando e reelaborando os saberes inerentes à prática pedagógica. Nesse processo vão adquirindo novos conhecimentos, habilidades, postura profissional em relação à prática docente que os levam à compressão da realidade e aos dilemas da sala de aula, no sentido de tentar resolvê-los.

Assim posto, o trabalho docente se caracteriza por ser complexo, pois lida com a aprendizagem do ser humano em sua totalidade, um ser inserido em um contexto social e político e revestido de suas histórias. Nesse sentido, todos esses aspectos devem ser levados em consideração no processo formativo do professor, de modo que esta formação possibilite a esse profissional a capacidade de atuar e responder às exigências e às demandas singulares da profissão: planejamento, avaliação, estudos, envolvimento com a escola, entre outros.

No tocante à opção metodológica utilizada neste estudo, com o uso das narratividades de formação, como as Cartas Pedagógicas e a Entrevista Narrativa, possibilitou aos interlocutores revisitarem seus processos formativos, e que, motivados, imprimiram em seus registros aspectos singulares, subjetivos, pessoais, relacionais e até mesmo políticos. Algumas escritas revelaram aspectos positivos e outros nem tanto, mas que na sua totalidade trouxeram respostas às questões levantadas nesse estudo.

Essas respostas estão implícitas ou explícitas nas Cartas que se constituíram em diálogo pedagógico entre os interlocutores e a pesquisadora. Alguns demonstram em suas escritas o contentamento em escrevê-las como uma forma de reviver momentos do passado, em que essa prática (escrever cartas) era algo comum, mas que, em tempos de avanços tecnológicos foram substituídas pelas comunicações virtuais. As Cartas imprimiram, ainda, uma relação de confiança entre os envolvidos na pesquisa, de modo que os interlocutores comunicaram suas crenças, seus valores e suas representações acerca da formação, sobremaneira, a formação no cenário da escola, sobre seus saberes e sobre as aprendizagens compartilhadas. O fato é que

os dados atestam que, nessas cartas, encontramos aspectos narrativos que referendam esse entendimento.

Consideramos que os relatos representativos das Entrevistas Narrativas e das Cartas configuraram-se em momentos importantes de escuta da “voz do professor”, na medida em que essa postura propiciou a compreensão de que ouvir os professores nos leva a conhecer, sob a ótica desses profissionais, as especificidades da profissão docente, sua subjetividade e os saberes por eles adquiridos, produzidos, reelaborados e amalgamados.

Desse modo, ao chegarmos ao itinerário final deste percurso investigativo alcançamos a compreensão de que os dados aqui produzidos e analisados não trazem conclusões fechadas, mas considerações conclusivas em forma de encaminhamentos acerca do nosso objeto de estudo: a escola de ensino fundamental dos anos iniciais como lócus de formação continuada dos professores que nela atuam, compreendida como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. Objetivamente ou subjetivamente, há indicações de que estamos diante da compreensão do objeto em questão.

O olhar analítico empreendido sob as narrativas revelou aspectos relacionados à formação, à trajetória profissional, às experiências vivenciadas no contexto escolar, às relações estabelecidas com seus pares, entre outros que foram comunicados pelas singularidades e particularidades das histórias dos professores interlocutores desta pesquisa. É certo, contudo, que nem sempre as narrativas apresentaram apontamentos positivos sobre a questão pesquisada, evidenciando-se alguns relatos que negam ou que mesmo externalizam considerações parciais acerca da formação no cenário da escola, em termos de efetividade desse processo.

Evidencia-se, portanto, que as narrativas produzidas pelos professores interlocutores, no geral, demonstram a compreensão de que é possível a escola tornar-se espaço formativo de seus professores, de produção de saberes e de aprendizagens compartilhadas uma vez que, de fato, é um ambiente formativo favorável para a ocorrência desses processos. É no espaço da escola que são observadas e vivenciadas questões como a prática docente, a cultura da escola, bem como suas implicações no processo ensino aprendizagem.

Na escola vemos o currículo em seu acontecimento real, na sua concretização (ou não), assim como o acontecer de seus ajustes, se necessário forem. O currículo e sua adequação às necessidades educativas dos alunos, às questões sociais e

políticas e às questões relacionais, que poderão ser negativas ou positivas, conflituosas ou de colaboração, individuais ou coletivas.

