



COLEÇÃO  
SABERES  
EM DIÁLOGO

01

Saberes em  
Diálogo:  
Fronteiras  
entre  
formação,  
docência e  
pesquisa

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Gilberto Ferreira da Silva  
Juliana Aquino Machado  
Rejane Reckziegel Ledur  
Organizadores

**Universidade La Salle**

Reitor: *Paulo Fossatti*

Vice-Reitor: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Graduação: *Cledes Antonio Casagrande*

Pró-Reitor de Administração: *Vitor Augusto Costa Benites*

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão: *Cledes Antonio Casagrande*

**Conselho da Editora Unilasalle**

*Andressa de Souza, Cledes Antonio Casagrande, Cristiele Magalhães Ribeiro,  
Jonas Rodrigues Saraiva, Lúcia Regina Lucas da Rosa, Patrícia Kayser  
Vargas Mangan, Rute Henrique da Silva Ferreira, Tamára Cecília  
Karawejczyk Telles, Zilá Bernd, Ricardo Figueiredo Neujahr*

Projeto gráfico e diagramação: *Editora Unilasalle - Ricardo Neujahr*

Revisão de ortográfica: *Leonidas Roberto Taschetto*

Revisão final: *Gilberto Ferreira da Silva*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

S115 Saberes em diálogo [recurso eletrônico] : fronteiras entre formação, docência e pesquisa / Gilberto Ferreira da Silva, Juliana Aquino Machado, Rejane Reckziegel Ledur, organizadores. – Dados eletrônicos. – Canoas, RS : Ed. Unilasalle, 2021. – (Coleção saberes em diálogo ; 1)

ISBN 978-65-89486-14-5

Livro eletrônico.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: < <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/8580/3266>>.

1. Educação. 2. Professores – Formação continuada. 3. Prática pedagógica. 4. Pesquisa. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Machado, Juliana Aquino. III. Ledur, Rejane Reckziegel. IV. Série.

CDU: 371.14

Bibliotecário responsável: Samarone Guedes Silveira - CRB 10/1418

**Editora Unilasalle**

Av. Victor Barreto, 2288 | Canoas, RS | 92.010-000

<http://livrariavirtual.unilasalle.edu.br>

[editora@unilasalle.edu.br](mailto:editora@unilasalle.edu.br)

+55 51 3476.8603

Editora afiliada:



**Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias!**

*Gilberto Ferreira da Silva*

*Juliana Aquino Machado*

*Rejane Reckziegel Ledur*

Organizadores

**Saberes em Diálogos:  
Fronteiras entre formação,  
docência e pesquisa**

Universidade La Salle – Editora Unilasalle  
Canoas, 2021.

## **Agradecimentos**

Produzir um livro que resulta de um processo de vivências de diferentes pessoas articuladas por um horizonte de sentido comum não se coloca como uma tarefa fácil. Por dois motivos podemos evidenciar o desafio enfrentado. De um lado, a relação sempre tensa, intensa e, por vezes, conflituosa com o próprio ato de construir a escrita e nela deixar-se revelar, apresentando-se ao outro (leitor). De outro lado, porque estamos a falar de uma experiência desde diferentes lugares. Assim, nada mais justo agradecer a aposta incansável no Projeto Saberes em Diálogo por parte da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, representada pela pessoa da professora Neka Escobar, Secretária Municipal de Educação. No diálogo aberto e franco, a Universidade La Salle, via o Programa de Pós-graduação em Educação, acolheu a proposta deste projeto desde sua gênese em março de 2017, seus espaços e corredores transformaram-se em extensão do que se vive e se atua nas escolas de educação básica. Um campo de discussão instalou-se e a universidade abraçou a construção do conhecimento de forma equitativa. E, por fim, aos professores(as) autores(as)/pesquisadores(as) que aderiram à proposta garantindo todo o sentido do trabalho construído coletivamente.

## SUMÁRIO

Preâmbulos .....	7
Prefácio .....	10
Introdução .....	12
Capítulo I - Formação continuada de educadores em diálogo: protagonismos e apostas geoepistêmicas .....	15
<i>Gilberto Ferreira da Silva; Juliana Aquino Machado</i>	
Capítulo II - Projeto Saberes em Diálogo: contribuições na trajetória docente .....	29
<i>Juliana Cristina da Silva; Paulo Fossatti</i>	
Capítulo III - Mudança de paradigma na formação docente: uma perspectiva sistêmica .....	37
<i>Renato Avellar de Albuquerque</i>	
Capítulo IV - Formação continuada de professores na educação básica ..	49
<i>Bernadete Angelina Gatti</i>	
Capítulo V - Saberes em Diálogo: tecendo uma rede de professores- pesquisadores .....	58
<i>Carolina Monteiro</i>	
Capítulo VI - Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional .....	68
<i>Ana Maria Gimenes Corrêa Calil; Marli André</i>	
Capítulo VII - O Projeto Saberes em Diálogo e seus desdobramentos na escola .....	81
<i>Ana Paula da Silva</i>	
Capítulo VIII - Colóquios de professores que escrevem diariamente sobre a sua prática: avanços e desafios para formação docente e gestora .....	89
<i>Ana Lúcia Borges; Cristiano Rogério Alcântara</i>	

**Capítulo IX - O professor pesquisador e a iniciação científica na escola: o percurso entre a pesquisa na sala de aula e as comunidades de práticas ..... 103**

*Mônica da Silva Gallon; Jonathan Zotti da Silva*

**Capítulo X - Diálogo e a construção de saberes na Rede Infantil de Canoas ..... 115**

*Gisele Bervig Martins; Cídia Maria da Silveira*

**Capítulo XI - “O que fazem nessas formações?”: conquistando espaço formativo na escola ..... 125**

*Priscila Bier da Silveira*

## **Preâmbulos**

É uma honra fazer parte da construção do maior projeto pedagógico de formação continuada da história da educação de Canoas, o “Saberes em Diálogo”. Falar sobre esse projeto é sempre falar com o coração cheio de orgulho.

O alto nível de qualificação dos nossos colegas da rede municipal de ensino de Canoas e o reconhecimento do potencial desses professores investigadores, envolvidos em uma cultura de pesquisa, levou a Secretaria de Educação a pensar, não somente num projeto de formação, mas em uma proposta de valorização desses profissionais, focado no protagonismo dos professores pesquisadores que constroem suas reflexões, investem na sua prática pedagógica e que permitiram esta publicação.

Ao longo dos últimos três anos, o projeto “Saberes em Diálogo” vem se consolidando por ser, principalmente, um espaço de escuta atenta e partilha das experiências docentes do chão de sala de aula na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A troca de experiências, extremamente relevantes, com outros colegas da educação brasileira, permite-nos dialogar, avaliar, ponderar e buscar novas ações pedagógicas, repensando as problemáticas educativas. Esse olhar externo nos faz refletir o espaço da docência cotidiana para além do que se faz na rede, com a rede e em rede.

Aos professores pesquisadores, que foram desafiados nessa trajetória e que acreditam e movem a escola pública de qualidade de Canoas, nosso respeito e admiração sempre.

*Eliane Freitas Silveira (Neka)*

Secretária Municipal de Educação/Canoas (2017-2020)

Desde as origens, a educação lassalista, ancorada nas práticas de São João Batista de La Salle, tem como um de seus pilares a formação inicial e continuada dos educadores. La Salle ocupou-se de formar educadores para dar respostas às necessidades da escola de seu tempo. Esta máxima nos pré-ocupa e nos ocupa até os dias atuais.

Tradição e inovação se encontram quando a Universidade La Salle, em seu compromisso com a Formação de Educadores, reformula seus projetos, seus discursos e práticas para renovar a escola do século XXI. Tal renovação passa, necessariamente, pela formação integral e integradora dos educadores.

Dentre as várias estratégias para garantir a qualidade da docência, a Universidade La Salle constrói com o trabalho em rede, nas diversas parcerias, a exemplo do alinhamento com a Secretaria de Educação do Município de Canoas, para a formação docente, o pacote formativo, encontra-se o Projeto Saberes em Diálogo ora apresentado em sua proposta, em seu significado e em suas vivências. Acreditamos firmemente que sempre acertamos quando apostamos na formação de educadores, em especial na parceria entre instituições.

Saberes em Diálogo é a expressão do sonho formativo que ganha plasticidade em progressiva consciência e ação, transformando a potência docente em ato, num processo contínuo, em cronograma de término, já que a atitude de aprender e aprender a aprender torna-se constante e por toda a vida.

Tal projeto vem reafirmar a premissa de que a qualidade da educação passa pela qualidade e cuidado de nossos docentes. Esta obra que agora socializamos com o público registra uma realidade de acompanhamento de nossos egressos das licenciaturas, reforça as melhores práticas, aposta na assertividade.

Evidencia e reforça estratégias exitosas de aproximação e formação no apoio de redes formativas, a exemplo da Universidade La Salle e Município de Canoas com oferta de Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado, Pós-Graduação Especialização e MBA e Cursos de Extensão Comunitária chegando às escolas em forma de Cursos Livres que garantem a continuidade formativa. Esta se expressa em vivências docentes pautadas pela prática reflexiva, pela pesquisa-ação, pela formação integral, por professores multiplicadores e formadores de seus pares, pela integração entre ensino-pesquisa e extensão, minimizando a histórica esquizofrenia de uma universidade que ensina e uma escola que faz.



Esse novo cenário ora apresentado carece de cuidado para sua solidificação. Ele é complexo e exige multifuncionalidade docente, especialmente agora num mundo tomado pela pandemia que exige reinvenção, criatividade e resiliência nos novos modos de educar, principalmente na modalidade on-line ou híbrida. Que a tessitura dos múltiplos olhares e saberes, sejam eles dos campos conceitual, empírico, político, cultural, contingencial, vivencial ou criativo, nos levem a consolidar a Cultura do Diálogo. Assim, continuaremos alimentando saberes e vivências onde nos reconhecemos educadores em processo de travessia rumo à escola e à dignificação da docência que tanto sonhamos nos terrenos da reflexão, da pesquisa e da formação.

*Dr. Paulo Fossatti*

Reitor Universidade La Salle

## Prefácio

O conjunto de escritos que compõem a obra *Saberes em Diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa* inaugura uma iniciativa importante, na medida em que abre espaços universitários considerando suas especificidades e transversalidades. Pela escrita engajada e implicada de professores(as)-pesquisadores(as), processos formativos valorosos são experienciados, registrando marcas fulcrais na itinerância formativa de professores(as) que acolheram essa possibilidade e assumiram esse desafio. A esse respeito, vejo três perspectivas fundantes para as itinerâncias formativas universitárias: o *espaçotempo* para se constituir *autorizações, autorias e protagonismo universitário formativo*. Essas perspectivas vão ao encontro dos desafios nos processos de autorização, ou seja, ao escrever e nos colocar no cenário universitário como protagonistas do nosso próprio processo formativo, nos tornarmos autores de nós mesmos. O realce e a *reexistência* dessas perspectivas devem enfrentar a reprodução cotidiana que se realiza nas nossas escolas e universidades, nas quais instituições e políticas públicas, não raro, exercem suas funções desautorizando professores e estudantes no que concerne às suas capacidades criativas de acrescentar inventividade às pautas curriculares e formativas que experienciam. Essa é uma história que marcou e marca a vida de estudos de muitos(as) de nós. Cada um(a) de nós tem uma história de desautorização para contar e para superar, muitas vezes eivada de marcas difíceis de superar. Vale reafirmar que processos de autorização estão na base da heurística da pesquisa e do protagonismo formativo, bem como da condição da autoria. Diria, ainda, está na base da criação como política educacional e projeto histórico de uma nação que não aceita mais dependência e colonialismo por imposições no campo da produção de saberes. No que concerne à universidade, é ação estratégica e inarredável. Ou a universidade cria condições para processos de autorização na formação de professores ou então não é universidade. Simples assim! Ou a formação universitária se funda pela experiência de nos tornarmos autores de nós mesmos ou a criação continuará vivendo impossibilidades, castrações e lutos. Nesses termos, epistemologicamente, a universidade continuará abrindo caminhos e criando terrenos férteis para os diversos e perversos epistemicídios ainda em curso, agora muito mais explícitos, levando em conta os ataques oficiais das maiores autoridades do país em uma orquestração que claramente visa destruir saberes acadêmicos na sua diversidade e diálogo. A autoria está no cerne da existência da universidade, é a partir dela que soluções são

propostas, dando o mérito às instituições vinculadas à construção de saberes e processos formativos um caráter socialmente referenciados. Essas duas perspectivas demandam que a formação universitária viva na relação com os saberes o protagonismo dos(as) seus(suas) professores(as) mas, também, e na mesma medida, de seus(suas) estudantes. Vale ressaltar sempre que estudantes e professores, de fato e de direito, são atores/atrizes e autores/autoras curriculares e formativos.

São com essas transversalidades aqui argumentadas - *autorização, autoria e protagonismo formativo universitário* - que compreendo a *singularidade* dos escritos que emergem desse conjunto de luminosos fractais formativos presentes neste livro. É aqui que habita o meu entusiasmo pela iniciativa desse conjunto de professores(as) e pesquisadores(as) vinculados(as) à vida de aprendizagens universitárias e da Educação Básica – a formação humana não se realiza por um cérebro separado de uma vida em aprendizagens e formação – ao mesmo tempo, com espírito de regozijo, quero felicitar os(as) organizadores(as) desta obra primorosa por terem criado as condições para que ela se ilumine e ganhe asas. Nesses termos, desejo vida longa para os escritos aqui configurados e organizados, assim como uma fecunda itinerância formativa, elevando com isso a história da nossa universidade e da nossa Educação Básica a partir de processos autorizantes na construção de autorias e protagonismos formativos, como forma de continuar dignificando a existência dessas nossas necessárias e inarredáveis instituições.

Felicitações aos(às) organizadores(as) e aos(às) autores(as).

Salvador, tarde esperançosa do dia 05/10/2020.

*Roberto Sidnei Macedo*

Professor Titular da FACED-UFBA

## Introdução

Ao pensarmos sobre fazer formação continuada de professores, pelo menos duas décadas vieram à tona em uma memória que articula de forma acelerada experiências vividas, com o acúmulo do que o campo científico desta área vem produzindo; e ele é vasto, farto e instigante. Nesta lógica, duas outras posturas emergem cobrando, talvez justamente o que a perspectiva desde a ciência espera do pesquisador: tanto uma postura crítica e que não abandona o que aprendeu com suas próprias experiências na área de formação quanto com o que se apropriou do que a pesquisa conseguiu produzir. Então, mobilizados pela necessidade sempre emergente de fazer formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Canoas, o lugar de partida foi justamente fazer a formação desde onde se está, com quem aí se encontra e quiçá, para além de onde se está. O Projeto Saberes em Diálogo nasce desde este princípio. E, para dar conta de efetivar na prática, estratégias que permitam experimentações nessa direção começam a ser elaboradas.

Ao partir desde a ciência ou a pesquisa em educação deparamo-nos com os seguintes questionamentos: a) Onde estamos? b) Até onde avançamos? c) O que tem efetivamente funcionado quando se fala em formação continuada de professores? Partiu-se por buscar essas referências, entretanto, o que acabou por se constatar é que não é comum encontrar este tipo de trabalho de forma sistemática e organizada disponível para acesso. Passamos a olhar de forma mais cuidadosa para os trabalhos que se propunham a realizar revisões bibliográficas, ou do tipo estado da arte; mesmo assim, a discussão, geralmente pautada por preocupações teóricas, atendendo a uma demanda específica da própria academia, preponderou sobre os problemas enfrentados no campo empírico de pesquisa. Ao nos debruçarmos sobre a trajetória de pesquisa no contexto brasileiro de duas renomadas e conhecidas pesquisadoras do campo, buscamos os trabalhos que pudessem oferecer algumas sínteses, o que nos levou a examinar trabalhos mais antigos, confrontando os resultados de pesquisas recentes com pesquisas realizadas há uma, duas e até três décadas atrás. Encontramos as articulações realizadas por uma das pesquisadoras em seus estudos nos últimos vinte anos em que aponta para problemas que insistem em se manter atuais. O primeiro deles é o fato de que a pesquisa acadêmica permanece distanciada da realidade que de fato ocorre no chão da escola. O segundo reside no fato de que os problemas localizados por essas pesquisas se tornam tão etéreos ao serem tratados com as

exigências do cânone acadêmico que, quando os educadores entram em contato, pouco ou nada dizem sobre os desafios da docência da educação básica.

No esforço por buscar alternativas que pudessem inspirar um projeto de formação continuada de professores em rede, a mobilização inicial do trabalho se dá na constatação de que, se queríamos trabalhar desde onde estamos e com quem estamos, conhecer o local e quem nele atua, era tarefa urgente. Ao produzir um levantamento sobre a realidade formativa e de qualificação acadêmica, constatou-se que cerca de 51% dos educadores da rede municipal de Canoas possuíam pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado, fato que chamou a atenção da equipe de assessoria pedagógica da rede.

De algum modo, estávamos diante de uma rede que já não mais servia meramente como um campo de produção de dados para os pesquisadores acadêmicos, mas sobretudo uma rede que revelava um potencial de investigadores, ou seja, uma cultura de pesquisa parecia estar latente. Escutar e conhecer quem eram esses docentes/pesquisadores e criar um espaço de escuta e partilha mobilizou o primeiro Seminário Municipal Saberes em Diálogo. Dos 30 trabalhos de pesquisas apresentados e dos cerca de 70 docentes pesquisadores, passamos por um processo que nos conduziu para 2018 e, na sequência, para 2019<sup>1</sup> que consistia em uma comissão coordenadora, composta por 23 professores da rede, por membros da equipe de assessoria pedagógica da SME e por um professor da universidade. Dez Grupos de Estudo foram organizados, com 15 a 20 professores em cada um deles e mais 4 grupos com projetos dentro da característica específica de pensar problemáticas educativas que atravessam o interesse da rede como um todo. Se nos grupos de estudo os professores encontravam espaço para aprofundar o que viviam no ambiente da docência cotidiana, as reuniões ampliadas (RAs) serviam de espaço de articulação do coletivo, todos juntos com um objetivo comum: qualificar a educação pública.

Ao propor a autoria de uma obra que pudesse traduzir o que se tem vivido no Projeto Saberes em Diálogo, tomando por referência o docente/pesquisador e como vem sendo afetado pelo trabalho nesse coletivo, é que se localiza a gênese da presente coletânea. Movimentam-se pela escrita desses sentidos e significados pesquisadores, docentes/pesquisadores e membros da equipe de assessoria pedagógica, revelando fragmentos de uma experiência em andamento. Neste sentido, os textos aqui publicados revelam diferentes lugares de contato com o projeto Saberes em Diálogo.

---

<sup>1</sup> Conferir informações detalhadas deste processo de construção do Projeto Saberes em Diálogo em: SILVA e MACHADO, 2018.

