



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURRÍCULO, LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS**

IMÁRIA ROCHA SOUZA

**FORMAÇÃO EM REDE: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO
COLETIVA PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE IRECÊ – ITINERÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS, FIOS
QUE SE ENTRECruzAM**

**Salvador
2017**

IMÁRIA ROCHA SOUZA

**FORMAÇÃO EM REDE: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO
COLETIVA PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE IRECÊ – ITINERÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS, FIOS
QUE SE ENTRECruzAM**

Projeto de Intervenção apresentado ao Mestrado Profissional em Educação: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. M^a Roseli G. B. de Sá

**Salvador
2017**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Imária Rocha.

Formação em rede : uma proposta de construção coletiva para os educadores da Rede Municipal de Educação de Irecê - itinerâncias e experiências, fios que se entrecruzam / Imária Rocha Souza. - 2017. 129 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Roseli Gomes Brito de Sá.
Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Professores – Formação – Irecê (BA). 2. Professores - Educação (Educação permanente) - Irecê (BA). I. Sá, Maria Roseli Gomes Brito de. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 370.71098142 – 23. ed.

IMÁRIA ROCHA SOUZA

FORMAÇÃO EM REDE: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ – ITINERÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS, FIOS QUE SE ENTRECruzAM

Projeto de Intervenção apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em: 06 de novembro de 2017

Banca Examinadora

Augusto César Rios Leiro _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Emanuela Oliveira Carvalho Dourado _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade do Estado da Bahia

Giovana Cristina Zen _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Maria Inez da Silva Souza Carvalho _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Orientadora _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

A nossa querida Lu (in memoriam),
pelo incentivo constante, quando nos
dizia que *tudo* é possível, apesar de
tudo.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)



AGRADECIMENTOS DE

IMÁRIA

Muitas coisas não podem ser vistas; elas são sentidas dentro do coração.

Por isso, como eu gostaria que as pessoas que foram tão importantes para mim no percurso desse mestrado, soubessem o quanto quero me desculpar e agradecê-las: pelo esquecimento, pelas lembranças tardias, pela cooperação, pelos silêncios, pelas ausências, por estar junto e, ao mesmo tempo distante...

À família: nomeio Teka para, em nome dela, agradecer a todos. Lembram? “Vou ali e volto já, vou colher maracujá”!

Aos amigos: em nome das “Codorninhas” nomeio Carlinha para, através dela, pedir desculpas pelas ausências e isolamento. Já, já iremos ao espetinho ao cair da tarde. Aguentem só mais um pouquinho!

Aos colegas de trabalho: nomeio “Gui” para, por tantas vezes, ter escutado a expressão: “É o mestrado!”

Aos colegas da Rede: por terem contribuído, tão espontaneamente e com alegria, das Rodadas e Roda de Conversas, regadas a café, chá e petiscos regionais. Nelson, Ariston, Jeferson! Sem a potência de suas câmeras, não teríamos registros tão lindos!

Aos nossos professores do curso: como descrever o percurso? Impossível! Há coisas que simplesmente se vive!

À orientadora Roseli: que, carinhosamente e em todos os momentos foi “Rose”, e sempre será!

A Irineuzim: que, por “osmose”, escreveu comigo os percursos deste projeto!

A “Nós Três”: qualquer palavra aqui seria pequenina para descrever a grandiosidade da nossa relação. Nem me atrevo a tentar! Há coisas que não podem ser vistas. São sentidas dentro do coração!

Esqueci alguém? Oh, desculpem, é o mestrado! (Risos sem fim!)

SOUZA, Imária R. Formação em Rede: uma proposta de construção coletiva para os educadores da Rede Municipal de Educação de Irecê – Itinerâncias e experiências, fios que se entrecruzam. 128 f. 2017. Projeto Intervenção (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção é resultado da pesquisa para conclusão do Mestrado Profissional em Educação/UFBA e surgiu da necessidade de analisar as ressonâncias dos processos formativos docentes, iniciais e continuados, nas duas últimas décadas na Rede Municipal de Educação de Irecê. Busca compreender como estes processos formativos podem servir para (re) pensar a formação em rede, considerando diferentes formas de olhar, valorizando o trabalho coletivo, levando em consideração a abertura ao outro, a valorização das experiências e a produção de sentidos. O aporte teórico que sustentou essa discussão foi pautado em Dewey, Larrosa, Sá, Josso, Gadamer, Macedo, Nóvoa, entre outros, permitindo elaborar uma discussão acerca da formação continuada docente. A pesquisa-formação, de cunho fenomenológico-hermenêutico, foi tecida no percurso do mestrado, e a investigação, alinhavada e costurada em momentos distintos, utilizou como instrumentos para a produção de informações: a interpretação das narrativas dos memoriais de formação dos professores, as análises documentais que sustentaram o histórico de formação docente no Brasil e em Irecê, nos últimos vinte anos e as Rodadas e Roda de Conversas com professores da referida Rede. As interpretações advindas da análise destes instrumentos evidenciaram que, embora tenha sido dada uma forte ênfase à formação de professores na Rede Municipal de ensino de Irecê nas duas últimas décadas, percebe-se a necessidade de elaboração de uma proposta de formação colaborativa em rede, e com a Rede.

Palavras-chave: Formação docente. Formação em rede. Ressonâncias da formação.

SOUZA, Imária R. Training in network: a proposal of collective construction for educators from the Municipal Education of Irecê – Routes and experiences, wires that intersect. 128 f. 2017. Projeto Intervenção (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

This Intervention Project is a result of the completion of the research in Professional Master in Education/UFBA and arose from the need to analyse the resonances of the formative processes teachers, initial and continued, in the last two decades in Municipal Education Network of Irecê. Tries to understand how these formative processes can serve to (re) thinking the network training, considering different ways of looking at, valuing the collective work, taking into account the opening to another, the appreciation of the experiences and the production of meaning. The theoretical contribution that supported this argument was based on Dewey, Larrosa, Sá, Josso, Gadamer, Macedo, Nóvoa, among others, allowing an elaborate discussion on the continuing education faculty. The training research, of slant phenomenological-hermeneutic, was woven during the master, and the research, basted and stitched into different times, used as instruments for products of information: the interpretation of the narratives of the memorials for the training of teachers, the documentary analysis that supported the history of teacher education in Brazil and in Irecê, over the last twenty years and the Rounds and Conversations with teachers Wheel of that network. The interpretations derived from analysis of these instruments showed that, although it has been given a strong emphasis to the training of teachers in the Municipal Education Network of Irecê in the last two decades, the need to draw up a training proposal collaborative in network, and with the network.

Keywords: Teacher education. Networked formation. Resonances of the formation.

SOUZA, Imária R. Formación en red: una propuesta de construcción colectiva para los educadores de la Educación Municipal de Irecê – Itinerancias y experiencias, hilos que se entrecruzan. 128 f. 2017. Projeto Intervenção (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMEN

Este proyecto de intervención es el resultado de la terminación de la Maestría de Investigación en Educación/UFBA y surgió de la necesidad de analizar las resonancias de procesos formativos de los maestros, inicial y continuo en las últimas dos décadas en la red de Educación Municipal de Irecê. Trata de entender cómo estos procesos formativos pueden servir para (re) pensar la formación en red, teniendo en cuenta diferentes formas de mirar, valorar el trabajo colectivo, teniendo en cuenta la apertura al otro, el reconocimiento de las experiencias y la producción de significado. La contribución teórica que apoya este argumento se basó en Dewey, Larrosa, Sá, Josso, Gadamer, Macedo, Nóvoa, entre otros, permitiendo una discusión elaborada de la formación continua. El investigación-formación fenomenológica hermenéutico, fue tejida durante el per curso de maestro y la investigación, hilvanada y cosido en tiempos diferentes, utilizados como instrumentos para la producción de información: la interpretación de las narrativas de los memoriales de formación docente, el análisis documental que la historia de la formación docente en Brasil y en Irecê, durante los últimos veinte años y las Rondas y conversaciones con Rueda de profesores de esa red. Las interpretaciones derivan del análisis de estos instrumentos mostró que, aunque se ha dado un fuerte énfasis a la formación de profesores en la Red de Enseñanza de Irecê en las últimas dos décadas, la necesidad de elaborar una propuesta de formación colaborativa en red y con la red.

Palabras clave: Formación docente. Formación en red. Resonancias de la formación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Memórias de Imária.....	19
Figura 2: Memórias de Andreia	20
Figura 3: Memórias de Josevânia	20
Figura 4: Memórias de Imária.....	29
Figura 5: Memórias de Andreia	30
Figura 6: Memórias de Josevânia	30
Figura 7: Quebra-cabeça das escolas da Rede utilizado na Jornada Pedagógica de 2017.....	32
Figura 8: Montagem de quebra-cabeça das escolas, pelos alunos da Rede	34
Figura 9: Poema Xícara	49
Figura 10: Alunos da Rede dançando com X-box (1ª Rodada).....	50
Figura 11: Marilza Pereira recitando cordel “Estradeiro” (2ª Rodada).....	50
Figura 12: Ney Lagoa cantando a música “Tocando em frente” (3ª Rodada)	50
Figura 13: Rodadas de Conversa (Abertura).....	51
Figura 14: Rodadas de Conversa (Mesa de Josevânia)	51
Figura 15: Rodadas de Conversa (Mesa de Andreia)	52
Figura 16: Rodadas de Conversa (Mesa de Imária).....	52
Figura 17: Roda de Conversa	53
Figura 18: Roda de Conversa	53
Figura 19: Roda de Conversa	53
Figura 20: Roda de Conversa	53
Figura 21: Imagem estrutura do Curso Projeto Irecê	83
Figura 22: Proposta de Formação de Professores em Rede	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil

APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Bahia

AVANTE – ONG Educação e Mobilização Social

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação

CETEB – Centro Tecnológico de Brasília

CNE – Conselho Nacional de Educação

EaD – Educação a Distância

FACED – Faculdade de Educação

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Fundamental

GARRA – Grupo de Apoio e de Resistência Rural e Ambiental

IES – Instituições de Educação Superior

IFBA – Instituto Federal da Bahia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MPED – Mestrado Profissional em Educação

PAB – Programa Acelera Brasil

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PI – Projeto de Intervenção

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PMI – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. FIOS, ALINHAVOS E COSTURAS: SENTANDO-SE AO TEAR	16
2. DO ENCONTRO DAS IDEIAS À APROXIMAÇÃO DOS NÓS	19
2.1 OS NÓS QUE COMPÕEM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ.....	23
2.2 UM NÓ DA REDE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO.....	31
3. OS PONTOS E PESPONTOS DE UM REFERENCIAL: CAMINHOS METODOLÓGICOS	35
3.1 OS FIOS DA HERMENÊUTICA.....	38
3.2 PESQUISA-FORMAÇÃO: UM TECER COLABORATIVO.....	42
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NO ENREDAMENTO DE UMA INVESTIGAÇÃO.....	45
3.3.1 MEMORIAIS DE FORMAÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL.....	46
3.3.2 RODADAS DE CONVERSA	47
3.3.3 RODA DE CONVERSA	52
4. FORMAÇÃO: UMA TESSITURA COMPLEXA	54
4.1 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA: COSTURAS DE UM CAMINHO EPISTEMOLÓGICO.....	57
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BORDADOS A RE (BORDAR).....	62
4.2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS: UM ENTRELAÇAR DE FIOS	64
4.2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM IRECÊ NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS: UM BASTIDOR DE BORDADOS, TECIDO A MUITAS MÃOS.....	71
4.2.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ	78
5. ACHADOS DA PESQUISA TECIDOS EM TRÊS DIMENSÕES	86
5.1. DIMENSÃO 1– FORMAÇÃO EM REDE: UMA TESSITURA COLABORATIVA	86
5.2. DIMENSÃO 2 - FORMAÇÃO DO SUJEITO: ITINERÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS, FIOS QUE SE ENTRECruzAM.....	92
5.3. DIMENSÃO 3 - FORMAÇÃO NA ESCOLA: UM TECER DE NÓS	97

6. ALINHAVANDO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM REDE	105
6.1. CONECTANDO OS FIOS DA PROPOSTA COLABORATIVA EM REDE	107
6.2. O ÚLTIMO PONTO, OU SÓ UM LAÇO?.....	115
REFERÊNCIAS	117

1. FIOS, ALINHAVOS E COSTURAS: SENTANDO-SE AO TEAR

Neste texto, o qual estamos chamando de proposta para criação de um projeto de formação para os professores da Rede Municipal de Irecê, carrega entrelaçado em sua tessitura, ressonâncias dos percursos formativos desta Rede, com o propósito de incitar a elaboração de um projeto colaborativo de formação em rede. Nele apresentamos um “pouco” do que aprendemos nos momentos de estudos no Mestrado Profissional em Educação de Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED) da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, um “pouco” também dos momentos de investigação da pesquisa, e ainda, trazemos “muito” do que somos em Rede, do que carregamos dela em nossas referências, em nossas itinerâncias, uma relação de pertencimento que, ao entrelaçar com o objeto da pesquisa, nos ajudou a identificar oportunidades para se pensar a intervenção.

Os fios desta intervenção alinhavaram o cenário formativo das duas últimas décadas, permitindo-nos analisar os cursos de formação da Rede, repensando caminhos que valorizem o trabalho coletivo, levando em consideração a abertura ao outro, a valorização das experiências e a produção de sentidos.

Nas entradas dos capítulos contemplamos em suas epígrafes recortes da história tão bem tecida por Marina Colasanti, intitulada **A Moça Tecelã**, uma personagem cheia de vivacidade, que nos fez ver em sua narrativa que os caminhos podem ser construídos e desconstruídos a partir dos nossos desejos, das nossas descobertas e das nossas experiências. E assim, ao seguir na leitura dos capítulos, os trechos da obra vão tecendo a história, em que a moça tecelã a cada novo bordado, cria novas possibilidades.

Do ponto de vista metodológico optamos por bricolar referências, repousando no cunho fenomenológico-hermenêutico, trilhando pela abordagem da pesquisa-formação para que no tecer da investigação os instrumentos para as coletas oportunizassem uma abertura para o vir a ser, portanto, com possibilidades de se tornarem formativos.

Entrelaçamos os “achados da pesquisa” em todo o texto e não somente em um capítulo à parte, visto que tais achados passaram a se constituir referências e

deram suporte e fundamentação em vários momentos da escrita. Assim, as análises dos documentos oficiais e dos memoriais de formação foram consideradas por nós, um grande suporte de informações, por serem construídos pelos educadores que compõem a Rede, a partir dos seus estudos e práticas.

Durante a escrita deste texto, muitas vezes nos perguntamos se o que pretendíamos dizer sobre processos formativos estaria apresentado de maneira clara, já que em boa parte da escrita pegamos-nos usando o termo formação como se fosse algo já dado. Com isso, chamamos a atenção para este aspecto, pois comungamos com Zen (2014) ao justificar

A formação como possibilidade do vir a ser e não como algo externo ao sujeito, instituído no tempo e no espaço, apenas como uma prática profissional dos educadores. Esta ressalva justifica-se porque o termo formação, muitas vezes, é utilizado para designar encontros e reuniões entre educadores (ZEN, 2014, p.48).

Assim, a proposição para a criação de um projeto de formação não pretende se fechar somente nas análises dos cursos de formação e nem anular todo o percurso da Rede. Trata-se de elaborar um projeto de formação, em que as pessoas que integram essa Rede sejam as protagonistas da sua elaboração.

Este Projeto de Intervenção está organizado em seis capítulos. O primeiro, *Fios, alinhavos e costuras: sentando-se ao tear* é este que aqui utilizamos para a apresentação dessa tessitura.

No segundo, *Do encontro das ideias à aproximação dos nós* apresentamos a junção das nossas ideias e a composição do “Nós Três”. Apresentamos também a Rede e seus nós, bem como os objetivos e as reflexões que levaram à definição do problema. E ainda a escola, enquanto nó da Rede, na tentativa de explicitar como os espaços formativos nesse ambiente se constituem.

No terceiro capítulo, intitulado *Os pontos e pespontos de um referencial: caminhos metodológicos* apresentamos os instrumentos e/ou dispositivos de coletas de informações utilizados ao longo da pesquisa.

No quarto capítulo, *Formação: uma tessitura complexa*, trazemos os conceitos de formação e experiência pelas ideias dos teóricos: Nóvoa (2010), Sá (2010; 2016), Gadamer (2015), Macedo (2004; 2010), Josso (2004), Larrosa (2002; 2016), Dewey (1974; 2010) entre outros. Apresenta, também, um histórico de formação docente,

no Brasil e em Irecê, nas duas últimas décadas, incluindo aí o Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê, uma parceria entre este município e a Universidade Federal da Bahia, uma tessitura de muitas mãos.

No quinto capítulo, *Achados da pesquisa tecidos em três dimensões* apresentamos as análises das pesquisas, subdivididas em três dimensões: *Formação do Sujeito, Formação na Rede e Formação na Escola*.

Alinhando uma Proposta de Formação em Rede, é o título do sexto e último capítulo, que traz a proposição para a criação de um projeto de formação colaborativa em rede e com a Rede. Conectados nas três dimensões, nascem os fios da proposta que se entrecruzam, mas não se fecham. São proposições que partem da interpretação que fizemos das falas dos professores pesquisados. O *Último Ponto, ou Só um Laço?* deste capítulo de Projeto de Intervenção, o qual conclui sem acabar, pois esperamos que muitos nós ou fios da Rede se alinhavam, ou se desalinhavam para essa proposição, que se sustenta na premissa da colaboração.

No percurso investigativo, ora suspensas, ora altamente implicadas, buscamos dar espaço e voz aos professores. Assim, esperamos que esta proposta possa inspirá-los a tecer, e tecer, e tecer com os muitos fios e nós, um projeto formativo construído na colaboratividade, em rede e com a Rede.

2. DO ENCONTRO DAS IDEIAS À APROXIMAÇÃO DOS NÓS

*Acordava ainda no escuro, como se
ouvisse o sol chegando atrás das
beiradas da noite. E logo sentava-se ao
fear...*

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Pensar um Projeto de Intervenção (PI) para uma Rede de Educação que conta com um quadro de 1.106 funcionários não é tão simples, mas quando esse é o desejo de “Nós Três”, educadoras implicadas numa Rede de Educação, que vivenciam seus sabores e dissabores por algumas décadas, uma Rede cheia de significados em nossas vidas (explicitado nos trechos dos memoriais de formação), passa a apresentar um caminho mais passível de ser pensado/construído/reestruturado.

Podemos dizer que as inspirações individuais apresentaram semelhanças significativas, o que nos motivou a unir as nossas ideias, coadunando numa só proposta, fortalecidas também pela proposta do mestrado, que dá abertura para que os TCC sejam produções coletivas, considerando que:

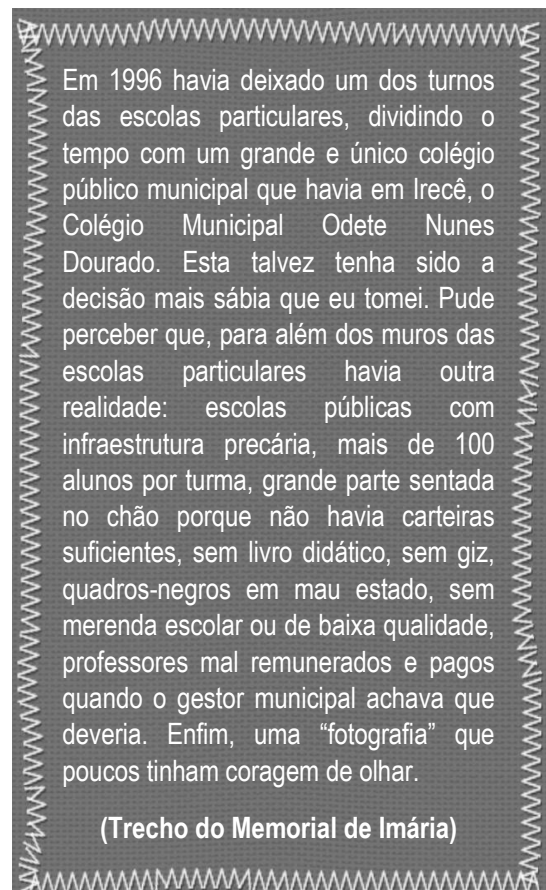


Figura 1 - Memórias de Imária

A expectativa é de que os projetos tenham um cunho acadêmico para profissionais e os produtos, os TCC, pautem-se em pesquisas com intervenção e se apresentem por meio de textos propositivos como unidade textual e sejam preferencialmente produções de equipes, já que traduzem um compromisso social com as Instituições às quais os mestrandos são vinculados (CARVALHO; SÁ, 2016, p. 137).

Em 1997, depois da mudança de governo em Irecê, a história da educação em nosso município começou a tomar outro rumo. A primeira novidade que surgiu foi o concurso público para seleção de professores de Nível I da Rede Municipal de Ensino. Foi então que resolvi me inscrever e fazer a prova. E para minha alegria fui classificada. Lembro-me como se fosse hoje, que ao ser encaminhada para a Escola Municipal Marcionílio Rosa, para planejar a primeira semana de aula, não conseguia identificar naquele momento o que estava sentindo, não sei se era medo, felicidade ou insegurança, pois estava me sentindo em conflito, contudo, uma certeza eu tinha: a vontade de aprender era maior que o desafio de ensinar.

(Trecho do Memorial de Andreia)

Figura 2 - Memórias de Andreia

Josevânia Teixeira em 2001, como pode ser visto nos recortes dos memoriais de formação. Nessa mesma Rede vivemos funções as mais diversas, nos encontrando em momentos diferenciados como coordenação técnica da Secretaria de Educação, coordenação pedagógica, docência, acompanhamento pedagógico no Programa de Formação de Professores em Exercício – Projeto UFBA/Irecê e atualmente como mestrandas.

Foi nesse momento especial das nossas vidas, como mestrandas, discutindo, indagando, buscando

Além desses indicativos, algo em comum fortaleceu ainda mais a nossa empreitada, aspectos aparentemente simples, mas que fizeram um grande diferencial ao pensar nos processos de formação da Rede de Educação de Irecê com olhares de setores/funções em períodos distintos.

A primeira semelhança é termos a mesma profissão. Somos professoras da Rede Municipal de Educação de Irecê, contemporâneas, porém com tempos de ingressos distintos. “Nós Três” ingressamos nos seguintes períodos: Imária Rocha em 1996, Andreia Rodrigues em 1997 e

Em 2001, um ano após eu ter concluído o Ensino Médio, fui trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Irecê com a função de acessar os e-mails, imprimir e passar para os seus responsáveis formularem as respostas, já que recentemente havia sido implantado o uso da Internet e os funcionários não sabiam usar esse recurso. [...] Foi naquele ambiente que fui compreendendo o que era de fato a profissão professora. Sim, compreendendo em vários aspectos, da capacidade aos recursos, da formação à remuneração. Foi naquele contexto que pensei: não quero ser professora! Via e ouvia por parte de um grupo de professores tantas insatisfações, dificuldades, ausência de plano de carreira, problemas que não me atraíam para querer ter essa profissão. Porém, assim como uma moeda, existiam dois lados; e foi nesse mesmo ambiente que vi pessoas totalmente engajadas para garantir que a educação pública tivesse qualidade e acontecesse com sucesso, e acredito que essa parte sou mais forte em mim.

(Trecho do Memorial de Josevânia)

Figura 3 - Memórias de Josevânia

caminhos para a construção do Projeto de Intervenção, socializando nossos estudos com o que vivenciamos na Rede e contrastando pontos de vista, que descobrimos que compartilhamos das mesmas inquietudes referentes à formação continuada da Rede, o que nos levou a fazer um pouco como a moça tecelã: sentar e começar a tecer, construir cenários, juntar texturas diversas, analisar as possibilidades e convidar outras pessoas para tecer/criar juntas um Projeto de Intervenção em que se pense uma formação em Rede, e com a Rede na qual estamos implicadas.

Com essa aproximação de inquietações, inspirações, ideias, desejos, partilha nasce o termo aqui utilizado como “Nós Três”, o qual significa mais que uma adição matemática, significa a união de dúvidas, incompreensões, interrogações, de um talvez, de olhares investigativos, de análises, de prosas, de risos, de linguagens, enfim, de um quase tudo para desenhar uma proposta que valha a pena ser analisada e dialogada com todos os que compõem a Rede.

Por estarmos vivenciando um curso que busca contribuir para a consolidação de um “corpus identitário”¹ dos mestrados profissionais, fomos agraciadas pela possibilidade de realizar um trabalho em grupo, considerando a avaliação da experiência da primeira turma do MPED, explicitada em artigo de duas professoras, à época exercendo a coordenação do curso:

Os nossos resultados com trabalhos em grupo, com resultados finais, como já esclarecido, em uma turma, têm sido bastante exitosos. Nossa introdutória avaliação mostra uma otimização da parte interventiva dos Projetos, assim como, produtos mais coadunados com o entendimento contemporâneo que a aprendizagem, para um mundo em Rede, só se processa cooperativamente (CARVALHO; SÁ, 2016, p. 11).

A partir dessa compreensão que apresenta uma ressignificação do trabalho investigativo solitário, nos tornamos “Nós”, pois estamos construindo uma proposta que pretende (e deve) valorizar o pensamento em rede, em que um *nó* ou vários *nós* se amarrarão ou desatarão de forma colaborativa, uma vez que pretendemos que mais mãos e mais nós se acrescentem a este trabalho pois, “cada um, com sua história individual, seu processo identitário, suas características e talentos

¹ Para CARVALHO e SÁ (2016) “Corpus Identitário” é distinto de “Identidade” pelo seu caráter de construção, finitude e provisoriedade.

singulares, contribui na partilha de uma história comum” (WARSCHAUER, 2001, p. 300).