Constatamos, ainda, nos excertos narrativos de nossos interlocutores referência a outros ambientes formativos, a exemplo do Centro de Formação Odilon Nunes, espaço destinado à formação continuada de professores que atuam na rede municipal de ensino, com o objetivo de oferecer formação em diversas áreas, além de programas de ensino a estes profissionais, mas esse fato não isenta a escola de também fazer sua parte, favorecendo aos interlocutores espaço em que eles se formam, em momentos de estudo, planejamentos e na partilha de aprendizagens junto a seus pares.

Um outro aspecto revelado no decurso das análises diz respeito à relação que o professor instaura com seus pares, e que, concretamente, propicia a estes um compartilhamento de aprendizagens e trocas de experiências e que colabora para a prática pedagógica, no sentido de enriquecer, aprimorar e colocar em ações atividades bem sucedidas e até mesmo levar esses profissionais à reflexão crítica e a repensar sobre o planejamento e as atividades didáticas.

Esse fenômeno despertou, reavivou a compreensão de que o professor é levado, em certos momentos, a analisar, a ponderar sobre sua prática docente, de modo individual ou coletivo junto com seus pares. Esse exercício fundamentado na reflexão sobre o fazer docente possibilita a esse professor reconstruir estratégias que o auxiliem na ultrapassagem de obstáculos de sala de aula e na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos.

A respeito dos saberes docentes, estes foram se confirmando nas narrativas analisadas, nas quais os interlocutores foram elencando os saberes propícios para atuação docente, como os teóricos, disciplinares, experienciais e pedagógicos, revelando a importância destes para o trabalho diário do professor e para a consolidação de um conhecimento prático alicerçado no exercício da profissão.

Diante do exposto, chegamos ao entendimento, sob o olhar analítico realizado neste estudo, de que essa modalidade de formação alicerçada no contexto do espaço escolar é ainda pouco percebida e colocada em prática pelos que nela atuam, mas que contribui significativamente para reflexão coletiva dos assuntos inerentes à escola e suas finalidades, das relações estabelecidas entre todos que fazem esse ambiente educativo, bem como das representações construídas do ser professor e da sua prática pedagógica.

Encaminhando nossas conclusões para encerrar esta parte do trabalho e em decorrência encerrar o estudo, destacamos/elencamos que sobre a formação continuada no lócus da escola os interlocutores afirmam que esta é uma ação real na Escola Municipal Galileu Veloso, mesmo que esta atividade não se concretize de um modo sistematizado sempre, mas os momentos em que essa formação se realiza colaboram para o aprimoramento da prática pedagógica. Acerca dos saberes produzidos cabe destacar que estes se encontram intimamente ligados às trajetórias formativas dos interlocutores, na medida em que externam em suas narrativas conhecimentos, valores, experiências, e práticas relacionados a si próprios e ao seu trabalho. No âmbito das aprendizagens compartilhadas emerge a percepção de que as trocas de experiências aparecem como ponto principal nos relatos dos professores e que, segundo o entendimento destes, contribuem para o aperfeiçoamento das relações/interações do grupo que os interlocutores fazem parte, sobressaindo-se, também, a relevância da flexibilidade propiciada por esses momentos.

Implica reafirmamos, nesse sentido que a narrativa emprega e entrelaça experiências diversificadas, experiências pontuais dos interlocutores, que, em conformidade com suas finalidades, pode indicar (como assim o fizeram) caminhos percorridos pelos sujeitos para dizerem de sua formação, de seus saberes, de suas aprendizagens (compartilhadas ou não) no cenário da escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Portanto, na perspectiva por nós considerada para a finalidade desta pesquisa que ora se conclui (sempre provisoriamente), a narrativa evidencia a trajetória dos desafios que se impõem ao professor ao longo de sua vida.

As narrativas autobiográficas que, neste estudo, ouvimos, lemos, interpretamos, analisamos, considerando o lugar de onde falaram seus autores (professores) permitem acessar a um lastro compreensivo que constitui sua trama narrativa, que se converte em caminho possível e passível de ser integrado que, no campo particular do estudo que desenvolvemos, representa uma arte que diz sobre o viver a formação continuada, sobre os saberes dos professores e que diz sobre interação e partilhas de aprendizagens.