Marli André e Bernadete Angelina Gatti participaram em momentos importantes, agregando suas experiências no campo da formação de professores, junto à comissão coordenadora e ao grande grupo de docentes pesquisadores participantes do projeto. Assim, no diálogo desprovido de hierarquias epistêmicas, buscou-se a escuta e a partilha. Nas trocas curiosas com Cristiano Rogério Alcântara, coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, entre idas e vindas, se fortalece modos outros de buscar ações para além do que se faz na rede, com a rede e em rede. O olhar externo configura-se como um aspecto importante para a continuidade do trabalho que tanto pode ser verificado nas relações sistematizadas presentes nesta obra, como em outras formas de compartilhar. Eventos acadêmicos e formativos se apresentam como momentos ricos para que isso se efetive.

Os docentes/pesquisadores que gentilmente construíram suas reflexões para esta publicação atribuem todos os sentidos que a proposta do Projeto Saberes em Diálogo vem defendendo nos últimos três anos. A síntese oferecida por Carolina Monteiro, doutora em Educação (Capítulo V), é reveladora desta evidência: “Assim, a divisão entre teoria e prática, mais uma vez, se fez presente, pois, se na universidade havia o afastamento da prática docente, na escola não havia espaço-tempo para a reflexão teórica”.

A escrita da equipe de assessoria procura, no formato de síntese, oferecer elementos que garantam a compreensão do vivido e do processo. É um esforço por sistematizar e provocar a continuidade desde onde se está em com quem se está.

A leitura implica abertura e sensibilidade, que provoca o deslocamento epistêmico desde onde estamos e com quem estamos, quiçá, provocando um giro geoepestêmico, como resultado deste processo. Boa leitura!

*Gilberto Ferreira da Silva*

*Juliana Aquino Machado*

*Rejane Reckziegel Ledur*

## Capítulo I

### **Formação continuada de educadores em diálogo: protagonismos e apostas geoepistêmicas**

*Gilberto Ferreira da Silva*<sup>1</sup>

*Juliana Aquino Machado*<sup>2</sup>

#### **Introdução**

Neste capítulo procuramos situar o lugar da pesquisa que se parte para construir a reflexão desde o campo da formação continuada de professores. Para dar conta deste propósito lançamos mão de alguns trabalhos acadêmicos que procuram realizar sínteses, demonstrando por onde anda a discussão e como se pode dar continuidade, aperfeiçoando ou exercitando modos de produzir conhecimento, assim como de ações efetivas nesta área.

Em um segundo momento, apresentamos de forma objetiva o projeto Saberes em Diálogo, destacando aqueles elementos que conseguimos extrair da experiência realizada em seus três anos de funcionamento, colocando-os em diálogo com a produção existente e realizando um processo de autorreflexão.

Finalmente, apontamos alguns “horizontes” que a trajetória percorrida até o momento permitiu experimentar e amadurecer. De maneira provocativa, buscamos no referencial da descolonialidade aportes para dar continuidade e vislumbrar novos rumos ao trabalho.

#### **O esforço por localizar as lacunas, positivities e avanços oferecidos pela produção**

O exercício para compreender as contribuições que a pesquisa no campo

- 
- 1 Doutor em Educação. Pesquisador CNPq 2. Professor do PPG em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural. E-mail: [gilberto.ferreira65@gmail.com](mailto:gilberto.ferreira65@gmail.com)
  - 2 Mestre e Doutoranda em Educação. Bolsista CAPES/PROSUC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Assessora Pedagógica na Diretoria de Formação, Pesquisas e Projetos da SME. E-mail: [juliana.machado@canoas.rs.gov.br](mailto:juliana.machado@canoas.rs.gov.br)

da formação continuada de educadores tem aportado nas últimas décadas vem mobilizando as preocupações no *que fazer* formativo. Em trabalho anterior (SILVA e MACHADO, 2018), fez-se um primeiro movimento que buscou localizar os avanços, os acertos, as positivities e as lacunas que a produção acadêmica aponta neste campo de estudos. Apoiado em autores consagrados, procurou-se evidenciar que sínteses eram possíveis de serem realizadas com o intuito de jogar luzes sobre este vasto, dinâmico e sempre urgente campo. Como resultado deste esforço, Silva e Machado (2018) apontam, tanto no contexto europeu quanto na região latino-americana e contexto nacional brasileiro, que:

uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola. Esta com certeza deve ocupar as preocupações de gestores, assessores e pesquisadores na área. De outro modo se observa uma certa pobreza de iniciativas ousadas que rompem com modelos clássicos de formação centrados na reprodução (...) (p. 108).

Lançamos mão, como forma complementar, de um estudo realizado pela UNESCO (2013) que toma por objetivo formular um estado da arte e, ao mesmo tempo, oferecer algumas orientações para possíveis políticas docentes aos países da América Latina e Caribe. Tal estudo responde por uma das estratégias da UNESCO de cunho mundial denominado “Professores para uma educação para todos”. A composição deste estudo seguiu uma metodologia em que se lançou mão da contribuição de diferentes pesquisadores, formando oito grupos de consultores referentes a oito países (Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Trinidad y Tobago). Para a formação do grupo de cada país, considerou-se contemplar a representatividade desde as esferas governamental, acadêmica e sindical. O estudo aponta para a compreensão da formação continuada como “continuo que va desde la preparación inicial atravesando toda la vida laboral hasta el final de la misma. Esta perspectiva, relativamente novedosa en el contexto de la profesión docente, implica un cambio de paradigma en su definición” (UNESCO, 2013, p. 57). Essas formas de compreender a formação continuada de docentes têm sido recorrentes na literatura:

se hace énfasis en que se aprende a ser docente a través de la reflexión sobre la propia práctica, proceso que demanda de esquemas y modelos que propician un aprendizaje compartido a propósito de las situaciones que se enfrentan cotidianamente en los contextos peculiares en los que se enseña a grupos de alumnos diversos (UNESCO, 2013, p. 57).



A lapidação de conceitos sobre formação continuada contribui para ampliar com certa clareza onde e como se deve realizar o investimento na formação. Na sequência, o relatório, amparado em um conjunto importante e representativo de estudos destaca aspectos na região latino-americana e Caribe em que se revelam as fragilidades desse processo:

discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos; y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las jornadas laborales sin perjudicar la atención a los alumnos (UNESCO, 2013, p. 57)

De igual maneira se destacam outros elementos que podem contribuir para situar objetivamente o que pretendemos demonstrar. Mesmo considerando intensa e complexa a rede de iniciativas no campo formativo, constata-se que:

Los propios profesores a veces, han manifestado que los cursos, talleres, programas compensatorios y el vasto conjunto de esfuerzos, más allá de las intenciones, no han correspondido a las expectativas de mejora de las prácticas educativas necesarias para incrementar de manera sostenida los logros de todos los estudiantes (UNESCO, 2013, p. 58).

Por outro lado, mesmo constatando a criação de políticas públicas que incentivam, promovem e garantem o direito à formação continuada aos docentes, acena-se para a permanência de “iniciativas ‘espasmódicas com tendencia a la discontinuidad y amenazadas por la falta de recursos” (UNESCO, 2013, p. 59). Aqui situa-se um alerta para a construção de programas formativos que contribuam para o desenvolvimento profissional docente, aportando estratégias que já contemplem em sua gênese a preocupação e modos de enfrentamento do problema anunciado. Enfrentar a falta de recursos, a ruptura ou descontinuidade de processos que durante um tempo alimentam esperanças, articulações e garantem espaços de intercâmbio entre os docentes e suas realidades educativas, estimulam a criação e elaboração de projetos educativos inovadores, o que se apresenta como uma necessidade instalada. O contato com a produção da área, enquanto campo especializado de estudos e produção de conhecimento via a pesquisa, realizada quase exclusivamente nos meios acadêmicos, agrega a emergência de se continuar buscando por sínteses dessa produção - ou as realizando - para que possa orientar e alavancar o avanço, tanto da pesquisa

quanto das práticas educativas em ação. Afinal, o que se deseja com a produção do conhecimento é justamente que se indiquem direções e caminhos para a operacionalização de soluções e experimentações de ações viáveis para a qualificação da educação e de seus profissionais.

No desdobramento de alguns dos pontos mais acentuados pelos estudos que buscam oferecer um panorama amplo do quadro da educação e da formação continuada de educadores, a pesquisadora uruguaia Denise Vaillant vem insistindo, afinada com o que é apontado como consenso na literatura nacional e internacional, o quanto, para além da definição e estabelecimento de objetivos, conteúdos e estratégias metodológicas e didáticas, “es preciso definir una estrategia concertada en la que se establezca con claridad qué y cómo se va a avanzar en este objetivo, y para la que se aseguren los recursos financieros y humanos necesarios” (VAILLANT, 2005, p. 51).

Ao percorrer um conjunto de estudos sobre formação docente na América Latina, Josefina Celli (2008) igualmente evidencia a importância de construir estratégias de enfrentamento de problemas que vêm atravessando as práticas e fazeres docentes de diferentes países e realidades. Indicando alguns possíveis caminhos a serem seguidos para enfrentar a essas dificuldades e limitações, a autora lista a importância de:

- 1) establecer incentivos para que personas con mayor calificación estudien educación e ingresen a la práctica docente; 2) establecer sistemas y mecanismos de evaluación, compensación, recompensa, apoyo y sanción que suban el ánimo del cuerpo docente existente, lo motiven y le permitan dar lo mejor de sí en su trabajo y aseguren la permanencia de los mejores docentes en el sistema educativo; 3) establecer incentivos para que los docentes calificados y con experiencia permanezcan en aquellas partes del sistema educativo que más los necesitan (aula y sectores vulnerables); y 4) mejorar la calidad y pertinencia de la oferta de formación inicial y continuada (CELLI, 2008, p. 99).

Cada vez mais fica claro que tratar da formação continuada se torna inviável se não se considerar políticas públicas que as tornem viáveis, ou seja, independente da esfera pública a que nos referimos, se municipal, estadual ou federal, o fato é que se necessita de um projeto que dialogue de forma competente, aberta e disponível para considerar os avanços da produção do conhecimento no campo e na busca por operacionalizar políticas que traduzam o que a literatura vem apontando como alternativas eficientes e eficazes para a

qualificação da educação. Tal projeto precisa constituir-se objetivamente em uma aposta de gestão, que se revela através de investimentos objetivos e explícitos para a condução e execução das ações necessárias para tal, incluindo uma reconfiguração das condições de trabalho existentes nas escolas, convertendo-se em uma política pública que se consolide como uma política de Estado e tenha condições de continuidade para médio e longo prazo e, portanto, possa representar avanços significativos no âmbito da qualidade da Educação. Nesta perspectiva, Nóvoa (2009) aponta que:

nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (p. 21).

A construção de uma política de formação de professores é pauta contemplada pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup> e Plano Municipal de Educação de Canoas (PME)<sup>4</sup>. A Estratégia 15.1 do PME aponta a necessidade de “construir e implementar, no primeiro ano de vigência deste PME, política pública de formação inicial e continuada, inclusive em serviço, aos professores e demais profissionais da educação”. Para além da prerrogativa legal instituída pela Lei do PME, a necessidade de sistematização, orientação e direcionamento das ações formativas na Rede Municipal de Ensino apresentam-se como inadiáveis, mobilizadas, principalmente, por um crescente envolvimento e engajamento dos profissionais da educação nos processos formativos desenvolvidos e conduzidos pela SME e pelas escolas, pautados pelos princípios exercitados no escopo do Projeto Saberes em Diálogo. Tais princípios têm sido incorporados no cotidiano das ações formativas, constituindo uma forma outra de pensar e fazer formação de professores que explicita uma compreensão epistemológica ancorada na valorização do saber e do fazer docente e do(a) professor(a) como intelectual de sua prática.

---

3 Lei Federal nº 13005/14, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.

4 Lei Municipal nº 5933/15, que aprova o Plano Municipal de Educação de Canoas e dá outras providências. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/oibul>>.

Dentre os caminhos localizados Celli (2008), apoiando-se em Navarro y Verdisco (2000), destaca o que considera como melhores práticas ou iniciativas no campo da formação continuada:

*a) Formación basada en el aula y centrada en las necesidades prácticas de los docentes.*

*b) Formación continuada mejor estructurada. Se propone una formación en servicio que supere el actual modelo de cursos y talleres inconexos*

[...]

*c) Uso intensivo de redes y formación en grupo. La formación, así estructurada, responde mejor a las necesidades específicas de grupos de docentes que trabajan juntos o en red en determinadas escuelas o redes de escuelas.*

[...]

*d) Uso intensivo de acompañamiento pedagógico. Se trata de la supervisión entendida como acompañamiento y apoyo al docente en sus ensayos pedagógicos. Esta supervisión no sólo ofrece apoyo técnico a los docentes, sino que les permite intercambiar ideas y experiencias entre ellos.*

*e) Integración de la formación en marcos más amplios que regulan las carreras docentes y los incentivos. La valoración de la asistencia a cursos, aunque fueran inconexos y de dudosa calidad, fue un primer paso en la vinculación de la formación continuada al avance en la carrera docente.*

[...]

*f) Formación entendida como respuesta a las prioridades sociales y educativas a nivel local. Las formaciones muestran ser más efectivas cuando se diseñan teniendo en cuenta las características específicas de una localidad, sus docentes y alumnos (CELLI, 2008, p. 103-4).*

Em boa medida, o Projeto Saberes em Diálogo, em andamento na Rede Municipal de Educação de Canoas, partiu, em sua gênese (2017), considerando muitos dos aspectos apontados pela produção na área. Três anos se passaram e as estratégias, dinâmicas e modos de fazer formação continuada em rede, com a rede e na rede, vêm exigindo novos olhares, tomadas de decisões, enfrentamento de problemas antigos que são atualizados cotidianamente nos *quefazeres* docentes e administrativos. É justamente com esta preocupação que apresentamos no próximo ponto, em formato de síntese, no que consiste e quais os desafios que

emergem da prática deste projeto. As vivências experienciadas colocam em evidência a necessidade da garantia de tempos, espaços e condições de trabalho compatíveis com o entendimento da formação continuada de professores como parte da jornada de trabalho docente, o que requer tomadas de decisão e posturas coerentes, que não acarretem em sobrecarga profissional ou em sobreposição de tarefas como resposta ao engajamento de ações de cunho pedagógico que se dão por adesão voluntária do(a) professor(a).

### **Saberes em diálogo: um projeto de formação continuada em rede, na rede e com a rede**

A constatação da elevada qualificação acadêmica dos professores da RMEC, no ano de 2017,<sup>5</sup> mobilizou a equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal da Educação na busca por possibilidades de conhecer e colocar em diálogo os professores e seus projetos. Por outro lado, a aposta em pensar o professor como intelectual da/na/com a docência, criando ou revelando espaços para a formação entre pares, num movimento de viés colaborativo, com foco no protagonismo docente, despertou em nós uma curiosidade em conhecer as pesquisas desenvolvidas pelos professores no espaço acadêmico, ao mesmo tempo em que possibilitou potencializar tais estudos a contribuírem na qualificação do trabalho formativo desenvolvido pela RMEC (SILVA, MACHADO, 2018). Esse movimento inicial, denominado *Saberes em Diálogo*, nasce com a proposta de realização de um evento,<sup>6</sup> no qual os(as) professores(as) foram convidados(as) a socializarem suas pesquisas em nível de pós-graduação, posteriormente publicadas em e-book (MACHADO, LEDUR, SILVA, 2018). A continuidade do trabalho passou por um necessário redimensionamento, impulsionado, por um lado, pela premissa de que os(as) professores(as), pesquisadores(as) acadêmicos(as) na pós-graduação continuassem exercitando essa faceta em seu trabalho docente cotidiano e, por outro lado, que as pesquisas propostas tivessem como norte os desafios do chão da escola. Configura-se, então, a segunda fase do Projeto Saberes em Diálogo, com foco na Docência, Pesquisa e Práticas Pedagógicas, já detalhadamente abordado em estudo anterior realizado por Silva e Machado (2018).

Cientes do contexto próprio do trabalho das escolas de educação básica, nos colocamos em movimento para buscar estratégias que pudessem

---

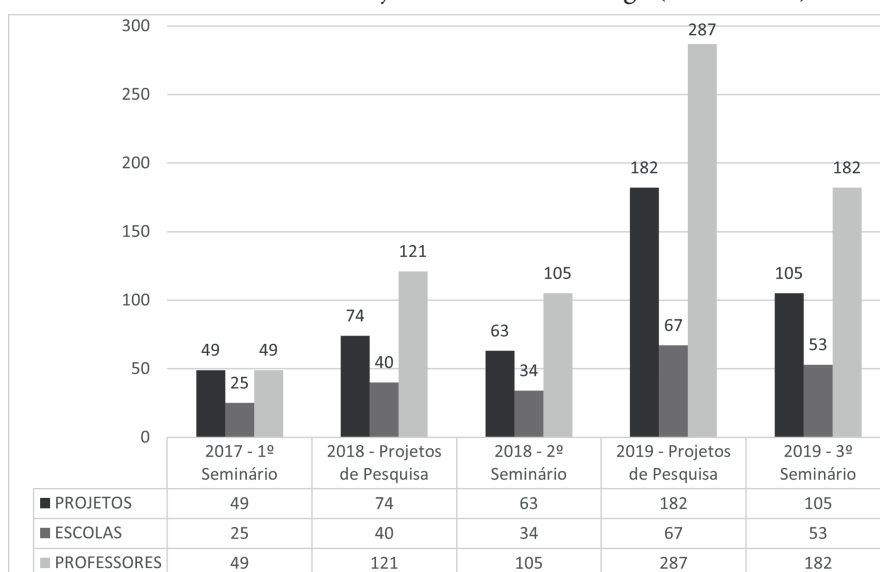
5 Conforme dados da Diretoria Administrativa da SME em maio/2017.

6 1º Seminário Municipal Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa, realizado nos dias 29 e 30/08/17.

contribuir, favorecer e viabilizar que os professores tivessem condições de propor e desenvolver pesquisas “olhando” para suas problemáticas e demandas específicas e que, conseqüentemente, pudessem representar possibilidades tanto ao contexto de análise, quanto a outros contextos. Dentre as estratégias propostas, destacamos a coordenação colegiada do projeto, os grupos de estudo, as reuniões ampliadas e a interlocução horizontal com outros pesquisadores-professores externos à RMEC.

A crescente adesão dos professores da RMEC ao Projeto tem nos fornecido indicativos que permitem inferir a potencialidade das estratégias propostas e experienciadas pelo viés da formação continuada dos professores, ainda que numa proposta menos convencional ao que a literatura tem destacado como experiências consolidadas neste campo, que geralmente priorizam a formação numa relação de exterioridade com os contextos de trabalho e no papel do professor como participante/ouvinte, com propostas formativas que não atendem às suas necessidades (MACHADO, 2013). O gráfico a seguir explicita de forma clara essa dinâmica de adesão expressada pelos professores.

