

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ESPAÇOS E TEMPOS DO COTIDIANO ESCOLAR

*Valcineide Santos de Almeida**, *Tânia Regina Dantas***,

*Carla Liane Nascimento dos Santos****

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado, que vem sendo ampliada durante o doutorado em educação e tem por objetivo apresentar as narrativas de professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Salvador sobre os processos de formação continuada construídos nos tempos e espaços do cotidiano escolar. O estudo apresenta algumas reflexões sobre diferentes paradigmas de formação docente, bem como as concepções dos professores sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. O estudo revela que os professores aprendem e reinventam a sua profissão nos espaços e tempos do cotidiano escolar, além de atribuírem maior importância às aprendizagens que acontecem nesses espaços e tempos, tais como o planejamento, as trocas diárias com os colegas, os encontros pedagógicos, as trocas no grupo do *WhatsApp*. Apesar dos desafios encontrados, os professores criam condições para realizar e fortalecer os momentos coletivos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: educação básica; formação continuada de professores; cotidiano escolar.

* Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6619-3734>. Correio eletrônico: vdejsantos@yahoo.com.br.

** Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Professora Titular B da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: 0000-0002-0953-512X. Correio eletrônico: tdantas@uneb.br.

*** Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular do Departamento de Educação (DEDC-I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3964-5802>. Correio eletrônico: clnsantos@uneb.br.

ONGOING TRAINING OF TEACHERS IN THE SPACES AND TIMES OF EVERYDAY SCHOOL LIFE

ABSTRACT

This article presents the results of a master's degree research that has been expanded during the Doctorate in Education and aims to present the narratives of teachers from a school in the Municipal Education Network of Salvador about the processes of ongoing education built in times and spaces of everyday school life. It presents some reflections on different paradigms of teacher training, as well as teachers' conceptions about the role of ongoing teacher training in the development of their pedagogical work. The study reveals that teachers learn and reinvent their profession in the spaces and times of everyday school life, in addition to attaching greater importance to the learning that takes place in these spaces and times, such as planning, daily exchanges with colleagues, pedagogical meetings, professional exchanges in the WhatsApp group. Despite the challenges encountered, teachers create conditions to accomplish and strengthen collective moments in everyday school life.

Keywords: *basic education; ongoing teacher training; school daily life.*

FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES EN LOS ESPACIOS Y TIEMPOS DE LA VIDA ESCOLAR COTIDIANA

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría que se ha ampliado durante el doctorado en Educación. Tiene como objetivo presentar las narrativas de docentes de una escuela de la Red Municipal de Enseñanza de Salvador acerca de los procesos de formación continuada construidos en los tiempos y espacios de la vida escolar cotidiana. Presenta algunas reflexiones sobre diferentes paradigmas de formación docente, así como las concepciones de los profesores sobre el rol de la formación continuada en el desarrollo de su labor pedagógica. El estudio revela que los profesores aprenden y reinventan su profesión en los espacios y tiempos de la vida escolar cotidiana, además de conceder mayor importancia a los aprendizajes que se producen en esos espacios y tiempos, como la planificación, los

intercambios diarios com los compañeros, los encuentros pedagógicos, los intercambios en el grupo de WhatsApp. A pesar de los desafíos encontrados, los docentes crean condiciones para realizar y fortalecer momentos colectivos en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: *educación básica; formación continuada de profesores; vida escolar cotidiana.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é o recorte de uma pesquisa que teve como objetivo principal investigar as experiências formativas que acontecem no cotidiano de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador (BA), na perspectiva dos professores, para saber se este cotidiano funciona enquanto tempos e espaços de aprendizagem. Investigar como o processo de formação continuada acontece no cotidiano de uma escola é algo dinâmico e complexo, tendo em vista a riqueza deste espaço e os sujeitos envolvidos, por esse motivo é que o estudo de caso foi adotado como metodologia. Os dispositivos utilizados não poderiam ser entendidos separadamente e distantes de todo o processo da pesquisa, tendo em vista que a opção por determinadas estratégias metodológicas dependem da trajetória a ser percorrida e dos procedimentos a serem desenvolvidos durante a investigação, o que está diretamente relacionado com o objeto, o problema e a intenção da pesquisa. Daí a opção por utilizar para a coleta de dados e informações deste estudo a entrevista semiestruturada realizada com cinco professores que atuam na referida unidade de ensino e observações diretas no cotidiano da escola.

A intenção do artigo é apresentar um breve panorama sobre a formação continuada de professores e algumas discussões sobre seus princípios e orientações, bem como as concepções dos professores sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento da sua prática pedagógica, daí a opção por apresentar no presente artigo apenas os resultados obtidos a partir das entrevistas, tendo em vista que muitas questões puderam ser levantadas e suscitadas a partir destes momentos. Além disso, as entrevistas “[...] são fontes essenciais de informações para o estudo de caso” (YIN, 2010, p. 133).