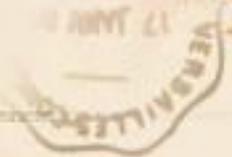
Neste itinerário que esperamos conclusivo nas suas possibilidades, registramos que não nos esquecemos da questão central desta pesquisa: em que aspecto a formação continuada de professores possibilita a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas no contexto de sua prática pedagógica na escola de ensino fundamental dos anos iniciais? Compreendemos que encontramos respostas

e que estas foram enunciadas, mas nem sempre totalmente respondidas, porque a questão, convenhamos, é difícil, é também complexa, e sempre com alguma incompletude, com alguma invisibilidade, a curto prazo, segundo o entendimento de Alarcão (2000) uma resposta genérica precisa considerar cada situação particular, logo, a convicção é que assim o fizemos. Mas agora é chegada a hora de desacelerar. É chegado o momento de parar e (quem sabe) provocar um novo questionamento, talvez para estudos futuros, e assim chegamos ao instante de fechar este encaminhamento conclusivo.

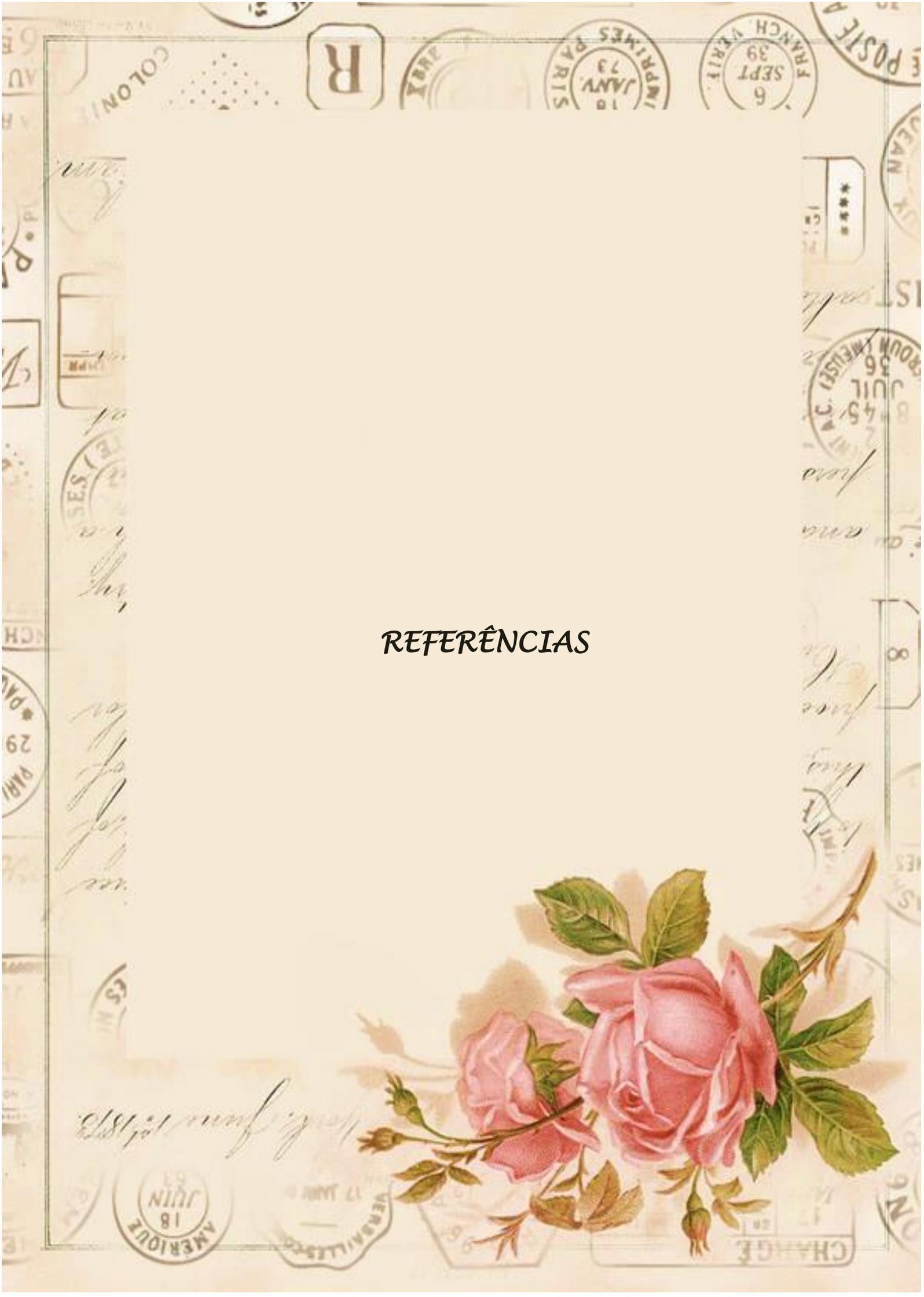
REFERÊNCIAS



Paris le 18 Juin 1873



CHANGE



REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. Campinas, SP. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, n.74, p. 59-76, 2001.