Gráfico 1 – Adesão ao Projeto Saberes em Diálogo (2017 a 2019)



Fonte: Elaborado pela Comissão Coordenadora (dezembro/2019).

Por outro lado, o Projeto Saberes em Diálogo tem sido destacado em publicações na área da educação como uma das principais experiências inovadoras no campo da formação continuada de professores no Brasil (GATTI

et. al, 2019; ANDRÉ; PASSOS, 2019), pois coloca em movimento, numa rede de ensino, o que a literatura atual no campo tem conseguido projetar como alternativa ao modelo convencional, já em esgotamento (MAGALHÃES; AZEVEDO, 2015). Gatti (2017) destaca a necessária reorganização das práticas formativas, a partir da compreensão da docência como uma profissão que requer a execução de um trabalho específico, que tenham em sua base conhecimentos tanto teóricos quanto práticos. Tal demanda requer pensar práticas formativas que possibilitem aos professores a capacidade de utilizar os conhecimentos em situações reais e relevantes, a partir da “capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres” (GATTI, 2017, p. 272), pois:

As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.), e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. Caso contrário tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses (GATTI, 2017, p. 727).

Tais elementos são indicativos de que a busca por novas estratégias, além de urgente, faz-se indispensável no contexto atual, requerendo dos profissionais que vivem a educação em todos os âmbitos, tanto no trabalho em sala de aula, quanto nas funções de apoio pedagógico e, principalmente, nas funções de gestão, a colocarem-se nesse lugar que, para além de diagnosticar ou constatar, atua de forma propositiva e intencional. Para que a produção de pesquisas suscite um diálogo fértil entre universidade e escola, alia-se a esta exigência uma tomada de consciência por parte de pesquisadores no campo.

Ainda que o Projeto Saberes em Diálogo esteja se consolidando como uma aposta que tem tido um aumento significativo em sua adesão por parte dos professores (Gráfico 1), alguns elementos têm se constituído como desafios urgentes, a fim de que o engajamento crescente possa encontrar condições de manutenção e de viabilidade dentro do trabalho desenvolvido.

O primeiro elemento que a condução do Projeto tem nos revelado diz respeito às condições objetivas de trabalho à realização de pesquisas ou, ainda, da busca pela reflexão sobre a prática. O excesso de carga horária em sala de aula e a falta de tempo (MACHADO, 2013) para compartilhamento e socialização de práticas têm se revelado como importantes limitadores do trabalho para alguns

professores. Ainda que os professores tenham “garantido” um terço de carga horária destinada a atividades de não interação com o educando<sup>7</sup>, esse espaço é ocupado com inúmeras outras atividades, tais como o planejamento das aulas, o atendimento a familiares dos alunos, o acompanhamento de avaliações, dentre outras. O espaço para o desenvolvimento de pesquisas sobre a prática ou para a reflexão sobre a prática ainda é realizado, na maioria das vezes, fora da jornada de trabalho do professor, o que acaba, muitas vezes, por imobilizar o professor, ainda que possa estar interessado e motivado a participar do projeto Saberes em Diálogo. Neste sentido, Nóvoa sintetiza de maneira enfática um quadro que traduz bem o que se vive na rede:

Será que, hoje, muitos professores não são bem menos reflexivos (por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material didático pré-preparado, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos) do que muitos dos seus colegas que exerceram a docência num tempo em que ainda não se falava do “professor reflexivo”? Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em compromissos profissionais, sociais e políticos (2009, p. 22).

O conceito de professor reflexivo tem sido abordado há várias décadas, de forma recorrente, por inúmeros autores de referência para o campo da formação de professores, como Antônio Nóvoa (2009), Isabel Alarcão (2001; 2005), Donald Schön (1992), Philippe Perrenoud (1999), dentre outros. Entretanto, a abordagem requerida por estes e outros autores, em sua maioria europeus, ampara suas proposições a partir de seus contextos e, portanto, somente podem ser pensados em outros contextos. Ou seja, para se pensar propostas formativas ou competências profissionais docentes condizentes com a realidade vivenciada em cada espaço, é necessário pensar desde o lugar de onde se está.

É neste sentido que o Projeto Saberes em Diálogo vem se constituindo numa dinâmica profundamente engajada ao que está sendo vivenciado e ao que esta vivência tem revelado na cotidianidade do trabalho para além do que a literatura no campo da formação de professores tem apontado. Em outras palavras, muitas vezes as soluções são construídas a partir de culturas, contextos e condições de trabalho diversas da vivenciada em outras redes de ensino, como é o caso das redes de ensino no contexto brasileiro. É tarefa urgente a busca por

---

<sup>7</sup> Lei Federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.



estratégias que possibilitem ao professor as condições de trabalho necessárias a este novo perfil profissional.

### **Horizontes de expectativas: refletir, avaliar, apostar**

Justamente a partir do que a literatura nos informa é que este item ganha relevância e impele à construção de uma reflexão que possa oferecer elementos para continuar o trabalho de formação continuada, apostando nos princípios que têm orientado a atuação no Projeto Saberes em Diálogo, assim como uma postura crítica e epistêmica na busca por construir alternativas que permitam ultrapassar os limites previamente já apontados, tanto na literatura nacional e internacional que trata da formação continuada de professores quanto no que se refere às limitações observadas na própria trajetória experimentada pelo projeto.

Como estratégia de construção e ampliação da reflexão posta em andamento, recorre-se às contribuições de um campo epistêmico que desde a década de 90 vem instituindo e consolidando uma rica e vasta produção sobre o lugar ocupado (ou não) pela região latino-americana na produção do conhecimento. Toma-se por referência o debate posto sobre a descolonialidade do poder, do ser e do saber. Aproximamos estas contribuições ao campo da educação e, em particular, da formação de educadores, considerando a própria experiência do Projeto Saberes em Diálogo que tem exercitado o conjunto de seus princípios orientativos do trabalho pautado nesta perspectiva teórica.

Colonialismo é um termo que define um processo de dominação política e administrativa, que visa garantir e explorar o trabalho e as riquezas das colônias em benefício da metrópole. A colonialidade, como consequência, expressa um fenômeno referente a um padrão que naturaliza hierarquias, reproduzindo relações de dominação e subalternização. A descolonialidade se refere ao um processo que busca transcender as premissas da modernidade e da colonialidade. É, portanto, mais amplo que a descolonização, que se refere a um processo de independência política de uma colônia.

Na definição de Walsh (2005), a descolonialidade implica em partir da desumanização presente na colonialidade do poder, do saber e do ser, para considerar as lutas dos povos subalternizados por existir na vida cotidiana, bem como nas lutas por construir modos de viver, de poder e de saber distintos. Falar de descolonialidade, para a autora, implica em pensar não só a partir do paradigma dominante, mas desde os sujeitos e suas práticas sociais, epistêmicas e políticas, na perspectiva de uma atitude descolonial.

Pensar, portanto, a formação de professores na perspectiva da descolonialidade requer um deslocamento de cunho epistêmico, uma escolha explícita por processos que considerem o pensamento desde onde se está, construindo com os sujeitos. Esse deslocamento requer compreender que a violência epistêmica a que estamos subordinados, como colonizados, constitui-se em

discursos sistemáticos, regulares y repetidos que no toleran las epistemologías alternativas y pretenden negar la alteridad y subjetividad de los otros de una forma que perpetúa la opresión de sus saberes y justifica su dominación. Esto es, violencia ejercida por regímenes autoritarios a través de la represión epistemológica ejercida sobre los otros mediante la denigración e invalidación de sus propios saberes a partir de determinados sistemas discursivos universales que representan y reinventan para sí mismos (TIRADO, 2009, p. 177).

Desta forma, saberes constituídos a partir de uma matriz eurocêntrica, na perspectiva colonial, acabam por invisibilizar os saberes próprios dos contextos, dos sujeitos e práticas sociais, conferindo um caráter de universalidade, em que não há um reconhecimento ou uma identificação. Em educação, tais elementos se expressam especialmente através da priorização de agentes externos, a quem são conferidos o lugar de fala e da produção intelectual que se constitui na academia, desconsiderando o protagonismo docente acerca de seu *saberfazer* e o lugar de intelectual de sua prática. Saberes em Diálogo como uma proposta que se traduz via um projeto de trabalho vem demonstrando vigor para efetivar elementos que dimensionam e contribuem para um repensar do lugar do educador nesta esfera importante da sociedade que é a educação.

## Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, M.; PASSOS, L. F. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. In: IMBÉRNON, F. I.; SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ\\_Fnp\\_lkJI8pV/view](https://drive.google.com/file/d/1fUy8cuTmAK4tAWDhP6bZ_Fnp_lkJI8pV/view) Acesso em 17/10/19>.

CELLI, J. F. B. **Problemática del docente en América Latina: desafíos para la calidad y la equidad de la educación en la región**. Madri: Federación Internacional de Fe y Alegría, 2008. p. 81-104.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>. Acesso em 04/09/19.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. – Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores\\_do\\_brasil\\_novos\\_cenarios\\_de\\_formacao/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/professores_do_brasil_novos_cenarios_de_formacao/)>. Acesso em 20/05/19.

MACHADO, J. A. A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas – RS. **Dissertação** (Mestrado em Educação). UNILASALLE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, 2013.

MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. (Orgs.) **Saberes em Diálogo: Educação básica, universidade e pesquisa**. Canoas: Editora Unilasalle, 2018. Disponível em: <<http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf>>. Acesso em 31/04/2019.

MAGALHÃES, L. K. C. de.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00015.pdf>>. Acesso em 20/03/2020.

NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 5-21, 1999.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1992.

SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 17/04/2019.

TIRADO, G. P. Violencia Epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, v. XXIV, n. 1 Y 2, p. 173-201, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/revista/19997/A/2009>>. Acesso em 12/06/2019.

UNESCO. **Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe**. Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE). Santiago do Chile: UNESCO, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>> acesso em 11/09/2019.

VAILLANT, D. Reformas educativas y rol de docentes. **Revista PRELAC**, No.1, p. 38-51, julio, 2005. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144666>>. Acesso em 12/09/2019.

WALSH, C. “Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”, Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**, Quito, Universidad Andina Simón Bolívarabya Yala, 2005, p. 13-34.

## Capítulo II

### Projeto Saberes em Diálogo: contribuições na trajetória docente

*Juliana Cristina da Silva*<sup>1</sup>

*Paulo Fossatti*<sup>2</sup>

#### Introdução

O presente estudo tem por objetivo trazer, de forma reflexiva, as contribuições do Projeto Saberes em Diálogo em nossa docência na Educação Básica desde o ano de 2017. O Projeto em questão iniciou como uma proposta de visibilização das pesquisas em nível de pós-graduação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas, que teve como desdobramento, a partir de 2018, um projeto com o objetivo principal a realização de pesquisas por professores da Rede Municipal acerca de temáticas de seu cotidiano.

Iniciamos nossa trajetória na docência na Rede Municipal de Ensino de Canoas no ano de 2003, nos Anos Iniciais, com a formação inicial em Magistério e a Licenciatura em Educação Física. Com o auxílio do convênio entre a Prefeitura e a Universidade La Salle, foi possível cursar Especialização em Supervisão da Educação Básica e, seis anos depois, o Mestrado em Educação. O acesso ao Programa de Pós-Graduação (PPG) estreitou nossa relação com a pesquisa e, no cotidiano de docente da Rede Municipal de Canoas, o espaço para a investigação acadêmica ganhou sistematização. Portanto, nosso relato decorre da aproximação da universidade com a Educação Básica.

Por mais que a participação em um Grupo de Pesquisa na Rede Municipal de ensino auxilie, pelo fato de não estar vinculados a um PPG, deparamo-nos com dificuldades no que se refere a garantia de tempo para a produção

---

1 Mestra em Educação; Universidade La Salle, Professora na Rede de Ensino de Canoas; Membro do Grupo de Pesquisa Gestão Educacional nos Diferentes Contextos; E-mail: [ju2lucas.lorenzo@gmail.com](mailto:ju2lucas.lorenzo@gmail.com)

2 Doutor em Educação. Reitor e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle. Coordenador do Grupo de Pesquisa: Gestão Educacional em Diferentes Contextos.

intelectual. Soma-se a isto, o fato de atuarmos na coordenação pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental, onde os afazeres são muitos e acabam por afastar possibilidades de aproximação com a vida acadêmica.

Contudo, assumimos algumas estratégias para nos mantermos conectados a escola-universidade. Tais estratégias mostram-se: no processo de integração escola e universidade por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação; participação em Grupos de Pesquisa da Universidade La Salle que facilitam o fomento da pesquisa na Educação Básica; desenvolvimento de Pesquisa Empírica resgatando nossa prática docente; sistematização do Projeto Saberes em Diálogo na parceria Universidade e Rede Municipal de Ensino de Canoas.

Tais estratégias amenizam o distanciamento da educação básica com a educação superior. Elas favorecem a participação nos programas de formação ofertados pela Rede Municipal de Ensino, a exemplo dos Congressos de Práticas Inovadoras. Esses congressos oportunizam a apresentação e publicação da prática pedagógica. Apesar das limitações dos programas formativos, a superação da teoria, dando espaço para a escuta docente, favoreceu nossa construção subjetiva por meio da troca, da escuta ativa num processo de formação continuada enquanto pessoa e profissional.

Em atendimento à cronologia do relato, no ano de 2017, as colegas que atuavam na Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SME) nos convidaram para mediar uma das mesas do I Seminário Saberes em Diálogo, que era um evento que focava na apresentação de pesquisas acadêmicas produzidas pelos Professores da Rede Municipal de Ensino. Tais pesquisas eram oriundas de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado dos referidos professores. O convite foi aceito e acabamos compondo a Comissão Coordenadora do Projeto, mesmo atuando em escola e não na Secretaria Municipal de Educação.

A partir do significado dessa experiência na nossa trajetória profissional e pessoal, desenvolvemos alguns apontamentos que consideramos importantes, bem como a aprendizagem, relacionando-os com os princípios que os sustentam ao participarmos do Projeto Saberes em Diálogo.

## **Desenvolvimento**

Nosso relato considera a parceria universidade-escola. Silva e Machado (2018) registram que a Prefeitura Municipal de Canoas disponibilizou a

84 docentes bolsas para cursos de Especialização e Mestrado, através de Convênio com a Universidade La Salle. Nossa pesquisa de Mestrado nasce desta oportunidade e se deu a partir de problemática verificada na própria Rede, versando acerca da gestão escolar e do bem-estar docente. Nessa época atuávamos como gestores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e acreditávamos na necessidade de relacionar o papel do gestor escolar ao bem-estar dos colegas.

O mergulhar em um estudo durante dois anos, o qual teve como enfoque temáticas tão presentes no cotidiano, nos trouxe um aprendizado pessoal muito grande e modificou nossa postura profissional, sobretudo pelo teor de humanidade da pesquisa realizada. Ela nos permitiu desenvolver ações de modo a não ter mais como base unicamente a experiência, e sim a relação dialógica com os campos teóricos e empíricos dos achados da dissertação (SILVA, 2015). Neste sentido, havia a possibilidade de unir a teoria e a prática. No entanto, mesmo restrita ao ambiente em que atuava, dentro de um grupo docente e discente, a pesquisa torna-se germe para o nascimento da gestora-docente-pesquisadora até hoje com vínculo ativo no grupo de pesquisa coordenado pelo segundo autor deste relato.

A participação no Projeto Saberes em Diálogo despertou a sensação de contribuir mais efetivamente desde o lugar ao qual pertencemos; o grupo que nós co-coordenamos abordava Educação Inclusiva, Formação de Professores e Gestão Escolar, os quais também eram de nosso interesse de estudo. Aqui residia grande possibilidade de atender as expectativas dos participantes. Tal cenário reforçava o sentimento de serem “reconhecidos” por outros olhares potencializadores do bem-estar docente (MARCHESI, 2008).

No ano de 2017, fizemos parte do Seminário como mediadores e como apresentadores, no ano de 2018 se instaurou uma dinâmica de pesquisa no “chão” da escola, ou seja, de natureza formativa e investigativa. Nesta perspectiva, existia a incumbência de não apenas coordenar uma mesa de discussão em um momento pontual, mas “acompanhar” pesquisas de nossos colegas professores, através de grupos de estudos mensais, nas modalidades presencial e *online*. Para essa tarefa, reforçou-se o uso dos meios tecnológicos (grupos de *whatssap*, *e-mails*, etc.), tendo como culminância o Seminário Saberes em Diálogo e a publicação de suas respectivas pesquisas em forma de *e-book*.

A Comissão Organizadora estava ciente de que o tempo seria curto para uma pesquisa, mas que resultados parciais poderiam aparecer. Num primeiro

momento, entendemos que nossa ação se assemelharia a uma “orientação” de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Entretanto, o ato de vivenciar o Projeto trouxe outras repercussões, que provinham de um universo até então não considerado.

Em nossa opinião, esta etapa do Projeto, ao abrir espaço para a práxis reflexiva, torna-o mais enriquecedor na medida em que se aproxima dos anseios reais dos participantes, professores lotados na Secretaria Municipal de Educação, professores vinculados à Universidade e professores que desempenhavam suas funções nas escolas. Tal pluralidade ampliava o olhar sobre o andamento do Projeto e as chances de alinhamento de ações com impacto efetivo. Esse cenário se aproxima de Budin e Sarti (2017) ao afirmarem, em sua pesquisa sobre formação continuada docente, que professores de carreira e pertencentes à mesma rede de ensino facilitam a articulação em seus grupos de trabalho. Os dados dos autores apresentam afinidade com o princípio da horizontalidade do projeto Saberes em Diálogo, o qual não hierarquiza os “saberes”, mas dá valor tanto para os saberes da experiência, como da cultura profissional e da academia.

Ao avaliar as reuniões dos grupos de estudos, é possível verificar que o conhecimento acadêmico prévio teve seu grau de importância, especialmente mediante a ansiedade constante demonstrada pelos professores no desafio de escrever. Todavia, podemos inferir que apenas este aspecto não seria o suficiente para sustentar a tarefa em questão. Outros elementos acabaram compondo o conjunto da obra e ocupando um protagonismo no desenvolver dos quefazeres, tais como a oportunidade de compartilhar experiências e sentimentos.

Os grupos de estudos aconteciam dentro da carga horária dos participantes, no turno da tarde. O nosso grupo era formado somente por mulheres. Muitas chegavam correndo, comentando sobre o cansaço e relatando casos da escola, dentre outros assuntos. Cientes dessa necessidade, os encontros eram organizados primeiramente com uma acolhida: um tempo para conversar, um café, uma mensagem. Como a outra coordenadora e nós também éramos professores, a identificação se estabeleceu facilmente: as participantes do grupo se viam em nós e vice-versa. Esse momento de “desabafo” era importante para nós, pois também comparecíamos ao encontro em meio às atribuições, muitas vezes lutando contra o sentimento de culpa de se ausentar por uma tarde da escola para nos dedicarmos ao Projeto Saberes em Diálogo.