Com isso, essa aproximação de “Nós Três” tem se ampliado cada vez mais, quando nos propomos a compreender como nós, professores que compõem uma rede pública de ensino, podemos formar e nos formar colaborativamente, não só através de uma “linguagem que podemos nos falar”, mas que impregne sentido às falas, às experiências, valorize a coletividade, dando significância ao “nós” para a formação em rede.

Larrosa (2016) nos apresenta uma definição de “nós” que dá sentido ao que acreditamos:

Se uso o ‘nós’ para dizer que temos problemas com essa realidade, com essa forma de ação, ou com esse saber é, de novo, porque quero apelar a essa sensação de que, nessa linguagem, se produz uma realidade de ninguém. Aí, nessa linguagem, não há ninguém dentro da realidade, nem a ação, nem o saber podem estar entre nós. Esse “nós” não pretende outra coisa que designar uma linguagem na qual possamos nos falar. Uma linguagem que trate de enunciar a experiência da realidade, a sua e a minha, a de cada um, a de qualquer um, essa experiência que é sempre singular e, portanto, confusa, paradoxal, não identificável. E o mesmo poderíamos dizer da experiência da ação, a de cada um, a de qualquer um, a que não pode ser feita senão apaixonadamente e em meio da perplexidade. E da experiência do saber, a de cada um, a de qualquer um, a que não quer ter outra autoridade que a da experimentação e a incerteza, a que sempre conserva perguntas que não pressupõem as respostas, a que está apaixonada pelas perguntas (LARROSA, 2016, p. 67).

Nessa perspectiva, consideramos que o “nós” em rede pode criar muito mais oportunidades formativas dentro da nossa Rede de ensino.

2.1 OS NÓS QUE COMPÕEM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ

*Linha clara, para começar o dia.
Delicado traço cor de luz, que ela ia
passando entre os fios estendidos,
enquanto lá fora a claridade da manhã
desenhava o horizonte. Depois lãs mais
vivas, quentes lãs iam tecendo hora a
hora, em longo tapete que nunca
acabava...*

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Este relatório de pesquisa surge da necessidade de analisar as ressonâncias da formação docente – inicial e continuada – nas duas últimas décadas na Rede Municipal de Educação de Irecê, visa (re)pensar os cursos de formação em rede, considerando diferentes formas de olhar, valorizando o trabalho coletivo, a abertura ao outro, a valorização das experiências e a produção de sentidos.

Daí a necessidade de investigar as duas últimas décadas, a fim de compreendermos como os fios que teceram/tecem essa Rede foram costurados. Até o ano de 1996, o município de Irecê atendia cerca de quase quatro mil alunos, no entanto não havia uma secretaria de educação instituída para planejar, desenvolver, executar e avaliar a política educacional no Município.

Naquele momento, na Rede de Ensino do Município de Irecê, necessitava-se de um projeto de formação que tratasse, de maneira ampla, simultânea e de forma integrada, tanto da formação inicial, como das condições de trabalho, remuneração, carreira e formação continuada dos docentes.

Cuidar da valorização dos docentes era, portanto, uma das principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino ministrado as nossas crianças e aos nossos jovens. Esses princípios também estavam explicitados na recém-publicada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, em seu artigo 67 que fixava, em relação aos Profissionais da Educação, diversas normas orientadoras: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e os espaços da formação docente e de especialistas; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente.

Salientamos que, na mesma época, os professores da nossa Rede não eram concursados e nenhum deles tinha formação em nível superior: alguns eram leigos, ou seja, não possuíam uma formação específica para o ensino, outros tinham apenas a formação em magistério, ofertado no ensino médio. Somente no ano seguinte, em 1997, houve o primeiro concurso para professores, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 1 – Dados Professores da Rede

ANO	PROFESSORES CONCURSADOS	PROFESSORES LEIGOS	PROFESSORES CONTRATADOS	PROFESSORES COM MAGISTÉRIO	NÍVEL I Graduação	NÍVEL II Pós- Graduação (<i>lato sensu</i>)	NÍVEL III Pós- Graduação (<i>stricto sensu</i>)
1997	144	09	250	144	-	-	-
2017	482	-	103	30	144	291	17

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Irecê em 2017

Ao fazermos uma análise comparativa dos últimos vinte anos (1997 a 2017) percebemos uma mudança significativa no nível de formação dos professores da Rede. Em 1997, não havia nenhum professor com nível superior. Atualmente, dos 482 professores efetivos, 452 são graduados; desses, 308 pós-graduados (*lato sensu e/ou stricto sensu*) e apenas 30 permanecem somente com formação em magistério, de acordo com o quadro acima. Vale salientar a importante contribuição dada pelo Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê na mudança de nível dos professores (ver em capítulo mais adiante o relato do Programa).

É sabido que, nos anos de 1990, a formação do educador refletia os efeitos de uma mudança que poderíamos até chamar de uma “crise de paradigmas” da Educação. Passava-se a postular a necessidade da articulação intensa entre a teoria e a prática pedagógica, entre a pesquisa e o ensino, entre a reflexão e a ação didática, com o propósito de formar o professor investigador. Cresciam os estudos sobre os saberes escolares como entidades culturais próprias, criações didáticas originais, e não

como um saber único, derivado e transposto, inferior ao saber científico, como explicita Diniz-Pereira (2013) ao se reportar à crise naquele período:

[...] a partir do final da década de 1980, presencia-se uma intensa mudança no cenário político mundial. Assiste-se, após a queda do muro de Berlim, ao ruir dos regimes socialistas da Europa Oriental e à inevitável fragmentação das repúblicas soviéticas. Observa-se a proclamação do 'fim da história', marcado pelo suposto triunfo da ideologia capitalista e neoliberal. No domínio mais propriamente simbólico e cultural, anuncia-se o fim da modernidade e a entrada no período da pós-modernidade. Este autor, citando SILVA (1992, p. 27), 'no reino do pós-moderno não há nenhuma dinâmica central, nenhuma estrutura fundamental a explicar o funcionamento global da vida social. O eixo da dinâmica social está em toda parte e nenhuma'. No meio acadêmico, iniciam-se os anos de 1990 convivendo com uma 'suposta crise' de paradigmas nas ciências sociais, consequência da 'suposta' perda de validade dos referenciais teóricos habituais. Declaram-se em crise as ciências sociais e os métodos tradicionalmente aceitos de análise da realidade (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 26).

Assim foi dada, no país, intensa ênfase à formação inicial e continuada. Não há como negar, e concordando com Oliveira (2003) que,

A formação docente – inicial e continuada – precisa ser enfrentada em termos de geração de políticas públicas, da constituição de uma 'cultura valorizadora da formação', da construção de atitudes, nos vários níveis da estrutura educacional, de valorização desse aprimoramento profissional. Torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades ou competências que possibilitem ao professor dar continuidade a essa formação e que lhe permitam desenvolver uma identidade profissional sólida, incluindo a feição de pesquisador ou investigador do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2003, p. 16).

Dessa forma, com as mudanças ocorridas em nível nacional no contexto da educação após a aprovação da LDB e implementação de outras políticas de formação, alguns fatores passaram a ganhar maior atenção na Rede Municipal de Ensino de Irecê, a partir de 1997. Dentre eles, destacam-se alguns apresentados na Proposta Curricular para o Município (IRECÊ, 2013) no campo da formação, sendo: efetivação da gestão democrática a partir da formação assegurada na LDB; atendimento especializado aos estudantes com necessidades educativas especiais; cursos de formação continuada para professores e gestores.

Diante dessa nova demanda, a formação de professores da Rede passou a receber um maior investimento por parte do poder executivo municipal, através de parcerias

com algumas instituições, sendo elas: Organização Não Governamental - AVANTE, Instituto Ayrton Senna com o Programa Acelera Brasil - PAB, Petrobras, BNDES, MEC/FNDE com os Programas Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em Ação – e Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Apresentaremos aqui como alguns destes foram implantados e desenvolvidos na Rede, através também dos relatos encontrados nos memoriais de formação.

Vale salientar que os memoriais de formação foram utilizados por nós como um dos instrumentos estruturantes da pesquisa. Ao longo da investigação analisamos 20 (vinte) Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC – da 1ª turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da FAGED/UFBA/Irecê em forma de memoriais. Excertos das narrativas desses memoriais foram compondo a tessitura do presente texto, conforme detalhamento posterior apresentado na contextualização do curso.

A Organização Não Governamental - AVANTE participou ativamente na formação da equipe docente, desenvolvendo formação continuada e assessoramento às gestões, como também na construção da primeira Proposta Curricular da Rede de Ensino de Irecê, organizado em Ciclos de Aprendizagem.

Neste cenário de ebulição, as formações e as práticas aconteciam em um misto de espanto, medo, insegurança, descrença e motivação diante do novo. Avalia-se hoje que, apesar das formações oferecidas, os professores não foram adequadamente preparados para atuar com o novo sistema. As mudanças para serem reais precisam, entre outros fatores, passar pela vontade de cada educador em envolver-se com os estudantes, desenvolvendo a vontade de vê-los crescer e crescer junto com eles (IRECÊ, 2013, p.9).

Essa análise exposta na Proposta Curricular parte dos sentimentos dos professores ao relatarem o contexto vivido, mas, se considerarmos o que André (2010) apresenta em sua pesquisa sobre a constituição de um campo de estudos na formação de professores, a ação investigativa transcende os relatos pois,

Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. Não basta fixar-se em apenas uma das pontas do processo – fixar - se nas representações, saberes e práticas do professor – deixando de articulá-los aos contextos em que surgiram, às circunstâncias em que foram produzidas e às medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Pelos relatos dos cursistas em Pedagogia da Faced/UFBA, através dos seus memoriais de formação, também é possível notar que muitos desses momentos lhes causaram desequilíbrio e dificuldade, como destaca a professora Iêda Rocha, ao se referir ao curso de formação promovido pela AVANTE:

Iêda Rocha: Essa formação com a AVANTE me desequilibrou muito, o que eu pensava saber, já não sabia e, a todo instante, via-me refletindo sobre o pensamento de Sócrates: “Só sei que nada sei” [...] A cada atividade esse pensamento socrático aparecia como se fosse o pai nosso diário. Aparecia em forma de dificuldade para escrever, era como se a inspiração fugisse de mim, não sabia o que escrever, ficava num sem saber o que fazer, à espera de algo que surgisse de algum lugar, e me inspirasse a encontrar a motivação numa leitura e, a partir daí, começasse a buscar novos conhecimentos e então... voltasse a escrever (ROCHA, 2007, p. 23).

Essa angústia também foi percebida quando se referiam em seus memoriais de formação ao Programa de Aceleração da Aprendizagem – Acelera Brasil, que tinha por objetivo “fazer” todos os alunos avançarem na aprendizagem. Conforme descreve a professora,

Marilene Silva: Não foi fácil ser professora das classes de aceleração, pois os maiores problemas da escola encontravam-se nessas classes, por serem consideradas compostas por alunos defasados e indisciplinados. Era um desafio para trabalhar com eles, pois a todo o momento era necessário que as supervisoras e a coordenação do programa em Irecê estivessem levantando a autoestima da equipe de professores. Ficava atenta no momento de diálogo com a coordenação e refleti ainda mais sobre a importância do carinho, da atenção, da aproximação do professor para com os seus alunos [...] (SILVA, 2007, p. 26).

Percebemos na fala da professora que este foi um momento de rupturas, angústias e desequilíbrios, contudo, de um trabalho significativo que ajudou na reflexão da prática, a partir dos diálogos estabelecidos entre professores, supervisores e coordenação do programa.

Outra política pública de formação continuada implementada na Rede Municipal de Ensino de Irecê foi o PCN em Ação, a partir de 2000, que tinha como objetivo desenvolver junto aos educadores a prática da reflexão-ação-reflexão, como é possível perceber no registro do memorial de formação da professora:

Judite Silva: O Programa concretizou-se por meio da leitura compartilhada dos Parâmetros, dos Referenciais e das Propostas Curriculares Nacionais, proporcionando ao professor a articulação entre a fundamentação teórica e a sua prática pedagógica, transformando a instituição escolar em um espaço de formação continuada, o que contribuiu para uma mudança na cultura de formação existente (SILVA, 2007, p. 27).

Nesse sentido, é possível perceber que com o PCN em Ação criou-se uma cultura que não existia na Rede, àquela época, de uma ideia de que a escola deve ser *locus* privilegiado da formação dos professores em exercício.

De todas as adesões feitas aos programas oferecidos pela SEF/MEC nos últimos anos, a que apresentou mais ressonâncias nas escritas dos memoriais analisados foi o PROFA, que era parte dos PCN em Ação. Assim, trazemos aqui para corroborar o que citamos, falas de algumas professoras:

Gaci Queiroz: Nessa formação, descobri que estava sendo alfabetizada, pois comecei a entender como se dá a construção do conhecimento pela criança e, também, me encontrava num processo de aprender a aprender, pois, descobri que não sabia (QUEIROZ, 2007, p. 22).

Jussara Bezerra: Um curso ímpar, pois trazia na teoria como trabalhar na prática com os meus alunos(as). As atividades eram registradas e socializadas com o grupo de estudos. Algumas davam certo, outras não, e quando isso acontecia era hora de pensar: por quê? Estaria o erro na atividade proposta, na minha forma de expressar ou nas intervenções? [...] muitas vezes ficava angustiada com os resultados nem sempre positivos e por não conseguir perceber avanços em todos os alunos (BEZERRA, 2007, p. 40).

Marilene Silva: Essa formação marcou o início de uma concepção de ensino com novos saberes para os professores alfabetizadores no município. A partir daí comecei a compreender meus alunos e valorizar o que eles já sabiam, e também como as crianças desde cedo começam a pensar sobre o sistema de escrita e utilizam as estratégias de leitura. [...] Na verdade, o que fui aprendendo sobre o que pensam os alunos a respeito da escrita, foi mudando o meu olhar e o meu jeito de trabalhar (SILVA, 2007, p. 21).

É possível notar que, para essas professoras, o PROFA representou uma possibilidade de ressignificação das práxis, ao considerar as vivências em confronto com as teorizações e atividades propiciadas pela formação, oportunizando reflexões e construção de conhecimentos acerca da alfabetização.

Assim, ao longo desse período, além dos cursos de formação citados, outros mais foram oferecidos, a exemplo da Licenciatura em Pedagogia, parceria firmada entre o

Município de Irecê e a Universidade Federal da Bahia, através da sua Faculdade de Educação para o Programa de Formação Continuada de Professores, iniciado em 2004 com o curso de Pedagogia, e formando, até ao final de 2012, cerca de 220 (duzentos e vinte) professores. Para falar dessa proposta trazemos Dourado (2009), que nos diz,

Essa perspectiva de formação traz uma outra lógica, que é o reconhecimento e a potencialização da capacidade dos professores como preconizadores de suas aprendizagens e das suas práticas pedagógicas. E, embora tragam mostras de um novo fazer pedagógico, não têm a intenção de apresentar nenhuma verdade, técnicas de formação e/ou modelo a serem seguidos. Essa formação traz a perspectiva da dúvida em contraponto à certeza, que é muito bem representada pela instrumentalidade técnica e pela ideia de progresso, presente nas propostas curriculares e programas de formação que ainda perduram (DOURADO, 2009, p. 8).

Além de apresentar uma proposta de formação diferenciada e inovadora, o curso teve sustentação em um campo muito peculiar da profissão professor, que foi a prática pedagógica e o exercício do ser professor, como destacado no seu Projeto:

A concepção desse curso se sustenta na formação em exercício. Nesse sentido, o eixo norteador do programa é a práxis pedagógica, como *espaçotempo* no qual ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola, ao trabalho de cada professora e cada professor, que repercutem no processo de formação e produção de conhecimento desenvolvido pelo conjunto da comunidade escola (UFBA/IRECÊ, 2003, p. 15).

Recorte do Memorial de Imária

Enquanto professora e vice-diretora (fazia universidade, ao mesmo tempo) vivia questionando o resultado de todas as mudanças implantadas na rede de ensino do município. Foram muitos os cursos em nível de formação continuada e a qualidade do ensino não havia melhorado muito. Os índices de repetência e evasão ainda eram altos. Entendia que, grande parte do problema estava na ingerência das escolas, na falta de formação inicial dos gestores escolares. Grande parte deles vinha de há muito tempo na direção da mesma escola, sem preocupação com formação, já que eram cargos de “confiança”, indicados pelo Executivo.

Outras instituições também colaboravam para a formação de muitos professores da Rede, assim como a continuação, pelo município, às adesões das políticas de formação ofertadas pelo Ministério da Educação, como veremos em capítulo mais adiante sobre o histórico de formação na Rede nos últimos vinte anos.

Destarte, faz-se necessário questionar: *como todos esses investimentos têm ressoado na formação dos docentes da Rede nas duas últimas décadas?* Buscando caminhos para

Figura 4 – Memórias de Imária

essa compreensão é que decidimos por uma pesquisa-investigação colaborativa, de cunho fenomenológico-hermenêutico para, a partir da análise dos resultados pensarmos, de forma colaborativa, uma proposta de formação-intervenção em rede e para a Rede, e que integre todas essas experiências, valorizando a participação dos sujeitos envolvidos.

Para tanto, foi preciso considerar o percurso formativo dos profissionais que compõem a Rede, através das narrativas dos memoriais de formação, bem como da análise de documentos oficiais, buscando construir outras trajetórias coletivas de formação. Assim, repensar a formação em rede requer considerar toda a trajetória formativa, pois nada é novo, como podemos perceber também através das nossas

Recorte do Memorial de Andreia

Ao observar a Educação de Irecê, dois aspectos, em especial, têm me chamado a atenção, estabelecendo desse modo uma contradição gritante. O primeiro é o fato do investimento feito na formação docente dos últimos anos, e o outro, o número de alunos que chegam aos finais do Ensino Fundamental com dificuldades sérias para ler, escrever, calcular e interpretar itens básicos, ficando algumas interrogações: como professores que tiveram acesso a teorias pedagógicas variadas em diferentes momentos de formação não conseguem relacionar o conhecimento à sua prática docente? Não estaria o problema associado ao currículo escolar da Rede? Ou associado aos modismos que são simplesmente *absorvidos* pelos professores sem maiores questionamentos acerca da verdadeira utilização de tais propostas dentro da nossa realidade? Ou estaria o problema na formação destes profissionais?

Figura 5 – Memórias de Andreia

Recorte do Memorial de Josevânia

Encontramos desafios enormes de formação na Rede, e um deles me levou a pensar: como fazer esses professores se interessarem por essa discussão, se quando na verdade o que eles desejam é que seus nomes saiam no diário oficial com a aprovação da aposentadoria? Este pensamento se remetia após falas de cansaço dos professores, do sentimento de estarem participando mais uma vez de uma formação que, para muitos, não perpassava aquele espaço/tempo; da falta de vontade para fazer diferente; de não saber mais como proceder e avançar no ensino e nos resultados.

Figura 6 - Memórias de Josevânia

próprias narrativas memorialísticas, sinalizando que já existia uma caminhada na Rede. Tudo carrega uma história e em algum determinado momento do tempo os atos apresentam maior ou menor importância.

Nesse sentido, a Proposta de Intervenção apresenta como objetivos:

- Analisar, interpretar e compreender as ressonâncias dos cursos de formação nas duas últimas décadas na Rede;

- Estabelecer um diálogo colaborativo sobre a necessidade de uma formação em rede;
- Favorecer a participação dos docentes, coordenadores e gestores para a criação de estratégias formativas;
- Valorizar a abertura ao outro e o reconhecimento das experiências.

2.2 UM NÓ DA REDE: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Por considerar que a Rede é composta por vários nós, trataremos o processo formativo na escola como um deles. Através dos nós, alinhavos e pespontos é possível perceber que em algum momento os nós se entrelaçam, encostam, alternam, encaixam entre tantos outros, buscando encontrar um sentido maior ao que se pretende estruturar, como também encontrar legitimidade no seu desenvolvimento.

Para denotar o sentido de rede muitos fatores a justificam (organização, leis, decretos, planos institucionais), mas aqui tratamos do alinhamento na/da formação em rede e com a Rede Municipal de Irecê, considerando a escola como um ponto chave nesse processo.

A Rede de Educação do município de Irecê monta seu quebra-cabeça, ou nós, com 38 (trinta e oito) escolas, sendo 22 (vinte e duas) na zona urbana e 16 (dezesesseis) na zona rural. Neste ano de 2017, iniciou-se em 03 (três) delas a implantação das escolas-piloto de educação integral e integrada, uma proposta diferenciada. Concomitantemente à implantação dessa organização de ensino, os professores estudam e implantam a nova proposta curricular da Rede que tem como concepção

de educação os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano²; essas escolas-piloto servirão de referência de formação *in loco* para o corpo docente de toda a Rede, possibilitando abertura ao novo e conhecimento da proposta por toda a comunidade educacional.



Figura 7 - Quebra-cabeça das escolas da Rede utilizado na Jornada Pedagógica de 2017³

Então nos perguntamos: Escola é lugar de quê? Com essa indagação buscamos encontrar os sentidos que consolidam a existência do espaço escolar, dando-nos uma compreensão de que esse espaço é um lugar de muitas vivências, experiências, aprendizagens, trocas, discordâncias e outras coisas mais, sendo que todas elas influenciam na formação do sujeito. Assim, podemos dizer que escola também é lugar de formação. Com esse pensamento questionamos ainda: formação para quem? Formação para os alunos! Porém, se é nesse espaço que as oportunidades formativas se fazem presentes, acreditamos que todos que integram este lugar como os alunos, professores, coordenadores, gestores e demais funcionários, através das vivências e da reflexão contínua, contribuem nos/com seus processos formativos.

² A nova Proposta Curricular da Rede (2013) tem como concepção de educação os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e foi desenvolvida por alunos cursistas da Rede nos cursos de especialização da FAGED/UFBA, e que está sendo implantada, gradativamente, em três escolas de educação integral e integrada do município, se constituindo como um dos “nós” de experiências que tecerão a Rede de Ensino.

³ Além de apresentar a Missão, os Valores e a Visão da Gestão para 2017-2020, o quebra-cabeça apresenta a conexão entre as escolas pertencentes à Rede.

A formação é subjetiva, principalmente, por ela pertencer exclusivamente ao sujeito que se forma, através do sentido que cada um dá as suas vivências, entrelaçando com suas histórias de vida nos mais variados contextos. É atrelado ao trabalho da reflexividade do próprio sujeito que o processo de formação se consolida. Nesse sentido, temos visto no país a ampliação dos cursos de formação para professores em consonâncias com suas práticas pedagógicas, considerando o cotidiano escolar e as narrativas das práticas individuais e coletivas como espaço de formação.

Nesse viés, é emergente pensar a formação em Rede em consonância com as práticas vividas e a realidade escolar, visto que o trabalho em Ciclos de Formação Humana conduz para uma continuidade da formação dos estudantes, a integralização dos saberes considerando os tempos do aprendente, na busca do sentido para a consolidação da aprendizagem. Segundo Arroyo,

Na organização da escola em Ciclos todo o trabalho educacional é norteado pelas idades da vida e da formação humana, desde o planejamento, a organização das atividades, os conhecimentos até a intervenção do educador no processo de ensino e de aprendizagem (ARROYO, 1999, p.143).

Não defendemos a ideia de homogeneidade, mas de uma organização que favoreça o trabalho coletivo e amplie a formação pessoal e profissional de toda uma Rede de Educação. Se é a escola o espaço privilegiado de/para formação, para todos que a compõem, da gestão aos alunos, então é a partir desse espaço comum que se deve pensar a formação, considerando todo o percurso formativo individual e coletivo, suas vivências e suas práticas pois,

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que um somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção [grifo do autor] (NÓVOA, 2015, p. 7).

Sabemos que muitas Redes de ensino, principalmente as públicas, trabalham com a formação de suas equipes. Porém, essa formação acaba acontecendo de maneira estanque ou pontual, uma vez que se distancia das práticas dos professores e, quando são relacionadas às realidades, em sua maioria, não criam oportunidade para reflexões sobre o próprio contexto profissional, tornando uma formação esvaziada de sentidos.

Para tanto, essa discussão nos convida a pensar em oportunidades formativas a partir da escola, para uma Rede de Educação que envolva toda a comunidade escolar, levando em consideração momentos de socialização de vivências, favorecendo a apropriação da formação pelos participantes.



Figura 8 - Montagem de quebra-cabeça das escolas pelos alunos da Rede

3. OS PONTOS E PESPONTOS DE UM REFERENCIAL: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados para que o sol voltasse a acalmar a natureza...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

O desenvolvimento qualitativo da nossa investigação está pautado na vertente fenomenológico-hermenêutica, a qual tem sido significativa no âmbito da pesquisa em formação de professores, fundamentando esses estudos no aspecto epistemológico e metodológico, dando sustentação às interpretações que buscam ir além de uma resposta ou solução (HERMANN, 2002). São caminhos metodológicos que buscam contribuir para reflexões e indagações colocando-se, assim, como possibilidade de aproximação e aprofundamento para as ações de formação dos professores e suas práticas pedagógicas.