_____. **O professor de educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23.06. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Lei do Piso salarial profissional dos profissionais do magistério público da educação básica. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em 05.01.2016.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 41- 53, 2006.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas: aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFS, 2003.

CARVALHO, M. A. A prática docente: subsídios para uma análise crítica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11- 30.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRÓ, M. de L. **Formação inicial e continuada de educadores/professores**: estratégias de intervenção. Porto: Porto Editora, 1998.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES**, n. 60, 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 22.01.2016.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula**: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. Tese. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20. 07. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, V.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

_____; TARDIF, M. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e de prática educativa. **Contexto e Educação**. Ijuí, RS. Ano 12, out/dez., 1997.

GONDRA, J. G. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século XIX. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17 - 33.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 65 - 78.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

JOSSO, M. C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90 – 113, 2015.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeitos e saberes, movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31- 39.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. C. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, L. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem. In: PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 113-136.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, M; LESSAD, C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. (vídeo). São Paulo, 2011. 90 min. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 20.10.2015.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E., (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 123-150.

RIBEIRO, N. M.; SOUZA, E. C. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, I. B. et. al (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2010. p. 79-95.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formativo de professores**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/.../1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 16.01.2015.

_____. Modos de narração e discurso da memória: biografização, experiência e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

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

_____; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

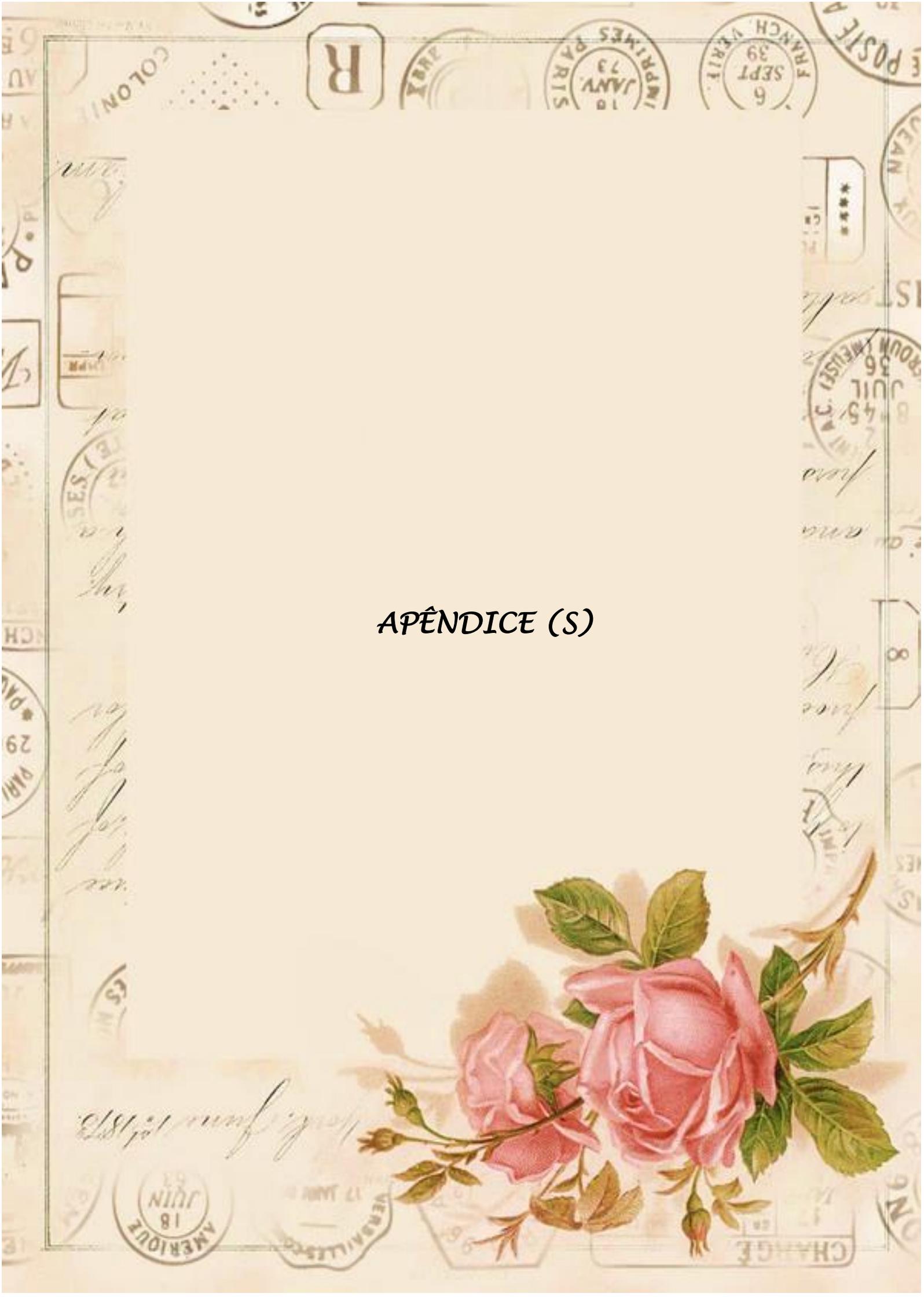
TRANQUEIRA, A. A. **(Re)escrevendo a formação**: autobiografização de pedagogos egressos da UFPI. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, 2014.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 117-138.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-56.