A escolha das pessoas que seriam entrevistadas deu-se, em parte, de maneira intencional, é o caso da Coordenação Pedagógica, da gestão escolar e de uma professora, indicada pela coordenação, por ter mais tempo de serviço na escola. A escolha dos outros dois

professores deu-se de maneira espontânea, pois o convite foi lançado a todos, mas diante daqueles que se mostraram interessados, foi feito convite mais diretamente, e eles aceitaram. Os professores entrevistados atuam em turmas do Ensino Fundamental anos iniciais com formação inicial em Pedagogia. Importa destacar que não houve distinção entre a fala do coordenador pedagógico e da diretora durante a análise das entrevistas, tendo em vista que o objetivo era analisar na perspectiva de professores, não havendo diferenciação a partir das funções exercidas dentro da escola. Os professores receberam na pesquisa nomes fictícios que remetem a pessoas negras importantes na história, atendendo às normas do Comitê de Ética e às sugestões dos próprios professores, a fim de garantir o seu anonimato.

A presente proposta está centrada em concepções de formação continuada de professores a partir de um cabedal teórico-metodológico que valoriza o complexo e dinâmico cotidiano escolar e os correspondentes problemas reais dos professores, uma vez que, como afirma Nóvoa (1992), falar sobre a formação de professores implica falar sobre mudanças e projetos das próprias escolas, pois tal disposição significa perceber a escola enquanto um ambiente educativo onde formar e trabalhar sejam consideradas atividades intimamente relacionadas.

Conforme Imbernón (2011, p. 48), os professores são agentes sociais, capazes de planejar e gerir o ensino-aprendizagem, capazes de nesses complexos sistemas que constituem a estrutura social e profissional. Nesse sentido, os programas de formação de professores precisam possibilitar aos docentes a tomada de decisão, seja na escola seja no currículo, e não reforçar a perspectiva do professor enquanto um mero técnico, cumpridor de tarefas planejadas por outros agentes educativos.

Nóvoa (2002, p. 48) também se aproxima dessa discussão ao defender a necessidade de que os professores se tornem sujeitos de seu próprio processo de formação, pois, para o autor, eles “[...] têm de abandonar uma atitude defensiva e ‘tomar a palavra’ na construção do futuro da escola e da sua profissão”, visto que toda e qualquer formação de professores precisa partir das escolas, dos professores e de sua realidade.

Sendo assim, a formação continuada de professores supõe envolvimento, responsabilização, iniciativa, engajamento e implica que os professores trabalhem com seus colegas no próprio desenvolvimento profissional, em uma perspectiva de ação coletiva.

É nesse sentido que a formação continuada de professores ocupa um lugar importante no processo de reconfiguração da profissão docente e de invenção de uma nova identidade profissional, sendo elemento importante para o sucesso das reformas educativas. É difícil

pensar em alternativas de formação continuada de professores sem levar em consideração um aspecto principal desse processo, que é o contexto político-social, o qual certamente vai influenciar em sua efetivação. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, as condições de trabalho, a carreira docente, a situação das escolas e da própria Educação Básica.

Por acreditar, como Dantas (2008, p. 124), que “[...] formar professores comprometidos e competentes numa perspectiva democrática pode ser considerado como um importante caminho na luta por uma educação de qualidade”, é que o presente artigo propõe uma política de formação continuada de professores que valorize as redes de pesquisa e de trabalho que acontecem nos espaços e tempos do cotidiano escolar, pois a formação de professores não pode ser entendida como um processo à margem dos projetos da escola, em que aquilo que se deve ensinar e como ensinar é desenvolvido, de um lado, por especialistas, detentores do conhecimento, e, do outro lado, aplicado pelo professor.

2 REFLEXÕES EM TORNO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de professores está para além de um processo instrumental e ultrapassa os limites dos conteúdos que se precisa ensinar, pois “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995, p. 25).

Ultrapassar tais limites perpassa por considerar o cotidiano escolar enquanto um espaço importante de descobertas e reflexões docentes, que merece atenção nos programas de formação de professores, pois é nesse complexo cotidiano que os professores constroem e reconstróem a sua prática, portanto, precisa partir das escolas, dos próprios professores e da sua realidade.

Conforme Alves (2003), apenas é possível analisar o cotidiano escolar a partir do momento em que mergulhamos nele, sem neutralidade ou distanciamento, vivenciando-o com todos os seus cheiros, gostos e sons, tocando as coisas e as pessoas. Ainda para a autora, é preciso estudar as escolas como elas realmente são e não nos cabe, enquanto pesquisadores, omitir julgamentos, mas compreender as práticas desenvolvidas por seus sujeitos como saídas possíveis para as diversas situações que lhes são apresentadas, pois é nesse cotidiano que os “sujeitos encarnados lutam, sofrem, são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias

para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver, e assim vivem, lutam, sobrevivem...” (Garcia, 2003, p. 195).