Por considerar que essa vertente possibilita o trabalho com as subjetividades e experiências de vida dos sujeitos, buscamos nos apoiar nos estudos que dão embasamento para esta compreensão. Considerando o caminho fenomenológico e a hermenêutica, utilizamos como sustentação para a nossa investigação, durante a pesquisa, os estudos de Hermann (2002), Macedo (2004), Sá (2004, 2010), Bello (2006) e Gadamer (2015), acreditando que precisamos reeducar e reorientar nosso olhar para compreender a relação sujeito-objeto-conhecimento no sentido de contribuir para uma proposta de formação na dimensão que pretendemos.

O trabalho realizado busca compreender como os envolvidos na pesquisa poderiam/podem refletir sobre suas práticas formativas a partir de suas experiências e itinerâncias. Nesse viés, encontramos em Sá (2010), uma análise que parte das ideias de Dewey sobre a apropriação da formação como experiência, quando diz que:

Dewey pode ser chamado aqui para reforçar a ideia de experiência como modo de apropriação da formação, não como um acúmulo de saberes, mas como algo vivido em processo, que possui em si uma

finitude. [...] temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização, sendo que “a experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, ‘Aquela foi uma experiência’” (SÁ, 2010, p. 56).

Como foco epistemológico da pesquisa buscaremos nos aproximar da realidade dos professores investigados, para uma maior interação entre eles e nós pesquisadoras. Esta característica é advinda das bases filosóficas da fenomenologia e da hermenêutica para melhor compreensão dos dados investigados.

A opção por este caminho metodológico se deu principalmente a partir dos estudos desenvolvidos por Sá (2004) durante atividades do mestrado profissional, uma vez que este viés colabora com o exercício da implicação e suspensão quando se pretende compreender os fenômenos.

Para Bello (2006, p. 19) “todas as coisas que se mostram a nós, tratamos como fenômenos, que conseguimos compreender o sentido (...) o fato de se mostrarem não nos interessa tanto, mas compreender o que são, isto é, o seu sentido”. Assim, buscamos com a fenomenologia uma reflexão sobre o sentido do que nos foi “mostrado” durante a investigação, entendendo que o fenômeno nunca será totalmente revelado/compreendido, uma vez que,

[...] para compreender o sentido, nós devemos fazer uma série de operações, pois nem sempre compreendemos tudo imediatamente, que consiste em identificar o sentido, os fenômenos, de tudo aquilo que se manifesta a nós (BELLO, 2006, p. 19).

Aprofundando as leituras para a realização da pesquisa, aos poucos fomos percebendo que a fenomenologia já se fazia presente, também, em nossas atitudes, passando a ser um modo diferente de ver os sentidos das coisas. Sentíamos-nos mais abertas e estimuladas ao diálogo e às diferentes vivências, sempre na busca de experienciar outros caminhos/possibilidades no campo da pesquisa, ampliando os nossos olhares e sentidos. Roseli de Sá (2004) apoiada em Rezende (1990) nos lembra que

a preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos. Para esse autor, há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer. E, referindo-se ao fenômeno educacional, considera que o acesso ao mesmo é da

ordem do símbolo, só se pode dar pelo caminho da interpretação (SÁ, 2004, p. 60).

Em conexão com a fenomenologia e, percebendo o teor interpretativo dos sentidos e sua expansão no campo da formação de professores, dela fomos nos apropriando e nos desprendendo da impressão de que, como pesquisadoras, nosso objetivo seria somente apresentar resultados de pesquisa. Entendemos que o pesquisador na área de educação que não busca uma verdade única ou explicativa para seu objeto de estudo na prática investigativa, apoia-se na hermenêutica para tornar-se um intérprete da diversidade de sentidos, permitindo emergir as vivências experienciais “dos” e “com” os pesquisados. Ainda apoiada em Rezende, Roseli Sá nos diz que

Se houvesse só um sentido, se o fenômeno fosse unívoco, não se plantearia a necessidade da interpretação. Sua polissemia, entretanto, impõe uma hermenêutica que irá acompanhar a estruturação dos diversos sentidos no interior do fenômeno educação (SÁ, 2004, p. 60).

Assim, no tecer desta pesquisa a compreensão teórica e metodológica buscou apresentar o sentido que há nos sentidos da formação docente na Rede, os quais buscamos interpretar e expor ao longo deste texto, apoiadas nas autoras que nos deram a base para construção deste trabalho.

3.1 OS FIOS DA HERMENÊUTICA

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

O percurso de estudos e pesquisas experienciado no mestrado profissional levou-nos a optar pelo modo fenomenológico-hermenêutico de pesquisar, uma vez que este apresenta ser um caminho viável para que uma proposta de formação em rede, na qual se pretende a ampliação das possibilidades de interpretação e compreensão dos sujeitos em sua própria realidade, tenha mais condições de acontecer de maneira que valorize as vivências, pois “para a fenomenologia, a realidade é o compreendido, o interpretado e o comunicado” (MACEDO, 2004).

Para contribuir nesse processo de interpretação dos fenômenos e valorização das múltiplas possibilidades do compreender, buscamos inspiração na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (2015), a qual justifica que o ser do espírito está essencialmente vinculado com a ideia da formação. Ao tratar de formação enquanto percurso para a compreensão das ciências do espírito, o autor nos diz que “o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interior de formulação e formação, permanecendo assim em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 2015, p. 46).

Gadamer (2015), sustentado na descrição de Hegel, relata que é na formação prática que o ser reconcilia-se consigo mesmo e reconhece-se a si mesmo no outro. Essa ideia nos direciona para a compreensão de que os percursos formativos são diferenciados, por isso os pontos de vista são diversos e, principalmente, move aquele que permanece em constante formação. Vale salientar que estamos concebendo a palavra percurso como caminho e itinerância.

Certamente, mais do que uma definição de termos, pretendemos situar o referencial de fundo com o qual abordamos este tema, sendo naquilo que se refere à formação de professores. Para isso, emprestamos de Palmer (1997, p. 24, *apud* SÁ, 2004, p. 22), esta breve definição sobre hermenêutica:

A palavra *hermenêutica* assenta suas raízes no verbo grego *hermeneuein*, traduzido usualmente como *interpretar* e no substantivo *hermeneia*, que vem a ser *interpretação*. Com esses sentidos, é encontrada em muitos textos gregos da antiguidade clássica e também associada à mitologia, mais especificamente ao “[...] deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras [*hermeneuein*, *hermeneia* e *hermeios* - esta última referente ao sacerdote do oráculo de Delfos] aparentemente derivam (ou vice-versa?)”.

Hermann (2002, p. 24) também afirma que “a hermenêutica carrega consigo a ideia de tornar explícito o implícito, de descobrir a mensagem, de torná-la compreensível”, embora outras leituras, a exemplo de Gadamer (2015), nos apontem ainda que a hermenêutica não é apenas “interpretar por interpretar”, pois está também relacionada ao sentido de dizer, anunciar e traduzir.

Para tanto, é preciso considerar que as apreensões dos sujeitos são representações da própria realidade, por isso são passíveis de reinterpretações.

Nesse sentido e retomando a ideia de que as coisas só acontecem na relação, defenderia que temos uma experiência quando as experiências espaço-temporais se tornam singulares, de acordo com a maneira como cada pessoa exerce sua compreensão de mundo. Diria que a trama da ‘formação’ é tecida na itinerância, que por sua vez comporta a errância empreendida por uma pessoa (SÁ, 2010, p. 56).

Assim, como pesquisadoras, tentando considerar o máximo das singularidades dos sujeitos pesquisados, buscamos fenomenologicamente compreender as suas interpretações sobre os eventos formativos que experienciaram ao longo das duas últimas décadas, para sugerir uma proposta que seja inovadora no âmbito de formação em rede. Roseli Sá (2004) embasada em Galeffi acrescenta que em uma pesquisa de cunho fenomenológico o pesquisador

[...] é chamado a construir conhecimento, ter atitude, lançar olhar que permita trazer elementos qualificadores. A metodologia de cunho fenomenológico descreve estruturas gerais de sentido, não o sentido particular de quem aborda a realidade, mas os sentidos construídos pelos sujeitos que constituem essa realidade (SÁ, 2004, p. 60).

Sobremaneira, buscamos com a fenomenologia-hermenêutica interrogar a realidade para compreender o nosso cenário de formação, para o qual intencionamos sugerir esta proposta de intervenção pois,

Ao estudar a realidade, o pesquisador, inspirado na fenomenologia, procura ir às coisas, analisar contextual e interpretativamente, [...] ir a campo *ver para compreender* de forma situada (MACEDO, 2004, p. 44).

Nesse âmbito e considerando que uma proposta de intervenção em rede e para a Rede, precisa respeitar as múltiplas percepções dos fenômenos, pois nós sujeitos não estamos sozinhos no mundo, como também não estamos sozinhos numa rede de educação e interações e ainda, não estamos sozinhos no processo de formação pessoal, é que evidenciamos a necessidade da construção coletiva e colaborativa do PI, uma vez que “a coparticipação dos sujeitos em experiências vividas permite partilhar compreensões, interpretações, comunicações, conflitos, etc” (MACEDO, 2004).

Consideramos que todo o processo da pesquisa já se constituiu formativo, através da perspectiva hermenêutica, que nos deu, como pesquisadoras e aos integrantes da Rede pesquisada, abertura para nos movimentarmos, nos deslocarmos ao ponto de desestruturar nossas ideias iniciais, como bem justificado por Barbery (2008):

[...] quando nos deslocamos, somos, de certa forma, desestruturados por esse movimento *para*: estamos ali e ao mesmo tempo não estamos ali porque já estamos indo para outro lugar [...]. Para parar de se desestruturar, é preciso parar de se mexer. Ou você se mexe e não está mais inteiro, ou você está inteiro e não pode se mexer (BARBERY, 2008, p. 39).

Complementando este pensamento, Gadamer nos diz que,

A formação não deve ser entendida apenas como um processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas também é o elemento onde se move aquele que se formou (GADAMER, 2015, p.50).

O encontro com os referenciais da hermenêutica filosófica tem nos permitido vislumbrar um horizonte compreensivo acerca da formação docente e seus desdobramentos na relação com o outro, pois se preocupa com a formação ética da

existência, com o reconhecimento de que o ser humano é um ser em formação, sempre habitado pela alteridade. Para Hermann,

A formação é assim uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural (HERMANN, 2002, p. 102).

A partir dos diálogos, das compreensões/interpretações singulares e pelas trocas contínuas tentamos chegar às pessoas que compartilham a Rede de educação. Com isso, os estudos sobre a hermenêutica nos fizeram pensar na possibilidade da criação de uma proposta de intervenção, considerando que cada pessoa tem sua própria interpretação do mundo e, portanto, sua própria formação. Partimos da premissa de que formação é sempre formativa, o que nos fez crer que todas as estratégias que desenvolvemos na trajetória desta pesquisa se constituíram formativas, tanto para nós quanto para os sujeitos pesquisados, inserindo este trabalho também no campo da pesquisa-formação.

Nesse sentido, aproximando a ideia gadameriana de formação, com a formação profissional docente, compreendemos que a mesma é construída pelo sujeito que se forma, que abre mão das estruturas pré-definidas quando a necessidade formativa considera a sua própria condição de aprender como estruturante, tendo como ponto de partida da formação individual, a própria história de vida, suas experiências, suas compreensões e indagações, estando em permanente formulação.

Portanto, por estarmos imersas em um mundo de possibilidades que exige cada vez mais um conjunto de saberes/fazer, pretendemos seguir alinhando nós para a efetivação de uma proposta de intervenção, que considere a coletividade da Rede pois, “mudança organizacional nenhuma se introduz como se fosse um corpo estranho que viesse desalojar as condições anteriores e ocupar plenamente seu lugar” (PARO, 1988, p. 165 *apud* WARSCHAUER, 2001, p. 227).

3.2 PESQUISA-FORMAÇÃO: UM TECER COLABORATIVO

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado, de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E, à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

No que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. Para Longarezi e Silva (2013), historicamente tem-se assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a “amostras” e, portanto, a objetos de estudo.

Especificamente, a partir da segunda metade do século XX despertou-se o interesse de conciliar pesquisa e formação de professores. Tais iniciativas foram alavancadas pelo pensamento de alguns teóricos que se dedicaram a estabelecer os pontos de encontro e os entrecruzamentos existentes entre pesquisa e formação. A questão fundamental envolta nesses processos era a de incentivar a realização de intervenções no contexto escolar, que partissem dos próprios professores, com vistas a transformar sua realidade e assegurar que essas mudanças se efetivassem e tivessem prosseguimento (ANDRÉ, 2002; BUENO, 2000; GATTI, 2008).

O propósito aqui é discutir a relação da pesquisa-formação com a pesquisa em educação, particularmente com a pesquisa colaborativa, o que nos convoca a pensar a pesquisa colaborativa como um princípio para explicitar a pesquisa-formação que, em processo de compartilhamento e negociação, dizeres e fazeres são colocados sob análise por meio da reflexão crítica, perspectivando a transformação. Em sentido *lato*, colaborar significa pensar e agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e

reelaborar. A ênfase na pesquisa-formação com a mediação da reflexão, cujo questionamento central é a via do confronto, constitui princípio básico da investigação colaborativa (IBIAPINA, 2011).

Partindo do pressuposto de que a opção pela investigação colaborativa pressupõe intrínseca relação entre pesquisa e formação, Ibiapina (2011, p. 122) explicita:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-las e transformá-las.

Nesse sentido, a pesquisa em educação pode ser classificada como colaborativa quando há interação entre pesquisador e docentes, que conjuntamente produzem conhecimentos sobre as práticas educativas orientadas por uma reflexão crítica.

Dessa forma, entendemos também quando Gonsalves (2004) diz que experienciar uma pesquisa colaborativa impõe, entre outros esforços, lidar com a problemática do envolvimento do pesquisador no processo da investigação e, mais ainda, refletir sobre o que ele passou a conhecer a respeito de si mesmo e da pesquisa, durante a ação de investigar. Com isso, podemos dizer que nosso envolvimento no campo da investigação não só revelou concepções de formação dos sujeitos pesquisados, como também nos levou a refletir sobre a forma como nós professores percebemos a formação, sendo como algo que vem de fora, que é dado, convencionalizado, e não como itinerância formativa que constitui as nossas referências.

Sabemos que os sujeitos pesquisadores e pesquisados produzem conhecimento também no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga e daquele que participa como sujeito investigado. De acordo com Gonsalves (2004, p. 59), essa

nova forma de compreender a pesquisa privilegia a formação. Nesse caso, “a preocupação maior [...] não reside na aplicação de um método para atingir a verdade; a questão essencial é ter, como meta do pensamento, a noção de [...] formação em lugar de conhecimento”.

Encontramos em Josso (2004) a concepção de pesquisa-formação cujos princípios epistemológicos se afinam com esse nosso entendimento e ampliam o nosso olhar para o trabalho que realizamos. De acordo com a autora, na pesquisa-formação, o pesquisador, ao invés de distanciar-se para tentar controlar e explicar os fenômenos, procura construir significados e sentidos, formar e (trans) formar-se durante a ação da pesquisa. A pesquisa-formação congrega, pois, a dimensão formativa como elemento potencial e primordial da investigação, da qual cada etapa é

Uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer (JOSSO, 2004, p. 113).

A ideia de pesquisa-formação rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos. No processo de conhecer, pela pesquisa-formação, são sujeitos tanto os investigadores quanto os demais que nela se envolvem com o propósito de formação. É no momento intersubjetivo, no encontro entre esses atores e na partilha que o conhecimento é produzido. Dessa forma, para conhecer os desejos, as intenções e as possibilidades dos partícipes, entendemos ser necessário estarmos juntas, implicadas enquanto pesquisadoras, mediando e estabelecendo relações democráticas.

Ao longo desse percurso nos perguntamos: Seria possível existir pesquisa-formação que não fosse inédita na sua criação e inventividade? Acreditamos que não, uma vez que sua tessitura acontece no entrelaçamento de tantos saberes, de tantos fazeres e de todas as vivências dos atores enredados com as questões da pesquisa, possibilitando trazer à cena a multiplicidade de olhares sobre e com o objeto pesquisado.

Compreendemos que essa modalidade de pesquisa se relaciona com os princípios do nosso trabalho, pois os saberes teóricos articulados aos saberes da ação dos professores situados em contextos formativos dos e nas experiências aprendentes estão em processos de ressignificação permanentes.

Para dar conta da abordagem fenomenológico-hermenêutica e da pesquisa-formação procuramos articular as múltiplas referências estudadas utilizando a lógica da bricolagem por possibilitar a tessitura de metodologias sem hierarquizá-las, entendendo que os caminhos metodológicos se renovam em cada pesquisa. Nesse sentido, Sá nos explica que

A lógica da bricolagem é a da organização em tessitura, em que o aprofundamento não se dá verticalmente, mas pela possibilidade de construir objetos a partir de fragmentos (referências) selecionados e colocados juntos, a partir da configuração da dinâmica das relações na realidade, considerando o processo do sujeito (SÁ, 2010, p. 51).

Assim sendo, a bricolagem nos possibilitou alinhar os fios investigativos através de abordagens metodológicas que se conectaram, com suas especificidades. Ao optarmos por essas abordagens, encontramos inspiração e abertura para reinventar caminhos que se constituíram formativos, resultando na elaboração desta proposta.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS NO ENREDAMENTO DE UMA INVESTIGAÇÃO

Mas, fazendo e fazendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado.

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Por estarmos realizando um trabalho de cunho coletivo, inicialmente Nós Três tivemos que aproximar nossas escolhas teórico-metodológicas, pois consideramos que este enfoque consolida e norteia a proposta de intervenção que aqui apresentamos. Não foi difícil alinhar essas escolhas, tanto pela própria itinerância formativa de cada uma de nós, quanto por cursarmos os mesmos componentes curriculares durante as aulas do MPED, com olhares e pensamentos singulares. Em alguns momentos tivemos uma aproximação muito grande dos nossos pontos de vista, em outros construímos conhecimento a partir das nossas referências formativas.

A interpretação que fizemos do que os professores disseram permitiu-nos agrupar excertos que deixaram entrever as suas concepções (ou ideias, imagens, crenças, impressões, percepções) a respeito de alguns elementos de suas experiências de vida e formação como, por exemplo, a concepção de formação, as ressonâncias, as metodologias mais adequadas para uma formação continuada em rede e os desafios que dificultam a formação, enfim, os entretempos e outras atividades de formação vivenciadas na escola, permitindo-nos alinhar estas concepções aos objetivos propostos para este projeto. Tais elementos, pensados de forma articulada, nos forneceram uma visão abrangente, como poderá ser visto a seguir, de alguns aspectos relevantes para um PI de formação continuada em rede e com a Rede.

Durante a investigação e, buscando dar conta de tornar as atividades desenvolvidas dentro da proposta de pesquisa-formação, percebemos que os momentos se constituíram autoformativos, uma vez que os professores colaboradores, a partir de suas narrativas e as narrativas dos outros, deixaram aflorar as vivências, experiências de vida e itinerâncias formativas de cada um. Explicitaremos aqui o desenvolvimento da análise dos Memoriais de Formação, dos documentos, das Rodadas e Roda de Conversa.

3.3.1 MEMORIAIS DE FORMAÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL

Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Durante a investigação, analisamos 20 (vinte) memoriais de formação dos professores da Rede. Esses memoriais foram escritos pelos professores-cursistas do Curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED/UFBA/Irecê e que, à época, eram pré-requisito para aprovação no referido curso. Elegemos os memoriais como instrumento de coleta da pesquisa, por estes apresentarem nas narrativas as itinerâncias formativas dos professores.

Outro procedimento metodológico também utilizado por nós na investigação foi a análise das leis, decretos, resoluções e pareceres, bem como propostas curriculares, em nível nacional e municipal que nos permitiram uma compreensão da marcação histórico-temporal da legislação educacional nas duas últimas décadas.

3.3.2 RODADAS DE CONVERSA

*É aos poucos seu desejo foi aparecendo,
chapéu emplumado, rosto barbado,
corpo apumado, sapato engraxado.
Estava justamente acabando de
entremear o último fio da ponta dos
sapatos, quando bateram à porta.*

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

As Rodadas de Conversa, uma importante etapa da pesquisa, aconteceram a partir da inspiração na técnica do World Café, uma metodologia de conversação que tem como objetivo promover diálogos, ampliando a capacidade coletiva de discutir, criar e trocar as possibilidades inovadoras de construção de conhecimento, idealizada por Brown e Isaacs (2007). De acordo com Yolanda Braconnot,

O método foi criado em 1995 quase por acaso por Juanita Brown e David Isaacs. No livro 'O World Café: Dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas', eles explicam que em uma tarde com chuva torrencial tiveram que mudar a arrumação da tradicional formação do círculo de diálogo. O jeito foi espalhar algumas mesas pequenas e cadeiras pelo espaço disponível (BRACONNOT, 2010).

Nesse sentido, surgiu o cenário para a realização do primeiro World Café ambientado com mesas e café para pequenos grupos de pessoas. De forma resumida,

O World Café acontece da seguinte forma: os participantes sentam à mesa e após as explicações, em relação ao processo de trabalho, pressupostos e etiqueta do Café, seja iniciada uma conversação sobre um tema/pergunta pré-definido. As ideias-chave são anotadas na toalha da forma como os participantes julgarem melhor. Terminado o tempo da rodada, em torno de 20 a 30 minutos, os

participantes da mesa exceto um, deverão mudar para outras diferentes mesas. Aquele que permaneceu na mesa tem a responsabilidade de receber os novos companheiros, apresentar o que foi sintetizado 'na toalha' e estimular que sejam compartilhadas as conversações experimentadas nas outras mesas (BRACONNOT, 2010).

Inspiradas nessa técnica, as Rodadas de Conversa foram incorporadas à metodologia como instrumento estruturante da nossa pesquisa, tendo como principal objetivo desenvolver uma cultura colaborativa. Neste sentido, as rodadas se constituíram em um processo de duas sessões para a coleta da pesquisa, sendo que a primeira intitulamos de Rodadas de Conversa e a segunda, Roda de Conversas.

Com o propósito de dialogar com os professores sobre os encontros formativos na/da Rede, planejamos um encontro com cheiro de café, sucos e chás e gostos diversos de frutas e comidas regionais, dentro de um ambiente que para nós inspira conhecimento e aprendizagens: o auditório do Espaço UFBA/Irecê. Sim! Porque foi, e ainda é neste ambiente que muitos eventos e cursos de formação da Rede foram/são desenvolvidos. Participaram cerca de cinquenta professores, entre eles professores de vários segmentos, coordenadores pedagógicos e coordenadores técnicos com o objetivo de colaborar nas situações de trocas mútuas de pareceres e saberes acerca da formação em rede e na Rede Municipal de Educação de Irecê.

No dia 14 de julho de 2017, numa tarde fria como anunciado no poema a seguir, recebemos naquele ambiente os convidados representando os segmentos de educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais e finais. Preparamos mesas bonitas e acolhedoras, na tentativa de fazê-los sentir-se à vontade para conversar, compartilhar experiências e vivências da formação. Como a nossa proposta das Rodadas de Conversa esteve imbricada no Componente Curricular Oficina III do MPED, a professora Roseli de Sá se fez presente, participando de todas as mesas/rodadas, e por ser uma pesquisadora e idealizadora de alguns programas de formação pela Universidade Federal da Bahia, sem dúvidas enriqueceu ainda mais o nosso encontro.

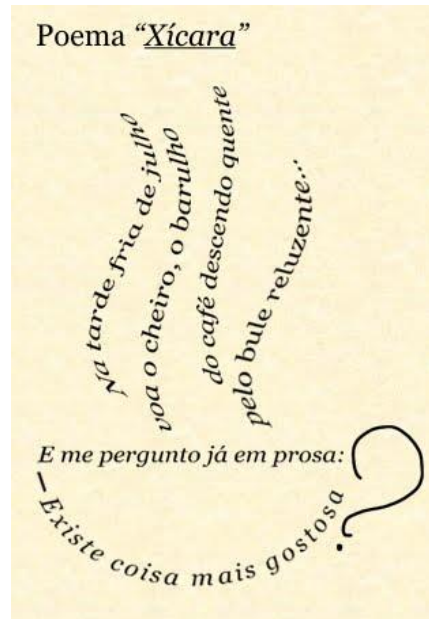


Figura 9 – Poema “Xícara”

E assim, enlevadas pelo poema intitulado “Xícara”, de Fábio Sexugi, degustando um delicioso café, iniciamos as Rodadas de Conversa. Tal como traduz o poema, ao vivenciar aquele momento nos perguntávamos: “Existe coisa mais gostosa?” Ao ouvir os relatos fomos fortalecendo a ideia da proposição de um plano de formação em rede, e com a Rede, que levasse em consideração as declarações dos que fazem a Rede, com suas angústias, expectativas e sentimentos.

Os professores adentraram o auditório e sentaram-se às mesas de acordo com suas escolhas. Como a nossa expectativa era de ouvi-los, fizemos uma breve apresentação sobre a proposta metodológica e deu-se início às conversações. O momento de troca de cada rodada foi marcado por algumas intervenções artísticas que sinalizavam aos professores a hora de trocar de mesa. Contamos com a participação de convidados/artistas da própria Rede: alunos da Escola Municipal Tenente Wilson que fizeram a primeira intervenção, dançando com o X-Box; a coordenadora técnico-pedagógica da secretaria de educação, da área de educação ambiental Marilza Pereira, que demarcou a segunda parada recitando o cordel “Estradeiro”, de Cordel do Fogo Encantado; e o professor/cantor Nei Lagoa, que adentrou o auditório cantando a música “Tocando em Frente” de Almir Sater, encerrando a terceira intervenção.