Os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação de Canoas, as Leis



Municipais 5580/2011<sup>3</sup> e 5878/2014<sup>4</sup> incentivam a participação em atividades de qualificação que agreguem ao exercício das competências funcionais e institucionais na rotina do docente da Rede Municipal. Contudo, não é simples a liberação dos docentes para participarem desses momentos. Devido à carga horária na escola, nem sempre é possível contar com a disponibilidade docente para nossa substituição em sala de aula. Logo, foi necessário fazer ajustes na gestão de pessoas considerando o princípio da valorização e qualificação docente.

Outro ponto merecedor de destaque é o olhar para o professor de forma integral. O docente “é um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações” (MOSQUERA, 1978, p. 90). O pesquisador coloca que a dimensão afetiva é uma das pontes para compreender o professor enquanto pessoa, pois o mesmo busca dar significado à sua vida e a tudo que dela faz parte.

Tendo em vista que o Projeto Saberes em Diálogo acontece por adesão, logo precisa ter sentido para o docente, para que ele possa pertencer e permanecer no movimento. De acordo com nossas observações enquanto professores na rede há 18 anos, percebemos o quanto a sensação de estar só precisa ser sanada. Em contrapartida, nossa atitude em estar com eles também nos tirava do sentimento de solidão. Tal sinergia, intensificada por meio do apoio e da escuta, também nos proporcionava o sentimento de bem-estar.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 2013, p. 11).

Esse aprendizado foi desenhando a atuação da coordenação do grupo favorecendo o espaço coletivo pautado pelo afeto e partilha ali constituídos. As vivências coletivas, no dizer dos participantes, favoreceram a vida pessoal, profissional e acadêmica através do sentimento de que somos um todo e quando melhoramos uma esfera da vida, todo o conjunto existencial melhora.

A atuação no Saberes em Diálogo nos permitiu transitarmos entre os

---

3 CANOAS. Lei n° 5.580, de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o Plano de Cargos, de Carreira e de Remuneração do profissional do magistério do Município de Canoas. **Gabinete do Prefeito de Canoas**, Canoas, 11 fev. 2011.

4 CANOAS. Lei n° 5878, de 31 de outubro de 2014. Dispõe sobre o Plano de Cargos, de Carreira e de Remuneração do profissional da Educação Básica do Município de Canoas. **Gabinete do Prefeito de Canoas**, Canoas, 31 out. 2014.

papéis de formadores-pesquisadores-docentes-colegas. Esse movimento ora acendia a horizontalidade, ora transcendia ao compromisso de zelo. O ímpeto em contribuir com o que mais angustiava as participantes, a exemplo da escrita do artigo, nos lançava na busca por subsídios de ajuda. Nesta dinâmica, aprofundamos o aspecto investigativo, no intuito de colaborar na produção e socialização do conhecimento produzido. Nesse movimento é possível reconhecer a pesquisa na docência como um dos princípios do Projeto Saberes em Diálogo. Tal princípio transcende o vínculo Universidade-Educação Básica (SILVA; MACHADO, 2018). Por mais que tenhamos boa vontade e, principalmente, ciência de que o registro de nossa práxis educativa tem condições de levar nossa experiência e estudo para além do nosso espaço, encontramos dificuldades para publicações acadêmicas em meio às exigências contínuas da escola. Nossa sobrecarga também ganha respaldo nas pesquisas de Fullan e Hargreaves (2000) que assinalam a importância do encorajamento das ações docentes.

Em nossa experiência, a inserção no Projeto instigou-nos a não nos distanciar da pesquisa. Ao contrário, nos impulsionou a rever a organização do tempo com espaço para leituras e escritas. Estas leituras conciliadas ao comprometimento com o desenvolver das investigações dos docentes do nosso grupo nos recolocaram no meio acadêmico. Tal condição nos levou a alterações no Projeto Saberes em Diálogo. Uma das mais significativas foi a mudança de olhar mediante o meio acadêmico. Ao tentar uma vaga no Mestrado em 2015, procuramos ao máximo nos afastar do discurso de “professores” e sim assumir uma postura mais fundamentada na literatura, haja vista que a prática teria um valor menor ao ser comparada com a teoria. Como nossa pesquisa refletia sobre uma problemática do contexto no qual atuávamos, fomos conseguindo conectar a experiência, triangulando teoria, dados do campo e o nosso olhar enquanto pesquisadores. Mas na nossa essência creditávamos sempre mais aos teóricos.

Nas reuniões da Comissão Organizadora em que discutíamos os rumos do Projeto, a premissa da não hierarquização da Universidade sobre a Educação Básica e sim de um trabalho colaborativo em rede, foi nos reinventando de forma gradativa. Inicialmente foi difícil digerir essa premissa, pois com muito esforço conseguimos receber o título de Mestres(as) em Educação sem reduzir nossa carga horária de 40 horas semanais em meio a todos os demais compromissos assumidos. Todavia, ao vivenciarmos o Saberes em Diálogo, estas questões tornaram-se mais claras e efetivas no tocante ao trabalho. Entendemos que não se trata em atribuir maior ou menor juízo de valor aos diferentes saberes, mas de realizar um trabalho “em rede, com a rede, na rede” (SILVA, MACHADO, 2018, p. 109).

## Considerações finais

Ao refletir sobre as implicações da nossa participação enquanto membros da Comissão Organizadora do projeto Saberes em Diálogo, pudemos vivenciar muitos aspectos importantes para nossa trajetória profissional e pessoal. A aceitação do convite para compor a Comissão Coordenadora nos rendeu belos frutos de experiência e reflexões, tanto nos quesitos profissionais quanto pessoais e acadêmicos.

O trabalho no Projeto Saberes em Diálogo vai muito além, não se reduz ao simples acompanhamento de professores de Educação Básica que hoje se “aventuram” a escrever e pensar sobre suas práticas. Primeiro, porque esses professores não só escrevem e pensam sobre sua prática, mas também compartilham com seus colegas. Segundo, porque esses os contagiam quando estão envolvidos, e são apoiados por estes mesmos colegas nos momentos em que estão mais inseguros.

A satisfação em poder contribuir, na mesma proporção de sermos expostos à oportunidade de aprender, foi a grande responsável pela sensação de bem-estar na docência. A presença fiel da troca, da partilha dos saberes, dos diálogos e dos afetos continua impulsionando uma atitude de saberes que dialogam incessantemente.

Os princípios da horizontalidade e da pesquisa na Educação Básica compactuam com nossas concepções enquanto docentes e pesquisadores. A participação por adesão qualifica o desenvolvimento das ações, uma vez que quem se dispõe a se fazer presente acredita firmemente no projeto, está ali de livre espontânea vontade e, principalmente, com o propósito de fazer a experiência da melhor forma possível.

Da mesma forma que os colegas, nós também compomos a Comissão Coordenadora por acreditar no desafio inicial proposto pelas colegas da Secretaria Municipal de Educação. Esse posicionamento alimentou nossas reflexões diante dos papéis que até então estávamos desempenhando, como professores-formadores-docentes-colegas. E, de certa forma, a transformação progressiva foi trabalhando em todos nós. Dentre essas transformações, registramos a não hierarquização dos saberes, do quão significativo se tornou as experimentações de nossos colegas em suas práticas e o caminho ainda a ser percorrido na aproximação academia - Educação Básica. Tal aproximação ganha hibridismo ao apontar para estudos dos docentes em nível de mestrado

e doutorado em que a presença da universidade nas escolas aproxima e colabora mutuamente na formação docente, tanto inicial quanto continuada. Na legitimação de nosso lugar, do “chão da escola” temos muito a contribuir nessa interação escola-universidade.

## Referências

BUDIN, C. J.; SARTI, F. M. O professor da Educação Básica como formador de seus pares. **Revista Perspectiva**. v. 35, n. 2, p. 578-597, abril-junho, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p578>>. Acesso em 04/10/2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOSQUERA, J. J. M. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018, Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 21 de agosto de 2018.

SILVA, J. C. da. A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente. (**Dissertação de Mestrado**). 113 fls. Programa de Pós-graduação em Educação. UNILASALLE. Canoas, 2015.

## Capítulo III

### Mudança de paradigma na formação docente: uma perspectiva sistêmica

*Renato Avellar de Albuquerque*<sup>1</sup>

#### Introdução

Escolhi iniciar este capítulo fazendo uma breve contextualização da minha trajetória profissional e de pesquisa, por razões teóricas e epistemológicas que serão melhor esclarecidas adiante, para buscar “denunciar” minha posição enquanto observador de primeira ordem em um processo autodescritivo. Início por demarcar uma posição teórica em que renuncio à suposta isenção objetiva e desinteressadamente científica, de um pretense sujeito conhecedor sobre um objeto conhecido. Por ora, basta pontuar que abandonar um paradigma científico e ingressar em outro permite estabelecer pontes entre lugares e tempos diferenciados, portanto, uma possibilidade de aprofundamento da comunicação entre sistemas que se fazem de forma bastante diferenciadas, e por isso possuem tamanha dificuldade de se influenciarem na construção de abordagens mais complexas sobre a realidade social.

Feito este primeiro alerta, passo para uma descrição sintética sobre a minha trajetória como forma de contextualização e autodescrição nas concepções sobre o tema da *Formação de Professores*. Em 2011 defendi minha dissertação sobre a formação de professores em exercício (ALBUQUERQUE, 2011), especificamente através do estudo sobre os usos do tempo de professoras-estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade EAD. Naquele trabalho havia uma construção que poderia ser sintetizada na seguinte sentença: as mudanças na sociedade do século XXI, principalmente as trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), fazem com que a docência

---

1 Doutorando no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Porto Alegre. Professor de História em exercício na Secretaria Municipal da Educação (SME) de Canoas. E-mail: [renato.albuquerque@poa.ifrs.edu.br](mailto:renato.albuquerque@poa.ifrs.edu.br) e [renato.albuquerque@canoasedu.rs.gov.br](mailto:renato.albuquerque@canoasedu.rs.gov.br).

tenha que ser ressignificada para um profissional autoprogramado, que consiga se adaptar às constantes e rápidas mudanças de contextos sociais. Para lidar com os desafios e potencialidades que surgem na modernidade, se faz necessário a inclusão da formação continuada como elemento indissociável deste trabalho, de modo que seja previsto em sua jornada remunerada. Em outras palavras, a formação não pode significar aumento exponencial de carga horária, acarretando em exploração, sobretudo em relação à realidade das professoras que vivenciam cotidianamente o peso das relações desiguais de gênero na sociedade.

Passados oito anos da defesa desse trabalho, torno a olhar este conjunto de uma maneira um pouco diferente, mantendo as concordâncias de fundo e alterando, contudo, outros pressupostos. Entre a manutenção daquelas prerrogativas estão o conjunto contextual, sobre as mudanças do século XXI; sobre as revoluções trazidas e aprofundadas pelas TICs; pelo aumento do trabalho elástico e invisível e, portanto, da exploração; sobre o peso dessa relação distribuído de forma desigual pelas próprias desigualdades, em especial a de gênero; sobre a necessidade de se incluir a formação continuada como elemento indissociável do trabalho docente, previsto em sua jornada remunerada.

Porém, as mudanças de fundo operam justamente na forma com que essa formação era pensada. Naquele momento, devido à posição em que eu me localizava no contexto social,<sup>2</sup> a perspectiva de formação continuada era basicamente aquela ofertada ou viabilizada pela estrutura universitária. Além disso, a formação para a pesquisa aparecia apenas como um elemento a ser desenvolvido dentro das estruturas acadêmicas para serem posteriormente replicadas em seus espaços escolares. Em suma, a visão de formação docente estava intimamente ligada à dependência e validação da instância universitária.

Evidentemente essa reconsideração não estaria negando a importância e o valor da universidade e todas as suas funções acadêmicas e científicas, em especial na formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada. No entanto, aponto para uma mudança na forma de compreender a autonomia e a horizontalidade nesse acoplamento entre sistemas, necessário à formação dos professores nas escolas de educação básica.

---

2 Entre os anos de 2006 e 2009, atuava como tutor no Curso de Pedagogia na Modalidade EAD (PEAD/UFRGS), sendo realizada a pesquisa e a pós-graduação de forma vinculada a essa estrutura. Em 2011, já na defesa, embora não fosse mais vinculado ao curso, mantinha a lógica dessa formação vinculada à formalização e validação de conhecimentos via universidade.

A mudança de perspectiva sobre formação de professores, enquanto pesquisador e profissional da educação, evolui de forma imbricada e paulatina com o desenvolvimento do programa *Saberes em Diálogo*, que a esta altura da obra dispensa apresentações. Os princípios pelos quais se orientam essa ação refletem, consciente ou inconscientemente, as mudanças de paradigmas de diversos sistemas independentes mas que se relacionam, tais como as mudanças na sociedade de forma ampla, das estruturas universitárias, nas perspectivas científicas, das relações institucionais e, por fim, da compreensão das funções e sentidos dado à Educação e ao seu profissional de destaque, o professor, neste início do século XXI.

Ao longo do artigo serão abordados temas que visam contextualizar as transformações históricas que incidem sobre o giro de sentido dado à temática “formação de professores” e como emergem nesse novo panorama as necessidades de atrelamento com as transformações urgentes nos tempos escolares e de jornadas de trabalho do docente. Desta forma, a *Mudança da sociedade do século XXI* irá fazer um resgate dessa contextualização, já nada inédita, realizada há cerca de oito anos atrás e como as interpretações se transformaram ou se confirmaram ao longo dessa segunda década do século. Também será abordado a *Mudança na perspectiva científica*, pela emergência de novas abordagens científicas, ou talvez no mero entendimento do autor sobre essas. Por último, as *Mudanças na escola: pesquisa científica e professor intelectual* trata do impacto de todas essas mudanças no perfil da educação e de seu principal profissional, o professor. Isso permite constituir parâmetros para a defesa da posição central do artigo, a de que a experiência do *Saberes em Diálogo* significa uma mudança radical e necessária para o conceito de formação continuada de professores neste novo século.

## **Desenvolvimento: Mudanças de contextos e organização de novos sentidos para a formação docente**

### **Mudança da sociedade do século XXI**

Talvez seja desnecessário abordar todo o conjunto de transformações ocorridas na sociedade neste início de século. Certamente poderia soar meramente nostálgico resgatar os debates sobre as mudanças sociais e no mundo produtivo realizadas por Manuel Castells (2003), ou sobre as definições de sociedade do conhecimento ou sociedade da informação (SQUIRRA, 2005). A escolha por não retomar esse debate sugere uma obsolescência da questão em um espaço de

menos de duas décadas entre o lançamento dos autores dessas obras e menos de uma década sobre a que realizei na dissertação, o que por si só demonstra o patamar diferenciado da velocidade de produção e comunicação desse século, e sobretudo os efeitos de sua consolidação. Há cerca de dez anos atrás, no início da expansão dos *smartphones*, algumas questões como a quebra de relações de espaço e tempo produtivo ou da virtualização de valores, possibilitadas pelas tecnologias, eram relevantes de serem sublinhadas, enquanto hoje elas são um fato evidente no cotidiano da sociedade.

Entretanto, algumas questões abordadas há menos de dez anos tomaram um outro sentido no atual momento, conforme nesta citação:

Pode-se utilizar o exemplo do jornalismo como ilustração da mudança trazida pela internet, pois as notícias a partir de agora podem ser comentadas pelos usuários em tempo real, o que torna mais evidente as críticas em relação à notícia, expõe as tendências e permite respostas que transformam fatos narrados em versões dos fatos, contribuindo para uma comunicação menos parcial, ou talvez mais crítica. Enfim, a internet contribui para o fim de versões que se pretendem hegemônicas (ALBUQUERQUE, 2011, p. 41).

A fragmentação e multiplicação de canais de informação, combinada com a velocidade de acesso e consumo superficial de dados, fizeram surgir fenômenos como os das *fake news*, que vêm produzindo um efeito de comunicações menos críticas. A internet, de fato, contribuiu para o fim de versões hegemônicas, entretanto, as versões emergentes muitas vezes não encontram lastro em discursos racionais ou científicos, mas apenas em elementos identitários de tribalização ou meramente preconceituosos, quando não totalmente fantasiosos. Portanto, ao contrário da projeção realizada na dissertação, a multiplicação de vozes trouxe não apenas vantagens à democracia, mas também novos desafios, os quais inevitavelmente se tornam desafios da Educação.

### **Mudança na perspectiva científica**

A mudança da perspectiva sobre formação de professores é influenciada fundamentalmente por duas questões que se relacionam à trajetória deste professor-autor. A primeira delas diz respeito a um relativo afastamento da universidade e vinculação estrita à escola, o que permitiu realizar um estranhamento sobre determinadas lógicas hierarquizantes feitas a partir da



perspectiva acadêmica. A segunda a um gradual amadurecimento da perspectiva teórica e uma migração de paradigma científico.

Se durante a dissertação a abordagem teórica oscilava entre uma arraigada influência do materialismo histórico dialético e uma emergente influência de um estruturalismo construtivista, mais recentemente os estudos sobre a nova teoria dos sistemas sociais, estruturada a partir de Niklas Luhmann (2006), passou a orientar novas abordagens. Clarear essas influências teóricas permite uma “vigilância epistemológica” sobre o tratamento teórico das realidades observadas e refletidas pelo autor.

A virada paradigmática dos últimos tempos permitiu uma nova abordagem da formação de professores, pois ressignificou a função e o papel da relação entre escola e universidade. Se antes a percepção de formação continuada passava pela hierarquização “naturalizada” entre universidade e escola, através de condução da primeira sobre a segunda, a constituição de uma visão sistêmica possibilitou questionar não apenas esse esquema de valores como, principalmente, a eficácia de uma organização nestes moldes.

A definição de Niklas Luhmann (2006) sobre sistemas sociais baseia-se no acúmulo de debates realizados a partir do movimento cibernético em meados do século XX, colocando a sociedade como um sistema autorreferente que se autoproduz a partir da comunicação. Sua arquitetura teórica incorpora o conceito de autopoiese desenvolvido por Maturana e Varela para explicar seus processos com lógicas internas.

Na perspectiva de Luhmann, o sistema se estabelece como diferenciação do ambiente, produzida pelo sentido da comunicação interna, perspectiva essa que cria um lugar privilegiado para a poliarquia e o policentrismo, para a autonomia e a autoprodução (autopoiese). O sistema é uma unidade operacional de um conjunto diferenciado e interdependente (BRANDÃO, 2017, p. 55).

Sistema é, portanto, a redução da complexidade do ambiente que leva a uma tendência probabilística de operações no interior dessa unidade diferenciada. Assim, na visão epistemológica de Luhmann, quem seleciona no ambiente o que se considera informação, que irá alimentar o conjunto operacional, é o sentido do sistema (NEVES, 2003). Por tal razão, a “redução da complexidade” e o “sentido” são as condições para a formação do sistema.