APÊNDICE (S)



APÊNDICE A – CARTA AOS INTERLECUTORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Teresina, _____ de _____ de 2015

Caras professoras,

Escrever cartas parece uma prática superada, envelhecida pelo tempo, pelo fato de se vivenciar atualmente novas formas de comunicação e de escrita. Contudo, acredito que o encanto e a beleza das cartas ainda existem e por meio de sua escrita podemos revelar sentimentos, comunicar ideias, aproximar pessoas ou até mesmo servir como um instrumento de reflexão sobre nós mesmos, nossas experiências pessoais ou profissionais.

Diante da significância das cartas, venho por meio desta convidá-las ao exercício da escrita e da reflexão. Usando como meio as “Cartas Pedagógicas”, termo que tomei emprestado de Paulo Freire, devido ao seu caráter educativo e formativo e pela ressignificação da importância da comunicação em tempos de relações virtuais.

Em suas escritas vocês irão registrar seus processos de formação continuada; descrever situações de formação no espaço da escola, quando e como elas acontecem; descrever as trocas de experiências e aprendizagens compartilhadas junto

aos outros professores e refletir sobre os saberes adquiridos e reelaborados do trabalho docente no espaço da escola.

Nesse sentido, conto com a colaboração preciosa de todas para a concretização dessa pesquisa. Desejo que essa experiência com a escrita de cartas oportunize a cada uma revisitar as aprendizagens construídas na trajetória profissional de cada uma, bem como deixar-se envolver pelo encanto e a sensibilidade das cartas, pois como bem escreveu Camini, escrever cartas é comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando um diálogo pedagógico.

Abraço fraterno!

Haêde Gomes

(Mestranda em educação)

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Organizamos esta entrevista em três momentos distintos, mas articulados entre si, na perspectiva de que sua narratividade se desenvolva em torno de aspectos como: formação continuada, aprendizagens compartilhadas e saberes docentes e sua efetivação na vivência profissional, na prática docente, na escola de ensino fundamental

PRIMEIRO MOMENTO

Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

Narre detalhadamente acerca de suas trajetórias de formação continuada, destacando especialmente aquelas apoiadas pela escola campo de trabalho.

Em sua narratividade, teça considerações sobre formação continuada e o impacto desse processo na formação pessoal, profissional e nas demais atividades do fazer docente na escola.

Descreva algumas situações formativas vivenciada por você nessa escola.

SEGUNDO MOMENTO

Prosseguindo sua narratividade, teça considerações, compreensões e exemplificações sobre experiências compartilhadas no contexto da escola campo de trabalho do ensino fundamental

Que experiências do trabalho dos professores você considera bem-sucedidas? Enumere algumas delas.

Há compartilhamento dessas experiências no interior da escola? Com quem? Como? Comente sobre este aspecto.

Narre, também acerca das contribuições (se for o caso) das aprendizagens compartilhada na formação e na prática dos professores.