Figura 10 - Alunos da Rede dançando com o X-Box (1ª Rodada)



Figura 11- Marilza Pereira recitando Cordel Estradeiro (2ª Rodada)



Figura 12 - Ney Lagoa cantando a música Tocando em Frente (3ª Rodada)

As rodadas possibilitaram uma abertura para a escuta sem julgamento de valor, por isso a nossa participação, como pesquisadoras, foi de mediar os diálogos que foram surgindo a partir das questões disparadoras:

- Vivemos hoje o fenômeno da “planetarização” e inseridos na sociedade aprendente. Na sua opinião, como deve ser o educador nesses contextos?
- Para você, professor, deve existir uma formação específica para ensinar?
- Para Warschauer (2001) “a formação pertence àquele que se forma, de modo que cada um, no contexto de sua história de vida, atribuirá sentidos diferentes àquelas vivências. O que foi formativo para uns pode não ter sido sequer significativo para outros”. Para você, que elementos ou aspectos foram/são mais significativos para sua formação? Explícite, com isso, sua concepção de formação docente.
- As políticas de formação de professores no Brasil foram muito estimuladas pelas políticas públicas, principalmente após a LDB nº 9.394/96. Em Irecê, também, desde 1997 muitos foram os investimentos em formação. Como você interpreta/compreende esses momentos formativos na Rede?
- Na sua opinião, como deve ser o formato (metodologia) mais adequado para a formação continuada no seu segmento?
- Que temáticas/conteúdos considera mais relevantes para serem discutidos e trabalhados na formação continuada?
- Na sua opinião, quais os desafios que dificultam a formação continuada na Rede?
- Como acontece a formação continuada na sua escola?

Como as conversas aconteceram de forma simultânea, não elegemos ordem para os questionamentos, o que fez com que as pessoas se sentissem livres para transitar e escolher o momento de frequentar cada mesa e contribuir como desejassem. O que conferiu um caráter inovador às rodadas foi a construção de conhecimentos colaborativos com rigor metodológico e compromisso em contribuir para a elaboração de uma proposta de formação na Rede. É importante destacar que a concepção da prática compartilhada esteve no cerne de todas as rodadas.



Figura 13 - Rodadas de Conversa (Abertura)



Figura 14 - Rodadas de Conversa (mesa de Josevânia)



Figura 15 - Rodadas de Conversa (mesa de Andreia)



Figura 16 - Rodadas de Conversa (mesa de Imária)

Ressaltamos que no momento em que aconteciam as rodadas, deixamos os participantes à vontade para externar suas compreensões, suas ideias, seus argumentos com relação ao que indagávamos. O exercício da escuta esteve o tempo todo sendo posto em prática. Naquele ambiente, com aquele propósito, queríamos escutar o máximo de pessoas, pois assim estaríamos ouvindo, de fato, os que fazem a Rede de Educação de Irecê.

3.3.3 RODA DE CONVERSA

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma e foi entrando na sua vida...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Para agregar novas conversas, outros pontos de vista e outros nós à rede de conversas, realizamos um momento de conversas para a investigação, a Roda de Conversas. Também inspiradas na técnica do World Café, no dia 20 de julho de 2017 reunimos gestores municipais, ex-secretários de educação e atual secretário.

Esse momento foi diferenciado das Rodadas por ter como convidados outro público de educadores e por não haver momentos de trocas das mesas, pois reuniram-se somente em uma roda. Assim, regados a café, sucos, chás e comidas regionais buscamos aproveitar os diálogos ali anunciados, que se constituíram formativos pela socialização de experiências e de coletas, que a nosso olhar, contribuíram muito para esta pesquisa.

Repetimos algumas perguntas realizadas nas Rodadas e acrescentamos apenas uma que tratava especificamente do olhar de cada gestor sobre seu período na função. As perguntas disparadoras da Roda de Conversas seguiram esta ordem:



Figura 17 - Roda de Conversa



Figura 18 - Roda de Conversa



Figura 19 - Roda de Conversa



Figura 20 - Roda de Conversa

- As políticas de formação de professores no Brasil foram muito estimuladas pelas políticas públicas, principalmente após a LDB nº 9.394/96. Em Irecê, também, desde 1997 muitos foram os investimentos em formação. O que isso representa para uma gestão municipal?
- Na sua opinião, como deve ser o formato (metodologia) mais adequado para uma formação continuada em rede?
- Que temáticas/conteúdos considera mais relevantes para serem discutidos e trabalhados em uma formação continuada?
- Na sua opinião, quais os desafios que dificultam a formação continuada na Rede?
- Qual é/era a tônica da formação continuada na sua gestão?

Nessa itinerância, fizemos uma explanação sobre os procedimentos e instrumentos de coleta das informações das Rodadas e Roda de Conversa, interpretando os achados da pesquisa. Para tanto, utilizamos uma dimensão central da bricolagem que “envolve o ato interpretativo, compreendendo a complexidade da vida cotidiana e dos dados que ela constantemente nos lança” (KINCHELOE, 2007, p.101).

4. FORMAÇÃO: UMA TESSITURA COMPLEXA

Aquela noite, deitada contra o ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Ao tomar emprestado a ideia da moça tecelã que fazia escolhas de fios, tessituras e cores para o seu bordado, neste capítulo também fazemos algumas escolhas e nele apresentamos o que alguns pesquisadores discutem acerca da temática formação docente. Para tanto, nos perguntamos: O que é formação? Pesquisadores que tratam desse assunto foram convidados a tecer conosco esse bordado.

Segundo Gadamer (2015, p. 46), em “formação” (Bildung) encontra-se a palavra “imagem” (Bild), sendo que essa última abrange ao mesmo tempo “cópia” e “modelo”. “Com essa conotação, a formação designa mais o resultado de um processo de devir do que o próprio processo” (SÁ, 2010, p. 38).

Fazenda (2002, p. 136) afirma que

a formação implica o reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade.

Aponta ainda que a formação proporciona uma forma, sem modelá-la. Assim, é algo inacabado, com lacunas, mas profundamente comprometido com a maneira de olhar, explicar e intervir no mundo.

Para a professora Inez Carvalho,

Formação, este é um dos substantivos que se agigantou, nos últimos tempos, no campo da educação. Antes era o verbo – pretérito e futuro – Irá se formar em... ou formou-se em ... Hoje, presentifica-se e substantifica-se – é a formação. Termo que se consolida ao longo dos últimos anos como achado semântico para a necessidade contemporânea de se pensar/viver a educação como um processo singular intrínseco ao sujeito individual e/ou coletivo e não mais como um padrão único pré-estabelecido (CARVALHO, 2008, p. 166).

Assim, a formação como questão fundante da educação, parte da experiência do sujeito e não pode ser explicada, e sim compreendida.

No campo da educação, a palavra formação quase sempre é relacionada ao ensino e à aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os professores, considerando por muito tempo a mensuração da aprendizagem como apto ou não para estar formado. Nesse sentido, questionamos: ao aprender, estamos formados? E ainda: Toda aprendizagem é formativa?

Macedo (2010), inspirado numa epistemologia da complexidade nos diz que a aprendizagem é um dos fatores fundantes da formação, mas a formação não se reduz a esse processo, tornando-a uma invariante humana. Nesse sentido, a formação se torna uma atividade humana extremamente complexa, que se caracteriza pelo processo da busca pessoal do sujeito que se forma e as suas relações com o meio.

Dourado (2009, p. 17) entende a formação de professores como um processo contínuo, que não pode desconsiderar as experiências pessoais e profissionais ocorridas ao longo de toda a vida dos sujeitos envolvidos. E, isso remete à possibilidade de compreender o ambiente de trabalho como um contexto formador e desencadeador do desenvolvimento de identidades das pessoas individualmente, e da instituição numa dimensão coletiva, no plano das relações de subjetividades no seu interior e fora dela. Compreende que a formação não pode ser transmitida nem dada por alguém via técnicas, informação e/ou através de “catálogos”. Ela é forjada por aquele que se forma, “independentemente” dos apoios externos. A posição de cada sujeito no processo formativo vai produzindo e dando forma a sua biografia.

Por muitos anos a discussão sobre como acontece a formação de quem ensina tem sido foco de estudos e pesquisas. Na primeira metade do século XX, o filósofo norte-americano John Dewey, apresentou uma tarefa extremamente difícil que recaía na formação do professor, que foi “reinsere os temas de estudos na experiência” (DEWEY, 1902, *apud* GAUTIER e TARDIF, 2013, p. 187), uma proposta ao Ser humano para resolver os problemas com que se depara em suas experiências de vida.

Ao longo dos anos, variadas formas de compreensão sobre a formação do professor foi se constituindo, implicada na elaboração de perspectivas propositivas. O que se

nota é que a discussão sobre formação na contemporaneidade tem se tornado um espaço de tensões entre as tradições e as inovações, entre a ciência e a liberdade e entre a democracia de uma escola para todos.

Nesse sentido, consideramos o que diz Macedo (2010) quando este propõe pensarmos a formação como aquela que acontece numa experiência profunda e ampliada do ser humano, através das relações significativas com o meio cultural, social, pelas intencionadas mediações.

Sobre essa ideia da formação através das relações significativas com o meio, Josso (2010) complementa como, através do ponto de vista do aprendiz, ela se constitui abrangente, pois

Torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão, dialética, consciência, subjetividade, identidade (JOSSO, 2010, p. 34).

A partir dessas compreensões podemos perceber que a formação não é uma propriedade de algum campo específico, e tampouco é possível determinar quando ela se encerra, pois significa “uma caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infundável” (MACEDO, 2010), que se desenvolve através das itinerâncias reflexivas, das atividades do ser e suas relações no seu contexto histórico.

Diante do que trazem esses pesquisadores sobre a formação como um caminho de diversas possibilidades, que permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com suas trajetórias de experiências pessoais, é que discutiremos a seguir a formação como experiência do sujeito.

4.1 FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA: COSTURAS DE UM CAMINHO EPISTEMOLÓGICO

É feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque, descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Experiência tem sido um tema recorrente em muitos campos de conhecimento, e também quando se trata de formação de professores. Mesmo quando não é ponto central de um trabalho, a palavra experiência parece escapar ao controle do texto e marca presença com várias possíveis interpretações, desde sendo tudo o que acontece na vida até o que transforma fundamentalmente o sujeito.

Ao acreditarmos que uma das maneiras de se entender a formação de professores é pensá-la a partir da experiência que esses trazem das suas itinerâncias, e sem pretender abarcar as variadas possibilidades de conceituação acerca do que seja experiência, faremos uma tessitura das formulações deste termo presente nas obras de autores como Roseli de Sá (2010), Jorge Larrosa (2016), John Dewey (1974, 2010), Marie-Christine Josso (2002, 2004, 2010) para, num esforço de compreensão, fazer com que os conceitos de experiência dialoguem com a nossa investigação.

Inicialmente, quem nos convoca a costurar, a cerzir esta tessitura é Sá (2010, p. 14), ressaltando “aspectos diferenciados da formação”, trazendo como elemento unificador a visão da experiência como “um componente fundamental” para a sua realização. Assim, nos provoca a empreender como proposta para este texto uma (re)valorização epistemológica do conceito de experiência, assumindo a centralidade do conceito de experiência “não propriamente na visão de acúmulo de saberes, mas na de possibilidade de atualizações constantes desses saberes que são mobilizados nos diversos espaços educativos”.

Com Larrosa (2016), o diálogo inicial será compreender aquilo que denominamos cotidianamente como experiência e, neste caminho, nos aproximarmos da obra de

Dewey (2010) e de Josso (2010), especificamente dos argumentos e princípios que sustentam o conceito de experiência. Como veremos a seguir, nesses autores, o conceito de *experiência* é impreciso, é aberto, porque ele engloba a amplitude dos elementos que lhe são inerentes. Ainda afirmam que a experiência apresenta um caráter dinâmico, podendo ser questionada e alterada em função das novas situações vivenciais.

Percebemos que Marie-Christine Josso, John Dewey e Jorge Larrosa ao formularem estudos teóricos sobre o conceito de experiência percorreram caminhos distintos, mas guardam como essência dos seus conceitos o fato de ser a experiência, não um fenômeno já dado e já construído naturalmente, mas sim um processo que envolve a interação do sujeito com o meio em que vive.

Segundo Larrosa, a palavra experiência

vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (LARROSA, 2016, p. 26-27- grifos do autor).

Larrosa (2016), também entende a experiência como aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que se toca.

[...] se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é ‘o que nos passa’ [...] se escutamos em francês em que a experiência é ‘ce que nous arrive’, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas [...] e em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como ‘aquilo que nos acontece, nos sucede’ ou ‘Thatwhatis happening

tous', o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde tem lugar os acontecimentos (LARROSA, 2016, p. 25).

Entendemos, pelas definições acima, que a experiência não se basta como algo exterior ao sujeito, mas sinaliza uma interface entre interior e exterior; logo, o sujeito que a vive, nos sentidos mencionados acima, permite que algo lhe aconteça, que algo lhe toque, que algo lhe suceda. Poderíamos supor, então, a partir de Larrosa, que o sujeito da experiência é consciente de sua condição de construtor do seu conhecimento e de sua formação, pois a experiência é aquilo que nos afeta, que nos toca, que produz os rumos no momento mesmo de seu acontecimento.

Ainda para Larrosa a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm:

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Já quando dialogamos com Josso (2004), esta nos traz a compreensão de formação numa perspectiva que recoloca o sujeito no lugar de destaque que lhe pertence, para “tornar-se um ator que se autonomiza”, tornando, assim, o sujeito mais consciente do que o constitui enquanto ser psicossomático, social, político e cultural. É essa consciência que lhe permite falar de um sujeito de formação.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia. A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socioculturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar (JOSSO, 2004, p. 47).

Nesse viés, a ideia de experiência como formadora, da autora, está embasada na perspectiva de compreensão de que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. O que torna uma experiência formadora em suas palavras

...é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p.39).

Quando lemos Dewey (2010), o conceito de experiência é apresentado como uma ação constante no sujeito, por conta da sua interação com as condições que o cercam, enquanto processo de vida. No entanto, ressalta que frequentemente as coisas são experienciadas, porém, são incompletas.

A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe-se, frequentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. De fato, a tarefa da educação poderia ser definida como emancipação e alargamento da experiência (DEWEY, 2010, p. 19).

Em Dewey, um ponto importante é o princípio da continuidade, concepção defendida como uma experiência que se integra a outras, numa ideia de *continuum* e de interação das vivências em um rol de conhecimentos e sentidos que são construídos ininterruptamente, pois

O princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1974, p. 26).

Para o pensador existe, portanto, um “*continuum* experiencial” em que, uma experiência é completa e distinta das experiências anteriores, porque houve atualização, e, também, das novas experiências que virão a ocorrer, porque nunca as antigas experiências se repetem na íntegra.

Se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir

uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso (DEWEY, 1974, p. 29).

Ainda nos seus dizeres,

Do mesmo modo que não existe um homem que viva ou morra por si mesmo, não existe experiência que viva ou morra por si mesma. Totalmente independente do desejo e da intenção, toda experiência vive de experiências futuras. Assim, o problema central de uma formação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências atuais que viva frutificamente e criativamente das experiências subsequentes (DEWEY, 1974, p. 31-32).

Mesmo admitindo que nem toda experiência é formativa e que a experiência não pode ser tomada como sinônimo de formação, Dewey (2010, p. 38) admite que “toda experiência é uma força motriz. O seu valor deve ser julgado em função daquilo que ela move e para que direção”.

Para Dewey (2010, p. 25), acreditar que toda formação genuína acontece por meio da experiência “não significa que todas as experiências são genuinamente ou igualmente educativas. A experiência e a formação não necessariamente se equivalem. Algumas experiências são deseducativas”. O autor esclarece, na citação a seguir, o que quis dizer com isso:

Não é suficiente insistir sobre a necessidade da experiência [...]. Tudo depende da *qualidade* da experiência da qual se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos. Existe um aspecto imediato, de reconhecê-la como relevante ou não relevante, e existe a sua influência sobre as demais experiências (DEWEY, 2010, p. 27).

Assim, poderíamos entender que, quando Josso (2004, p. 48) afirma que, para que uma experiência seja considerada formadora, ela precisa estar repleta de aprendizagens, isto é, de “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”, ela estaria em consonância com Dewey (2010), quando este considera educativa aquela experiência que possibilita a emergência de outras e com elas se relaciona. Nessa concepção, em ambos os autores vida, experiência e aprendizagem são conceitos interligados. Há, portanto, continuidade nas experiências formadoras, que podem ocorrer em diferentes instâncias sociais.

Ainda segundo Dewey (2010), o sujeito da experiência, ao mesmo tempo em que recebe, atua na produção de sentido. Já Larrosa (2016) enfatiza a receptividade e a disponibilidade do sujeito para a experiência: para ele, o sujeito da experiência seria um território de passagem, superfície sensível ao que acontece; ponto de chegada, lugar que recebe o que chega e, ao receber, dá-lhe lugar; espaço onde têm lugar os acontecimentos.

Dessa maneira, ao sermos provocadas por essas concepções encontramos elementos comuns e, ao mesmo tempo, percebemos que esses autores resgatam algo que tendemos a esquecer em nossa trajetória, seja na escola, seja fora dela, que é a capacidade de vivenciar situações de maneira significativa e com consciência de que a formação nos exige muito mais do que assistirmos as coisas passarem a partir de uma leitura simplista e acelerada da vida.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BORDADOS A RE (BORDAR)...

Uma casa melhor é necessária - disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa aconfeitar... (A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Quando a questão é tratar da formação de professores, verificamos o quanto é intensa e diversificada a literatura, tanto no que diz respeito às temáticas tratadas quanto às suas fontes. Para tanto, destacamos aqui as principais referências que dão sustentação ao nosso trabalho. Vimos em Sá (2010), apoiada em Gadamer (1999), o conceito de formação; em Larrosa (2016), Dewey (1974, 2010) e Josso (2002, 2004, 2010) o conceito de formação e experiência; para entendermos a formação na perspectiva da experiência e da prática, fomos nos embasar, entre tantos outros em Freire (1996), Nóvoa (1992) e Imbernón (2011). E, para comentar sobre a legislação no contexto das atuais políticas de formação, recorreremos a Gatti e Barreto (2009), André (2011), Dourado (2009), bem como as leis, decretos e pareceres que sustentam esta pesquisa. Isso, ao mesmo tempo em que contribui

para o estudo da temática, exige de nós, estudantes/pesquisadoras um cuidadoso senso de análise, seja para não perdermos o nosso foco de abordagem, seja para selecionarmos a literatura mais apropriada, bem como para discutirmos nosso objeto de estudo.

A ênfase na discussão sobre a formação de professores no Brasil iniciou-se na década de 1980, todavia, foi nos anos de 1990 que a referida discussão tomou corpo. Inúmeras são as referências que, de alguma forma, abordam a temática, explicitando e defendendo enfoques que se opõem. E como somos parte do que escolhemos investigar e o que pesquisamos é parte constitutiva de nós (KRAMER, 2011), apresentamos aqui como se deu/dá essa tessitura complexa, e que nos convoca a pensar a formação, comentando sobre a legislação no contexto das atuais políticas de formação de professores.

Marli André (2011, p. 31) vem nos mostrar que, a partir da análise de produções na área de educação nos últimos anos, que fazer pesquisa em formação de professores pode sempre vir a ser (re) descoberta. Fala da ideia de formação muito mais na linha de *continuum*, do “rendado do tempo” como algo que se vai construindo, fruindo saberes e sabores. Arrematando os pontos, a autora diz que se pode concluir que, o que as pesquisas revelam sobre o campo da formação de professores “é um conhecimento parcelado, incompleto e que, quanto aos resultados das pesquisas, há muito que melhorar”.

Assim, não podemos pensar a formação de professores sem historicizar sobre a legislação no contexto das atuais políticas de formação, nas duas últimas décadas, no Brasil e no município de Irecê.

4.2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS: UM ENTRELAÇAR DE FIOS

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. - Para que ter casa, se podemos ter palácio? - perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

A questão da formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais. A defesa da tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuiu para que houvesse um forte incremento nas políticas de formação continuada, tendo por resultado a formulação de novas propostas e programas e a ampliação dos investimentos públicos. Desde os anos de 1990, o Ministério da Educação e Cultura - MEC, em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, vem implementando novos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coube ao MEC a elaboração e implementação de um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal.

Nesse período, década de 1990, a educação básica foi tema de diversas iniciativas em todo o mundo, como da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien⁴ da qual foi gerado o Relatório Delors, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, trazendo um conceito de educação voltado para o aprender a aprender (DELORS, 2002, p. 93-94). O relatório endossa as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada, destacando a formação por competências e para a pesquisa, como eixos

⁴A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Dessa forma, em sequência à Conferência Mundial, os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, em que as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência fossem contempladas.

articuladores dos processos formativos, tendo como norte a reflexão sobre a prática, exigindo um determinado perfil de professor.

No Brasil, toma-se como marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). Acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida.

Ao analisarmos a referida Lei (LDB nº 9.394/96), percebemos que esta veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. Mais adiante, em seu artigo 80, preconiza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, nas disposições transitórias, no artigo 87, § 3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho (Art. 40).

A exigência de certificação superior para o magistério, feita pela LDB, afeta, sobretudo, a formação de professores dos anos iniciais da escolarização, uma vez que aquela podia ser obtida anteriormente apenas com o nível médio de escolaridade. Para os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, já era demandada a licenciatura para o exercício da docência, embora os censos ainda identifiquem um percentual pequeno desses docentes sem titulação, e embora haja professores lecionando disciplinas que não correspondem à habilitação acadêmica que receberam. No Censo Escolar, realizado pelo Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (MEC/INEP) em 2009, 38%

dos docentes do ensino fundamental não tinham curso superior, e 52% dos docentes da educação infantil, tampouco. No ensino médio, apenas 9% dos docentes enquadravam-se nesse perfil.

A partir da metade da primeira década dos anos 2000, o MEC assume um papel proativo na formação de docentes da educação básica, concebendo-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional. Monta então, em pouco mais de meia década, um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.

Com vistas a atender à grande demanda estimada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, órgão do Ministério da Educação (CAPES/MEC) de formação docente das redes públicas em nível superior, o Ministério da Educação cria, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil - UAB (BRASIL, 2006; Decreto n. 5.800). Como o modelo tradicional de funcionamento do ensino superior não permitia assumir o desafio, a UAB possibilita a cooperação entre as Instituições de Educação Superior - IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Antes de criar a UAB, foi preciso equiparar os cursos a distância aos cursos presenciais, em 2005, estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados no ensino superior, medida de caráter universal que se estendeu a todas as IES do país. Na análise de Gatti e Barreto (2009), as IES representaram, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes.

A intenção, com a UAB, era ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros em que estão concentradas as IES. Além da UAB, o MEC institui, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo propósito mais geral era também ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando o intento de democratização do ensino superior público. O programa beneficiou igualmente a expansão das licenciaturas (BRASIL, 2007).

Podemos perceber que, independentemente das intenções voltadas à expansão do setor público, a equivalência da educação a distância à educação presencial desencadeia o crescimento das matrículas nas instituições privadas em proporções muito maiores que nas públicas, e isso a despeito dos esforços também despendidos pelas IES estaduais para a expansão de matrículas nas duas modalidades.

Em 2009 é formulada, no âmbito da CAPES/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009, bem como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR⁵ (BRASIL, 2009; Portaria Normativa n. 9). A proposta da Política foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (Art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Art. 3º, incisos II e III).

Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação deveriam presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) teria a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

O Decreto nº. 6.755/2009 propôs, ainda, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da

⁵O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) do governo federal, que, por sua vez, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação ao qual aderiram todas as unidades da federação (BRASIL, 2009; Portaria Normativa n. 9).

Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino e de aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela Capes, que propunham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactassem a formação de docentes (Arts. 10 e 11).

A Capes também subsidiaria o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), inicialmente nas Universidades públicas, se estendendo para as privadas. Tal programa pretende, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e a prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo.

Instituído em 2007, o PIBID passou por várias reformulações, tendo gradativamente ampliado seu escopo e abrangência, tal a boa aceitação das diferentes instâncias envolvidas. A emenda da LDB, de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), ao dispor que todos os entes federados incentivem a formação de docentes mediante programa dessa natureza, sugere que ele seja tomado como parte integrante da própria concepção dos cursos (artigo 62, §5º). Não obstante, os recursos disponibilizados pelo FNDE, que contemplam fundamentalmente o setor público, longe estão de dar conta das demandas de formação de todos os estudantes das licenciaturas, e nem mesmo as do setor público.

Gatti e Barreto (2009) dizem que no Brasil ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular brasileira, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e

aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos precários da formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Gatti e Barreto (2009) ainda dizem também que, nas políticas implementadas essa denominação passou a cobrir, entre nós, cursos especiais de formação em nível médio ou superior para docentes atuantes nas redes municipais ou estaduais de educação básica que não tinham essas titulações, na ideia de que essa formação seria continuada por ser realizada “em serviço”. Seria uma formação complementar dos professores em exercício propiciando-lhes a titulação adequada a seu cargo, que deveria ser dada nos cursos regulares, mas que lhe é oferecida como um complemento de sua formação, uma vez que já está trabalhando na rede.