As duas condições levam ao conceito de fechamento operacional, definido pela regra de que o ambiente não opera no sistema e vice versa (KUNZLER,

2004, p.129). O sistema só pode operar segundo sua organização interna, ou seja, dentro do seu limite dado pelo “fechamento operacional”, o que permite a distinção do sistema em relação ao ambiente.

As premissas dessa nova abordagem teórica levam a uma interpretação diferente entre a relação universidade e escola, vistos como sistemas diferenciados. Nessa perspectiva a universidade não poderia operar no interior da escola, mas enquanto ambiente do sistema escolar, apenas estimular mudanças internas. Diferentemente estaria uma concepção de formação continuada que parta de dentro do próprio sistema escolar, segundo seus sentidos e suas autopoieses.

Para que os sistemas de maneira isolada consigam se relacionar, Luhmann (2006) desenvolve a noção de “acoplamento estrutural” onde se opera a conversão de informações e lógicas de um sistema a outro. Os acoplamentos estruturais replicam limitações de uma estrutura para outra e funcionam como filtros que transitam sinais (estímulos) de um sistema a outro, que podem ser considerados informações, dignas de processamento, ou ruídos, ignorados.

Portanto, nesta perspectiva sistêmica, as transformações do sistema escolar só podem partir das demandas internas, a partir de suas operações e seu processo autopoietico. Formações e teorias originadas e hierarquizadas a partir da universidade, portanto de outro sistema, correm o risco de serem apenas “ruídos” para o sistema escolar, o que frequentemente ocorre quando professores na escola apontam os distanciamentos entre teoria e prática nos diálogos entre a universidade e a escola.

Neste momento é fundamental reforçar a importância do envolvimento e da condução da universidade nesse processo de formação continuada docente, entretanto, ressalta-se que para que esse processo ocorra é fundamental um mecanismo de acoplamento estrutural, perfeitamente desempenhado pelo Programa Saberes em Diálogo. Essa prática de pesquisa e formação na Rede Municipal de Canoas vem estabelecendo a conexão necessária entre as demandas internas das escolas, o desenvolvimento de pesquisa e valorização dos saberes, além de uma aproximação da universidade para os pontos de demandas específicos e incremento do processo produtivo do conhecimento, sua sistematização, divulgação e validação em termos sociais.

### **Mudança na escola: pesquisa na docência e professor intelectual.**

Ao propor encarar o profissional docente como um “intelectual transformador”, Giroux (1997) anuncia uma concepção sobre o significado do professor e da escola que ultrapassa a mera categorização técnica. Aliás, justamente contra a aceção tecnicista da educação é que se ergue a defesa desse profissional que pensa sua profissão, sua prática, a formação e o espaço que ocupa no cenário social. A defesa por um profissional responsável por produzir uma prática social, refletir sobre seus resultados e modificar continuamente sua intervenção não é uma ideia nova, pois essa proposta dialética está na base de diversos autores, entre eles Paulo Freire. Entretanto, merece destaque o fato de se construir um conceito de “professor”, necessário para tomar como referência o papel a ser desempenhado pelo profissional deste século e quais as suas características ao se pensar projetos de políticas *públicas*.

Giroux (1997) realiza sua defesa do intelectual transformador baseada em uma visão de democracia escolar. Nesse contexto, um profissional responsável pela vivência, consolidação e construção de valores democráticos é um sujeito com múltiplas atribuições, que ultrapassam aquelas legadas ao docente e que sugerem uma atuação exclusivamente dentro de sala de aula. A participação democrática na escola requer uma ampliação na atuação política do professor, pois o profissional docente passa a gerir a escola em todas as suas esferas de atuação, desde a participação na vida financeira da instituição até o aprimoramento didático e curricular. O profissional docente do século XXI é um sujeito que está em um processo contínuo de formação, pois depende dessa constante atualização para atender a todas as necessidades de gestão de uma escola.

O docente da escola democrática e cidadã passa a acumular participações em atribuições as mais diversas, na escola e na própria rede, desde participações em conselhos escolares, projetos intra e extra-escolar, aprofundamento do uso tecnológico, participação nas construções e reconstruções curriculares e de representação etc. Cumprir tais papéis requer do docente o aprofundamento de seus estudos sobre psicologia, administração, didática, tecnologia, legislação, além de acompanhar as transformações culturais das novas gerações. O caráter polivalente exigido do docente demanda formações que só podem ser realizadas ao longo de sua trajetória profissional de maneira continuada, adaptada ao caráter específico de cada rede ou cada localidade.

Os professores passam cada vez mais a depender de um processo de qualificação das práticas pedagógicas segundo as demandas nascidas das dinâmicas complexas da práxis escolar. Nesse sentido, Tardif (2003) refere-se aos professores como “sujeitos do conhecimento” que desenvolvem e orientam-se por teorias nascidas do entrecruzamento das disposições incorporadas ao longo da vida sobre a concepção de ensino e de aprendizagem, das construções da formação inicial e da experiência prática do cotidiano.

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazeres específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva faz do professor tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2003, p. 234).

Tardif e Raymond (2000) apontam para o peso do tempo de vida e das experiências pré-profissionais na estruturação da formação profissional do docente, às quais criam esquemas e disposições incorporados de maneira duradoura, servindo de base para as aprendizagens e interpretações posteriores do mundo profissional. Algumas pesquisas com professores (TARDIF; RAYMOND, 2000 apud BORKO, PUTNAM, 1996; CALDERHEAD, 1996; CARTER, ANDERS, 1996; CARTER, DOYLE, 1995; 1996; RICHARDSON, 1996) demonstram como estes esquemas anteriores são duradouros e estáveis, dando origem à “rotinização” (p. 220-221) do ensino devido a impregnação de afetos, tornando-se certezas profundas que resistem ao exame crítico durante a formação inicial.

Além disso, os professores são inicialmente formados com forte influência de suas áreas de conhecimento específico (VALENTINI; SOARES; RELA, 2008), o que invariavelmente contribui para a criação de lacunas na formação pedagógica, as quais afetam decididamente as práticas desempenhadas no espaço escolar e a postura desenvolvida com todo o restante da estrutura educacional de forma mais ampla. Romper este complexo bloco de concepções e construções pré-reflexivas e possibilitar o processo de resignificação dos conhecimentos profissionais, preparação e empoderamento para a atuação democrática na escola requer incorporar a formação continuada como elemento indissociável do ofício docente.

Entretanto, aqui reside uma grande mudança em referência às concepções desenvolvidas ao longo do mestrado. Se por um lado confirma-se a defesa por esta formação continuada estar integrada e regulamentada dentro da jornada de trabalho docente, por outro lado a concepção de formação continuada foi significativamente alterada. Durante a produção da dissertação a noção de formação continuada estava fortemente vinculada à formação ofertada pela universidade, de maneira hierarquizada. Outrossim, a concepção atual parte de uma visão autorreferenciada e autônoma, onde se valoriza os profissionais e saberes docentes da rede e se considera a possibilidade dessa construção e compartilhamento dos saberes oriundos do ensino e da pesquisa serem gestados dentro da própria rede, em parceria com a universidade.

Nas reflexões oriundas do processo de construção e coordenação do programa Saberes em Diálogo (SILVA; MACHADO, 2018), há uma constatação bastante pertinente sobre os modelos de formação continuada, que se refere às ofertas de “soluções externas”, que passam a ser requeridas pela ausência de outras possibilidades ofertadas e constituídas a partir do interior da rede, portanto, de forma autopoietica. De fato, seria negligente desconsiderar que programas como esses possam emergir sem o estímulo externo, como o das universidades, que neste caso específico vem atuando de forma paralela à rede em decorrência de outra vertente da formação continuada, representada por bolsas de estudo de pós-graduação aos servidores da rede em um convênio da Prefeitura Municipal de Canoas com a Universidade La Salle.

Entretanto, para que as formações de características autopoieticas possam ocorrer, sob uma perspectiva da Teoria dos Sistemas, rompendo o fechamento operacional das organizações, é fundamental que existam elementos que cumpram a função de “acoplamentos funcionais”. Este conceito, em linhas gerais, representa instrumentos, elementos ou mecanismos que promovem uma espécie de conversão de estímulos de um sistema a outro. Neste caso, profissionais que tenham como função no sistema a formação de professores (dentro da Rede Municipal) buscam produzir respostas e são estimulados por informações externas (Universidade), processando e adaptando às situações internas, para operacionalizar o mecanismo funcional, neste caso, o formativo.

Assim, a construção do Saberes em Diálogo parte de uma perspectiva horizontal em termos de valorização dos saberes docentes e na crença sobre uma educação básica composta de profissionais docentes intelectuais na acepção ativa, crítica e dialógica. Nessa reconfiguração de uma educação continuada está implícito o reconhecimento de saberes específicos dos espaços que formam a

Rede Municipal, com contribuições de outros lugares de conhecimentos como a universidade. Em uma abordagem sistêmica, o êxito crescente do programa Saberes em Diálogo está em uma ativação das potencialidades internas da rede, em um processo autopoietico, a partir de uma coordenação que funciona como um acoplamento ao sistema universitário, ao qual também se enriquece a partir da pesquisa e da produção de saberes oriundo das práticas ao seu redor, fortemente calcado em uma dialética que aproxima as instituições em diversos níveis.

### **Consideração finais/conclusões/palavras finais**

As características apontadas no Programa de Formação de Professores, Saberes em Diálogo mostram uma nova abordagem conceitual para a relação entre escola e universidade na promoção de conhecimentos necessários à escola do século XXI. Nesse novo conceito de formação há um posicionamento político bem claro, em que se considera o professor como um intelectual transformador, negando que o conceito de profissional docente deva se encerrar em uma perspectiva tecnicista e mecânica.

Há também uma postura de valorização dos saberes docentes e da autonomia escolar em selecionar e produzir seus conhecimentos, com base em um processo colaborativo e horizontalizado. A universidade, ao contrário das visões autorreferenciadas a partir desse sistema, não pode operar sobre outro sistema e determinar as mudanças necessárias ao desenvolvimento das instituições escolares. Partir de uma ideia de subordinação de saberes e conhecimentos de um sistema a outro somente reproduz as dificuldades comunicativas entre escola e universidade, levando a uma reprodução da histórica dificuldade em integrar teorias acadêmicas às práticas escolarizadas muitas vezes reféns das rotinas.

As transformações históricas profundamente revolucionárias deste início de século demandam uma nova escola, conduzida por um perfil profissional que tenha como elemento central a postura de participação democrática, a capacidade e condições de autoformação, para uma práxis escolar transformadora e adaptativa às necessidades dos alunos. Nessa perspectiva, mantenho a defesa pela necessidade urgente em se estabelecer um tempo específico de formação continuada dentro da jornada de trabalho remunerada dos professores como parte integrante do fazer docente.

Entretanto, sob o aspecto do meio pelo qual essa formação é operacionalizada,

apontei como minha percepção foi se transformando, fortemente influenciada pela mudança de posição nas relações institucionais, além das migrações de perspectivas teóricas. Elas deixam claras ao longo do texto que não se referem a uma verdade científica sobre o melhor meio de proporcionar a formação. A trajetória relatada esclarece que a mudança parte de uma transformação das referências deste autor, que passa a compreender as relações entre instituições e seus mecanismos de interação e integração de maneira diversa, na qual a mediação entre dois sistemas feita pelo programa Saberes em Diálogo permite uma efetivação de formação continuada com respeito às premissas de valorização profissional e da autopeise do sistema escolar.

## Referências

ALBUQUERQUE, R. A. De. **A formação como elemento indissociável do trabalho docente**: o custo do tempo de qualificação para professoras-estudantes. 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70610>>. Acesso em 20/10/2019.

BRANDÃO, G. S. N. B. Acerca do conceito de sistema: da totalidade ao olho do observador. In: RODRIGUES, L. P.; NEVES, F. M. (Eds.). **Niklas Luhmann - sistemas sociais**: ensaios teóricos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. 260 p.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003. 243 p.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.

KUNZLER, C. de M. A teoria dos sistemas de Niklas Luhmann. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, [s. l.], v. 16, p. 123–136, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/viewFile/146/144>>. Acesso em 18/04/2018.

LUHMANN, N. *La sociedad de la sociedad*. Ciudad del México: Editorial Herder, 2006.

NEVES, C. E. B. A Educação na perspectiva teórica de Niklas Luhmann. In: GT04 – EDUCAÇÃO E SOCIEDADE 1.ª SESSÃO: EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA 2003, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-27-encontro-2/gt-24/gt04-14/4147-cneves-a-educacao/file>>. Acesso em: 18/06/2019.

SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. In. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. Vol. 77, núm. 2, 2018. pp. 95-114. Disponível em <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em: 02/11/2019.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. In: MELO, J. M. de; SATHLER, L. **Direitos à Comunicação na Sociedade da informação**. São Bernardo do Campo: UMESP, 2005, p. 255-265.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003, Cap. 6, p.227-244.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº73, dezembro, 2000.

VALENTINI, C. B.; SOARES, E. S.; RELA, E. Formação de professores do ensino superior: o desafio de repensar o fazer pedagógico no contexto das tecnologias e da modalidade semipresencial. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, v. 12, n. 3, p. 196-204, Set./Dez. 2008.



## Capítulo IV

### Formação continuada de professores na educação básica

*Bernadete Angelina Gatti*<sup>1</sup>

#### Introdução

Ao se falar em formação continuada de docentes em exercício na educação básica, hoje, a ideia fundante é a da necessidade de qualificação formativa contínua e dinâmica que esses profissionais têm ante os rápidos avanços na área, quer dos conhecimentos, pelas diferenciações nas ciências e pela incontornável interdisciplinaridade para a compreensão de problemas sociais ou naturais, quer pelas novas demandas às dinâmicas pedagógicas que mudanças culturais trazem no rastro dos movimentos societários na atualidade, aí agregadas as inovações tecnológicas e as possibilidades de intercomunicação criadas pela cibernética.

No Brasil, pelos estudos, temos caminhado muito mais na direção de oferecer suprimento de conhecimentos em relação à formação inicial nas graduações – que vem se mostrando com muitas fragilidades – do que propiciando a construção de alternativas metodológicas e/ou interações com avanços nos conhecimentos das áreas que contribuem para a educação ou inovações pedagógicas que emergem, com seus fundamentos. (DAVIS; et al., 2012; GATTI, BARRETTO, 2009). Ao final de suas análises, que foram baseadas em pesquisa relativa às formações continuadas desenvolvidas em seis Secretarias Estaduais de Educação e treze Secretarias de Educação Municipais, distribuídas nas cinco regiões do país, Davis e colaboradoras (2012, p. 83) concluem que é necessário “Investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não precise atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória, encarregando-se do desenvolvimento profissional dos docentes.”

No cenário que se descortina hoje, educadores estarão envolvidos com diferenciados grupos sociais, com diversidades de várias naturezas, com novas formas de comunicação, expressão e compreensão, novas linguagens e lógicas.

---

<sup>1</sup> Graduação em pedagogia na USP (1962), doutorado em psicologia pela Universidade Paris VII-Diderot (1972). Fundação Carlos Chagas.

Como Castells (2006) chama a atenção, estas evidências indicam a construção de contradições sociais importantes trazendo fortemente a questão da relevância da qualidade dos processos educativos na esteira de construção de pontes de superação de conflitos e alta seleção social: essencialmente a formação das pessoas em novo paradigma cognitivo e ético-social. Então, para esta nossa discussão, pontuamos que o sentido social da formação continuada de docentes repousa na consideração de que as condições, contextos, conhecimentos, meios e formas de ação evidenciam mudanças e a educação escolar insere-se nesse processo. Os profissionais da educação necessitam compreender esses movimentos em saberes e práticas, podendo assim construir suas mediações entrelaçando o antes e o agora nas atividades que desenvolvem, uma vez que trabalham com pessoas em formação que são portadoras de pensamentos e atitudes que se forjam nesse cenário.

Há um outro sentido subjacente à preconização dessa formação que se associa com a ideia de maturação profissional: o caminho que percorre um professor iniciante na aprendizagem contínua pelas experiências que vive na sua relação educacional com os estudantes, pela reflexão sobre elas, pelas trocas coletivas com pares e por formações associadas que busca, ou lhes são oferecidas, na direção de seu amadurecimento profissional. A formação contínua é, então, também, um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional de docentes: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que os professores consolidam sua experiência profissional. Lembrando aqui o importante papel que têm nesse processo os coletivos aos quais se integra.

No cruzamento dessas duas perspectivas, que se combinam necessariamente, move-se a construção das possibilidades de constante atualização e aprofundamento formativo para o trabalho docente hoje e para o futuro próximo.

### **O que mostram algumas análises**

Durante muito tempo predominou no ideário das formações continuadas a perspectiva que se convencionou chamar de técnica ou racionalista, em que uma formação academicista transmissiva era o eixo predominante (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Conforme Pérez Gómez (1995, p. 96-97), a ideia central nesse tipo de formação é que o conhecimento para a atuação dos professores é eminentemente técnico e está associado ao conhecimento das

ciências básicas ou aplicadas que oferecem bases para o trabalho educativo. Ainda hoje essa forma de propor formação continuada a docentes é encontrada, e as propostas se centram na transmissão de conhecimentos.

Analisando sob a perspectiva dos princípios estruturantes da formação continuada, Fanfani (2005) reporta-se a duas vertentes no eixo da racionalidade: a da racionalidade instrumental, aliada a controle técnico, que traduz o que Pérez Gómez anteriormente sinaliza, e a racionalidade, que se mostra com componentes culturais, ético-morais e políticos, que confia no autocontrole decorrente da autonomia e da responsabilidade do professor e do coletivo docente. Ou seja, mudam-se as perspectivas na esteira de contextos socio-históricos em sua dinamicidade.

Fanfani (2005) destaca ainda que, cada vez mais, os professores trabalham em uma situação na qual a distância entre a definição ideal da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas a que são chamados a cumprir. A nova situação solicita cada vez mais que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. Ponderamos que, nesta condição e contexto, formações contínuas são muito relevantes e necessárias.

Nas últimas três décadas estudos mostram que há dois modelos nas formações continuadas mais amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. Analisando os dois modelos, Rego e Mello (2002) ponderam que o modelo de reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos é uma estratégia de alto valor formativo e tem produzido efeitos interessantes. Permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo. Contudo, é uma ação que se limita às dimensões de uma unidade escolar, portanto não responde às necessidades sistêmicas de indução de mudanças com certa urgência social e amplitude para atingir o corpo docente em seu conjunto, cuja dimensão quantitativa é de elevada monta. Embora apoiada por políticas de governo mais recentes, seus efeitos, da perspectiva do sistema como um todo não alcançam os níveis desejados. Por outro lado, a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica

sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica em ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados. Ambos os modelos, o fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva, supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada, propriamente dita, dado que demandam condições institucionais e estruturais propícias. Embora essas ponderações sejam válidas, os dois modelos têm possibilidades de propiciar formações que aportem melhoria de qualidade em práticas educacionais, e propiciem apropriação de novos conhecimentos e metodologias de trabalho. Se disseminados, seu impacto pode vir a ser mais relevante ainda.