A propósito, Ferrazo (2007) chama a atenção para que as pesquisas com o cotidiano estejam relacionadas às situações que acontecem no dia a dia das escolas, vividas pelos sujeitos que dela fazem parte, ou seja, tudo que pensam, falam e fazem, nos diferentes espaços e tempos desse cotidiano, no sentido de valorizar tudo que é vivido dentro da escola e os saberes dos sujeitos que dela fazem parte: pais, alunos, professores e funcionários. Ainda, conforme Ferrazo (2007, p. 92),

os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola.

Significa dizer que os sujeitos do cotidiano inventam a escola. Nesse espaço-tempo não há repetição ou mesmice, ao contrário, há surpresas, incertezas, encontros e desencontros e os professores são sujeitos da formação, capazes de refletir crítica e coletivamente sobre o seu contexto e aprender a partir das suas experiências e das experiências dos seus pares, possibilitando-lhes envolvimento, responsabilização, iniciativa, engajamento.

O cotidiano escolar constitui-se em um importante espaço de descobertas e reflexões docentes, caracterizando-se como um espaço que merece atenção nos programas de formação continuada de professores. É nesse complexo cotidiano que os professores constroem e reconstróem a sua prática e é nele que, conforme Candau (2011, p. 56), cada professor “[...] aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas...”, portanto, é nele que estas reflexões devem ser priorizadas, a partir da criação de espaços e tempos institucionalizados dentro das escolas.

A formação continuada de professores precisa estar articulada às políticas que incidem sobre o trabalho docente. Nesse sentido, mudar as práticas de formação implica mudar também um cenário político que valoriza práticas orientadas para a formação técnica, disciplinar e individualizada.

Portanto, a busca de uma qualidade de ensino comprometida com a formação para a cidadania exige repensar e refletir sobre as perspectivas que orientam a formação de professores, bem como o seu importante papel de promotores da mudança, seja no aspecto

pessoal ou profissional e da instituição como um todo. É nessa perspectiva que Dantas (2012), defende a formação de professores enquanto um dos elementos mais importantes para a renovação pedagógica e a melhoria da educação na contemporaneidade.

Além disso, o contexto em que os professores atuam também precisa ser transformado, através de sua ação crítico-reflexiva e é preciso também investir na sua autoformação. No entanto, isso vai depender da forma como se concebe o professor e a sua prática. Cabe, então, perguntar: qual é o modelo de atuação que fundamenta os diferentes projetos de formação de tais profissionais?

Os projetos de formação pautados, por exemplo, na perspectiva da racionalidade técnica, sugerem que a melhoria das práticas profissionais acontece em função dos métodos considerados eficientes, que derivam da investigação aplicada. De acordo com Rué (2002), a racionalidade técnica considera que os profissionais solucionam problemas instrumentais mediante a seleção de técnicas adequadas aos propósitos determinados. Nessa perspectiva, a aprendizagem pode ser medida em função das propostas de condutas previamente elaboradas.

Ainda, conforme Rué (2002), na racionalidade técnica, o valor das atividades humanas está em sua efetividade instrumental ou técnica e os resultados são estabelecidos por especialistas, desconsiderando as dinâmicas contextuais e as emoções despertadas no processo.

A partir deste olhar sobre os elementos que definem os modelos de formação de professores, pode-se pensar nas suas diferentes dimensões. Uma delas é a dimensão acadêmica, a qual valoriza os conteúdos e concebe o professor enquanto um intelectual que compreende a estrutura da matéria que ensina.

Gómez (1998) caracteriza a perspectiva acadêmica a partir do enfoque enciclopédico, no qual o ensino é tido como acumulação de conhecimentos disciplinares e o professor enquanto especialista do conhecimento acadêmico. Nesse enfoque, quanto mais conhecimento o professor apresenta, melhor ele poderá transmitir os conteúdos disciplinares, estando a prioridade localizada no conhecimento das disciplinas e dos processos metodológicos.

Outra orientação que importa destacar é a tecnológica. Nessa orientação, o professor é considerado um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzidos por outras pessoas e a atuação do professor consiste em resolver problemas, utilizando teorias e técnicas científicas embora “as situações problemáticas da prática se apresentam, com frequência, como casos únicos e, como tais, não se ajustam à categoria de problemas genéricos que a técnica e a teoria existente abordam” (Gómez, 1998, p. 361).

Na orientação tecnológica, o professor deve desenvolver competências e atitudes técnicas adequadas para intervir na sua prática, apoiando-se nos conhecimentos científicos elaborados por outras pessoas, distanciando dois elementos importantes e indissociáveis que são a investigação e a prática, ou seja, o distanciamento entre quem pensa e quem executa.

Vale destacar, ainda, a orientação personalista, a qual, conforme Garcia (1999), tem como ponto central a pessoa com todos os seus limites e possibilidades. Nessa orientação, o importante não é ensinar os professores a ensinar, mas proporcionar a autodescoberta pessoal e a tomada de consciência de si próprio.