Essa formação complementar são projetos elaborados sob a coordenação do poder público, dentro de especificações bem definidas, a exemplo do Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido sob os cuidados do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos; organizado em módulos, com multimeios e currículo organizado em eixos articuladores, atendeu a partir de 1999 até 2006 em torno de cinquenta mil docentes nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste.

Em leituras e análises, observamos ainda projetos de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais, com o objetivo de promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas e melhorar gestão, o que implica capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço. Por exemplo, do MEC: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1º ao 5º anos do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se Liga e Gestão;

Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros.

Nos últimos três anos temos acompanhado o PNE (Plano Nacional de Educação), aprovado pela Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), e que prevê metas para melhorar a qualidade do ensino brasileiro em um prazo de dez anos. Este Plano dedica quatro de suas 20 metas aos professores: prevê formação inicial, formação continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Para que tenhamos uma dimensão do trabalho que o país tem pela frente, entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% não possuem a formação adequada, conforme dados do Censo Escolar 2014 (BRASIL, 2014).

Este cenário contrasta com a meta número 15 do PNE, que prevê que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam. Dentro das medidas adotadas no primeiro ano de vigência do PNE, em julho de 2015, foram divulgadas as novas diretrizes para a formação de professores, elaboradas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação). O documento aumenta o tempo mínimo de formação para os cursos de licenciatura, que passam de 2.800 para 3.200 horas. Além disso, os cursos deverão contar com mais atividades práticas, aproximando os futuros professores do cotidiano da escola.

Assim, o que vemos nos últimos 20 anos é que a formação de professores se tornou uma temática central nas discussões no cenário acadêmico brasileiro, com mudanças significativas nas exigências da formação e no papel do professor. O cenário atual aponta a necessidade de além de pensar a formação de dentro da profissão, organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação.

4.2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM IRECÊ NAS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS: UM BASTIDOR DE BORDADOS, TECIDO A MUITAS MÃOS

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Podemos afirmar, a partir da análise de documentos oficiais e de pesquisas realizadas no município de Irecê, que em nenhum outro período como o das duas últimas décadas, se observou mudanças tão intensas, em tão curto espaço de tempo, acerca das políticas educacionais aqui implementadas. E aqui nos embasamos, preferencialmente, nos estudos de Dourado (2009), pesquisadora deste campo em Irecê.

Sintonizado com o movimento de mudança nacional e mundial, o município de Irecê inicia a sua gestão política em 1997, priorizando a área de educação no conjunto das políticas municipais. A partir da eleição em outubro de 1996, houve uma ebulição por mudanças em todos os setores sociais e, especialmente, na educação. Os fóruns de debates foram uma constante no Município. Os educadores e demais atores sociais se organizaram para a montagem das novas diretrizes municipais para a educação. O contexto político era muito favorável, uma vez que se tratava de um governo “de esquerda”, primeiro da história de Irecê, e das possibilidades elencadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 que, com os seus desdobramentos, apontaram financiamentos, diretrizes, parâmetros e referências curriculares, favorecendo a criação de um cenário municipal de muita expectativa e confiança (DOURADO, 2009).

De acordo com os estudos de Dourado (2009), o cenário no início de 1997 era assustador; as escolas da Rede Municipal foram encontradas na mais deplorável

situação. Estavam todas depredadas, índices de evasão, repetência e defasagem idade-série altíssimos. Quase a metade dos alunos em idade escolar estava fora da escola. Em 1996, as sucessivas greves de professores deixaram sem aula o maior colégio municipal a partir do mês de junho, na época com quase três mil alunos. As demais encerraram suas aulas em outubro, logo depois das eleições. A maior parte dos professores não recebeu salário nos últimos meses daquele ano. Eles recebiam salários distintos, a partir da força do “pistolão” que os indicava. A maioria dos professores tinha entrado na última gestão municipal (1993/1996).

Em janeiro de 1997, uma comissão é designada pelo novo governo para visitar as escolas e levantar informações, documentos e equipamentos. Praticamente não existiam documentos comprobatórios da vida escolar dos alunos, nem tampouco da vida administrativa da escola e da secretaria. Nem mesmo o cargo de professor existia oficialmente na administração municipal.

Ainda segundo Dourado (2009), ao longo de mais de uma década (1997/2008), as escolas ampliaram o número de vagas e de anos de escolaridade dos seus alunos. Isso foi possível com a mobilização pela matrícula no Ensino Fundamental, com o aumento para nove anos a partir de 2002, com a ampliação de oferta para a Educação Infantil (embora somente a partir de 2007 passasse a ter financiamento específico para tal), e também porque construiu, reformou e ampliou as escolas; articulou parcerias e firmou vários convênios com entidades locais, estaduais, nacionais e internacionais; elaborou normalizações e documentos curriculares para orientar as especificidades municipais, visando à garantia de ensino de qualidade.

Além disso, valorizou o magistério, através da formação dos professores, da criação do Estatuto dos Servidores do Magistério Público de Irecê (Lei nº 740/2006) e do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério (Lei nº 741/2006) e da realização de curso-concurso para os gestores escolares; aproximou a comunidade da escola, com ações artísticas, culturais e esportivas e através da participação da gestão da escola (embora esta última ação ainda fosse incipiente); criou eventos para socialização das práticas pedagógicas no município e microrregião, envolvendo as redes públicas e privadas; participou de eventos nacionais e internacionais e obteve reconhecimento em todo o território nacional, inclusive, através de prêmios como a Menção Honrosa do Prêmio Itaú/Unicef, em 1999, a Medalha Anísio Teixeira, em 2000 e o Selo Unicef em 2007. Esse último título é uma espécie de reconhecimento,

porque elegeu a criança e o adolescente como prioridade no Município. As ações que foram avaliadas por esse concurso dão uma mostra do que foi desenvolvido no segmento educacional em parceria com outros setores sociais.

Ao analisar as citadas leis percebemos que, entre outros direitos, elas garantiram o crescimento profissional, como o aperfeiçoamento profissional continuado e a progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho. A avaliação de desempenho ainda não chegou a acontecer de fato, e a progressão funcional acontece baseada somente na titulação, e raros casos de concessão de licença prêmio têm se efetivado até então.

Dourado (2009) analisa que, naqueles últimos anos da primeira década da educação, 1997/2007, procurou se consolidar a política de educação municipal, elaborada até então, e a articulação com a sociedade, através de lançamento de editais públicos para financiamento de iniciativas nas áreas de educação artística e cultural e do fortalecimento das ações dos Conselhos: de Educação, Escolares, do FUNDEB, da Alimentação Escolar e dos demais conselhos afins, a exemplo dos Conselhos: da Criança e do Adolescente, do Tutelar, do Meio Ambiente, da Juventude, da Cultura e do Esporte.

O município de Irecê, diz Dourado (2009), embora a elaboração do seu primeiro Plano Estratégico Municipal de Educação date do final de 1996, antes mesmo do início da nova gestão municipal para o exercício de 1997/2000, até meados de 2006 não havia sido transformado em lei, impedindo que o Sistema Municipal de Educação se efetivasse. Somente em 2008, com a aprovação do Plano Diretor, foi que o Sistema Municipal de Educação ganhou visibilidade, a partir da criação do Fundo Municipal de Educação.

A formação dos professores teve destaque especial nos planos e metas da Secretaria Municipal de Educação (IRECÊ, Relatórios 2007/2008), a partir de 1997. Ao longo dos anos foram vários os programas de formação oferecidos para todos os professores da Rede. A seguir, encontram-se sintetizados alguns desses programas de formação:

- Município – UNICEF/AVANTE – ONG – Educação, Qualidade e Vida (1997/1998). Programa de formação de professores, coordenadores, gestores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

- Educação Ambiental – GARRA – ONG – Grupo de Apoio e de Resistência Rural e Ambiental (1997/2000). Formação de professores, oficinas envolvendo a comunidade escolar; produção de hortas comunitárias e escolares, práticas de arborização, conservação do solo e da vegetação etc.
- Programa Todos pela Educação do Município, em parceria com a AVANTE – ONG e o UNICEF (1997 a 2000). Formação dos gestores da educação, desenvolvendo importantes atividades, a exemplo da proposta de escolas parceiras, que socializavam entre si as ações das escolas, como a elaboração do Projeto Político Pedagógico por cada escola e a elaboração do Regimento Escolar, documento referência para toda a Rede Municipal.
- Aceleração de Aprendizagem – Instituto Ayrton Senna/ Petrobras/CETEB – Centro Tecnológico de Brasília (1997/2004). Programa de formação de professores para aceleração da aprendizagem no Ensino Fundamental.
- Arte-Educação – AABB Comunidade/PUC-SP (2000 até os dias atuais). Formação continuada à distância para os professores e coordenação do programa que funciona na Associação Atlética Banco do Brasil (AABB), com atendimento no turno oposto à escola, à crianças e adolescentes das escolas municipais, com atividades de acompanhamento do ensino escolar, arte, esporte e cultura.
- Educação de Jovens e Adultos – Cotidiano – Cursos e Consultoria/ FNDE/MEC (1999). Formação continuada para professores e assessoria e consultoria na produção do livro “Feliz quem tem casos para contar”, feito pelos alunos da EJA.
- Parâmetros em Ação – SEF/MEC (2000/2002). Programa de desenvolvimento profissional continuado, envolvendo formação de professores e coordenadores, a articulação das redes municipais da região formando o Polo Irecê e a Rede Nacional de Formadores, fortalecendo as iniciativas locais e a formação de quadros de formadores. Envolvia redes de formação em Educação Ambiental, 1º, 2º, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, arte e o PROFA.
- PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – SEF/MEC (2002). Formação de 180 horas, durante um ano, em que foram discutidas propostas pedagógicas a partir da Psicogênese da Língua Escrita.

Estudos teóricos, tematização da prática dos professores, discussões, sistematizações, elaborações, desenvolvimento e teorização de atividades didáticas desenvolvidas nas classes pelos professores da Rede.

- Proformação – SEF/MEC (2000/2005). Programa de formação em nível médio para os professores leigos. O Proformação habilitou cerca de 10 professores do Município para ensinar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme reza a Lei de Diretrizes e Bases Nº. 9.394/96. Além de regularizar a situação funcional dos professores leigos, teve como objetivo preparar os profissionais para exercer sua docência com mais segurança e eficiência.
- Programa de Formação dos Gestores Escolares – Consultoria Abaporu (2004). Formação para dirigentes e coordenadores escolares para uma perspectiva de gestão democrática.
- Rede Acelera – Instituto Ayrton Senna/Petrobras (2004 a 2005). Formação e instrumentalização de professores, gestores e técnicos das escolas da Rede Municipal, para produção de dados e acompanhamento das aprendizagens dos alunos de toda a Rede de ensino.
- Programa de Formação de Gestores através de curso-concurso (2005 a 2008). A participação no programa, por parte dos gestores escolares tornava-se viável por considerar, como pressuposto metodológico a prática profissional do cursista como referência fundamental; o tempo limitado que o gestor tinha para estudar e o foco no desenvolvimento de competências profissionais como objetivos da formação. O Programa foi organizado e desenvolvido pela equipe técnica da Secretaria de Educação, com base na análise de cinco dimensões: Gestão Democrática, Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas, Gestão de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros, e Gestão de Resultados.
- Outros cursos, palestras, seminários, relatos de experiências... (1997/atual). Além dos programas de formação mais específicos e continuados, os professores, coordenadores, gestores escolares e técnicos da Secretaria da Rede Municipal, também participam de eventos e atividades formativas em Irecê e em outras localidades do território nacional.
- Programa Continuado de Formação de Professores – Faculdade de Educação da UFBA (2003/2009). Apresentava a intenção de se constituir em

uma experiência de prática pedagógica que, exercida em uma dinâmica de horizontalidade, tinha como máximas fundamentadoras o respeito aos processos cotidianos e a valorização plena do sujeito. Este programa visava a integrar em Rede, tecnológica ou não, diferentes projetos que iriam incrementar, em diversas vertentes, o processo de formação dos professores, disponibilizando-lhes uma estrutura pedagógica comunicacional e administrativa interativa e flexível. Pretendia, ainda, se constituir em um processo de intervenção profunda e coletiva nas práticas cotidianas desses professores, no interior de cada escola, em cada comunidade circunvizinha à escola e no município como um todo, ao tempo em que promoveria a formação em nível superior dos professores em exercício da Rede municipal de ensino de Irecê/Bahia.

Dourado (2009) ressalta ainda que o município tinha empreendido esforços no sentido de manutenção e ampliação das ações da Universidade do Estado da Bahia e da Universidade Federal da Bahia, inclusive liderando o movimento do Território Regional para a criação de um Campus Universitário Federal no município de Irecê, uma vez que este tinha convênio para o programa de Formação Continuada de Professores, o que não caracterizava ainda um Campus Pleno. No entanto, havia intenções de trazer para a região uma nova Universidade Federal (da Chapada ou do Semiárido), o que infelizmente acabou não acontecendo, além da criação do Polo de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil – UAB - no ano de 2008 e de um campus do Instituto Federal da Bahia - IFBA - para formação tecnológica, prevista para iniciar suas atividades naquele ano de 2009, como de fato aconteceu.

Vale salientar que as leis 740/2006 e 741/2006 foram revogadas em 31 de março de 2011, visto que o Plano de Carreira e o Estatuto do Magistério passavam por um processo de revisão, feito por uma comissão paritária – Prefeitura Municipal e APLB Sindicato, no sentido de assegurar a efetiva valorização dos profissionais da educação. Ao serem revogadas, entraram em vigor as leis nº 894 de 31 de março de 2011 – Plano de Carreira e Remuneração e nº 895 de 31 de março de 2011 – Estatuto do Magistério Público de Irecê, retroagindo seus efeitos legais a partir de 03 de janeiro de 2011.

Não há dúvidas de que a formação docente é um ponto relevante para garantir ensino de qualidade aos educandos. Nesse sentido, temos visto os programas de formação, realizados também nos últimos anos desta década na Rede, contribuindo para atender a esta demanda de formação inicial e continuada, como por exemplo: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como a oferta de cursos de graduação, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Plataforma Freire, como também com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), nos cursos de pós-graduação.

De acordo com a Lei nº 1017, de 22 de junho de 2015 – Plano Municipal de Educação de Irecê para o decênio 2015-2025 - além da formação inicial (graduação) a secretaria de educação, através do projeto UFBA/Irecê, também disponibilizou para esses professores pós-graduação - *lato sensu* – especialização em currículo escolar para 73 (setenta e três) professores da Rede municipal de ensino nos anos de 2009 e 2013; ofertou também 12 (doze) vagas para o mestrado profissional em educação, currículo e inovações pedagógicas, no ano de 2013/2014; especialização em coordenação pedagógica em parceria com a secretaria de educação/UFBA/Escola de Gestores, ofertando 90 (noventa) vagas para cursistas no período de julho de 2010 a agosto de 2011, sendo 45 (quarenta e cinco) do território de Irecê e 45 (quarenta e cinco) da sede do município, tendo concluído o curso 41 (quarenta e um) cursistas do território e 43 (quarenta e três) da sede do município; especialização em Gestão Escolar, ofertando 51 (cinquenta e uma) vagas para o território, sendo 16 (dezesesseis) concluintes de Irecê no ano de 2012.

A Secretaria de Educação, além das formações já citadas, está sempre promovendo a formação continuada dos professores através de cursos e eventos. Estes cursos de formação, segundo a Lei 1017/2015 foram ampliados com a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), o que possibilitou a participação dos professores em cursos que atendem à demanda atual nas áreas de Educação Especial, Educação no/do Campo, Gestão e cursos que contribuem para a efetivação das Leis 10639/2003 e 11645/2008. Outra ação importante do PAR, através da Plataforma Freire (MEC/SEC. DE EDUCAÇÃO DO ESTADO), foi o oferecimento de licenciatura nas disciplinas específicas, pois se percebia que os pedagogos que ministravam

aulas para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) apresentavam dificuldades no domínio do conteúdo das disciplinas específicas.

O bordado aqui apresentado foi tecido a muitas mãos, das quais nos chegavam mais linhas, novas cores, outras agulhas. E tudo isso no mesmo bastidor de bordado. As discussões e dimensões ressaltadas neste texto acerca da formação docente em Irecê destacam a complexidade da ação educativa, que não pode ser pensada dissociada de um contexto sócio-político-histórico.

4.2.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O MUNICÍPIO DE IRECÊ

Afinal, o palácio ficou pronto. E, entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu feio o mais alto quarto da mais alta torre.

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Falar do Programa de Formação dos Professores que foi idealizado para o Município de Irecê, através da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), nos direciona para as nossas próprias experiências, uma vez que Nós Três estivemos envolvidas com o projeto, mesmo atuando em espaços distintos na época: Andreia Rodrigues como cursista egressa, Josevânia Teixeira foi funcionária do Programa e Imária Rocha parceira do Programa, através da Secretaria Municipal de Educação. Assim, nos direciona também para as histórias contadas pelos professores-cursistas, suas experiências, suas conquistas e angústias tão bem relatadas nos memoriais de formação – produções escritas desde o processo seletivo, retroalimentadas ao longo do curso e apresentadas como requisito parcial de aprovação do professor-cursista ao final do curso – os quais nos ajudaram na tessitura desta produção. Assim, começamos apresentando um pouco da história para contextualizar este Programa pensado para o município de Irecê.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, emergiu um cenário que propiciou de forma positiva a construção desse programa inovador, devido à exigência contida no Art. 62, que visava conferir ao

conjunto de professores da educação básica do país, como patamar mínimo de escolaridade, o nível superior.

Foi a partir desse contexto que, em 2001, a Secretaria Municipal de Educação de Irecê encaminhou à Faculdade de Educação (FACED/UFBA) uma solicitação formal para elaboração de uma proposta de formação em nível superior, para os profissionais de educação da rede municipal de ensino. Através dessa iniciativa/emergência nasceu o Programa de Formação Continuada de Professores para o Município de Irecê, ação conveniada entre a Faced/UFBA e a Prefeitura/Secretaria Municipal de Educação de Irecê, mantida pela verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶. Sobremaneira, concordamos que

A educação tem um a-con-tecer singular, e não podemos mais pensar hegemonicamente o que é eminentemente local. Assim, a defesa de outras formas de ensino deve vir associada a outras formas de aprender e, neste duo, o professor como ator e autor das suas ações (SALES, 2008, p.149).

Com isso, no período entre 2002 e 2003 foi construído o pretendido Programa de Formação que previa não só o curso de Licenciatura em Pedagogia para os professores, mas uma gama de projetos vinculados à educação, à cultura, à comunicação, à saúde, dentre outros setores, totalizando sete projetos, sendo eles: Projeto de Formação em Nível Superior de Professores de Irecê (P1); Projeto Bibliotecas Virtuais (P2); Projeto Ciberparques (P3); Projeto Centro de Cultura e Comunicação (P4); Projeto de Formação em Gestão Escolar (P5); Projeto de Reestruturação das Edificações Escolares (P6) e Projeto de Capacitação de Professores da Região de Irecê (P7). Vale salientar que nem todos os projetos foram implantados/implementados no município, contudo abordaremos neste texto, sobremaneira, o Projeto 1, nosso foco de estudos.

⁶Foi criado, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, pela Emenda Constitucional nº 14/1996. Tratava-se de um fundo de âmbito estadual, cujos recursos eram distribuídos de maneira automática e equânime entre o governo estadual e seus municípios. O Fundef teve vigência até dezembro de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado, inicialmente, pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006.

A implantação oficial do Programa aconteceu em outubro de 2003, com a presença do Reitor Naomar de Almeida Filho, do Diretor da Faced Nelson De Luca Pretto, e da Coordenadora geral do curso Maria Inez da Silva de Souza Carvalho. O evento mobilizou a sociedade ireceense e marcou a vida de muitos professores, conforme relata a cursista em seu memorial:

Vera Pereira: O avião sobrevoa os céus de Irecê. É sinal de concretização. Meu sonho está prestes a se realizar! As emissoras de rádio locais anunciam a implantação do Curso de Formação de Professores pela FAGED da Universidade Federal da Bahia. Tenho as minhas dúvidas, e chego a dizer em bom tom: isso é mais um engodo. É conversa furada, é mais um golpe para enganar os professores. Hoje não diria isso! Mas coitada, era desinformada, não entendia muito de lei. Coisas do meu país. Parece-me que as leis são elaboradas numa língua culta elitista, para dificultar mesmo a compreensão (PEREIRA, 2007, p. 08).

Após toda a tramitação, em janeiro de 2004 teve início o curso de Licenciatura em Pedagogia – Ensino Fundamental/Séries Iniciais – FAGED/UFBA/Irecê, o qual para três de suas coordenadoras de então, significou “um curso que arriscou atualizar na prática pedagógica as teorizações que permitem que as micronarrativas – as histórias para serem contadas – ganhem espaço e status de ciência” (SALES; CARVALHO; SÁ, 2007, p. 01). Uma experiência inovadora, que marcou os percursos formativos de muitos professores da Rede Municipal de Ensino de Irecê, referendado por uma proposta curricular que teve como âncoras os processos horizontais, os processos coletivos, centros instáveis, currículo hipertextual, participação efetiva, formação permanente e continuada, cooperação, simultaneidade entre a escrita e a oralidade, sincronicidade na aprendizagem conceituados no corpo do projeto da seguinte forma:

- **Processos horizontais** - A hierarquia e a verticalidade, próprias de uma certa cultura pedagógica, são incompatíveis com a lógica e as pedagogias introduzidas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação em virtude do seu funcionamento em rede. Teríamos o que podemos chamar de profundidade horizontal.
- **Processos coletivos** - Sendo uma dinâmica de rede com a participação de todos, a produção é coletivizada.
- **Centros instáveis** - Os processos têm uma centralidade instável. Conforme essa condição, ora o professor é o centro, ora o aluno, ora outro ator ou mesmo um elemento físico que possa ocupar o lugar central de um dado momento pedagógico.

- **Currículo hipertextual** - Os sujeitos do conhecimento podem/devem construir seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros atores do processo, com as máquinas e com os mais diversos textos.
- **Participação efetiva** - Todo sujeito, para vivenciar o processo pedagógico, é convocado a participar na/da rede, sendo impraticável um mero assistir.
- **Formação permanente e continuada** - O movimento acelerado transforma a todo instante as relações que são estabelecidas no espaço/tempo. A contemporaneidade exige um processo contínuo de tratamento de informações e, simultaneamente, uma relação com a produção permanente de novos conhecimentos diante de realidades mutantes.
- **Cooperação** - Para o sistema de rede funcionar, os participantes necessariamente são convocados a cooperar, contribuir com o processo de produção coletiva.
- **Simultaneidade entre a escrita e a oralidade** - As dinâmicas comunicacionais em rede, mesmo com o uso da escrita, expressam-se com uma alta dimensão de oralidade. Não entenda aqui como um puro e simples resgate da oralidade típica do período da pré-escrita, mas o desenvolvimento de uma oralidade contemporânea.
- **Sincronicidade na aprendizagem** - É importante que sejam estabelecidas conexões laterais e não apenas sequenciais, ou seja, a presença de relações e de sentidos simultâneos. Na verdade, é o espaço sincrônico e o tempo espacializado(UFBA/FACED, 2003, p.16, grifo nosso).

Essas âncoras foram contempladas no curso pelo acontecer diário, nos planejamentos das atividades, nas manifestações dos cursistas, nas vivências múltiplas e, essa constatação além de estar registrada nos memoriais, também é relatada através da nossa própria vivência no curso, enquanto cursista, funcionária do projeto e da Secretaria de Educação. Assim, concordamos com a professora:

Lindete Machado: O Programa de Formação Continuada UFBA-Irecê foi um espaço do saber-aprender e do aprender a saber, do livre pensar, do criar ideias e discuti-las, que se constituiu em exercer experiências de práticas pedagógicas em uma dinâmica de horizontalidade que tem como princípio o respeito aos processos cotidianos e a valorização plena do sujeito (MACHADO, 2007, p. 23).

Não podemos negar que a sustentação de algumas âncoras do projeto, permaneceu enquanto âncoras na formação permanente dos professores da Rede e aqui destacaremos: “Simultaneidade entre a escrita e a oralidade” e “Formação permanente e continuada”. A primeira por oportunizar ao grupo de professores o desenvolvimento e a valorização da cultura da fala, da expressão comunicacional, a

qual antes do curso era pouco escutada, não por conta de opressão, mas pela segurança para se expressar e se comunicar sobre as questões contemporâneas emergentes na educação. E a segunda, por inspirar nos professores a necessidade da busca permanente pela aprendizagem, pelas atualizações no exercício da sua função, considerando as atualizações do mundo moderno. Dessa forma,

Iêda Rocha: Conquistar a autonomia profissional perpassa pela pesquisa, pois é através desse instrumento que será possível uma reflexão do que se faz para que a prática seja ressignificada. Sentir-se responsável pela formação é outro aspecto que necessita de atualização constante e essa atualização só irá acontecer se o/a professor/a sentir-se pesquisador da/na prática (ROCHA, 2007, p.17 e 18).

A concepção do curso se sustentou na formação em exercício, de modo que o eixo norteador do programa foi sustentado no “Campo das possibilidades pensadas” dentro da práxis pedagógica, como espaço-tempo no qual ocorreram as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola, contribuindo no processo formativo dos profissionais e na produção de conhecimento de forma coletiva (UFBA/FACED, 2003).