Estudos mais recentes apontam a vigência desses modelos nas práticas formativas de docentes e, ainda, que tem sido muito frequente a valorização do emprego de narrativas de diferentes naturezas como meio de formação. Conforme se discute em Gatti et al. (2019, p. 196), vários autores destacam que “o ato de escrever narrativas, de narrar episódios de aulas revelam aprendizagens da docência muito significativas para professores.” O escrever e o discutir narrativas pressupõe, no entanto, suportes teóricos de interpretação e fundamentação para criarem lastro. Ou seja, é necessário dar sentido e significado ao narrado para além do senso comum, construindo conhecimentos mais consistentes. Conforme Oliveira (2011, p. 290) sinaliza, “a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias, etc.” Meios que se destacam nas formações continuadas são os diários, os portfólios, os casos de ensino, memoriais e uso de biografias e autobiografias que se constituem em tipos de narrativas interessantes para construção de perspectivas interpretativas e projeções futuras. (PASSEGGI, SOUZA, 2017; ARAÚJO, 2007; PRADO, SOLIGO, 2005; NONO, MIZUKAMI, 2005; SÁ CHAVES, 2005; ZABALZA, 2004).

### **Formação continuada e as questões psicossociais e contextuais**

No entanto, como já sinalizamos, as práticas nas formações continuadas desenvolvidas com professores nem sempre se mostram em consonância com a construção dinâmica de novos conhecimentos e práticas pela ativa participação e envolvimento dos docentes. Trabalhos sobre formação em serviço ou continuada e formas de atuação de professores têm analisado as dificuldades de mudança nas concepções e práticas educacionais desses profissionais em seu cotidiano

escolar (GATTI, 2003; 2008) Consta-se ainda hoje que, em geral, os propositores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam mudanças em cognições e práticas, têm a concepção de que oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, mudanças em posturas e formas de agir se produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos. As limitações desta concepção vêm sendo tratadas pela pesquisa e literatura em psicologia social da educação, que chama a atenção para o fato de que esses profissionais são pessoas integradas a grupos sociais de referência onde se gestam concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, sócio-afetivo-culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, não se mostram efetivos. Seu foco apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos. O retorno ao grupo escola de um docente que foi realizar alguma formação nova esbarra nos hábitos institucionais e sua estrutura, o que também contribui para dificultar a consolidação de mudanças de compreensão e modos de ação educacional que eventualmente tenham ocorrido. Levar em conta essa questão conduz à proposição de envolvimento de toda a equipe escolar, de alguma forma, nos processos de formação relativos ao seu trabalho.

Propostas formativas – originárias de qualquer instância ou do próprio grupo de docentes – devem levar em conta que professores não são seres abstratos, nem o são os estudantes com os quais trabalham. Docentes não são apenas seres essencialmente intelectuais, mas seres essencialmente sociais, imersos em uma cultura particular, com suas representações e identidades pessoais e profissionais, imersos em uma vida grupal na qual partilham modos de ser e pensar, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. Neste processo também há que se considerar o impacto de eventos mais amplos, sejam sociais, políticos, econômicos ou culturais, com seus determinantes que perpassam a vida grupal ou comunitária. Sabemos que a interação desses fatores molda as concepções sobre educação, ensino, papel profissional, e as práticas a elas ligadas, concepções e práticas estas que, por sua vez, são estruturalmente delimitadas pelo modo como as pessoas se percebem, como estruturam suas representações, como se narram, como percebem os outros e a sociedade à qual pertencem. Em decorrência disto é muito simplista a noção de que um aumento e melhoria no rol de conhecimentos informativos,

adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvida nas relações entre conhecimentos, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais, ou, em contraposição às quais, as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade e as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações formativas que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas – no sentido de engrenagem, mesmo - com o meio sociocultural no qual as pessoas e os profissionais vivem. Não no sentido de reificar posições, mas de dar partida para alternativas de atuação educacional quando necessário.

Programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais, só mostram efetividade quando levam em consideração as condições sócio-psicológicas-culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência, e não apenas suas condições cognitivas. Mas, apenas levar em consideração essas questões enquanto premissas abstratas, não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo, como ponto de partida – não deixando de lado os conceitos estruturados - bem como promover a integração ativa deles na proposta e na dinâmica do processo de formação. Na formação continuada não se pode partir da ideia de que ninguém sabe nada. O antigo conceito de “tábula rasa” sobre a qual se imprimirão novas ideias e atitudes não tem validade. Conceitos e crenças estão presentes. Conforme Gervais e Jovchelovitch (1998) colocam em suas análises, crenças e práticas são construídas em contextos de interação e negociação social constantes, nas quais o compromisso com a identidade social, normas grupais e tradições culturais têm um papel central. Conceitos e práticas são recheados pelas interações entre ideias e representações que se constituem numa sociedade de referência e com as representações e ideias que os indivíduos criam para si mesmos em decorrência de suas relações próximas, em comunidades. Assim, formas interativas que propiciam convivências e interações com novos conteúdos culturais, com pessoas de outros ambientes e com ideias e níveis de informação diversificados, constituídas de modo a entrosar elementos do contexto existente com novas experiências, parecem ser o caminho mais propício à criação de condições de integração de novos conhecimentos de modo significativo e de mudança ou criação de novas práticas. Nesta perspectiva há que se considerar a formação e as

formas de atuação dos formadores de professores. Formações precisam criar elos com os saberes já constituídos, o que propicia a construção de ambiência para o desenvolvimento de novas perspectivas e a mudança.

Nessa direção a participação ativa dos envolvidos com a formação é importante. Várias formas de mobilizar essa participação podem ser utilizadas, as quais podem se traduzir pelo envolvimento de todos desde a sua concepção, planejamento, desenvolvimento, tomada de decisões, buscas de informações e modos de obter e lidar com conhecimentos, mudanças de rumo, modo de finalização etc. Ou pode-se oferecer outros tipos de participação desde que a consciência do compromisso de todos com o trabalho de formação seja garantido e que se propiciem interações intensas entre os participantes, ações conjuntas, interpretações, súmulas de aprendizado, com trabalho cooperativo. O princípio a ser considerado é que todos compartilhem da ideia de que a formação continuada será mais efetiva se seu modo de concretização tiver por eixo um processo de reflexão conjunta, com base consistente – para além de opiniões e senso comum – fundada em conhecimentos compartilháveis, que tenham sentido em determinado contexto para, assim, impulsionar mudanças, com a construção de contribuições concretas na direção de novas perspectivas no trabalho educacional. Fundamentar os novos conhecimentos é essencial e, para tanto, se pode usar muitos meios, documentos diversos, dados, vídeos, depoimentos, observações, ou outros, desde que trabalhados interativamente. Parafraseando Altet e Guibert (2014), o objetivo de uma formação continuada de docentes é propiciar a construção de mudanças conceituais e de práticas, o que demanda considerar contextos, condições, culturas e mobilização dos participantes com compromisso real com possibilidades de transformações.

## Referências

ALTET, M.; GUIBERT, P. Construire un curriculum européen partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In: PASQUAY, L.; et al. **Travail réel des enseignants et formation**. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur S.A., 2014. p. 79-96.

ARAÚJO, E. S. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico cultural. 2007. In: REUNIÃO ANPED, 30. Caxambu, MG, 2007. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

- DAVIS, C. L. F. ; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. C. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Textos FCC**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.
- FANFANI, E. T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina. Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 01, n. 119, 2003, p. 191-204.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, 2008, p. 57-186.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: Novos cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.
- GERVAIS, M-C; JOVCHELOVITCH, S. The health beliefs of the chinese community in England: a qualitative research study. **Health Education Authority**, London. 1998.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, N. M. da G. Casos de ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.
- OLIVEIRA, R. M. M. A. de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.20, n. 43, 2011. p. 289-305.
- PASSEGGI, M. C. Y SOUZA, E. C O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, 2(1) - 2017, p. 6-26.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.; SOLIGO, R. (Org.). **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005. p. 45-60.



RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: Conferência Regional: “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades” - julho de 2002, Brasília, Brasil: UNESCO; PREAL; BID; MEC, 2002. Disponível em: <[www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf](http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/teresaversaoenviada.pdf)>. Acesso em: 16/09/2019.

SÁ-CHAVES, I. **Os “portfólios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos**. Portugal: Porto Editora, 2005.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## Capítulo V

### **Saberes em Diálogo: tecendo uma rede de professores-pesquisadores**

*Carolina Monteiro*<sup>1</sup>

#### **Introdução**

O presente texto objetiva refletir sobre a minha inserção no projeto “Saberes em Diálogo” e sua relação com a minha trajetória acadêmica e profissional. Meu envolvimento com o projeto teve início na sua primeira edição e foi aprofundado nos anos seguintes através da participação na comissão organizadora.

Inicialmente, apresentarei em poucas palavras a minha trajetória acadêmica, a inserção na pesquisa e a atuação docente, ou seja, o meu histórico como professora-pesquisadora. Nesse contexto, também abordarei algumas questões relacionadas à formação continuada e aos desafios de fazer pesquisa na educação básica.

Em seguida, descrevo a minha caminhada junto ao projeto “Saberes em Diálogo” neste primeiro triênio. Destaco algumas impressões, observações e sensações suscitadas pelo envolvimento com o projeto. Além disso, proponho um olhar reflexivo para suas potencialidades e para as múltiplas possibilidades e contribuições para a ação docente.

#### **Primeiros pontos**

Minha trajetória com a pesquisa em educação teve origem como bolsista de iniciação científica. No segundo ano do curso de graduação em Pedagogia, ingressei em um projeto de pesquisa no campo da História da Educação, por meio do qual dei meus primeiros passos como jovem pesquisadora. Dos estudos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFRGS), professora da EMEF Cel. Francisco Pinto Bandeira, pesquisadora do grupo de pesquisa Histórias e Memórias da Educação Brasileira e da Cultura Escolar (UFRGS). E-mail: [carolina.monteiro@canoasedu.rs.gov.br](mailto:carolina.monteiro@canoasedu.rs.gov.br)

metodológicos e referenciais teóricos, passando pela pesquisa em arquivos, participação e organização de eventos, aos desafios da escrita acadêmica, são inúmeras as contribuições dessa experiência na minha formação.

A partir dessa primeira experiência, surgiu o interesse de seguir pesquisando, o que me levou a realizar, em seguida, a conclusão do curso de graduação, os cursos de mestrado e doutorado, nos quais pude aprofundar minha inserção na pesquisa em História da Educação, especificamente, sobre temas vinculados à história da cultura escrita e à história do ensino da leitura e da escrita. Ao longo desse período de dez anos de formação, tive a oportunidade de vivenciar intensamente a pesquisa acadêmica. Contudo, me sentia muito distante do fazer docente e da possibilidade de relacionar teoria e prática.

Assim, passei a atuar como professora dos anos iniciais do ensino fundamental junto à Prefeitura Municipal de Canoas (RS). Desde o meu ingresso na rede, tenho trabalhado, em especial, com o bloco de alfabetização (1º ao 3º ano), experiência que tem oportunizado “o contraste entre os estudos que empreendi como pesquisadora atenta à história das práticas de leitura e escrita e a minha prática docente como professora alfabetizadora” (MONTEIRO, 2018a, p. 26). Nesse sentido, importa salientar que, na pesquisa em História da Educação, trabalho a partir da perspectiva de historicizar as práticas escolares a fim de refletir e compreender suas mudanças e permanências na cultura escolar em diferentes tempos e contextos.

Em razão desse histórico de formação acadêmica, no âmbito da minha atuação docente, sentia a necessidade de buscar possibilidades de formação e pesquisa através da participação em cursos e eventos. Contudo, devido à carga horária e às demandas do trabalho na escola, percebi um afastamento da pesquisa. Assim, a divisão entre teoria e prática, mais uma vez, se fez presente, pois, se na universidade havia o afastamento da prática docente, na escola não havia espaço-tempo para a reflexão teórica.

## **Dos fios**

Eis que, em 2017, surge o “Saberes em Diálogo”. A notícia do seminário chegou a mim através da supervisora da minha escola. A proposta era que os professores da rede que tivessem experiências de formação no âmbito da pós-graduação apresentassem suas pesquisas no evento. Isto porque, a partir de “dados da Unidade Administrativa da SME, obtidos em maio de 2017, foi possível

constatar a qualificação dos docentes que atuam efetivamente nas escolas, com relação à formação em nível de pós-graduação” (MACHADO, LEDUR, SILVA, 2018, p. 8). Os dados indicavam, naquele momento, que 51% do corpo docente da Rede Municipal de Educação de Canoas tinha formação em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado). Segundo observaram os organizadores do seminário “Saberes em Diálogo”, “tal dado é relevante na medida em que possibilita pensar numa rede que, além de qualificada, tem uma relação próxima com a pesquisa” (*ibidem*).

Imediatamente me interessei pela proposta, uma vez que havia defendido a minha tese de doutorado há pouco mais de um ano e ainda não havia tido a oportunidade de apresentar os resultados dessa pesquisa em algum evento acadêmico. Ainda, a promessa da publicação dos trabalhos em um e-book também contribuiu para me levar à participação no evento. Portanto, propus a apresentação do trabalho intitulado “Práticas de escrita na história da alfabetização: um estudo sobre o ditado escolar” (MONTEIRO, 2018b), que consistiu, então, em um recorte da minha tese.

Além disso, recebi um convite para participar do painel de abertura do seminário para discutir e refletir sobre a temática do evento, ou seja, “educação básica, universidade e pesquisa”. Na ocasião, além de apresentar minha inserção na pesquisa ao longo da minha trajetória acadêmica e docente, me propus a problematizar a relação entre teoria e prática. Tal temática despertou minha atenção por observar, com frequência, discursos bastante críticos às formulações teóricas nas escolas. Acredito que isso ocorra em função de um distanciamento entre a universidade e a educação básica, sendo estes os espaços onde, respectivamente, se desenvolvem pesquisas que originam teorias e onde se realiza a prática e, potencialmente, a aplicação das teorias.

O descolamento entre os dois âmbitos acaba por gerar uma certa desconfiança por parte dos professores que entendem que as formulações teóricas não condizem com as suas realidades de sala de aula. Frente a isso, muitos pesquisadores buscam o contato com o cotidiano escolar por meio de pesquisas de campo que possibilitam a interlocução com professores e alunos. Enquanto pesquisadora, Dalla Zen (2011) se propõe a refletir sobre essa temática e observa:

Pesquisadores adentram as salas de aula para obter dados a respeito de questões que lhes vêm preocupando e sobre as quais gostariam de saber mais. Professores se dispõem a recebê-los, aceitam que a proposta de investigação se desenvolva com seus

grupos de alunos e daí surgem descrições e interpretações do objeto de estudo em questão. Mas, não somente pesquisadores se ocupam em “falar” sobre a escola. Televisão, jornais, revistas, filmes, programas eleitorais também se arvoram a discutir sobre... São múltiplas vozes analisando, dizendo, avaliando, prescrevendo (DALLA ZEN, 2011. p. 34).

O excerto supracitado expõe aspectos que também abordei, brevemente, no painel anteriormente citado. As múltiplas vozes que analisam, dizem, avaliam e prescrevem sobre educação também vêm de pesquisadores de outras áreas, que ocupam o espaço de produção do conhecimento sobre a escola, o ensino e a educação, muitas vezes deixado pelos próprios profissionais da educação. Dalla Zen (2011) ainda pontua que, com os pesquisadores, por vezes, se estabelece uma relação de troca a partir dos resultados da pesquisa, com a possibilidade de contribuições para o trabalho em sala de aula. No entanto, isso nem sempre ocorre (mesmo quando existe a promessa) e, assim, seja por receio das críticas por parte dos pesquisadores, seja por desconfiança da parte dos professores, o distanciamento entre universidade e educação básica persiste. Nas palavras de Dalla Zen (2011), “a academia é que produz conhecimentos e, portanto, ocupa uma posição assimétrica em relação aos docentes das escolas. São ‘produtos teóricos’ que chegam e ameaçam o já conhecido e instituído” (DALLA ZEN, 2011. p.34).

Nesse sentido, em minha fala no painel de abertura do seminário do “Saberes em Diálogo”, em 2017, procurei destacar o professor como autoridade sobre a educação, questionando: “Quem melhor para falar sobre e para a educação básica do que o próprio professor de educação básica?” (MONTEIRO, 2018, p. 26). Madalena Freire (1987), referida por Dalla Zen (2011), afirma que muitos estudos sobre a formação de professores preocupam-se em colocar professores e alunos no centro do processo de construção do conhecimento, mas que, na prática, “essas teorias são modificadas na sua essência e acabam reduzindo professor e aluno a espectadores passivos do processo” (DALLA ZEN, p. 35). Madalena Freire (1987) ainda ressalta:

O ponto débil destas situações é que, nelas, os inovadores teóricos deixam de considerar que também o educador e o educando trilharam caminhos de uma prática e que, portanto, mesmo sem o saber, de certo modo, aplicam alguma teoria. O ritmo de um professor que, sem o saber, “aplica” uma teoria é diferente do pesquisador teórico, fato que não pode ser ignorado sob pena de que a teoria proposta apareça, não como

a inovação que se pretende, mas como uma “cartilha” a mais.  
(FREIRE, 1987, p. 2 *apud* DALLA ZEN, 2011, p. 35)

Com relação à diferença de ritmos de aplicação das teorias, é preciso considerarmos as dificuldades impostas pela rotina do trabalho docente: carga horária, condições de trabalho, tempo para estudo e para formação continuada. No entanto, reforço que este é um desafio a ser enfrentado por nós professores. Se o professor aplica teorias, mesmo sem saber, como afirma Madalena Freire, o primeiro passo é possibilitar a reflexão sobre a sua trajetória e a sua prática. Por meio dessa reflexão, o professor será capaz de identificar ideias, conceitos e teorias que compõem a sua identidade de professor e embasam o seu fazer docente.

O segundo passo, ao meu ver, seria buscarmos alternativas para que os professores assumam o protagonismo na pesquisa em educação, pois “acredito que nós, professores de educação básica, precisamos, efetivamente, nos dedicar à produção de conhecimento sobre a educação e que isto pode ocorrer também nas escolas e não apenas nas universidades” (MONTEIRO, 2018, p. 26).

## Da tecitura

“Estamos ainda à procura de espaços e possibilidades para o trabalho intelectual. Caminhos e descaminhos e os sonhos continuam vivos” (DALLA ZEN, 2011, p. 36). Com estas belas palavras de Dalla Zen, passo a falar do segundo ano do projeto “Saberes em Diálogo”, 2018, no qual eu acredito que tenha se dado, efetivamente, a tecitura de uma rede de professores-pesquisadores.