Existe também, conforme Marcelo Garcia (1999), a orientação prática, a qual pode ser dividida em duas abordagens distintas:

A abordagem tradicional, que concebe o ensino como uma atividade complexa carregada de conflitos e valores. De acordo com essa abordagem, a aprendizagem dos professores ocorre através da observação e pela experiência, ou seja, para aprender a ensinar, o professor precisa observar durante um grande período a prática de outros professores considerados bons, para que, através da reprodução da prática rotineira desses professores, adquira as competências necessárias à sua prática pedagógica, mas não pode ir além do que observa, até porque os seus interesses, crenças e atitudes são determinados pela cultura de reprodução herdada de maneira não reflexiva.

A segunda abordagem, que surge justamente para confrontar a abordagem tradicional, é a reflexiva sobre a prática. Parte da necessidade de analisar como os professores lidam com as situações do cotidiano, no sentido de refletir e modificar a sua prática docente. Ainda de acordo com Marcelo Garcia (1999), existem três níveis de reflexões: a reflexão que se pode observar; a reflexão sobre o que se faz e a reflexão que se relaciona com a análise política e a ética da própria prática.

Outra orientação do referido autor (1999) é a social-reconstrucionista, na qual a reflexão não é um processo mecânico e nem uma atividade de análise técnica, mas um compromisso com a busca de práticas pedagógicas mais justas e democráticas. Nessa orientação, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre a sua prática cotidiana e como um agente social de mudança.

Na orientação social-reconstrucionista, a prática é tida como referência do currículo de formação, para que o professor construa o seu pensamento, em todas as suas dimensões. Os programas de formação de professores pautados nesta perspectiva, de acordo com Gómez (1998), possibilitam aos professores, além do compromisso político, adquirir uma bagagem

cultural de orientação política e social, permitindo questionar o que está posto, enquanto interesse da cultura dominante.

Nesse sentido, a formação de professores precisa ser construída dentro da profissão e tomar como referência as necessidades e demandas dos próprios professores, bem como a realidade e os projetos da escola, com todos os seus problemas, sucessos e insucessos. Nessa direção, importa compreender melhor a escola, local onde a diversidade tem a sua mais alta expressão, onde os sujeitos que dela fazem parte necessitam serem vistos como fruto dessa sociedade que aí se encontra, com todas as suas contradições. Espaço de diversidade, de lutas, de resistência e de expressão da cultura.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS ESPAÇOS E TEMPOS DO COTIDIANO ESCOLAR: O QUE REVELAM OS PROFESSORES

A partir das reflexões tecidas em torno dos diferentes paradigmas de formação de professores e da crença de que ela precisa ser construída dentro da profissão, apresentamos e analisamos as concepções das professoras participantes da pesquisa sobre o papel da formação continuada no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Dantas (2012) defende a formação de professores enquanto um dos elementos mais importantes para a renovação pedagógica e a melhoria da educação. A partir da afirmativa da referida autora, é oportuno destacar o quanto os professores sujeitos da pesquisa consideram a formação continuada como um instrumento necessário à renovação de sua prática pedagógica, tendo em vista que aparece nas suas falas a importância de estar, a todo o momento, passando por um processo de formação e autoformação a partir das suas reais necessidades. Recorremos às falas das próprias professoras, quando, em entrevistas realizadas em 2016, elas potencializam a importância da formação continuada para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico:

eu acho de fundamental importância, você estar o tempo todo avaliando, refletindo sobre o seu trabalho, como eu falei, a academia lhe dá uma visão geral de tudo, quando você vai trabalhar numa determinada escola, que tem um determinado projeto, você já vai trabalhar com coisas mais específicas, então, você tem que estar o tempo todo voltando, avaliando, se autoavaliando, avaliando as posições que você vai tomando, então, pra mim, só existe eficácia no processo de ensino-aprendizagem, se existe a formação continuada. (Mercedes Batista).

É fundamental. Porque a dinâmica que a gente vive hoje, muito mais ainda do que há quinze anos atrás, quando eu entrei na Rede. O processo é rápido, então, se a

formação continuada é um pouco disso tudo, e a gente não está presente, a gente fica um pouco para trás na sala, a prática da gente não é a mesma, não é nem que seja importante, eu acho que é fundamental, é muito mais. (Luiza Mahin).

Importante. Porque o conhecimento é inacabado, então, o tempo todo, você está aprendendo, sempre. Quando você acha que já aprendeu tudo, aparece aquela coisa nova. Então, é sempre bom a gente participar, porque a gente vai relembando, mantendo aquela chama acesa dentro da gente, da aprendizagem, do saber, do desejo. Então, quando a gente fica sem participar de formação, sem se atualizar, a gente para no tempo e fica meio que ultrapassado. É muito importante o professor participar. (Dandara).