A proposta inovadora deste Programa, fez romper com a ideia de modelos de cursos de graduação já estruturados e experimentados como esclarecido pelas coordenadoras:

Trabalhamos com o conceito de Campo das possibilidades pensadas como desencadeador do Campo das atualizações, o que permite abandonar a ideia de aplicação/execução direta de um curso “pré-pensado” e optar pela formulação de um Campo das possibilidades pensadas como o propiciador de uma construção curricular, mais em processo e menos como um modelo a ser aplicado (SALES; CARVALHO; SÁ, 2007, p. 03).

Essa estrutura inovadora também foi vista pela ótica dos cursistas como surpreendente, diferenciada, ousada e experimental como relata Lindete Machado (2007) em seu memorial de formação:

O curso de Pedagogia UFBA/Irecê surpreendeu a todos por apresentar uma experiência de reformulação curricular interdisciplinar diferenciada dos outros cursos de Pedagogia, proporcionando autonomia no fazer pedagógico e administrativo, construindo novos valores e saberes para serem interpretados, compreendidos e aplicados nas discussões educacionais... Uma

iniciativa ousada e experimental. Concepções inovadoras valorizando o currículo aberto, deixando a rigidez, a fragmentação, a descentralização e a desarticulação dos conteúdos ao mesmo tempo sustentados na formação em exercício (MACHADO, 2007, p. 20 e 21).

Com isso, os sujeitos do conhecimento, chamados de cursistas, construíram seus próprios percursos de aprendizagem, de acordo com seus desejos e necessidades em face da flexibilidade horizontal de cada professor/a-cursista, contemplando no



Figura 21 – Estrutura do Curso UFBA/Irecê

seu percurso formativo as atividades em Exercício, Temáticas e de Registro e Produção, distribuídas em 3.200 horas, com 6 ciclos (semestres) de duração, como representado na imagem considerada caleidoscópica⁷ da Estrutura do Curso:

⁷ Os professores-cursistas estudaram o projeto de formação de professores: concepções e como trabalho final, construíram diversos gráficos. Contudo, foi escolhida essa imagem considerada Caleidoscópica que melhor sintetizava o currículo/estrutura do curso.

Na organização dos estudos os cursistas faziam suas opções formativas a partir de dois grupos didático-pedagógicos: o conjunto dos Eixos Temáticos Pedagógicos e o conjunto dos Eixos dos Tipos de Atividades, a saber:

- Conjunto dos Eixos Temáticos
 - Educação e Conhecimento ao Longo da História;
 - Educação e Práticas de Ensino/Pesquisa;
 - Educação e Linguagens;
 - Educação e Práticas Docentes;
 - Educação e Políticas Públicas.
- Conjunto dos Eixos dos Tipos de Atividade
 - Atividades Temáticas;
 - Atividades em Exercício;
 - Atividades de Registro e Produção.

Cada eixo apresentava processos de construção de conhecimentos científicos acumulados ao longo da história, bem como reflexões contextualizadas a partir de grupos de estudos literários, oficinas, grupos de estudos acadêmicos, palestras, mesas-redondas, estudos cinematográficos e registros analíticos reflexivos dessas atividades nos Diários de Ciclo – uma narrativa com relatos, impressões, avaliações produzidas a cada semestre letivo, instrumento que acompanhou todo o percurso formativo dos professores-cursistas – no decorrer do curso.

Elcione Oliveira: O Diário de Ciclo foi uma das propostas de avaliação solicitada pela Universidade, para mostrarmos as aprendizagens ocorridas em cada ciclo de formação, possibilitando ao professor-cursista a elaboração de reflexões significativas na vida profissional e pessoal. Essa produção é importantíssima no processo de autorreflexão sobre o desenvolvimento no curso, ao considerar o seu crescimento, enfocando principalmente as experiências de formação e a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2007, p. 47).

Neste sentido, o diário se constituiu, sobretudo para os professores, em um instrumento de avaliação extremamente importante. Sob o aspecto reflexivo, permitiu registrar, repensar, avaliar seus trabalhos. Sob o aspecto linguístico, os diários de ciclos possibilitaram uma escrita constante da prática pedagógica, como considerado pela egressa:

Márcia Rodrigues: (...) essenciais os registros dos diários, relatos com impressões, avaliações da vivência ao longo dos ciclos onde estão presentes os aspectos: cognitivos, culturais, sociais, políticos, afetivos e demais. O trabalho realizado definiu os novos passos, estruturando as aprendizagens e desenvolvendo a capacidade de avaliar o processo dos acontecimentos referentes aos ciclos que participei como professora cursista da Faculdade UFBA (RODRIGUES, 2007, p. 35).

Destarte, para alguns professores a produção dos diários também provocou desconforto, ao revelar dificuldades com a escrita, como relatou:

Gildete Ribeiro: Registrar as atividades era sempre doloroso, inquietante, porque tinha que escrever de forma crítica, consciente do que estava fazendo, estabelecendo relações com o mundo e, como não tinha a cultura desse tipo de escrita, entrava em pânico (RIBEIRO, 2007, p. 35).

Toda essa estrutura pré-pensada e (re) construída no movimento do curso teve como estruturante o pensar a formação dos professores-cursistas que “formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmos” (SALES; CARVALHO; SÁ, 2007), complementando ainda que “não se transformam em outros, em sujeitos ideais”. A partir dessa compreensão, a formação esteve imbricada na construção do percurso formativo de cada professor-cursista.

5. ACHADOS DA PESQUISA TECIDOS EM TRÊS DIMENSÕES

*É para que ninguém saiba do tapete - disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: - Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!...
(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)*

As Rodadas e Roda de Conversas, juntas somaram mais de 7 (sete) horas de gravação em filmagens e áudio, que consideramos de tamanha riqueza, e, quando transcritas, cerca de 80 (oitenta) páginas de conversas se tornaram um desafio interpretá-las, correlacionando-as em três dimensões, a saber: **Formação em Rede; Formação do Sujeito; Formação na Escola.**

5.1. DIMENSÃO 1– FORMAÇÃO EM REDE: UMA TESSITURA COLABORATIVA

*E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo...
(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)*

Compreendemos que uma formação colaborativa, em rede e com a Rede, tecida em diálogo, pode ampliar a produção do conhecimento e potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um dos atores que “tecem” as teias da Rede de Educação do município de Irecê. Para Castells redes

são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho) (CASTELLS, 2016, p. 554).

Nesse sentido, a Rede de Educação de Irecê, instituída como Sistema Municipal de Ensino a partir da Lei Nº 686/2002, se caracteriza por seu potencial de interatividade, “uma Rede de Complexidade... uma rede – de objetos técnicos, homens, natureza – repleta de possibilidades que vão se atualizando nos eventos...”

(CARVALHO, 2008, p. 163). E, ainda em Castells (2016, p. 554) vemos que “rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta”.

Dessa forma, compreendemos que desenvolver um trabalho em rede é lidar com a diversidade de nós, em todos os seus sentidos: diversidade de pessoas, de ideias, de aprendizagens, de projetos muitas vezes inacabados. Assim, na tessitura da Rede de Educação de Irecê, nos últimos vinte anos, caminhos foram abertos, obstáculos foram encontrados, desafios foram vencidos, nós foram feitos e desfeitos e muitos outros permanecem e permanecerão.

Acreditamos que a incorporação efetiva dos princípios da organização em redes de ensino pelos “enredados” é que propiciará a negociação, entre eles, para a gestão das incompatibilidades e conflitos surgidos, em benefício da ideia que articula e fortalece o pertencimento das pessoas em uma rede. Ferrazo (2008, p. 123) nos diz que,

No processo de autodeterminação e auto-organização dos sistemas/contextos e das redes, as ações são realizadas de modo a buscar saídas para os problemas. Sempre há uma saída, seja qual for. Não há imobilismo. É uma busca incessante, inconsciente, pela ordem que se esconde, que se mascara em desordem, pela regularidade encoberta pelo caos.

Assim, acreditamos que são as pessoas, os contextos, os processos que enredam, entrelaçam e vão tecendo os fios/conexões da rede, por isso vimos acontecer nas últimas décadas, sem imobilismo, mas com autonomia, cooperação e diálogo, a tessitura da Rede de Educação de Irecê. Em um movimento de

atualização que, como parte de um processo formativo, é único, singular, finito, completo, mas instável. E, portanto, possibilitando outros processos, também únicos, singulares, completos e... instáveis... (CARVALHO, 2008, p. 167).

Nessa perspectiva, a formação em rede, dimensão tratada neste capítulo, tem como finalidade pensar a formação como política pública de rede, sem deixar de considerar a itinerância de cada profissional da educação. Sobremaneira, o percurso formativo é que revela as subjetividades, a partir das referências que vão se agregando à história formativa e de vida de cada educador.

Assim, a partir do material coletado nas Rodadas e na Roda de Conversa tecemos uma análise com o objetivo de compreender/interpretar como os profissionais da educação de Irecê envolvidos na pesquisa concebem a formação em rede e como podem contribuir para a proposta de formação-intervenção. Contudo, entendemos que a interpretação é muito mais complexa do que se supõe, uma vez que “a hermenêutica sustenta que a produção de sentido não pode ser isolada a partir da posição do observador na teia da realidade social” (KINCHELOE, 2007, p.101).

Ao propor o diálogo sobre os investimentos nas políticas de formação de professores no Brasil, após a aprovação da LDB 9394/96e, em particular de Irecê a partir de 1997 os professores trouxeram várias contribuições de como interpretam/compreendem esse cenário. A ex-secretária de educação, professora Soraya Pinto nos revelou que:

[...] Discutir sobre políticas públicas é um negócio amplo, muito plural, que traz discussões ampliadas, que a gente sabe que foram muitos os investimentos em nível de Brasil e, sem dúvida, a gente saiu de um lugar e foi para outro lugar em relação à educação, de como a gente pensava a educação, como a gente pensa a educação hoje, e eu digo hoje pensando nesses vinte anos, nessas duas décadas; pensar a educação é em longo prazo mesmo, então a gente tem essas duas décadas, pensando esses caminhos para a educação e para nós mesmos [...]. Quando estive gestora, meu foco maior foi a formação de professores: de graduação, depois todos os programas, depois construímos os programas internos, porque só se faz educação onde o tempo todo estejamos juntos, aprendendo (Soraya Pinto, Roda de Conversa, 2017).

Nas duas últimas décadas o município de Irecê investiu em programas de formação inicial e continuada, que contribuíram significativamente com as itinerâncias formativas de seu quadro de professores efetivos, como foi possível perceber, tanto nos achados dos memoriais de formação, como nas Rodadas e Roda de Conversa. A fala da professora Soraya reafirma o nosso entendimento de que os processos formativos revelam a nossa subjetividade, ou seja, as políticas públicas de formação de professores agregadas às nossas itinerâncias, erros e acertos que compõem o nosso ser professor.

O atual Secretário de Educação, o professor Agnaldo Freitas rememorou como alguns cursos de formação chegaram à Rede:

Antes de ser secretário, como professor da Rede, vejo que de 1997 para cá as políticas públicas de formação, de fato, fizeram a

diferença na Rede Municipal [...] Na Jornada Pedagógica de 1997, e olha que nós começamos ali, na escola Nossa Senhora Aparecida, com Conceição Correia, quando tudo era muito novo, e ela trazia palavras novas como: feedback, flipchart, coffee break, marco curricular, divisor de águas... Era tudo novo e, só para ver como a gente estava...essas palavras começaram a entrar em nosso cotidiano e aí vieram as formações, veio o Pitágoras, veio o Profa, veio o PCN, veio o Acelera... e essa Rede entrou em todo esse movimento e que foi muito bom. E a gente foi investindo, investindo enquanto gestão da Rede [...] E nós fizemos bons trabalhos, trabalhos memoráveis... (Agnaldo Freitas, Roda de Conversa, 2017).

Diante dos relatos acima é possível perceber que contamos com a colaboração de dirigentes municipais que investiram em seu período de gestão na formação inicial e continuada com a responsabilidade e o compromisso de garantir a expansão dessas políticas. Vale salientar que ao longo desses vinte anos, todos os gestores que assumiram a pasta da educação se comprometeram com a ampliação e continuidade da formação docente.

Embora a Rede tenha conseguido manter essa trajetória formativa, percebemos que dentro de um sistema complexo, como é uma rede, nem todos os fios precisam estar necessariamente em conexão, pois

Pensando a formação continuada com todos esses vieses, percebemos dentro da Rede que cada escola tem um andar diferenciado. Se cada escola tem um andar diferenciado, mesmo tomando esse caminhar de 20 (vinte) anos na Rede, ainda não deu conta de ajustar, ainda não deu conta de ter um caminhar de Rede [...] Então acho que assim, pensando nos diferentes grupos que nós estivemos nesta tarde, discutindo diferentes temas, entre eles a questão da formação continuada, a questão da formação, acho que é um momento ímpar para estar pensando nessa retomada mesmo, vinte anos, graduação, pós-graduação, mestrado, acho que a hora é essa para se pensar (Jussara Sena, Rodadas de Conversa, 2017).

Nas palavras da coordenadora técnico-pedagógica Jussara Sena, ficou evidenciada a necessidade de se repensar uma estratégia formativa em Rede, considerando toda a sua itinerância formativa, contudo a nossa compreensão não é de chegar a uma unificação da Rede, pois cada escola tem suas especificidades, passos diferenciados, os quais precisam ser levados em conta ao sugerir a elaboração de uma proposta de formação-intervenção colaborativa. Para corroborar com essa ideia, a professora Edileuza Silva nos diz que

[...] A Rede precisa ter o seu projeto de educação. Qual é o projeto de educação da Rede? (...) as escolas por sua vez são partes desse projeto, como é então que esse projeto se desenrola na escola? Como é que ele se desdobra na escola? Em se tratando de projeto da escola, eu parto de um lugar, de um ponto que é comum, para todos e todas e é em função desse projeto que as formações específicas devem acontecer... Eu insisto no geral, eu insisto no ponto comum. Essa formação tem o que é comum, onde abrange todos com esse elemento comum, que eu falei aqui na formação humana, mas em se tratando da escola, a partir do projeto de escola tem que ter qual é o elemento comum como uma necessidade e depois é que vai para o específico... (Edileuza Silva, Rodadas de Conversa, 2017).

Nesse movimento de escuta, os professores trouxeram importantes contribuições quando perguntamos: qual o formato (metodologia) mais adequado para a formação em rede?

É o seguinte, com relação às formações que vinham existindo elas foram ideais, elas foram boas, tivemos formações que nos fizeram refletir muito, avançar em determinado tempo-espço, só que as coisas elas evoluem, elas mudam né, elas carecem de modificações e eu diria que nós chegamos a um patamar em nossa Rede em que essas modificações se fazem necessárias. Com relação à metodologia para essas formações eu diria que o ouvir o professor é um dos passos mais importantes para a formação dele, ele sabe do seu contexto, sabe de suas necessidades e sabe o que ele precisa aprender para melhor desenvolver a sua função. Então ouvir, conversar, prostrar, o que estamos fazendo aqui, diagnóstico, a partir desse diagnóstico a construção das formações, porque enquanto rede e enquanto profissionais de rede que nós temos aqui com boas formações já existem condições dessas formações serem construídas *in loco* e depois a execução dessas formações com avaliações periódicas e, modificações necessárias (Vera Cavalcante, Rodadas de Conversa, 2017).

[...] eu acho que o grande ponto a se pensar mesmo é a metodologia e eu creio que metodologias como essa de rodas de conversa, de World Café, de momentos que possibilitem ao professor a fala, que ele saia da condição de ouvinte [...] ele como autor, participando, interagindo com os colegas o contexto da formação vira outro... (Kátia Regina Silva, Rodadas de Conversa, 2017).

[...] para mim, a formação, o melhor formato é assim, quando eu penso que isso não serve, eu penso então, como é que as pessoas podem, como é que a gente pode organizar uma Rede como esta, para formação? Primeiro é que o professor, o educador, a educadora, que também não é só professor, é sujeito de sua própria formação, mas a Rede tem que ter uma intencionalidade e tem que ter o seu projeto formativo. Nesse sentido, para mim, não é possível agrupar todo mundo ao mesmo tempo. Então como é que a gente faz? A gente tem muita coisa para estudar, para aprender e para

ensinar. Então, o que ensinar, o que estudar, o que aprender, precisa ser dentro de um tempo-espaço com o sujeito. Assim, para mim, seria por agrupamentos pensando na organização dos sujeitos [...] Então, os anos iniciais a partir da realidade da educação de Irecê, o que é necessário trabalhar nas séries iniciais? Qual é o elemento que está sendo necessário? Então vamos organizar esses sujeitos, essas pessoas, esses trabalhos, esses profissionais das séries iniciais, vamos fazer agrupamentos com essas pessoas para esse estudo e essa reflexão e tendo assim, a gente fala pouco da pesquisa no ato da formação, no ato formativo, mas a pesquisa precisa ser um, um elemento disso, precisa ser um, eu diria que, não sei se eu digo um procedimento ou talvez um princípio metodológico da formação que aí entra a sistematização e a pesquisa, a pesquisa para mim, se a gente quer continuar o movimento espiralar, não dá para pensar sem a pesquisa, porque a pesquisa move, a pesquisa investiga. Então assim, os agrupamentos com um componente de formação, com a pesquisa, partindo da realidade... (Edileuza Silva, Rodadas de Conversa, 2017).

Quando questionados sobre quais os desafios enfrentados na Rede com relação à formação continuada, também tivemos muitas contribuições, conforme relataram as professoras:

Um dos maiores desafios, não sei se para todos, pelo menos para mim, tem sido a questão do tempo, espaço de tempo, tempo-espaço, tem sido assim, um pouco complicado para termos um momento de formação entre coordenação, encontros de estudo e a gente passou o ano inteiro pensando, planejando... marcávamos o lugar, marcávamos a data e terminou o ano e não aconteceu. Então, no meu modo de ver ainda é o tempo, a gente é engolida pelo tempo no espaço da escola (Jalcineide Pereira, Rodadas de Conversa, 2017).

[...] Mas quando se tem uma visão voltada para Rede, profissionais da Rede, que estão na Rede, que estudaram e continuam estudando em prol da Rede, essa formação poderia ocorrer em espaço-tempo da Rede, pela Rede e a favor da Rede. Essa é a máxima do que eu acho... (Vera Cavalcante, Rodadas de Conversa, 2017).

Como sinalizaram as professoras supracitadas, a questão do tempo foi levantada também por muitos coordenadores e professores ali presentes, fazendo-nos pensar: Será que não temos tempo mesmo? Como temos aproveitado os nossos tempos/espços de planejamento? Dessa forma, há necessidade de um planejamento de formação em rede que leve em consideração a (re)distribuição do tempo, para garantir que esses momentos de fato aconteçam.

Por conseguinte, os achados da investigação reforçam a necessidade da construção/ressignificação da política de formação da Rede Municipal de Educação, sem desconsiderar todo o percurso trilhado até aqui.

5.2. DIMENSÃO 2 - FORMAÇÃO DO SUJEITO: ITINERÂNCIAS E EXPERIÊNCIAS, FIOS QUE SE ENTRECruzAM

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Nossas itinerâncias formativas são repletas de sentidos, pessoas, saberes e experiências que se entrecruzam com outras tantas a nossa volta. Dessa forma, a concepção de formação de professores adotada neste texto é de *continuum* (DEWEY, 1994), ou seja, o desenvolvimento de uma vida toda, partindo do princípio de continuidade de experiências passadas e subsequentes, a partir da história pessoal e profissional, constituída de aspectos culturais, sociais, econômicos, dentre muitos outros. Assim entendemos que formar-se supõe troca, interações sociais, aprendizagens, experiências, um sem fim de relações. Um percurso de vida e assim um percurso de formação. Para tanto, adotamos a noção de formação como experiência em autores como Josso (2004, 2010); Sá (2004, 2011); Dewey (1974, 2010) e Larrosa (2011, 2016).

Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender a constituição pessoal e profissional do professor e as relações que se estabelecem como processo de formação, como encontramos em Larrosa (2016, p. 74):

Relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fizemos, com o que já estamos deixando de ser.

Para análise das falas dos professores que participaram da pesquisa, tomamos o conceito de formação como ação de construção de si próprio, das relações de

pluralidade vistas em Larrosa, e que permeiam a vida pessoal e profissional do professor. E as falas dos professores envolvidos nessa pesquisa passaram a ser um dos processos de formação e autoformação tanto para eles, professores, quanto para nós pesquisadoras, no momento em que também nos sentimos parte desse processo formativo.

Assim nos diz Soraya Pinto, ex-secretária de educação da Rede municipal de Irecê:

Isso aqui [e abarca as pessoas presentes num gesto!] já mostra um caminho [...] Quando penso hoje a educação eu olho para dentro de mim e vejo o quanto cresci dentro desta perspectiva, e olho para fora, para vocês e olho para este formato que está acontecendo agora, então vejo muitos avanços sem dúvida nenhuma. E o processo não é fácil. Educação dói; ela é dolorida! Mas, ao mesmo tempo, é de uma beleza imensa porque estamos, como seres humanos, em constante processo de transformação (Soraya Pinto, Roda de Conversa, 2017).

Nesse sentido, Josso (2004, p. 90) diz que

[...] cada narrativa traz um esclarecimento particular ao conceito de processo de formação. [...] Contudo, quando utilizamos no nosso trabalho de compreensão/interpretação alguns desses referenciais, é para compreendermos os processos de formação e não para verificar tal ou tal teoria das Ciências Humanas. [...] O vaivém entre estas narrativas provoca interrogações novas e faz progredir a compreensão do processo de formação.

Assim, buscamos com esse processo a possibilidade de nos aproximar das histórias de vida, das itinerâncias e processos formativos como mobilizadores de um trabalho com as falas dos professores, acionando os sentidos e os significados produzidos na experiência formadora, ao valorizar a abertura ao outro e o reconhecimento das experiências.

Tomamos o conceito de “experiência formadora” (JOSSO, 2004), por compreendermos que ele nos ajuda a melhor entender as falas e suas implicações no processo de investigação-formação e autoformação. Uma vez que as falas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional. Ainda em Josso (2004, p. 28),

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...]

Sobre isso, assim dizem a professora Eliana Tomaz e o professor Pedro Almeida:

A responsabilidade que a gente tem de como a gente vai atuar, de como vai usar esse conhecimento que a gente adquire nessa relação com o outro e nessas informações e nessas interações é desafiador. O tempo todo a gente se pergunta o que foi mais significativo. Eu acho que são as construções e desconstruções que a gente cria, para a gente se tornar pessoas melhores, profissionais melhores para atuar no nosso campo de trabalho ou em qualquer outro lugar (Eliana Tomaz, Rodadas de Conversa, 2017).

Essa formação ela deve ser contínua, independente da área específica pela qual você passou. Você precisa a todo instante ter o olhar formativo, o olhar formativo de quem está do outro lado para dialogar com você, e com o outro (Pedro Almeida, Rodadas de Conversa, 2017).

Levando em consideração que uma perspectiva socioexistencial da formação implica necessariamente no caráter experiencial da própria formação, Josso (2002) nos convoca a pensar em que é que a formação é experiencial ou não:

É aprender a analisar os contributos das nossas actividades, dos nossos contextos de vida, das nossas relações electivas e de acontecimentos que em nós tomam forma; é descobrir que, neste desenvolvimento das nossas vivências transformámos algumas, mais ou menos conscientemente, em experiências fundadoras; é aprender a investir o nosso presente de tal maneira que as nossas vivências possam tornar-se experiências formadoras que vivificam ou alimentam as nossas buscas; é aprender a descobrir os pressupostos cognitivos das nossas interpretações bem como os nossos registros de expressão privilegiados. O conjunto destas aprendizagens permite, pois, ao autor-investigador compreender a sua formação e, de uma forma mais geral, o próprio campo da formação do ponto de vista do sujeito (JOSSO, 2002, p. 141).

Kátia Regina Silva, professora e coordenadora pedagógica da Rede, tem a seguinte opinião:

[...] eu ainda percebo na Rede uma dificuldade, dos professores e coordenadores de um modo geral, dificuldade de conduzir seus próprios processos formativos. Então eles se prendem muito a 'o que que eu vou receber em troca dessa formação', como se a formação fosse algo que fosse funcionar de forma externa, de maneira externa.

É essa a dificuldade maior. O desejo, o querer me formar, se há, se existe esse desejo de querer me formar, parece algo chato e a formação só acontece no que é chamado: 'estão propondo e eu vou lá para ver o que eles estão propondo, mas parece que o meu querer era não estar naquele espaço' (Kátia Regina Silva, Rodadas de Conversa, 2017).

Assim trazemos Sá (2011, p. 4) para dizer que “nesses estudos e em muitos outros há uma indicação da necessidade de ouvir a voz dos professores em formação, escutar sua experiência”. Ainda em Sá, a concepção de experiência que nos propomos discutir aqui ganha um cunho mais ontológico se ouvirmos as formulações de Larrosa (2002). Para o autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 14).

Já para Lílían Dourado, professora da Rede,

[...] no geral é a mudança de postura que aquela formação, aquele conhecimento provoca. Se não mudar a postura, não se tornou conhecimento. Eu acho, eu acredito assim: quando nós, educadores de formação docente, quando nós participamos de algo que de repente estava sendo necessário saber, que tinha uma urgência, tinha uma demanda ali, que a gente tomou posse daquilo e se apropriou de verdade, aquilo muda nossa postura inevitavelmente (Lílían Dourado, Rodadas de Conversa, 2017).