Após a minha participação na primeira edição, fui convidada a participar da Comissão Organizadora do projeto. Para além da satisfação pelo reconhecimento como professora-pesquisadora que poderia contribuir para a coordenação do projeto, tal convite representou para mim a expansão de horizontes. Conforme afirmei anteriormente, o trabalho em sala de aula me afastou da pesquisa, tão presente ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. A participação em um projeto como o “Saberes em Diálogo” oportunizaria, então, a retomada dessa vivência.

Em função da minha formação, tinha como expectativa de percurso profissional a docência no ensino superior. Porém, em virtude da minha inserção nesse projeto, pude vislumbrar possibilidades de atuação na pesquisa e na formação de professores no âmbito da docência na educação básica. Ainda, as trocas e aprendizagens vivenciadas, assim como os contatos e vínculos

estabelecidos no âmbito da participação nessa comissão, correspondem à experiência de vivência no grupo de pesquisa. Considero isso como pontos muito positivos que me motivaram a seguir participando do projeto.

Assim, a comissão organizadora que contava com quatro integrantes no ano anterior, passou a contar com quinze membros, dentre os quais, professores, como eu, em atuação nas escolas da rede.

Reuniões mensais foram propostas como estratégia de consolidação desta comissão, passando a discutir todos os encaminhamentos de forma coletiva; decisões que antes eram tomadas por um grupo reduzido passaram a fazer parte de um coletivo ampliado, desencadeando um processo de construção de autorias, protagonismo e de estímulo para que a rede pense e produza pesquisa, assim como a realização de uma segunda edição do Seminário Municipal. Para tal se pensou em desenvolver um processo na rede, a partir da ideia de adesão voluntária por parte dos educadores/pesquisadores, trabalhando em rede com a rede e na rede. (SILVA; MACHADO, 2018, p. 103)

Dessa maneira, no segundo ano de “Saberes em Diálogo”, a proposta foi reformulada a fim de promover espaços de trocas, reflexões e estudos teórico-metodológicos. A ideia foi, então, promover o desenvolvimento de pesquisas sobre a escola, na escola e para a escola, ou seja, que professores pudessem desenvolver pesquisas sobre a sua prática, no contexto da sua escola, visando contribuir para o seu trabalho docente. Para isso, a proposta contemplou três dimensões para o desenvolvimento das pesquisas, a saber: professor, escola e grupo.

Na dimensão Professor, é o trabalho docente, normalmente levado a cabo em sala de aula que é posto como foco de reflexão e pesquisa. Na dimensão Escola, o trabalho é compreendido como projeto coletivo institucional da comunidade educativa e, na dimensão Grupo, os trabalhos são realizados e pensados por dois ou mais professor. (SILVA; MACHADO, 2018, p. 103)

A fim de contribuir com a construção dos projetos de pesquisa desenvolvidas no contexto das escolas, a comissão propôs a organização dos pesquisadores por temática em Grupos de Trabalho (GT), com reuniões mensais. Juntamente com a colega de comissão Gabriele Bonotto, tive a oportunidade de coordenar um dos GTs, do qual eu fazia parte, também, como pesquisadora. Inicialmente, tive como objeto de pesquisa a leitura, em função do trabalho que desenvolvia como

professora responsável pela biblioteca escolar. Contudo, devido à identificação, neste espaço, de documentação sobre a história da escola e à participação de um curso sobre história das instituições escolares, surgiu o interesse de pesquisar sobre essa temática, que resultou no trabalho apresentado no seminário de 2018 sob o título “De ‘Escola Ana Picoral’ a ‘EMEF Pinto Bandeira’: por uma escrita da história da instituição escolar” (MONTEIRO, 2019).

Além dos GTs, outro importante espaço de construção das pesquisas foram as Reuniões Ampliadas (RA), que consistiram em encontros que tinham “o objetivo de fortalecer a discussão do trabalho coletivo na rede, dirimir dúvidas e instrumentalizar para a pesquisa em grupo” (SILVA; MACHADO, 2018, p. 104). Neste contexto, foram trabalhadas as ideias para compor a estrutura dos projetos de pesquisa, de modo que as reuniões pudessem complementar o processo em construção nos GTs.

Os resultados do investimento feito ao longo do ano foram expostos, portanto, no 2º “Seminário Municipal Saberes em Diálogo: docência, pesquisa e práticas pedagógicas”, em outubro de 2018. O evento contou com grande participação da rede e envolvimento expressivo dos pesquisadores vinculados ao projeto e se apresentou, nas palavras de Machado *et al.* (2019), como “uma oportunidade de socialização do conhecimento sistematizado, de diálogo entre os pares, de escuta atenta e reflexiva das experiências, de compartilhamento de saberes” (p. 3).

Os autores ainda destacam dessa experiência “o acolhimento, a afetividade e o pertencimento que emerge como um princípio orientador do trabalho que segue daqui para frente” (MACHADO; *et al.*, 2019, p. 3-4). De fato, o trabalho seguiu e no ano de 2019 tivemos a 3ª edição do seminário, com a continuidade do projeto seguindo os mesmos moldes do ano anterior. Neste ano, além das modalidades de pesquisa de professor, grupo ou escola, também tivemos a possibilidades de pesquisa inter-escolas e na rede.

Para mim, este foi um ano atípico, pois entre maio e outubro estive afastada em função da licença maternidade. No entanto, a relação com o projeto é tão forte que procurei alguma forma de manter a minha participação. Na medida do possível, participei da comissão organizadora, ainda que na maior parte do período à distância. Além disso, como não pude desenvolver um projeto de pesquisa nesse ano, inscrevi uma narrativa de prática pedagógica para participação no seminário, intitulada “Leitura na Escola: práticas de leitura no bloco de alfabetização”. Participar desse seminário, que é a culminância de um



projeto que me é tão caro, logo na segunda semana do meu retorno ao trabalho, foi uma forma muito especial de retomar as atividades.

Para concluir, cabe salientar que o projeto se fundamenta em 8 princípios (SILVA; MACHADO, 2018), a saber:

1. Trabalho colaborativo em rede
2. Aprendizagem profissional contextualizada
3. Registro e visibilidade das práticas docentes
4. A pesquisa na docência
5. Autonomia e protagonismo docente
6. Professor intelectual
7. Horizontalidade
8. Adesão e pertencimento

Acredito que, em alguma medida, estes princípios se evidenciem no contexto das atividades do projeto, de modo que estão todos relacionados entre si. Como ponto de partida, temos a adesão espontânea ao “Saberes em Diálogo”, considerando que não se trata de uma formação obrigatória imposta aos professores, e o sentimento de pertencimento que a participação no projeto suscita nos professores; seja o pertencimento ao pequeno grupo, no âmbito dos GTs, ao grande grupo do projeto como um todo ou seja o pertencimento à rede. De qualquer forma, se parte de um entendimento do professor como intelectual, que possui conhecimento sobre seu ofício e, ao assumir o protagonismo neste processo, se dispõe a buscar e construir mais conhecimento.

Nesse contexto, o professor intelectual é, também, um professor-pesquisador que, por meio do registro e da visibilidade das práticas do seu contexto de sala de aula, desenvolve a pesquisa na docência, ou seja, sistematiza e registra as experiências no processo de construção do conhecimento. O princípio da horizontalidade se expressa no entendimento de que não há hierarquia entre os saberes da escola e os saberes da academia. Assim, o que temos é uma aprendizagem profissional contextualizada, pois todo o trabalho de formação continuada é orientado por aquilo que acontece na escola, princípio que se expressa na ideia de “aprender desde onde se atua, com quem se atua e com os desafios que o local apresenta” (SILVA; MACHADO, 2018, p. 109).

A meu ver, o trabalho colaborativo é o fio que tece todas essas ideias. Um trabalho colaborativo entre escola e universidade, entre alunos, professores e equipes diretivas, entre a escola e sua comunidade, entre escolas e secretarias, dos professores entre si, entre escolas, enfim, em rede.

### **Alguns arremates**

A partir de tudo o que já foi exposto, em especial com relação à minha inserção, destaco o quanto o projeto me mobilizou para o registro e a reflexão sobre a prática docente. Vejo o “Saberes em Diálogo” como uma oportunidade de dar visibilidade ao meu trabalho como professora, mas também de desenvolver pesquisa na escola. Além disso, me sinto valorizada através do reconhecimento do meu conhecimento e dos meus saberes. Por meio da visibilidade proporcionada pela minha participação no projeto, tive a oportunidade de ministrar formações para professores e de participar de outros projetos coordenados pela Secretaria Municipal de Educação do município. Ainda, o contato realizado com uma colega de outra escola no 1º seminário no ano de 2017, deu origem à organização de dois encontros que reuniram professores das duas escolas para formações sobre alfabetização e matemática nos anos de 2018 e 2019, respectivamente.

Observo que as dinâmicas de interação propostas pelo projeto, como as Reuniões Ampliadas, os Grupos de Trabalho e o Seminário Municipal consistem em espaços privilegiados de socialização de conhecimentos, além de possibilitarem uma maior aproximação entre os professores da rede. As trocas de experiências, o compartilhamento de dúvidas, enfim, o diálogo de saberes, permitem ver que temos diferenças e particularidades em cada escola, mas também muitas semelhanças e que esse movimento promovido pelo “Saberes em Diálogo” pode auxiliar a encontrar soluções e alternativas para os desafios que temos em comum.

A experiência evidencia o desejo que os professores têm de qualificar o processo educativo, especificamente, suas práticas e as aprendizagens dos estudantes. Para isso, assumem o protagonismo do seu percurso formativo e da produção de conhecimento, com base em suas experiências e vivências cotidianas no âmbito da sala de aula, no “chão da escola”. Nessa interação, no cruzamento de dados, informações, ideias, teorias, práticas, propostas, dúvidas e desafios, pouco a pouco, se tece uma nova rede; uma rede de professores-pesquisadores.

## Referências

DALLA ZEN, M. I. H. **Histórias de leitura na vida e na escola**: uma abordagem linguística, pedagógica e sociocultural. 4. ed. rev. e atual. ortog. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. da. Apresentação. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. da. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018. p. 7-9.

MACHADO, J. A.; *Et al.* Apresentação. In: MACHADO, J. A.; *Et al.* (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas. Vol. 2. Canoas, RS: Secretaria Municipal de Educação/ Ed. Unilasalle, 2019. p. 3-4.

MONTEIRO, C. A pesquisa na educação básica: entre teoria e prática. In: MACHADO, J. A.; LEDUR, R. R.; SILVA, G. F. da. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018a. p. 24-27.

MONTEIRO, C. Práticas de escrita na história da alfabetização: um estudo sobre o ditado escolar. In: MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel; SILVA, Gilberto Ferreira da. (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: educação básica, universidade e pesquisa. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2018b. p. 226-230.

MONTEIRO, C. De “Escola Ana Picoral” a “EMEF Pinto Bandeira”: por uma escrita da história da instituição escolar. In: MACHADO, Juliana Aquino; *et al.* (Orgs.). **Saberes em Diálogo**: docência, pesquisa e práticas pedagógicas. Vol. 2. Canoas, RS: Secretaria Municipal de Educação: Ed. Unilasalle, 2019. p. 70-78.

SILVA, G. F. da; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educación**. v. 77, núm. 2, 2018. p. 95-114. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 14/11/2019.

## Capítulo VI

### Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional

*Ana Maria Gimenes Corrêa Calil*<sup>1</sup>

*Marli André*<sup>2</sup>

#### Introdução

O tema da formação continuada de professores, como aponta André (2010), tem provocado grande interesse por parte dos pesquisadores, haja vista a crescente produção científica, sobretudo por temas relacionados ao trabalho docente e à formação. O propósito, segundo a autora, é “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” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Olhar para a formação docente contínua, transversal ao processo de qualificação dos professores, possibilita aquilatar como está se processando a formação dos professores, quais seus reflexos na qualidade do trabalho que exercem em suas salas de aulas, consequentemente os resultados na aprendizagem dos alunos. Para essas descobertas, faz-se necessário um trabalho entre pesquisadores da universidade e professores das escolas que, juntos, analisem e reúnam informações que contribuam para a revisão e redimensionamento das práticas pedagógicas das escolas e dos processos de formação. Não basta apenas constatar a situação, faz-se necessário ir além, como nos convida André:

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

---

1 Doutora em Psicologia da Educação, professora da Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP, Brasil. E-mail: ana.calil@unitau.com.br

2 Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois, USA. Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente.

aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. [...] é preciso incrementar as pesquisas que articulem as concepções do professor, aos processos de aprendizagem da docência e as suas práticas de ensino (2010, p. 176-177).

São relevantes as pesquisas que se interessam pela participação dos professores na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, justamente por trazerem à tona as concepções dos professores, articulando-as às suas práticas de ensino e à aprendizagem da docência, bem como à ressignificação da prática. A compreensão dos processos de formação da docência e seus efeitos na sala de aula é uma tendência das pesquisas, como afirma Cochran-Smith (2006), pois diz respeito às questões êmicas, um olhar “de dentro e por dentro” da profissão.

Entretanto, não se pode focar o olhar tão somente na formação, como nos alerta André, pois há outros elementos relevantes, como “a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas” (2010, p. 177), que devem ser considerados. Deixar que apenas a formação dos professores e a realização de sua prática na sala de aula respondam por todos os problemas da educação é uma solução simplista demais, pois como muito bem nos lembra Gatti (2010) há múltiplos fatores que interferem na qualidade do ensino, como:

as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p.1359).

Portanto, atribuir aos professores a responsabilidade pelo (in)sucesso das práticas escolares é, no mínimo, uma conclusão precipitada e superficial, além de ser injusta para com o professorado, pois deixa de atribuir aos gestores das escolas e aos responsáveis pelas políticas educacionais sua parcela de responsabilidade.

Nesse sentido, Cochran-Smith (2003, p. 75) faz uma crítica às pesquisas

que examinam apenas as relações entre a preparação dos professores, seu desempenho no ensino e os resultados educacionais, por “presumir que questões de qualidade de ensino simbolizam amplamente a melhoria total da educação”. A autora afirma que há pelo menos três questões entrelaçadas nos debates sobre a qualidade da educação:

- A qualidade do ensino faz diferença no aprendizado dos alunos e em suas vidas?
- Como nós definimos a qualidade de ensino?
- E como nós recrutamos e preparamos da melhor maneira professores qualificados? (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 75).

O fato é que, mesmo realizando suas pesquisas nos Estados Unidos, é possível reconhecer similaridades com o contexto brasileiro. Apoiando-se em pesquisas de diferentes correntes, a autora conclui que “há um consenso de que a qualidade de ensino faz uma significativa diferença no aprendizado e na eficácia da escola” (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 76). Com relação ao que se entende por qualidade do ensino, não há muito consenso. Cochran-Smith (2003) cita uma enquete que ressaltou a comunicação, a habilidade de ensino e a habilidade do professor em fazer seus alunos se interessarem – mais do que a informação e o conteúdo – como sendo os componentes de um ensino de qualidade. O público entrevistado apontou que deveriam ser criadas atividades de aprendizagem que inspirassem o interesse do aluno (42%); deveria haver entusiasmo por parte dos professores (31%); que os professores deveriam ter uma atitude de cuidado com seus alunos (26%); e apenas 19% apontaram como fundamental o domínio da matéria, o que traduz o aspecto relacional da docência como importante para um ensino de qualidade.

A autora discute ainda a questão sobre o que caracterizaria um bom professor e critica veementemente os resultados das avaliações feitas aos professores, por serem prescritivas, descontextualizadas e prezarem um professor técnico, capaz de passar nas provas de certificação que atendem às políticas vigentes que veem o “ensino como um processo linear dentro do qual o conhecimento é transmitido mais ou menos diretamente do professor ao aluno segundo uma fixa e cientificamente predeterminada sequência de instruções” (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 78). Critica, ainda, a falta de consideração às qualidades do professor, seu conhecimento sobre o aspecto relacional com os alunos e a comunidade na qual estão inseridos. Para a autora, o professor qualificado ou bom professor:

Não se confunde com um rol de instruções. Principalmente, o professor profissional rotineiramente seleciona de um repertório de estratégias de ensino aquelas que são mais adequadas às necessidades dos seus aprendizes no contexto local ao mesmo tempo em que ele ou ela forma relações produtivas com os pais e os membros da comunidade (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 78).

Sob essa perspectiva, a autora complementa sua visão de ensino de qualidade: “o ensino é um processo complexo e, de certa forma incerto, com conhecimento construído nas interações de determinados professores, alunos, materiais, textos e experiências anteriores” (COCHRAN-SMITH, 2003, p. 78). Portanto, padronizar o conhecimento, pensar uma prática linearmente construída que não considera as interações, o contexto, os alunos, não é pensar nas características de um profissional de qualidade.

Ainda no debate da qualidade de ensino, embora admita existir consenso sobre a sua importância e sua influência na aprendizagem dos alunos, a autora põe em questão outros aspectos que envolvem o ensino de qualidade. Aponta várias questões:

- a) Questões empíricas: relativas a quanto e que tipo de registro ou documentação há sobre o aprendizado de professores, aprendizado de alunos, prática profissional, bem como acesso a oportunidades educacionais que apoiam ou desafiam determinadas posições;
- b) Questões conceituais: relativos à definição de ensino e aprendizagem assumidos por determinadas posições; e se acompanham o conhecimento sobre a ciência da aprendizagem, sobre a complexidade do ensino e o papel da cultura nas experiências de ensino;
- c) Questões sobre a experiência: indagando sobre as definições divergentes de qualidade do ensino, se estão ou não de acordo, com as nossas próprias experiências como aprendizes e com os tipos de professores e oportunidades de aprendizagem que queremos para os nossos filhos;
- d) Questões políticas: implicam as agendas e suas definições sobre a qualidade de ensino e aos interesses a quem elas servem ou ignoram (COCHRAN-SMITH, 2003).

Pensar, portanto, na formação de professores e na qualidade de ensino é de suma importância, mas requer questionamentos mais aprofundados e que revelem, de fato, a quem servem e a quem não servem, o porquê deste ou daquele

caminho, desta e não daquela decisão. Cochran-Smith insiste que os professores:

[...] estão cada vez mais sendo construídos como a cura não apenas para todas as doenças do sistema educacional enfermo, mas também para os problemas de uma sociedade falha – pobreza, falta de emprego, burocracia, hegemonia cultural e linguística e uma longa história de racismo institucional (2003, p. 79).

Naturalmente, atribuir aos professores toda a responsabilidade pela “cura” da educação não é uma ação isenta. Afirmar que os professores são a resposta para uma educação de qualidade e oportunidade de aprendizagem para todas as crianças, interessa a quem? Para quais políticas? Quem está deixando de ter a responsabilidade para atribuí-la aos professores? Sobre que concepção de ensino de qualidade se está discursando? Portanto, pensar um ensino de qualidade que promova a justiça social, que faça com que os alunos sejam críticos e capazes de construir uma sociedade democrática é muito diferente de pensar um professor técnico e racional capaz de responder a questões que nada têm a ver com o aspecto relacional da escola e da sala de aula. Por isso, é necessário que os professores pensem a educação, pensem a quem serve, qual a concepção que orienta sua prática diária em sala de aula. E isso é uma aprendizagem ao longo da vida, com vistas ao seu desenvolvimento profissional que deve ser provocado pela formação contínua e que não deve acontecer apenas com os professores, mas sim, como todos os profissionais da educação.