As falas dos professores evidenciam o quanto eles consideram importante a formação continuada e, assim como Nóvoa (1992, p. 24), eles elucidam que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na definição dos saberes necessários à profissão docente, “[...] estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas”.

Importante assinalar também o desejo revelado pelos professores em buscar e gerir o seu próprio processo de formação a partir das suas relações com os pares:

eu vejo a formação como algo constante, como o nome fala, continuada, não apenas um espaço onde tem uma pessoa ali transmitindo algo novo ou fazendo com que você reflita sobre o que você trabalha, mas algo que você busque também. A formação continuada não só te oferece, mas você corre, busca, pesquisa, então, hoje em dia, existe uma série de recursos propícios para a gente ter esta formação, sem mesmo a instituição estar oferecendo, uma conversa, um momento de troca de experiência, uma análise de uma atividade com um colega, eu acredito que ali está acontecendo formação, uma formação redigida em bilhete, e-mail, *WhatsApp*, a formação continuada surge daí, eu acredito que dá continuidade até o ponto de estar em um ambiente com palestrante, um professor, um coordenador refletindo, comentando, avaliando sobre algo que já aconteceu, pode melhorar, pode interferir, então, tudo passa pela formação continuada. (Luiza Mahin).

Então é todo o movimento que o professor faz em busca de conhecimento, seja na faculdade, seja na especialização, cursos. É autoformação, o professor ler, está o tempo todo lendo, pesquisando. (Dandara).

Na visão dos professores participantes da pesquisa, o processo de formação deveria partir da relação estabelecida entre o seu próprio processo de formação (autoformação), a troca com os colegas (heteroformação) e a realidade da escola (ecoformação). Essa perspectiva significa interesse e apropriação do seu processo de formação, na busca de uma troca de saberes que contribuem para o desenvolvimento de sua prática.

Conforme Pineau (2010, p. 103), a autoformação ocorre a partir das relações que cada uma estabelece entre os diferentes espaços e pessoas, permitindo aos professores tomar em suas mãos o seu próprio processo de formação, significa “[...] tornar-se e ver-se como sujeito

específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra: autoformar-se”.

Outro destaque que nos autorizamos a apresentar é que os professores percebem o processo de formação continuada enquanto um movimento constante e contínuo:

quando a gente pensa em formação continuada aqui na escola, fazendo formação com os professores, a gente imagina que as coisas, elas se transformam, o movimento é constante, o tempo todo, e a gente tem que acompanhar esse tempo e tem situações que, mesmo na época de formação da gente, não era contemplado, não estudava, não discutia, e as coisas estão aí, acontecem a todo momento e a gente pensa que formar cotidianamente é se reciclar, é se atualizar e é pegar o de ontem, contrapor com o de hoje, para poder formar o de amanhã. (Mãe Aninha).

Quando a gente começa a trabalhar, que a gente vê a realidade, principalmente da escola que a gente está, da comunidade, alguns questionamentos vão aparecendo, algumas necessidades também, então, a formação ao meu ver tem esse objetivo, de alcançar aquelas demandas, daquela determinada escola, daquela determinada sociedade, o perfil daqueles alunos e, então, eu acho que a formação continuada, ela serve para isso, você vai diagnosticando o que é preciso, você vai estudando, procurando ver soluções, dentro da didática da sala de aula, pra aquela realidade onde você está inserida, onde você está trabalhando, então isto é você ir se formando sempre, eu acredito que é isso. (Mercedes Batista).

As falas nos remetem à ideia de D. Riverin-Simard (1984 *apud* Pineau, 2010), quando ele diz que estamos em estados “[...] quase permanentes de interrogação”, portanto, refletir e questionar a nossa prática não é algo estático que acontece de vez em quando, mas um processo contínuo que acontece durante toda a nossa vida.

Assim, quando os professores falam das suas experiências formativas, colocam-se como pessoas em constante processo de autoformação, ampliando, assim, o nosso olhar para o que Pineau (2010, p. 116) chama de um novo paradigma de formação, enquanto um “[...] processo permanente, dialético e multiforme”.

Complementando tais discussões, Josso (2010) chama a atenção para uma perspectiva de formação relacionada à Educação dos Adultos, pautada na ideia de que os professores precisam “aprender a aprender”, a partir das reflexões sobre suas experiências formadoras, sendo nessa perspectiva a formação considerada do ponto de vista do sujeito. Sendo assim, a formação continuada deve possibilitar o processo de autonomização, a partir da reflexão sobre o seu próprio processo de formação e aprendizagem. Logo, os professores “[...] podem dar a si próprios os meios de serem sujeitos cada vez mais conscientes” (Josso, 2010, p. 63).