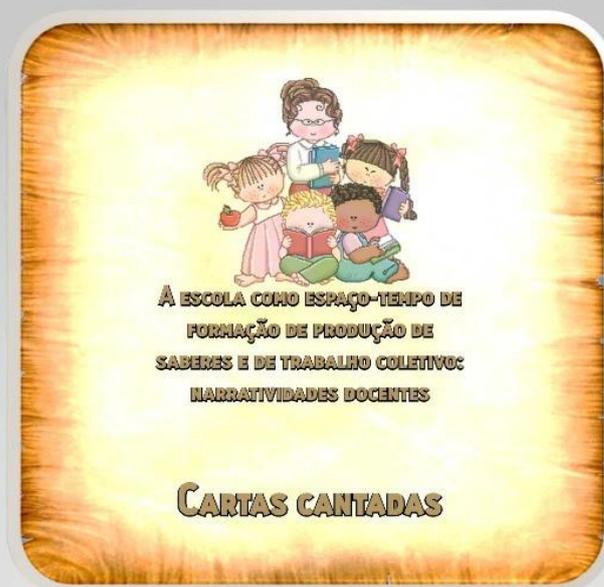
TERCEIRO MOMENTO

Contextualize narrativamente sua compreensão sobre saberes docentes como apoio e incremento na prática profissional do professor. Nesse sentido teça considerações sobre as potencialidades dos saberes docentes no fazer pedagógico do ensino fundamental.

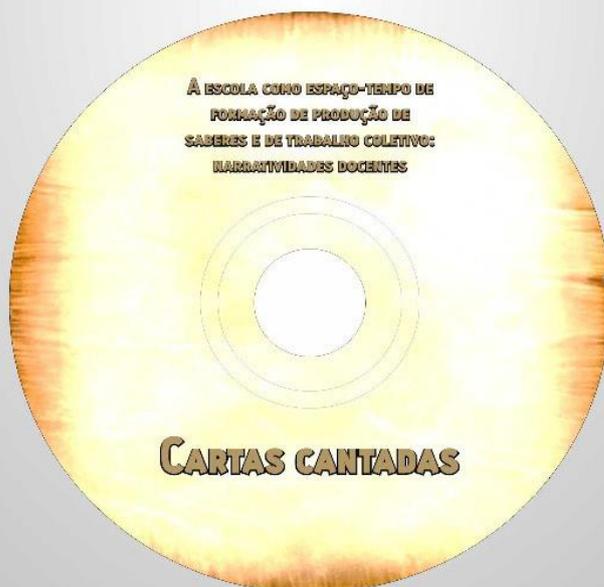
Comente sobre os saberes necessários ao fazer pedagógico do professor. Comente também como os professores adquirem, produzem, reelaborem e compartilham saberes no cotidiano da escola campo e na sua formação profissional.

APÊNDIC C – CAPA DO CD “CARTAS CANTADAS”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



adesivo para capa cd



adesivo para cd

APÊNDICE D – CD CARTAS CANTADAS: REPERTÓRIO DAS MÚSICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



- 01 - *A Carta - Renato Russo*
- 02 - *A Carta - Eduardo Costa*
- 03 - *Cartas de Amor - Roberto Carlos*
- 04 - *Carta de Amor - Jota Quest*
- 05 - *Uma Carta - L S Jack*
- 06 - *Mensagem - Maria Betânia*
- 07 - *Cartas - Roupa Nova*
- 08 - *A Carta - Exalta Samba*
- 09 - *Cartas - Marcos & Belutti*