Roseli Sá (2010, p. 56) nos chama a atenção dizendo que podemos encontrar referências em “Dewey (1985) para reforçar a ideia da experiência como o modo de apropriação da formação não como um acúmulo de saberes, mas como algo vivido em processo, que possui em si uma finitude”. Ainda embasada em Dewey (1985, p. 247 - 248) Sá nos diz que:

Temos uma experiência quando o material experienciado segue seu curso até sua realização, sendo que “A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, ‘Aquela foi uma experiência’” (SÁ, 2010, p. 56).

Encontramos em Vera Cavalcante, professora e coordenadora pedagógica da Rede “aquela experiência”, como lembrada por Dewey:

[...] eu sempre achei que as formações que me marcaram foram aquelas formações nas quais eu fui coautora, que eu pude participar no processo desta formação. Por exemplo, a graduação pela UFBA para mim foi algo fantástico, porque o currículo era construído no percurso e nós éramos participantes dessa construção. Isso para mim foi maravilhoso [...] a formação mais significativa para o professor, para o coordenador, é aquela formação em que ele é participante dela, ele é atuante, ele fala, ele se põe e depois ele constrói algo a partir de suas necessidades, de suas falas. Algo fica construído a partir das angústias, dos momentos de construir a partir dos estudos, das reflexões (Vera Cavalcante, Rodadas de Conversa, 2017).

Como justifica Macedo (2010, p. 21) “a formação parte de uma compreensão enquanto fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do Ser Humano”. Neste sentido, a proposição de um projeto de formação partindo das experiências do educador pode se configurar também numa realização formativa profunda e ampliada.

Entendendo o processo formativo como algo contínuo, deixamos neste espaço algumas impressões e aprendizagens dessa vivência que foi refletida e formativa tanto para nós quanto para os professores citados.

Nessa perspectiva, tentamos nos aproximar das significações do narrado pelos professores da Rede e com isso buscamos compreender os saberes profissionais e experienciais ao longo de suas itinerâncias formativas, bem como observar como eles mobilizam suas aprendizagens a partir de seus percursos de vida, compreendendo a formação como um processo contínuo e de autoconhecimento.

Além disso, as discussões, como percebidas nas Rodadas e Rodas de Conversas, bem como nas interpretações das narrativas lidas nos memoriais de formação propiciaram uma interpretação crítica, impregnada de subjetividades que marcaram os professores em diferentes tempos e espaços de formação. Nessa vivência nos proporcionamos repensar o papel da formação inicial e continuada e da experiência profissional como dispositivos de formação/autoformação individual e coletiva, porque entendemos como Josso (2002, p. 379) que “o processo é pôr-se a caminho,

nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai”.

Assim, ao pensarmos as necessidades formativas como um processo contínuo e complexo, estas não devem ser confundidas com o levantamento de uma lista de necessidades a serem consideradas para uma proposta de formação, mas como um instrumento de reflexão contínua sobre as diferentes dimensões do sujeito.

5.3.DIMENSÃO 3 - FORMAÇÃO NA ESCOLA: UM TECER DE NÓS

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia, sonhando com novas exigências. É descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

A necessidade de estar permanentemente se atualizando ou se formando, faz-se presente na profissão professor, e para que ele ensine é preciso garantir também o seu direito de aprender. Quando tratamos da formação do professor, logo nos transportamos para o espaço escolar como um dos lugares que impulsiona e valida as razões da formação. É esse espaço que, sendo um ambiente formativo, permite ao educador momentos de reflexões sobre seu cotidiano, podendo ser compartilhadas com os demais profissionais da instituição.

Discutir a formação no contexto da prática nos remete a um momento de reflexão sobre como a formação se desencadeia no fazer pedagógico, nas ações desenvolvidas na escola, nos conhecimentos construídos. Para Freire,

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual o sujeito dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p. 23).

Nesse sentido, será que nós professores estamos levando em consideração os diversos processos de trocas que favorecem a formação, ou ainda nos prendemos

somente nos dispositivos escolares, nas transferências de saberes, para garantir que a mesma de fato aconteça? Sobre esta questão Nóvoa (2015), vem dizer que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2015, p. 3).

Segundo Tardif (2014, p. 17) o saber do professor deve ser compreendido em íntima relação na escola e na sala de aula, pois as relações mediadas pelo trabalho fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Nesse sentido, a realidade que é vivenciada dia a dia dentro do ambiente escolar, convida o professor a um aprofundamento sobre suas escolhas e recondução de sua própria prática. Esse movimento caracteriza a importância da formação continuada realizada também na escola.

Para Freire (1996, p. 23) “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, é facilitar para que o sujeito em processo formativo dê sentido às elaborações e produções, as suas vivências e experiências de vida. Não cabe mais, diante das mudanças ocorridas cultural e socialmente, uma formação que aspira um modelo ou mera executora de um currículo. Necessita de professores inovadores no espaço educativo, que interiorizem esta ideia e construam alternativas formativas, juntamente com a instituição.

Compreendemos a ação formativa, dentro e pela escola, como um processo para qualificação dos saberes, das competências, das trocas, das análises e ressonâncias do ensino e das aprendizagens. A relação entre trabalho e formação precisa se recontextualizar, ganhar importância pelo professor e isso depende muito da forma como ele encara e concebe esses processos dentro da escola, sem dissociá-los, não tornando a escola apenas espaço para aplicação de aulas. Nóvoa (2017) nos convida a refletir sobre esta questão quando diz que

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas. (NÓVOA, 2017, p. 8)

Muitas publicações atuais têm falado em inovações no campo educacional, colocando o professor como sujeito que participa das criações e mudanças na escola, considerando as manifestações dos alunos e a dinamicidade das ações, modificando a atividade meramente técnica que segue uma orientação, como explicitado por Imbernón (2011):

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente do verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Se a mudança em educação é necessária, ainda que simplesmente pela necessidade de superar o tédio ou a frustração causados, entre outras coisas, pela transformação das tarefas educativas em algo rotineiro, em contrapartida, uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional do professor é a geração de processos de aprimoramento profissional coletivo, adotando as inovações e dinâmicas de mudança nas instituições educativas. Mas esses processos precisam de uma mudança nas estruturas profissionais e sociais. Precisam contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Durante a nossa investigação tentamos compreender, através da ótica dos professores da Rede, como se desenvolvem/desenvolveram os encontros de formação continuada dentro dos espaços escolares. Para isso questionamos: Como acontece a formação continuada na sua escola? A professora Suzany Mendes nos relatou:

Eu acredito muito em formação continuada. Agora eu tenho uma crítica a fazer em relação à formação continuada nas escolas. Eu acho que promover as formações, até aí eu concordo, a escola instigar momentos, conseguir encontrar no nosso tempo que é tão corrido, atropelando momentos para as formações, mas eu acho essa responsabilidade das formações continuadas acontecerem só da gestão para o professor, deixa o professor ao longo dos anos muito acomodado na autoformação. Assim, o que eu sinto na escola é que se o coordenador não trouxer uma proposta de formação e não propor um estudo, um momento de estudo, ninguém consegue sair da cadeira, do conforto e lembrar que a profissão é minha, fui eu que escolhi, eu tenho responsabilidade e compromisso com ela e que eu preciso também dar conta da minha autoformação (Suzany Mendes, Rodadas de conversa, 2017).

Encontramos na fala da professora e coordenadora pedagógica Suzany Mendes uma crítica ao dizer que existe um comodismo por parte do professor, quando espera somente da equipe gestora da escola oportunidades formativas. Essa sua compreensão nos revela, enquanto ressonância dos eventos formativos na escola, como um grupo de professores, representados pela coordenadora da escola, concebem os momentos formativos. Neste viés, Nóvoa (2017) vem chamar a atenção para

(...) a ideia da escola como lugar da formação dos professores, como o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas (NÓVOA, 2017, p. 7).

Compartilhamos dessa compreensão apresentada por Nóvoa (2017), pois entendemos que no ambiente escolar as diversidades se fazem presentes em vários aspectos, que vão das composições das turmas, às formas como cada um desenvolve suas práticas. Nesse sentido, os momentos para a socialização de experiências sobre o trabalho docente se constituem formativos quando desenvolvido na coletividade e não somente quando centrado na equipe gestora.

Ainda interagindo ao questionamento, as professoras Edileuza Silva e Alessandra Lisboa nos informaram que:

[...] tem 20 anos que eu estou nessa Rede, são duas décadas, e foram raras as vezes que eu vi a escola com o seu projeto formativo, polo de educadores e educadoras, mas vi assim, em algumas específicas, na primeira metade dos anos de 2001 a 2005 por exemplo, tiveram algumas escolas aqui, eu direi com processo de autoformação bem interessante. Que diziam assim: olha, nossa dificuldade é com matemática então vamos nos preparar, vamos estudar, vamos nos debruçar, buscar os teóricos que tratam disso de modo que a gente melhore, e outras dizem: não, a nossa questão é na relação interpessoal, então vamos debruçar sobre essa formação [...] e aí não tem tido projetos nas escolas para esta formação, que eu estou chamando há algum tempo de autoformação, os sujeitos se organizarem para fazerem sua formação sem, se houver necessidade, de alguém de fora vir. Mas o que eu tenho defendido é que no próprio ambiente da escola se constitua, enquanto sujeito formativo de si mesmo e aí possa estar compartilhando, então nós temos alguém que compreende mais nesta dimensão, outro compreende nesta, e a gente pode saber a partir da necessidade de quem vai mediar (Edileuza Silva, Rodadas de Conversa, 2017).

Uma coisa que eu senti muita falta, desde o começo que eu entrei na Rede, foi essa formação para coordenador, o que a Rede quer para, como Rede, o que o coordenador pode intervir na escola, porque a gente fica fazendo tudo, ao mesmo tempo, todos os dias e às vezes a gente fica mesmo sem foco do que fazer, porque é a Rede. Atualmente as coisas têm acontecido, estão acontecendo, a continuidade nem sempre, mas a gente vê que tem uma tentativa, há uma tentativa, e com relação à educação do campo, quem somos nós? Qual é a especificidade deste lugar? Então, a formação para o professor tem que ser também específica e às vezes a gente não tem esse apoio porque precisa funcionar como uma engrenagem (Alessandra Lisboa, Rodadas de Conversa, 2017).

Analisando esses depoimentos, encontramos na fala da professora Edileuza Silva que ela discute a necessidade da escola garantir sua formação específica, uma vez que deva considerar as especificidades emergentes do próprio contexto, e chama a atenção para a falta de necessidade do convite de profissionais “de fora” para realizarem as formações na escola, considerando uma prática desnecessária, pois conforme seu relato, quando a escola se organiza para socializar as compreensões individuais sobre as demandas do dia a dia, elegendo o formador momentaneamente, revela-se um momento riquíssimo de estudo e autoformação.

Acreditamos que as relações com pessoas dentro da escola são importantes, contudo a formação não deve se restringir somente a este grupo, sob risco de não ampliar as referências, outros olhares e outras experiências que possibilitam entrecruzar com suas itinerância e se tornarem formativas. Como citamos acima, baseadas em Nóvoa (2017) o desenvolvimento de projetos educativos nas escolas está atrelado ao objetivo de transformar experiência coletiva em profissional.

Em contrapartida ao pensamento de Edileuza, a professora Alessandra Lisboa evidenciou que sente falta de uma condução pela secretaria de educação para as formações dentro da escola, como um projeto macro, pensado em Rede, que garanta a continuidade. Sob seu ponto de vista, o coordenador pedagógico precisa primeiramente passar por uma formação para encaminhar/desenvolver com mais tranquilidade os processos formativos dentro da sua escola.

Nesse sentido, sabemos da importância dos eventos formativos oportunizados em nível de Rede, porém não devem restringir-se somente a eles. É preciso descosturar a ideia de que é apenas “fora da escola” que as formações internas precisam se

apoiar, mas também nela e com ela. Como Nóvoa (2017) nos chama a atenção é preciso readquirir a credibilidade que a formação dentro da escola foi perdendo, pois

(...) hoje, é apenas um polo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo (NÓVOA, 2017, p. 8).

Dessa forma, os processos de mudança das práticas formativas precisam estar imbricados aos desejos dos professores e se constituir como uma necessidade, implicada num contexto sociocultural. Uma recontextualização necessária para transformações formativas no ambiente escolar.

A relação entre professor e escola vai além da ideia do lugar para se ensinar. O ambiente escolar é vivo e cheio de sentidos para troca de aprendizagens, tanto para o aluno quanto para o professor, pois “é um ambiente formativo na medida em que é um espaço onde se dão partilhas e a circulação de recursos culturais, os quais contribuem para essa construção de sentidos” (WARSCHAUER, 2001, p. 136).

Durante as Rodadas de Conversa, pudemos conhecer como acontecem os encontros formativos de algumas escolas, através dos relatos de Denise Yêni, Eliana Marques e Lílian Dourado:

[...] o que estamos vivenciando na Escola Parque é uma experiência nova para nós professores, uma escola de educação integral e integrada. Nós temos um período de 4 horas para fazer esse estudo semanal e aí o que é que a gente faz nessas 4 horas semanais? Faz estudos específicos para a questão da educação integral e integrada e estamos lá experienciando as dores e as delícias, agora de acordo com a nossa prática, de acordo com o que estamos construindo e assim existem questões que são questões lógicas de praticidade que a gente não tem como mexer realmente, mas essa questão no caso lá para gente, enquanto currículo dá uma certa liberdade. Então a gente está a todo o momento revisitando a nossa prática, isso semanalmente, então isso é muito enriquecedor e quando colocam aqui, por exemplo, a questão da metodologia é isso, né? É algo que eu estou vivenciando e principalmente experienciando, o que não dá certo aqui, então a gente vai novamente, estuda novamente e estamos construindo isso coletivamente, então esse movimento do coletivo, esse movimento do significativo é que é importante para a prática do professor. Vivenciar e também experienciar, porque se não fica sem sentido, né? Então assim, algo que está dando certo lá e que se for estendido para as outras escolas, realmente será muito bom e muito proveitoso (Denise Yêni, Rodadas de Conversa, 2017).

Na escola em que eu trabalho acontece essa formação de forma fragmentada, porque é justamente nessa perspectiva de você, do professor sinalizar a dificuldade dele dentro da sala de aula e a gente trazer o planejamento, só que assim é fragmentado por quê? Por questões de tempo, questões de autonomia via secretaria. Questão de tempo porque geralmente tem essa questão de planejamento, e assim as reuniões pedagógicas distantes demais porque requer tempo para se fazer esses estudos, e a questão assim de reunir todo mundo, a escola toda, a articulação da escola toda para fazer esse estudo. Eu acho que não é um estudo baseado na sala de aula, mas um estudo para o professor que vai refletir na sua sala de aula (Eliana Tomaz, Rodadas de Conversa, 2017).

Na escola que estou trabalhando agora, a gente tem enfrentado a problemática que é o espaço. Nós carecemos de um espaço ideal para este momento de estudo, de planejamento e até para estudo do próprio coordenador, então assim a gente tem essa dificuldade. A gente tem tratado com o secretário por meio da nossa gestora escolar e todos os coordenadores que vão lá a gente lança as nossas demandas, a gente está barrando na questão do espaço. Nós não temos um espaço adequado para isso, tanto para coordenador quanto para o estudo com os professores, a não ser o momento das reuniões pedagógicas, outros momentos nós não temos, tem que parar um dia só para estudo, nós não temos espaço (Lílian Dourado, Rodada de Conversa, 2017).

Através desses relatos, percebe-se que apesar de estarem na mesma Rede os desafios de cada escola são diferentes. Sabemos também que isso é uma peculiaridade da educação. Enquanto que para Denise Yêni a experiência formativa que a sua escola está desenvolvendo junto aos profissionais é muito rica, com momentos de estudos e reflexões sobre o fazer pedagógico, vemos que em outras escolas como a apresentada por Eliana, a formação acontece somente quando agendada no calendário da Rede, pois segundo ela, não existe tempo para a preparação do coordenador pedagógico. Já para a professora Lílian, a questão da não formação pela escola está centrada na falta de espaço físico.

Constatamos pelos relatos, que existe o desejo de proporcionar momentos formativos na escola, mas alguns entraves acabam impedindo de acontecer, embora saibamos que é

no ambiente de sua atuação profissional, na escola, que a competência do professor se constrói, mas será facilitada se ali for aberto um espaço de atuação mais ativa do que o que lhe é reservado tradicionalmente (WARSCHAUER, 2001, p. 166).

Assim, percebemos através destes relatos que na nossa Rede de Educação há uma tensão com relação à formação no ambiente escolar, contudo, essa discussão precisa ser ampliada na Rede, para que se pense numa recontextualização dos processos formativos nas escolas.

6. ALINHAVANDO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO EM REDE

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido...

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

A elaboração de um Projeto de Intervenção (PI) é um requisito para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação, Currículo e Inovações Pedagógicas – MPED – e se configura como o TCC, considerando que

o PI proposto como trabalho final do curso tem como finalidade provocar movimentos formativos que partem da realidade concreta das redes públicas de educação e são delineados na intencionalidade das ações propostas pelo pesquisador, diante da escolha de seu método de pesquisa (ALMEIDA e SÁ, 2017, p. 9).

A partir das observações dos próprios contextos das redes públicas de educação, o currículo do MPED propõe que os mestrandos construam suas pesquisas pensando em modificar seu próprio ambiente de trabalho pela proposição de intervenções inovadoras, visto que

Esta estratégia amplia significativamente as possibilidades de inovação educativa, porque estabelece um compromisso com a rede de ensino e coloca em questão práticas conservadoras assumidas passivamente como elementos intrínsecos à profissão (ALMEIDA e SÁ, 2017, p. 4).

Depois dos muitos estudos realizados, durante os dois anos do mestrado, o nosso desafio agora é apresentar uma proposta de intervenção para a Rede de educação da qual fazemos parte. Retomamos o currículo do curso que prevê dois movimentos: o Movimento 1 - Adentrando no conhecimento socialmente produzido, com realização de estudos a partir de *Blocos Temáticos* (grupos de estudos), *Cursos* e *Palestras*. E o Movimento 2 - Adentrando nos meandros das redes de ensino, através de oficinas que direcionaram os mestrandos em cada ciclo a investigarem seus campos de atuação, com as temáticas: *Descobrimo a rede; Compreendendo*

espaços específicos da rede; Pensando seu espaço de investigação da rede; e Escrevendo o seu espaço de investigação da rede.

Assim, a partir dessas oficinas do Movimento 2, tivemos a oportunidade de investigar, compreender, pensar e elaborar um Projeto de Intervenção, considerando o contexto da rede em que atuamos, pois de acordo com o que propõe o currículo do curso essa produção final deve surgir

(...) na relação direta com as atividades curriculares acadêmicas propostas no curso, bem como, com as produções realizadas e os percursos formativos engendrados pelos mestrandos, nas imanências e emergências do cotidiano. É fundamental que este apresente uma relação intrínseca entre o objeto de investigação do pesquisador, decorrente da realidade escolar, que seja construído na interação com os pares da rede de educação e que tenha em seu cerne a concepção de abertura, como uma intervenção articulada. Salta-se da ideia de intervenção como projeção e aplicação, para a ideia de intervenção como investigação e implicação (ALMEIDA e SÁ, 2017, p. 10).

Para tanto, pensando em dar significado e coerência a este PI, necessitamos retomar os objetivos elencados para esta pesquisa, os quais propunham o diálogo colaborativo em rede, o favorecimento da participação dos docentes, coordenadores e gestores para a criação de estratégias formativas em rede, a valorização da abertura ao outro e o reconhecimento das experiências dos envolvidos no processo. Esses objetivos nortearam todas as etapas da investigação como estruturantes, dando sentido ao processo de elaboração desta proposta de formação colaborativa.

A perspectiva de formação colaborativa nos incitou ao debate sobre a necessidade da escuta cotidiana, de permitir a livre expressão sobre nossos conhecimentos, dos nossos medos, das nossas angústias, dos nossos desejos, proporcionando-nos novas aprendizagens, através de momentos de interpretação e de partilhas. Por essa conexão, e por sermos dessa Rede, nos momentos de coletas das informações, através da pesquisa-formação colaborativa, buscamos nesta bricolagem, compreender a complexidade da prática formativa cotidiana, para interpretar as informações encontradas.

A opção pela pesquisa-formação colaborativa permitiu que a pesquisa tivesse um enredamento diferenciado, uma vez que de forma partilhada, os colaboradores expuseram suas experiências de formação, norteados pelas questões disparadoras.

Com isso, consideramos que o caminho metodológico escolhido por nós, nos permitiu adequar os objetivos do PI e ainda, verificar se uma proposta de formação continuada em contexto colaborativo contribui para a mudança de concepções e práticas.

Ressaltamos que apesar de apresentarmos caminhos para a estruturação da formação em Rede, será com ela e através dela, pela colaboratividade, que o delineamento do projeto de formação se constituirá.

6.1. CONECTANDO OS FIOS DA PROPOSTA COLABORATIVA EM REDE

Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha...

*E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela...
(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)*

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Quando intentamos escrever sobre formação docente, em alguns momentos caímos na crença de que vamos encontrar o caminho que configura a formação, porém, fizemos a tentativa – ou buscamos fazer – de desalinhar e alinhar, por várias vezes as construções/ideias que temos, pois sabemos que não apresentaremos um projeto fechado de formação em rede; o que se espera é que essa nossa proposta se configure, se teça, se desenvolva no coletivo. Por isso, concordamos que,

Cientistas são como arquitetos que constroem edifícios de diferentes tamanhos e diferentes formas, que podem ser avaliados somente depois do evento, isto é, só depois de terem concluído sua estrutura. Talvez ela fique em pé, talvez desabe – ninguém se sabe (FEYERABEND, 2007, p. 21).

Como apresenta Feyerabend (2007), “ninguém se sabe” o que resultará de toda essa arquitetura. O que já sabemos é que existe uma necessidade de buscar caminhos, alternativas e opções mais favoráveis para que a formação continuada na

Rede se desenvolva, principalmente, considerando a participação de todos que dela fazem parte.

A necessidade de inovar, buscar mudanças, tentativas de mudanças, nos direciona para novos percursos. Vimos nessas duas últimas décadas muitos cursos de formação acontecendo na Rede. Alguns chegaram já prontos pelo Ministério da Educação, outros foram montados externamente para o público em questão e outros sendo construídos pelos próprios integrantes da Rede, lado a lado, com o exercício da profissão.

Como educadoras vivenciamos muitos desses perfis de formação e, para a construção deste trabalho, necessitamos fazer o exercício de suspensão, na tentativa de ver melhor o nosso campo de investigação e contribuir para a criação de um projeto a ser analisado em Rede, pois “em uma sociedade democrática instituições, programas de pesquisas e sugestões têm, portanto, de estar sujeitos ao controle público” (FEYERABEND, 2007, p. 8). Assim como todos os tipos de formação que passaram pela Rede estiveram/estão sujeitos a nossas considerações, esta proposta também deverá vir a ser.

De acordo com as análises dos achados da pesquisa, entendemos que o processo de estruturação de uma proposta de formação continuada colaborativa precisa oportunizar a coautoria do conhecimento produzido na investigação (IBIAPINA, 2016), considerando as experiências, as itinerâncias e necessidades dos professores participantes.