Dessa forma, compreendemos que é preciso distanciar aquela ideia de que a formação se dá apenas em espaços educativos e que só é “[...] efetiva à medida que é sancionada por uma certificação” (Josso, 2010, p. 66), como bem afirma a professora Luiza Mahin:

assim, o tema formação, quando a gente expõe para um professor a formação, a gente lembra só de alguns momentos que aquele professor vai estar em um ambiente, vai estar estudando sobre alguma coisa para utilizar em sala de aula, mas não seja só isso, um abrir o jornal, o hábito de pegar uma revista, de ler um livro pertinente ao seu trabalho, que seja muito visto também como uma formação, que não é só ter o certificado do curso, ah, quantos cursos você fez durante o ano, aí foi sua formação. Que a formação não seja mensurada apenas em quantidade de títulos que você tem, é importante até você ter os títulos, hoje em dia, mas para atender a sua necessidade, porque às vezes uma linguagem utilizada na sala que você não conhece, tem que correr atrás para descobrir o que significa e não é na formação continuada que você vai descobrir isso. Estar perto um pouco de algumas realidades que o título do curso não vai te dar, oferecer apenas. Não desmerecendo, que a gente precisa dos teóricos, dos cursos, a gente sente essa falta, sim, a gente precisa, muito mais ainda, mas que não seja só isso [...] (Luiza Mahin).

A fala apresentada acima revela a necessidade de considerar o professor enquanto sujeito de formação, no sentido de assumir suas responsabilidades e intervir nas suas aprendizagens, indo além do que os programas e títulos podem lhe oferecer. É pensar em formação enquanto,

um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas histórias de vida, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. (Dantas, 2009, p. 16).

Em resumo, as falas dos professores corroboram a ideia de defender uma perspectiva de formação de professores que vá além daquelas que concebem os professores como técnicos ou reprodutores de conhecimentos produzidos por especialistas externos à profissão.

Implica, portanto, contemplar, na formação de professores, diferentes dimensões para além da pedagógica, das quais, amparadas em Marcelo Garcia (1999), podemos destacar as: científica, cultural, humana, política e ética. Ao tentar estabelecer um paralelo entre as dimensões da formação de professores, defendidas por Marcelo Garcia (1999) e as falas dos participantes da pesquisa, percebemos o quanto estes preocupam-se que diferentes aspectos sejam contemplados na sua formação, ao afirmarem que

a gente se sente mais segura para trabalhar com os meninos, os assuntos, os conteúdos, não só assim os conteúdos de Língua Portuguesa, de Matemática, mas conteúdos humanos também. Então, a gente se apropria mais do saber para poder passar para eles, pra vida da gente, pra vida. (Dandara).

[...] o tempo todo está contribuindo com a minha formação e me ajudando na minha postura e naquilo que eu trabalho em sala de aula, mas principalmente e não só da formação da professora, mas acho que acima de tudo da pessoa, da formação humana, pessoal [...] (Mercedes Batista).

Os relatos de Dandara e Mercedes Batista chamam a atenção para as dimensões contempladas no processo de formação continuada, as quais, para os professores, vão além de conhecimentos didáticos ou pedagógicos, devendo responder às suas necessidades e expectativas, enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Marcelo Garcia (1999) refere-se à formação de professores enquanto um processo contínuo e, por isso mesmo, deve ser desenvolvido ao longo da carreira docente e implica uma inter-relação entre a formação inicial e a formação permanente dos professores.

Os professores também revelaram, através da entrevista realizada, que a formação deverá ser um processo contínuo, conforme destaca a professora Mãe Aninha: “a gente imagina que as coisas, elas se transformam, o movimento é constante, o tempo todo...”.

Outro elemento que os professores consideram importante no seu processo de formação é a necessária integração da formação ao currículo, com o desenvolvimento organizacional da escola e o ensino, além da articulação entre os conteúdos acadêmicos e pedagógicos:

[...] está acontecendo isso e isso na escola, a questão da homofobia, por exemplo, a gente percebe alunos que não estão sabendo discutir isso. Como é que nós professores podemos trabalhar isso? Então, de acordo com a nossa realidade, aquilo que a gente está precisando, a escola possa nos dar uma formação para que a gente possa trabalhar isso na sala de aula. (Mercedes Batista).

[...] quando você vai para a prática é como se lá tivesse um choque de tudo que você viu com o que está acontecendo (Dandara).

Conceber a formação enquanto processo heterogêneo, considerando as características de cada professor ou grupo de professores, respondendo às suas necessidades e expectativas, como pessoas e profissionais também aparece como um dos princípios necessários à sua formação:

só que quando a gente começa a trabalhar, que a gente vê a realidade, principalmente da escola que a gente está, da comunidade, alguns questionamentos vão aparecendo, algumas necessidades também, então, a formação ao meu ver tem esse objetivo, de alcançar aquelas demandas, daquela determinada escola, daquela determinada sociedade, o perfil daqueles alunos e, então, eu acho que a formação continuada, ela serve para isso, você vai diagnosticando o que é preciso, você vai estudando, procurando ver soluções, dentro da didática da sala de aula, pra aquela realidade onde você está inserida, onde você está trabalhando. (Mercedes Batista).