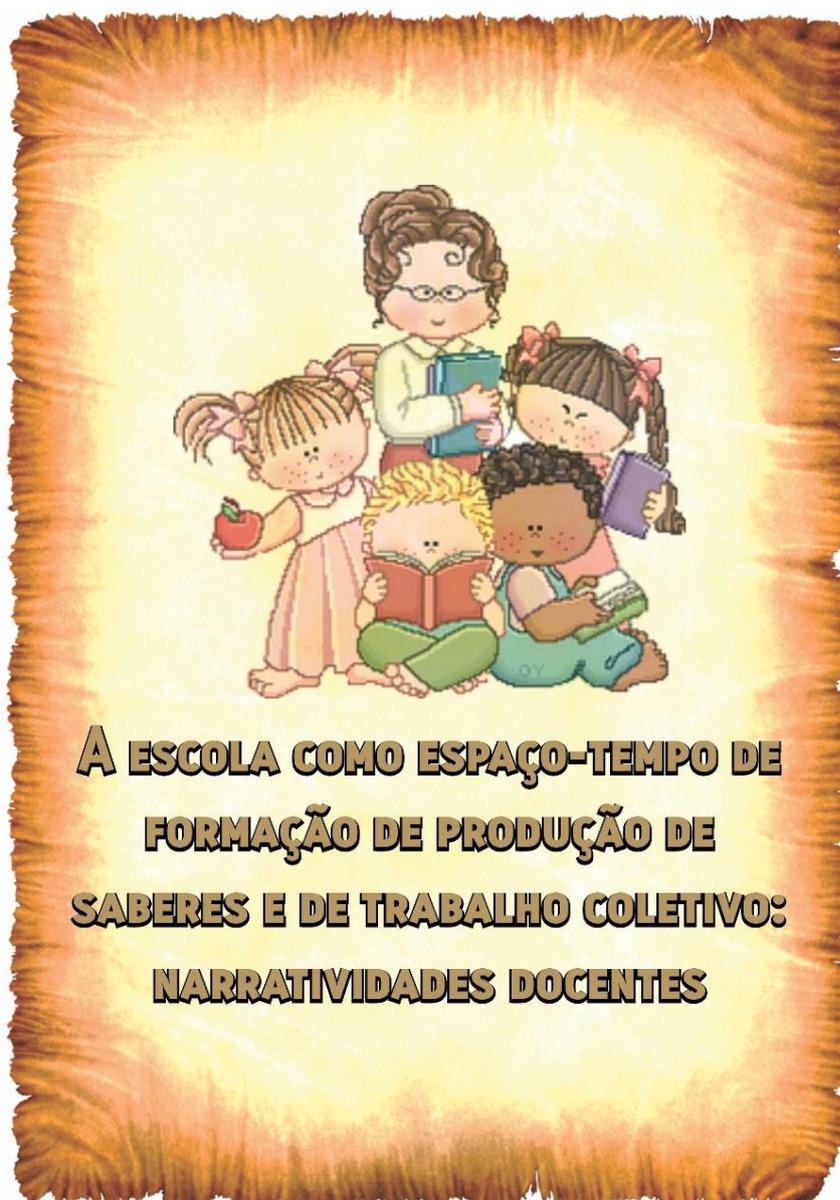
APÊNDICE E – PAPEL DE CARTAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE F – ADESIVO COM O TÍTULO PROVISÓRIO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

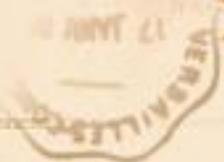


**A ESCOLA COMO ESPAÇO-TEMPO DE
FORMAÇÃO DE PRODUÇÃO DE
SABERES E DE TRABALHO COLETIVO:
NARRATIVIDADES DOCENTES**

ANEXO (S)



Paris, le 18 Juin 1873.



CHANGE

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, abaixo assinado, docente efetivo nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública de Ensino de Teresina, concordo em participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO CONTINUADA E NARRATIVIDADE DOCENTE: A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS**, conforme esclarecimentos da mestranda Haêde Gomes Silva, ficando claro quais os propósitos da pesquisa, os prazos, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Portanto, concordo voluntariamente em participar da investigação, podendo retirar-me do processo de pesquisa a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem nenhuma penalidade.

Teresina, _____ de _____ de 2015

Professor voluntário da pesquisa

Confirmamos que ocorreu o processo de esclarecimentos sobre a pesquisa, bem como, do aceite deste/a interlocutor/a para participar da mesma. Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXO B - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)
CENTRO DE CIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO (CCE)
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, MARIA DAS DORES GOMES SILVA, autorizo a realização da pesquisa intitulada, FORMAÇÃO CONTINUADA E NARRATIVIDADE DOCENTE: A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS, de responsabilidade da pesquisadora Maria da Glória Soares Barbosa Lima e cujo objetivo geral é: *Investigar o processo de formação continuada de professores da escola de ensino fundamental enquanto espaço de produção de saberes docentes e aprendizagens compartilhadas.* Para tanto, concordo com o recrutamento dos interlocutores da pesquisa: professores que fazem parte da Rede Municipal de Ensino do Município de Teresina, que façam adesão voluntária à pesquisa e tenham disponibilidade para participar da produção de dados.

Teresina, _____ de _____ 2015