Ao analisar os objetivos deste PI, encontramos uma congruência nos relatos dos professores, tanto nos Memoriais de Formação como nas coletas das Rodadas e Roda de Conversas quando narraram as ressonâncias dos cursos de formação da Rede nas últimas décadas. A partir disso, e com base nas três dimensões que subdividiram nossas análises, entrelaçamos os fios que desenham esta proposta. São eles:

Fio 1 – Formação do Sujeito: propõe a valorização e abertura ao outro e o reconhecimento das experiências dos envolvidos no próprio percurso formativo. Indica também que o professor desenvolva a prática de pesquisador, se despreendendo da ideia de que os encontros de formação só se constituem a partir

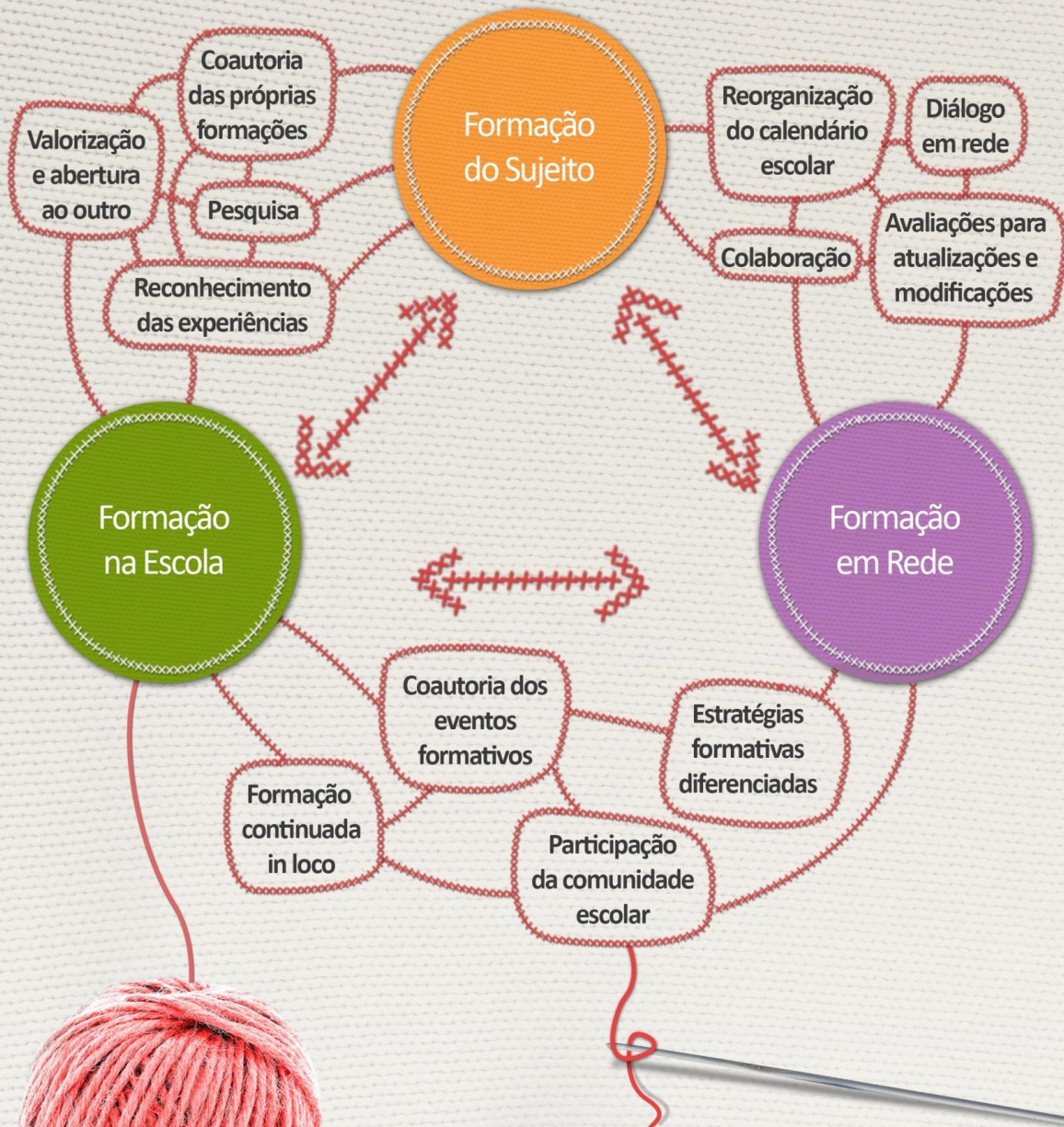
de eventos externos, sugerindo uma mudança de postura, possibilitando ser coautores de suas próprias formações atreladas ao exercício da profissão docente.

Fio 2 – Formação em Rede: este fio ancora-se no diálogo, fortalecendo a ideia de colaboração para a construção de um projeto de formação em rede. Propõe também a (re)estruturação e (re)organização do calendário escolar, das metodologias, garantindo espaço-tempo para a formação. Prevê avaliações dos cursos de formação pelos próprios participantes, com atualizações e modificações necessárias.

Fio 3 – Formação na Escola: propõe a criação de projetos próprios de formação continuada *in loco*, como um processo para qualificação dos saberes, das competências, das análises e ressonâncias do ensino e das aprendizagens, levando em consideração as especificidades de cada escola, favorecendo a participação de toda a comunidade escolar na criação de estratégias diferenciadas, tornando-os coautores dos eventos formativos na escola.

Entendemos que os três fios se complementam e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constantes. Não vemos possibilidade de fragmentação entre os mesmos, pois essa articulação não necessita de ordem para os acontecimentos. A imagem a seguir mostra a ideia da proposta de formação tecida em colaboração e foi construída a partir da nossa interpretação dos achados da pesquisa. Assim, a proposta aqui textualizada é apenas uma possibilidade, um caminho possível para a formação docente em rede.

Proposta de Formação de Professores em Rede



Esta estrutura permite que haja dois momentos formativos: um mais específico na escola, ou seja, *in loco*, e outro mais amplo com a participação de todos os envolvidos na Rede. Salientamos que um fio está imbricado no outro e que em todas as dimensões está o sujeito. Consideramos que a articulação desses três fios, estruturados de forma colaborativa, oportunizará na Rede de Educação de Irecê uma proposta de cunho inovador, pois

A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma 'inovação a partir de dentro'. É a interiorização do processo de inovação, o que implica uma descentralização e um controle autônomo em condições adequadas. Mas a 'formação baseada nas instituições educativas' supõe manter uma constante pesquisa colaborativa e obter um consenso para o desenvolvimento de uma organização, com uma confrontação e uma tensão que não permitem relaxar ou baixar a guarda ante as condições socioprofissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 22).

Pretende-se que os professores, em seus contextos, planejem, executem, observem, avaliem e interpretem, entrelacem fios nos espaços de discussão, em permanente processo de investigação, como processo formativo e criativo, produtor de conhecimento, mas também indagando, como tem feito Marli André (2010, p. 179):

(...) investigar as opiniões, representações, saberes e práticas do professor, para que? Para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem? Não seria isso muito pouco? Parece importante ir muito além, procurar entender o contexto de produção desses discursos e práticas. Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

Como esta proposta possui um caráter colaborativo, não apresentaremos aqui um projeto fechado de formação. Optamos por apresentar um esboço a partir dos achados na investigação e, para tanto, organizamos movimentos que podem servir de orientação para estruturar a elaboração do projeto de formação com a Rede. São eles:

- Análise e discussão coletiva dos cursos de formação que aconteceram na rede, com o propósito de avaliar as práticas mais pertinentes;
- Encontros para discutir os caminhos da proposta, com ênfase nas necessidades reais, com todos os educadores da Rede, ou representantes de cada escola (após coleta *in loco*);
- Definição no coletivo dos conteúdos a serem estudados; discussão sobre metodologias formativas; avaliação e modificação dos eventos formativos;
- Construção colaborativa do projeto.

Salientamos que os movimentos apresentados contemplam as três dimensões: **Formação do sujeito, Formação em rede e Formação na escola** e podem contribuir tanto para o projeto *in loco*, quanto para o projeto em Rede, uma vez que essas dimensões se entrecruzam nas práticas formativas, sendo indissociáveis. Consideramos ainda, que os imprevistos que ocorrerem podem ser considerados ou não como formativos, levando em conta inclusive, a não-linearidade dos acontecimentos. Para que esses movimentos aconteçam, apresentamos um plano de ação com sugestões para a estruturação de um projeto próprio da Rede.

PLANO DE AÇÃO

FIO		O QUÊ?	QUEM?	COMO?	QUANDO?	
FORMAÇÃO EM REDE	FORMAÇÃO DO SUJEITO	FORMAÇÃO NA ESCOLA	Identificação no contexto da escola dos eixos e temáticas para estudos e pesquisa	Professores e coordenadores pedagógicos	Nas primeiras reuniões pedagógicas do ano, buscar identificar o que os professores querem aprofundar	Fevereiro
			Planejamento das práticas formativas na escola	Professores, gestores e coordenadores pedagógicos	Construir no coletivo um calendário para garantir momentos de estudo durante todo o ano letivo	Fevereiro (Jornada Pedagógica das escolas)
			Práticas formativas na Escola	Professores, coordenadores pedagógicos, gestores	Uma vez, nos meses escolhidos de acordo com o calendário, realizar estudo e troca de experiências.	1º Trimestre 2º Trimestre 3º Trimestre
			Socialização para o alinhamento das propostas das práticas formativas de cada escola	Professores, coordenadores pedagógicos e Técnicos da Secretaria	Eleger representantes da equipe docente de cada escola, juntamente com o coordenador pedagógico, para socializar o planejamento das práticas formativas de cada escola	Fevereiro
			Estruturação do Projeto das práticas formativas em rede, a partir das propostas das escolas	Coordenadores Técnicos de cada segmento	Através das socializações de cada escola, elaborar um Projeto de Práticas Formativas em Rede para o ano letivo vigente	Março
			Práticas formativas em rede e com a Rede	Professores, coordenadores pedagógicos e coordenadores técnicos de cada segmento	Oficinas	1º Trimestre
			Avaliação para atualização e modificação do calendário e planejamento das práticas formativas	Professores e coordenadores pedagógicos	Nos encontros das práticas formativas das escolas, realizar avaliação juntamente com a coordenação pedagógica	Início do 2º Trimestre

		Práticas Formativa em rede e com a Rede	Professores, coordenadores pedagógicos e Coordenadores Técnicos de cada segmento	Oficinas	2º Trimestre
		Avaliação para atualização e modificação do calendário e planejamento das práticas formativas	Professores e coordenadores pedagógicos	Nos encontros das práticas formativas das escolas, realizar avaliação juntamente com a coordenação pedagógica	Início do 3º Trimestre
		Práticas Formativas em rede e com a Rede	Professores, coordenadores pedagógicos e Coordenadores Técnicos de cada segmento	Oficinas	3º Trimestre
		Avaliação final do ano letivo dos momentos formativos	Professores, gestores, coordenadores pedagógicos e coordenadores técnicos de cada segmento	Seminário	Novembro

Mesmo apresentando um plano de ação, consideramos que em um projeto que se pretende colaborativo, o protagonismo passa a ser estruturante das ações formativas. Nesse sentido, Imbernón (2011) nos diz que

Este protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e formação: como uma organização mais autônoma, entendida com autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos (IMBERNÓN, 2011, p. 23).

Assim sendo, esta proposta “aberta” consolida o resultado preliminar da fiação do que conseguimos ver/identificar/encontrar nos achados da investigação. Para tanto, designamos aos professores da Rede Municipal de Educação de Irecê, nos incluindo, porque também compomos os fios dessa Rede, a tarefa de entrelaçar

mais fios, que se fortaleçam e impliquem numa nova ou novas concepção(ões) de formação.

6.2 O ÚLTIMO PONTO, OU SÓ UM LAÇO?

A noite acabava quando o marido, estranhando a cama dura, acordou e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu...

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

(A Moça Tecelã, Colasanti, 2003)

Chegamos ao último ponto desta produção, ou apenas a um laço? Ao nos reportamos à prática da moça tecelã que em sua história mostra que sempre existe a possibilidade de tecer um recomeço, acreditamos que o laço representa melhor essa finalização, porque pode ser feito e desfeito sempre que necessário, e neste caso, pelas mãos dos professores que tecem a Rede de Educação de Irecê.

Dessa forma, a formação tecida em colaboração é uma possibilidade viável para encontrar caminhos que respondam às indagações internas, permitindo perceber, descobrir, assumir e ressignificar o que se pretende, através de diálogos mais propositivos e implicados, retroalimentando esta ideia da construção de um projeto de formação.

Compreendemos que um dos desafios do trabalho em rede encontra-se em dar sentido ao modo como cada um interpreta e conduz a sua própria formação, considerando que

A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém (LARROSA, 2010, p.17).

Ao considerar essa ideia proposta por Larrosa de viagem aberta, de tornar-se o que se é, fica claro que não existe garantia para saber como cada um vai ancorar esta proposta, pois a cada viagem os itinerários se refazem de acordo com as referências individuais de cada um.

Ao descortinar a possibilidade de uma proposta de intervenção construída colaborativamente, pretendemos extrapolar o instituído, permitindo o entrelaçamento dos conhecimentos em rede, pois concordamos com Nóvoa (2017) que

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de comunidades de prática, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2017, p. 3).

Assim, ao possibilitar a tessitura das ações conjuntas com os professores que enredam os fios da Rede na construção coletiva de uma proposta, estaremos conectando seus elos e processos sem a pretensão de trazer todas as soluções para os problemas revelados nos achados.

Enfim, o bordado desse último ponto ou laço, suscita a possibilidade de continuação desses estudos, ampliando os nós em um coletivo de rede, tornando-nos cientes de que esta Proposta de Intervenção não acaba aqui, mas, apenas daremos uma breve pausa no bordado... a (re)bordar, considerando que a tessitura desse projeto continuará em rede e com a Rede... com outras mãos, outras agulhas, outros fios....

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica D.; SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Concepções de Intervenção do Mestrado Profissional em Educação**: tessituras curriculares de uma pesquisa. Trabalho apresentado na 38ª Reunião da ANPED. São Luis – Ma: Anais da 38ª Reunião da ANPED, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.

_____. Pesquisa, formação e prática docente. *In*. ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

_____. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. *In*: FONTOURA, Helena A. da; SILVA, Marco. (Org.). **Formação de Professores, Culturas**: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Livro 2. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

ARROYO, M. G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.

BARBERY, Muriel. **A elegância do ouriço**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BELLO, Ângela Ales. **Introdução à Fenomenologia**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2006.

BEZERRA, Jussara Sena da Silva. **Quando as memórias trazem à tona minha história de vida**: lembranças e recordações, novos olhares e reconstruções. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

BRACONNOT, Yolanda. "World Café"... Você já participou de algum? Disponível na URL: <http://www.rh.com.br/Portal/Grupo_Equipe/Artigo/6675/world-cafe. > Acesso em: 23 maio de 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1988/. Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

_____. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2009*. Brasília: MEC/INEP/DEED, 2009.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 9 jun. 2006.

_____. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 25 abr. 2007.

_____. Decreto CAPES nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil, 2009. <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 13 de julho de 2017.

_____. Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: MEC, 1 jul. 2009.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (PIBID) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2010.

_____. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF: Presidência da República, abr. 2013.

_____. Lei nº 13.005/14. Plano Nacional de Educação-PNE, para o decênio 2014-2024. Brasília, DF: 2014

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2014*. Brasília: MEC/INEP, 2014. <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em 12 de junho de 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Brasília, DF, 2003.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "da história e cultura indígena". Brasília, DF, 2008.

BROWN, Juanita, ISAACS, David. **O World Café: dando forma ao nosso futuro por meio de conversações significativas e estratégicas**. São Paulo: Cultrix, 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. *In*: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. 2ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In*: _____. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARVALHO, Maria Inez S. S. **O a-con-tecer de uma formação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun. 2008.

CARVALHO, Maria Inez; SÁ, Maria Roseli G. B. de. Uma introdução à discussão sobre trabalhos de conclusão de curso dos mestrados profissionais em educação como dimensão fundante da formação. *In*: CARVALHÊDO, Josania L. P.; CARVALHO, Maria Vilani C. de; ARAÚJO, Francisco Antônio M.(Org.). **Produção de conhecimentos na Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil: realidades e possibilidades**. Teresina: EDUFPI, 2016, v.1, p. 137 – 150.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 17ª Edição. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

COLASANTI, Marina. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global Editora, 2003.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).

_____. A Arte como Experiência. *In*: **Os Pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1974.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre a Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>>. Acesso em: 15 de julho, 2017.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ-PEREIRA, J.E. **A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145 – 154, jul./dez. 2013.

DOURADO, Emanuela O. C. **Interpretando o Movimento: as ressonâncias da formação dos professores de Irecê no cotidiano das escolas municipais**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

FAZENDA, Ivani (Org). **Dicionário em Construção – Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAÇO, C. E. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. *In*: ALVES, N. e GARCIA, R.L. (Orgs.) **O Sentido da Escola**. 5ª Edição. Petrópolis, RJ: DP et all, 2008.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

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

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Editora Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. (Org.). Relatório do Seminário Internacional **Construindo caminhos para o sucesso escolar**. Brasília: UNESCO, INEP, MEC, 2008.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elsa. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF:UNESCO-Brasil, 2009.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Da ciência e outros saberes**: trilhas da investigação científica na pós-modernidade. Campinas, SP: Alínea, 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Shuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

IRECÊ, Prefeitura Municipal de. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Município de Irecê**. Irecê, BA, 2013.

_____. Prefeitura Municipal. Estatuto do Magistério Público do Município de Irecê. Lei nº 740, de 02 de agosto de 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Plano de Carreira, Cargos, Funções Públicas e Remunerações dos Servidores do Magistério do Município de Irecê. Lei nº 741, de 02 de agosto de 2006.

_____. Prefeitura Municipal. Estatuto do Magistério Público do Município de Irecê. Lei nº 895, de 31 de março de 2011.

_____. Prefeitura Municipal. Plano de Carreira, Cargos, Funções Públicas e Remunerações dos Servidores do Magistério do Município de Irecê. Lei nº 894, de 31 de março de 2011.

_____. Prefeitura Municipal de Irecê. Secretaria de Educação. Relatórios: 1997 a 2007. Irecê, 2007.

_____. Prefeitura Municipal de Irecê. Secretaria de Educação. Relatório da Gestão: 2005/2008. Irecê, 2008.

_____. Prefeitura Municipal de Irecê. Plano Municipal de Educação. Lei nº 1017 de 22 de junho de 2015. Irecê, 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito em formação. *In*: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KINCHELOE, L. Joel. BERRY, S. Kathlee. **Pesquisa em Educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAMER, S. Formação Inicial e Continuada: Do Direito dos Professores à Escrita e à Leitura Literária. *In*: FONTOURA, Helena. A. da; SILVA, Marco. (Org.). **Formação de Professores, Culturas**: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Livro 2. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

_____. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. 3ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. **Pesquisa-formação**: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos. Vol. 13, n. 3, set-dez 2013.

MACEDO, R. S. **Compreender/Mediar a Formação**: o fundante da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

_____. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial**: nas ciências humanas e na educação. 1ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

_____. **Etnopesquisa Crítica**: Etnopesquisa-Formação. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um Rigor Outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Lindete Figueiredo Duarte. **O presente tecido com o passado**. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 03 jun. 2017.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O Método (auto)biográfico e a Formação**. São Paulo | Natal: EDUFRN | Paulus, 2010.

OLIVEIRA, Andreia Rodrigues de. **Memorial de formação**: A busca da produção do conhecimento através de memórias. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

OLIVEIRA, Elcione Batista de. **Memorial**: viagem nas lembranças da minha vida formativa, profissional e pessoal. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

OLIVEIRA, E. da S. G. de. **Reflexões sobre a educação continuada de professores**: missão a ser definida pela Universidade. Interagir: pensando a extensão. Rio de Janeiro, n. 3, p. 15-22, jan./jul. 2003.

OLIVEIRA, João B. A. **Um balanço do Programa Acelera Brasil (1997 – 2000)**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 177 – 215, julho/2002.

PEREIRA, Vera Lúcia Vasconcelos. **Memorial**: voo na memória, reconstrução na história. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

QUEIRÓZ, Gaci Durães. **Recordações e reflexões**: meu trajeto formativo pessoal e profissional. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

RIBEIRO, Gildete Bonfim. **Memorial**: construção da minha história. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

ROCHA, Iêda Marques. **Minha vida**: os dois lados de uma mesma história. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

RODRIGUES, Márcia Bartira Rosa. **Memorial de Formação**: percurso da qualificação pessoal e profissional. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. **Hermenêutica de um Currículo**: O Curso de Pedagogia da UFBA. Tese de Doutorado. UFBA. Salvador, 2004.

SÁ, Maria Roseli G. B. de. FARTES, Vera Lúcia B. **Currículo, Formação e Saberes Profissionais**: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SALES, Marcea Andrade. **Histórias e personagens que (ainda) não estão em livros**: o memorial-formação na licenciatura em pedagogia em Irecê/BA. *In: Revista da FAEEBA*, Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 17, n. 29, p. 147-158, jan./jun., 2008.

SALES, Marcea Andrade; CARVALHO, Maria Inez S. S.; SÁ, Roseli G. **Palavras que inscrevem a nossa história**. Presente! Revista de Educação, Salvador, ano 15, n. 2, p. 38-43, jun. 2007.

SANTOS, Lucíola Liçínio. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. *In: ANDRÉ, Marli (org.)*. **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

SEXUGI, Fábio. **Xícara**. Paraná, 2008. Disponível em URL:<<http://peabiruta.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 de maio de 2017.

SILVA, Judite Márcia de Oliveira. **Aprendendo “na” e “com” a experiência**. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

SILVA, Marilene Maria Marques. **Memórias**: lembranças e reflexões do agora a partir do outrora. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Irecê, 2007.

SOUZA, Imária Rocha. **Formação pessoal e profissional**: fios que se entrelaçam, teias de uma vida. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Josevânia Conceição. **Minhas experiências profissionais e acadêmicas**. Memorial-Formação. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Programa de Formação Continuada de Professores – Município de Irecê/Bahia**. Salvador, 2003.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

ZEN, Giovana Cristina. **A formação continuada como um processo experiencial**: a transformação dos educadores de Boa Vista do Tupim. Tese de Doutorado. UFBA. Salvador, 2014.

ANEXOS

Anexo A – Perguntas disparadoras para as Rodadas de Conversa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



RODADAS DE CONVERSA

- 1 - Vivemos hoje o fenômeno da “planetarização” e inseridos na sociedade aprendente. Na sua opinião, como deve ser o educador nesses contextos?
- 2 – Para você, professor, deve existir uma formação específica para ensinar?
- 3 – Para Warschauer (2001) “a formação pertence àquele que se forma, de modo que cada um, no contexto de sua história de vida, atribuirá sentidos diferentes àquelas vivências. O que foi formativo para uns pode não ter sido sequer significativo para outros”. Para você, que elementos ou aspectos foram/são mais significativos para sua formação? Explícite, com isso, sua concepção de formação docente.
- 4 – As políticas de formação de professores no Brasil foram muito estimuladas pelas políticas públicas, principalmente após a LDB 9.394/96. Em Irecê, também, desde 1997 muitos foram os investimentos em formação. Como você interpreta/compreende esses momentos formativos na Rede?
- 5 – Na sua opinião, como deve ser o formato (metodologia) mais adequado para a formação continuada no seu segmento?
- 6 – Que temáticas/conteúdos considera mais relevantes para serem discutidos e trabalhados na formação continuada?
- 7 – Na sua opinião, quais os desafios que dificultam a formação continuada na Rede?
- 8 – Como acontece a formação continuada na sua escola?

Anexo B – Perguntas disparadoras para a Roda de Conversas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



RODA DE CONVERSA

- 1 – As políticas de formação de professores no Brasil foram muito estimuladas pelas políticas públicas, principalmente após a LDB 9.394/96. Em Irecê, também, desde 1997 muitos foram os investimentos em formação. O que isso representa para uma gestão municipal?
- 2 – Na sua opinião, como deve ser o formato (metodologia) mais adequado para uma formação continuada em rede?
- 3 – Que temáticas/conteúdos considera mais relevantes para serem discutidos e trabalhados em uma formação continuada?
- 4 – Na sua opinião, quais os desafios que dificultam a formação continuada na Rede?
- 5 – Qual é/era a tônica da formação continuada na sua gestão?

Anexo C – Convite para a participação na Roda de Conversas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



Irecê, 17 de julho de 2017

Ofício/Convite 02/2017

Ref.: Participação em encontro formativo/pesquisa do mestrado profissional FAGED/UFBA – Irecê

Aos Diretores das Escolas Municipais de Irecê

Prezado/a Senhor/a,

A segunda turma do mestrado profissional da FAGED-UFBA/Irecê se encontra em pleno desenvolvimento de suas metodologias de pesquisa, referentes aos seus objetos de estudo, qual seja, neste caso em particular, a **formação docente**. Nós três: Andreia Rodrigues, Imária Rocha e Josevânia Teixeira, mestrandas, ao trazermos para o nosso campo de pesquisa essa temática, estamos promovendo encontros com segmentos da Rede Municipal de Educação de Irecê para dialogarmos sobre o assunto em pauta. Na próxima quinta-feira, **20 de julho, às 14 horas**, estaremos reunidas no **auditório do espaço UFBA** com os Diretores Escolares e o Secretário e ex-Secretários/as de Educação que ajudaram a construir e fortalecer a Rede de Ensino que temos hoje. Assim, gostaríamos de contar com a vossa presença, neste momento que, com certeza, será de extrema relevância tanto para a nossa pesquisa, quanto para a Rede de Educação de Irecê.

Favor confirmar presença!

Aguardamos com expectativa este momento!

Mestrandas,

Andreia Rodrigues

Imária Rocha

Josevânia Teixeira

Anexo D – Convite para participação nas Rodadas de Conversa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



Irecê, 11 de julho de 2017

Ofício/convite nº 01/2017

Ref: Participação em encontro formativo/pesquisa do mestrado profissional
FACED/UFBA – Irecê

Caros/as coordenadores/as,

Conforme salientamos no encontro de/com gestores do dia 07/07, aguardamos vocês dia **14/07** (sexta-feira), às **14 horas**, no espaço **UFBA/UAB**. Esperamos que, com você, também venha um/a professor/a da “sua” escola, a fim de enriquecermos o diálogo sobre “Formação docente, objeto de nossa pesquisa de mestrado profissional, e que desencadeará um projeto de intervenção para a Rede Municipal de Educação.

Esperamos com carinho a presença de todos vocês!

Agradecidas,

Andreia Rodrigues

Imária Rocha

Jesevânia Teixeira

Anexo E – Termo de Autorização do uso de falas e imagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE FALAS E IMAGEM

Eu _____, -
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minhas falas e/ou imagem, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Andreia Rodrigues de Oliveira Santos, Imária Rocha Souza e Josevânia Conceição Teixeira, sob orientação da Professora Doutora Maria Roseli Gomes de Sá do projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO EM REDE: UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA PARA OS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE IRECÊ”**, a publicar as fotos que se façam necessárias e/ou minhas falas para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e vídeos), em favor das pesquisadoras, acima especificadas, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos de divulgação de falas e imagens sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Irecê, _____ de _____ de 2017

Pesquisadoras:

Andreia Rodrigues de Oliveira Santos

Imária Rocha Souza e

Josevânia Conceição Teixeira

Sujeito da Pesquisa