Aparece na fala da professora, enquanto elemento necessário ao processo de formação, a possibilidade de questionar as suas próprias práticas e, a partir daí, produzir conhecimentos:

eu penso muito quando estou fazendo, escrevendo o diário de bordo. A gente faz o registro diário das principais ocorrências, alguma coisa que a gente acha importante sinalizar. Nem sempre dá tempo a gente fazer, mas é um momento que eu penso muito sobre o que eu estou fazendo. No momento também que eu estou planejando, e esse ano foi bom, porque a gente conseguiu ter nossa parceira de segmento para planejar, a gente conseguiu fazer isso, planejando junto, isso foi muito bom, a gente construiu bastante, a gente pensou sobre nossa prática. Ah! A gente fez isso e não deu certo, o que não deu certo nessa aula, então, "bora" refazer, eu repito para você não ficar diferente do meu. Então, foi bastante produtivo. A troca com os pares. (Dandara).

A partir dos princípios necessários à formação, consideramos oportuno pensar na formação de professores como processo intimamente relacionado ao sentido de mudança que se quer promover na escola. É preciso, portanto, saber em que direção a educação precisa caminhar, a partir da análise da Educação Básica, articulando todos os seus elementos: legislação, coletividade e a própria realidade. Essa aproximação aponta para a importância de considerar a escola como um espaço privilegiado e diverso de formação dos professores.

No entanto, não é uma tarefa simples transformar a escola em locus privilegiado de formação, pois, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000), embora as pesquisas apontem que as escolas têm possibilitado momentos coletivos, mesmo que de maneira tímida, para eles, ainda predominam, em muitas delas, o individualismo e o isolamento, que fragilizam os professores diante das muitas exigências externas, que lhes são impostas. Sendo assim, as falas dos professores revelaram que a realização de tarefas denominadas por eles de *burocráticas* dificulta o exercício reflexivo, no cotidiano escolar. O resultado disso é o que Hargreaves (2014), ancorado em Apple (1982, 1986) chama de intensificação do trabalho do professor, pois há muita pressão, expectativa e controle sobre o que os professores precisam fazer ao longo do dia. Hargreaves (2014) sugere que, em muitas escolas, o tempo de contato, de preparação, está, cada vez mais, sendo utilizado para questões administrativas, “[...] submetendo assim os professores a uma vigilância administrativa cada vez maior” (Hargreaves, 2014, p. 81).

Os professores, por exemplo, revelam que encontram alguns desafios para o desenvolvimento das experiências formativas, no cotidiano da escola, sendo que o tempo é um fator recorrente. De acordo com Hargreaves (2014), na dimensão sociopolítica, o tempo é um elemento de controle administrativo do trabalho do professor, pois os administradores veem a sala de aula, de maneira monocrônica e não policrônica, mas, para o professor, por outro lado, a velocidade da mudança acontece de maneira muito rápida, pois tem de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, por isso a sala de aula é vista e experimentada de maneira policrônica.

Contreras (2012) afirma que um dos elementos de proletarização é a intensificação do trabalho dos professores, o que está relacionado ao aumento do controle do seu trabalho pelo Estado, pois o ensino passa a ser um trabalho regulamentado e cheio de tarefas, impedindo o exercício reflexivo dos professores, em função do tempo, além de facilitar o isolamento dos professores, pois muitas vezes se encontram sem tempo para refletir coletivamente sobre as práticas e trocar experiências profissionais, aumentando assim o individualismo.

Os professores também trazem a situação atual da Rede Municipal de Ensino, em relação à reserva de 1/3 da jornada de trabalho, conforme Lei n.º 8.722/2014, que dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador. Para os professores, apesar de facilitar o processo de autoformação, pois os professores têm um tempo fora da escola, para realizar pesquisas, planejar, preparar materiais de aula, por outro lado, fragiliza o coletivo dentro da escola. Para os professores, o tempo que eles têm fora da sala de aula, para pesquisar, autoformar-se, é importante, mas dificulta a realização de momentos coletivos dentro da escola.

Parente (2006) destaca que, embora a legislação educacional aponte perspectivas de ampliar o sentido da expressão *tempo pedagógico*, existe uma rigidez para definir o tempo do aluno, bem como o tempo do professor, o que impede a realização de práticas coletivas, no cotidiano da escola. No entanto, as escolas podem buscar alternativas diferenciadas de tempos que venham a atender as demandas de todos os sujeitos que dela fazem parte, pois, conforme a autora, somos sujeitos dessa transformação, embora, muitas vezes, encontremos dificuldades para realizar construções temporais mais humanas e mais próximas da nossa realidade.

Ainda conforme Parente (2006), a organização dos tempos escolares está carregada de valores e intenções, e mudar esta lógica significa mudar as práticas e os valores atuais, construindo outros parâmetros e vivências, quando podemos nos conscientizar dos tempos e, assim, construir novas possibilidades de tempo, “[...] não tão rígidas, repressoras, padronizadas, uniformes, aculturais” (Parente, 2006, p. 73).

Para Parente (2006), o tempo que o professor passa planejando, preparando materiais, trocando experiências com os colegas e refletindo sobre suas práticas, é um investimento pessoal, mas é também parte de sua profissão, que vai além de estar em sala de aula. Assim, o trabalho coletivo do professor, com certeza acontece em prol da coletividade, pois, quando o professor trabalha de maneira coletiva, ele percebe que sua ação não se restringe apenas aos alunos, mas a todo o coletivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos com Paulo Freire (1996) que somos seres inacabados e nos tornamos educáveis, na medida em que reconhecemos que estamos sempre em movimento e em processos de inconclusão. Nesse sentido, não pretendemos aqui apresentar conclusões absolutas, algumas considerações serão tecidas a partir das interlocuções e trocas com os participantes e o *locus* da pesquisa.

Um das considerações que nos autorizamos fazer é que os professores protagonistas desta pesquisa reconhecem a formação continuada como um instrumento necessário para a renovação da sua prática pedagógica e consideram importante estar, a todo momento, passando por processos de formação e autoformação a partir das suas reais necessidades. Pensam, portanto, a formação continuada enquanto um movimento contínuo.

As evidências encontradas permitem-nos afirmar que, para os professores, as suas aprendizagens acontecem a partir de uma busca pelo conhecimento que ocorre nas trocas de saberes com os colegas, a partir da sua realidade e das suas vivências, e que contribuem com o desenvolvimento da sua prática.

Dantas (2012, p. 151) já destacava que “os conhecimentos dos professores são originados tomando-se por base sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, [...] da troca de informações com os demais colegas de profissão, dos cursos de capacitação [...]”. Chamamos a atenção, também, para o fato de que, nas experiências formativas desenvolvidas na escola, são contempladas dimensões que vão além dos conhecimentos didáticos ou pedagógicos, e respondem às expectativas dos professores, enquanto pessoas e profissionais.

Também destacamos que existe por parte dos professores uma valorização do processo de autoformação, pois eles demonstraram que também precisam correr atrás da sua formação, numa perspectiva do *formar-se* mais do que *ser formado*.

Os professores atribuem maior importância às aprendizagens que acontecem no cotidiano da escola, que vão desde o momento de acolhida até a realização do planejamento, as trocas diárias com os colegas, os encontros pedagógicos, os incentivos da gestão, as trocas no grupo do *WhatsApp*, enfim, todos esses momentos do cotidiano, que contribuem com a formação dos professores. São os múltiplos espaços e tempos de formação que acontecem no cotidiano escolar e que às vezes o extrapolam, a partir das relações estabelecidas com as famílias e com a comunidade.

Ressaltamos que precisam ser fortalecidos e institucionalizados os tempos e os espaços para os professores se reunirem, coletivamente, no cotidiano da escola, pois são expressas as demandas e as solicitações dos professores por mais tempo para a troca com os colegas ou por tempos mais flexíveis, tendo em vista que consideram importantes os tempos destinados ao trabalho coletivo.

Apesar dos desafios encontrados, tais como: a falta de espaços-tempos para planejar e trocar com os colegas e de tempos destinados ao trabalho coletivo, a intensificação do trabalho, os professores criam condições para realizar e fortalecer os momentos coletivos, no cotidiano da escola, e, com as suas artes de fazer, reinventaram outros tempos de formação plurais, que atendem às suas necessidades, também plurais.

Parafrazeando Paulo Freire (1996), esperamos poder anunciar com simplicidade, por onde passar, a ideia de que a educação e a docência não podem se dar fora da busca, da procura, da boniteza e da alegria.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago. 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos: formação, narrativas autobiográficas e identidade profissional**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências da Educação, Universidade Autônoma de Barcelona, Salvador, 2009.

DANTAS, Tânia Regina. Um olhar sobre as estratégias de formação e de investigação em Educação de Jovens e Adultos. *In*: OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; DANTAS, Tânia Regina; OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; AMORIM, Antonio (org.). **Diálogos contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural**. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 45-73.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano. *In:* GARCIA, Regina Leite (org.). **Método, métodos, contramétodo.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

GÓMEZ, Angel Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In:* SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 353-379.

HARGREAVES, Andy. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. *In:* MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). **Tempos e espaços escolares:** experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. p. 55-88.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e para a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiências de vida e formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares:** possibilidades e alternativas plurais. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2010. p. 97-118.

RUÉ, Joan. **Qué enseñar y por qué:** elaboración y desarrollo de proyectos de formación. Barcelona: Paidós, 2002.

SALVADOR. Lei nº 8.722/2014. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores da educação do município de Salvador. **Diário Oficial [do] Município de Salvador**. Salvador, 17 dez. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2014/873/8722/lei-ordinaria-n-8722-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador>. Acesso em: 14 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 17 jun. 2024.

Aceito em: 29 nov. 2024.