### **Modalidades de formação continuada no Brasil**

Pensar a formação continuada, como bem enfatiza Gatti (2003, p. 192), não é simplesmente tratar de informações e novos conteúdos, trabalhando a “racionalidade dos profissionais” de forma a produzir “mudanças em posturas e formas de agir”. Ressalta a autora que “programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações, tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem” (GATTI, 2003, p. 203). Ações de formação desconectadas da vivência do professor, do seu contexto e da sua realidade, na maioria das vezes, não promovem mudanças na ação do professor, justamente por não fazerem sentido para ele. Frequentam dois espaços distintos e paralelos, o espaço da sua própria sala de aula e o espaço da formação, que parecem nunca coincidir.



A pesquisa de Davis, et. al. (2012), traz à luz algumas modalidades de formação continuada e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Para tanto, as autoras verificaram como o processo de formação tem ocorrido em algumas secretarias estaduais e municipais de educação, pondo foco nos fatores geradores da formação, nos processos de implementação, nos acompanhamentos e nos apoios dados à prática pedagógica, nas modalidades mais frequentes, na presença ou ausência de processos de monitoramento e avaliação. Segundo as autoras, os estudos sobre o tema se dividem em duas abordagens principais, uma que contempla o professor individualmente e outra a equipe pedagógica composta pelo diretor, coordenador e outros.

A abordagem que foca a figura do professor faz alusão à qualificação em termos éticos e políticos, à formação inicial aligeirada e ao atendimento aos ciclos da vida profissional.

Em relação à concepção que aborda os aspectos éticos e políticos, as autoras se apoiam em Hargreaves (1995), que afirma ser central à formação docente identificar os propósitos e as razões demandados pela sociedade, bem como o sentido que se atribui ao ato de ensinar. Considerar que o desenvolvimento docente e seus prismas pessoal e profissional sejam atendidos pela formação individual ou continuada exige conhecer e considerar também as metas e os objetivos escolhidos pelos próprios professores, aspectos negligenciados pelos cursos de formação.

Hargreaves (1995) *apud* Davis *et. al* (2012) afirma serem inócuas as formações que desconhecem o porquê e para quem se ensina, pois existem outras dimensões na prática do professor além da técnica, como o aspecto emocional somado à ética e à política. Portanto, o autor sugere considerar os alunos, seu bem-estar, sua aprendizagem, seu desenvolvimento e ao mesmo tempo refletir sobre a própria formação, a profissão e a escola. Sobre o aspecto emocional, as autoras comentam:

[...] recuperar a alegria de ensinar e aprender, a surpresa diante do novo, a satisfação por conseguir enfrentar novos desafios e por superar conflitos, sentimentos que foram, aparentemente, excluídos da escola, deixando em seu lugar a angústia, a ansiedade e a frustração. [...] Nessa ótica a formação continuada deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos

coletivos éticos para o mundo em que se vive (DAVIS, et.al., 2012, p. 13).

Para a melhoria do ensino, somente atender ao aspecto técnico é não considerar nem a pessoa do docente e nem a pessoa do aluno, muito menos o contexto em que vivem ambos os atores. Considerar que na escola também podem ser vividas emoções positivas é admitir o bem-estar de professores e alunos, como conjunto integrado que contribui para o desenvolvimento contínuo de ambos, num clima favorável entre o relacionamento interpessoal e a aprendizagem.

Uma segunda via, ainda tendo o professor individual como sujeito, focaliza a formação inicial como deficitária e tende a propor uma formação continuada que supra tais fragilidades. Enxerga o professor com habilidades e competências insuficientes, portanto, incapaz de reconhecer as próprias necessidades da profissão. Desta forma, não são consultados sobre o que precisam ou almejam na formação e passam a ser expectadores de formações definidas por outras instâncias hierárquicas que, por conseguinte, também desconsideram suas especificidades locais, subjugando os docentes a uma formação padrão que continua a não atingir as necessidades dos docentes. Como afirmam Davis et.al. (2012), esse tipo de formação persiste calcada no argumento forte da formação inicial frágil.

A abordagem que considera o ciclo da carreira do professor é a terceira alternativa da formação centrada no docente. Está relacionada ao percurso profissional do professor e na busca pela superação de desafios, em novos conhecimentos e mudanças. Parte do princípio que conhecer e identificar as necessidades peculiares de cada estágio da profissão colabora para pensar formações que, de fato, sejam mais responsivas às demandas dos docentes, visem um caráter mais personalizado e, portanto, capazes de oferecer apoio ao enfrentamento dos problemas característicos de cada etapa da profissão. Atendendo de modo específico professores iniciantes e experientes, suas respectivas agruras, estados de desânimo, apatia, baixa autoestima desencadeiam nos docentes mudanças subjetivas que podem interferir no seu desenvolvimento pessoal e profissional (DAVIS et al., 2012). A crítica das autoras à abordagem de formação centrada no professor assenta-se na não valorização das trocas entre os professores, não colaborando para modificar a cultura docente.

Sobre a abordagem de formação continuada centrada no desenvolvimento das equipes pedagógicas e das escolas, apontam duas tendências. Uma centrada

na figura do coordenador pedagógico e outra que entende ser a escola um locus de formação continuada e permanente.

Para a primeira tendência, que aponta o coordenador pedagógico como responsável pela formação, Davis et. al. (2012, p. 15) recorrem aos estudos de Christov (2007) e Placco e Almeida (2003), “que atribuem ao coordenador pedagógico um papel central: o de articulador das ações formativas na escola, as quais devem promover o desenvolvimento da equipe pedagógica (e não apenas do professor)”. Destarte, atribuem ao coordenador pedagógico o compromisso de garantir boa qualidade ao processo de ensino oferecido pelas escolas, via monitoramento e formação continuada de professores. Entretanto, as autoras comentam que nem sempre o coordenador pedagógico consegue atender às reais necessidades da escola, ora porque tem que se responsabilizar pela implantação de projetos ou programas de governo, ora porque a cultura docente não legitima as propostas que lhes sugere. Duas situações ilustram este cenário, uma diz respeito à perda da oportunidade de um trabalho coletivo que fica subordinado por determinações políticas e outra que, mesmo quando eleito pelos pares, o coordenador pedagógico não consegue a hegemonia dos professores, sofrendo boicote dos professores que não o aceitam na função.

A tendência que legitima a escola como locus de formação considera importante a participação dos professores nos processos formativos, desde o planejamento até a execução e a avaliação. Adota a perspectiva colaborativa, em que as ações de formação são realizadas no coletivo. Permite que os docentes decidam, em conjunto, o tipo de formação que desejam, seus objetivos e o modo de implantação. Essa tendência, segundo Davis et. al. (2012), vislumbra a colaboração entre os pares, discussões sobre a profissão docente, experimentação didática, novas estratégias de ensino, bem como uma prática docente mais eficiente e organizada.

Trabalhar com o coletivo da escola implica planejar, pôr em prática, acompanhar e avaliar as prováveis mudanças que serão desencadeadas na atuação profissional de todos os envolvidos. Além disso, os professores também precisam medir o efeito dessas mudanças na escola, compreendendo que há momentos e movimentos de concordância e de discordância que precisam ser geridos até que se encontre o equilíbrio novamente. É preciso salientar, no entanto, que este tipo de formação colaborativa está mais presente nos discursos do que nas práticas.

Ressaltam Davis et. al. (2012) que ainda há uma gama de assuntos a serem abordados em programas de formação de professores que vão desde a sala de aula

até assuntos mais amplos como economia, política e sociedade, o que demonstra que os processos formativos de professores compreendem “uma pluralidade de vozes que, com base em distintas ideologias, defendem modelos que privilegiam aspectos muito diversos da profissão, descortinando cenários alternativos de formação profissional” (p. 18). Tudo isso mostra que ainda há muito o que discutir, pensar e descobrir sobre a formação de professores e que o desenvolvimento profissional por ela provocado não pode estar limitado ao domínio pessoal. A modificação e o desenvolvimento profissional devem acontecer na escola, com todos os envolvidos, de modo a alterar a cultura da escola.

### **Formação continuada e desenvolvimento profissional**

O conceito de desenvolvimento profissional é complexo e abrangente. Entende-se que se trata de um processo contínuo, ao longo da vida, capaz de abarcar a formação inicial e a formação em exercício nos diversos períodos da carreira profissional, que procura estimular as capacidades criativas e reflexivas sobre a prática do professor a fim de que reverbere na aprendizagem dos alunos. Sobre a perspectiva de Day:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientes planejadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual e coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (2001, p. 20-21).

Uma definição ampla e complexa é feita pelo autor primeiramente porque sinaliza que as experiências de aprendizagem espontâneas ou intencionais devem abranger tanto os indivíduos quanto a escola como um todo, atingindo as práticas de sala de aula. Ainda revela todos os prismas capazes de provocar mudanças no comportamento dos profissionais, sejam elas de natureza cognitiva, relacional ou emocional, assim como ressalta que o desenvolvimento profissional docente não se limita à formação.

Neste sentido, Imbernón (2010) parte da premissa de que a formação docente envolve o desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico e a compreensão de si mesmo. Antes, porém, está subordinado à situação profissional que colabora ou impede o desenvolvimento da sua carreira. Sobre os aspectos que influenciam o desenvolvimento profissional, Imbernón (2010) aponta o salário, o mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a formação permanente realizada ao longo da vida profissional. E conclui que embora a formação seja um elemento importante para o desenvolvimento profissional, “não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

Considera o autor que o professor não pode limitar-se a refletir somente sobre a sua prática docente, deve ultrapassar as paredes da instituição com o propósito de analisar, de maneira mais ampla, os objetivos e interesses implícitos na educação, na realidade social. Para que isso ocorra, a formação continuada deve renovar-se numa proposta que considere o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e atitudes dos professores.

É preciso, assim, introduzir no conceito de desenvolvimento profissional o coletivo, o que significa, de acordo com Imbernón (2010), importar-se com o desenvolvimento profissional de todo o pessoal que trabalha em uma mesma instituição de ensino, no sentido de que, ao estarem integrados, são capazes de melhorar tanto a situação de trabalho quanto o conhecimento profissional, incluindo-se, também, as habilidades e atitudes dos profissionais. Estariam aí incluídos a equipe gestora, os professores e o pessoal não docente.

Ao levar em conta que o desenvolvimento profissional acontece ao longo da vida e num processo de integração e não de isolamento, o autor destaca cinco grandes eixos na formação permanente:

1. a reflexão prático-teórica sobre a própria prática, capacidade do professor gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa.
2. a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.
3. a união da formação a um projeto de trabalho.
4. a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco

prestígio, etc... e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc...

5. o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (IMBERNÓN, 2010, p. 50-51).

Os eixos propostos pelo autor mostram o quão exigente é o trabalho da formação de professores de modo a construir seu desenvolvimento profissional; implica desencadear reflexão, produção de conhecimento pedagógico, trocas entre pares, um projeto comum de trabalho e sobretudo uma discussão sobre assuntos que interpenetram a prática escolar e seu entorno, tais como o preconceito, a violência, a exclusão. Assuntos e espaços de discussão de problemas comuns à escola podem ter papel transformador da realidade, gerar engajamento de todo o pessoal da escola e não só dos professores, planejamento de projetos que envolvam um número maior possível de integrantes de modo a disseminar ações conjuntas.

Nesse sentido, Almeida (2002), Canário (1997) e Imbernón (2010) apontam que o meio, no caso a escola, e o grupo de professores, alunos, equipe gestora e funcionários possibilitam situações que podem promover oportunidade de troca, revisão, renovação, discussão, antagonismo. Toda essa provocação de saberes, reflexão, movimento dentro de si e da escola, fica bem sintetizada na afirmação de Gatti:

Esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesma (2009, p. 98).

Essas relações que constituem e dão apoio ao desenvolvimento profissional implicam reflexão sobre propósitos e práticas, valores e contextos sociais. Como afirma Day:

[...] a abertura e o *feedback*, fundamentais para a reflexão, são

processos de aprendizagem que não só desafiam as competências emocionais e cognitivas dos professores, como também os valores pessoais e profissionais que lhes estão subjacentes e que constituem o centro da prática profissional (2001, p. 83).

A formação de professores, por ser um terreno vasto, necessita de cautela para que não se perca o foco. Como bem pondera André, precisamos “estar atentos ao fato de que esse conceito é muito abrangente, o que pode levar a uma diluição do objeto. Há um risco de fomentar a dispersão dos estudos em lugar de delimitá-los. Daí a necessidade de clarearmos muito bem o conceito” (2010, p. 176).

## Referências

- ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- 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.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, Programa de Pós-Graduados em Psicologia da Educação. PUCSP, n. 6. São Paulo: EDUC, 1997.
- CHRISTOV, L. H. S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2007.
- COCHRAN-SMITH, M. Teaching quality matters. **Journal os Teacher Education**, v. 54, n. 2, March/April, 2003.
- COCHRAN-SMITH, M. Taking Stock in 2006: evidence, evidence everywhere. **Journal os Teacher Education**, v. 57, n. 1, January/February, 2006.
- DAVIS, C. L. F.; Et. al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador ara o ensino superior: desafios. In: Congresso Paulista de Formação de Professores, 2003. Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia, 2003.

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. Goiânia, v. 1, n. 1, p. 90-102, Maio, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

HARGREAVES, A. Introduction. In: CLARK, C. M. (Eds.). Thoughtful teaching. Wellington: Cassel, 1995. In: DAVIS, C. L. F.; Et. al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

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

PLACCO, V. M. N. S. ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.



## Capítulo VII

### O Projeto Saberes em Diálogo e seus desdobramentos na escola

*Ana Paula da Silva*<sup>1</sup>

#### Introdução

Engajar-se, envolver-se. De que tantas formas podemos nos envolver em algo, até que dele pertençamos? É objetivo deste capítulo refletir sobre meu fazer docente e de que maneira meu ingresso no projeto Saberes em Diálogo, que une a Rede Municipal de Canoas e a Universidade La Salle, consegue contribuir e apoiar minha prática como supervisora pedagógica de uma escola pública municipal, a EMEF Tancredo de Almeida Neves.

Pretende-se olhar para esse percurso desde a semente: a correção do primeiro e-book, que foi o princípio de tudo. No ano seguinte, 2018, o convite e a possibilidade de participar da Comissão Coordenadora, possibilitando uma amplificação do meu olhar. Por fim, o projeto inscrito em 2019, como autora, que me move e traz sentido para o que faço, porque tem o potencial de me tornar uma professora pesquisadora.

Enquanto fiz minha formação inicial, em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aprendi o que era pesquisa e jamais quis deixar essa atividade de descoberta que é nos colocarmos nesse lugar daquele que busca, que tenta entender, que cria hipóteses e soluções. No mestrado em Literatura Brasileira, na mesma universidade, tive uma experiência ímpar, da qual jamais quero esquecer. Formei-me como profissional e como ser humano; desenvolvi uma dissertação amplamente significativa na minha trajetória, que envolvia análise de histórias de Guimarães Rosa (pesquisei em seus manuscritos na USP) e Raduan Nassar e possuía um apêndice incluindo a minha história familiar, dos meus avós que vieram do Nordeste e que passaram por tantas coisas parecidas

---

<sup>1</sup> Mestra em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Literatura Brasileira pela mesma universidade. Especialista em Supervisão Educacional pela Uniasselvi. Professora de educação básica da prefeitura de Canoas/RS, atualmente na supervisão da EMEF Tancredo de Almeida Neves. E-mail: [anasilva.rs@gmail.com](mailto:anasilva.rs@gmail.com)

com aqueles personagens dos livros. Naquele momento, eu me senti como a guardiã da história da família e foi absolutamente engrandecedor.

Tudo o que já vivi me constitui. Essas experiências com pesquisa me formaram uma professora que precisava estar vinculada a projetos e a tentativas de descoberta em minha sala de aula, quando entrei na rede municipal em 2012. Junto aos meus alunos de 6º. a 9º. ano, tivemos tanta produção juntos: jornalzinho, entrevistas e fotos com comunidade escolar, teorias e vivências sobre igualdade de gêneros, revista feminista; não poderia afastar de minha prática o que permanecia em mim vivo em relação à pesquisa que aprendi na universidade.

Participava dos congressos de Práticas Inovadoras que eram promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e ficava encantada com a possibilidade de partilha; contudo, sentia que acabava ali o momento de diálogo, porque aquele grupo de professores não mais se encontrava e somente alguns colegas permaneciam em contato. Assumi a vice-direção em 2016 e a supervisão em 2018, compondo a equipe diretiva da mesma escola, onde novos desafios surgiram.

A minha inserção no Saberes em Diálogo, que começou em 2017, será desenvolvida neste capítulo e configura-se um crescimento dessa vontade de seguir unindo teoria e prática e de olhar para a transformação de mim mesma como profissional.

## **Uma profissional e uma escola em movimento**

Minha trajetória no projeto Saberes em Diálogo iniciou como revisora de língua portuguesa dos textos do primeiro e-book, em 2017. À época, não pude estar nos dias do evento porque defendia na mesma data o trabalho final do curso de Supervisão Educacional e acabei não participando do primeiro momento. Com o convite de revisar os textos, uma vez que sou professora de Língua Portuguesa na rede, pude conhecer que iniciativa era aquela que acontecia na *minha* rede. Senti uma conexão com aquele projeto para o qual olhava “de fora” naquele momento. A beleza desse primeiro contato é que ali foi plantada uma semente, que viria a crescer ainda mais no ano seguinte.

Fiz parte, em 2018, da Comissão Coordenadora do Saberes em Diálogo e senti-me uma formadora em formação: auxiliar na construção dos textos dos colegas, testemunhar seus projetos nas escolas, foi compondo o que sou, o que vou me tornando. A Comissão teve a capacidade de me mostrar como a rede

trabalha, quem são os colegas professores que estão ali e com quem e para quem desenvolvem suas propostas. Pode olhar para além da minha escola.

Os grupos de estudos com os professores que eram orientados por mim e por uma colega também de Língua Portuguesa foram experiências enriquecedoras e, por vezes, complexas, pois o nosso grupo nem sempre conseguia comparecer e ficávamos ávidas por desempenhar nosso papel de colaboradoras, ouvintes e também encorajadoras dos projetos. Nesse sentido, a dinâmica dos grupos e das reuniões ampliadas eram essenciais para quem se engajou mais ao Saberes em Diálogo, afastando de certa forma aqueles que não estavam disponíveis para vivenciar toda essa jornada.

Com o Saberes em Diálogo, pude entender de outras formas o papel do professor (estando ele em sala de aula, na equipe pedagógica, na equipe diretiva, etc.), no sentido de pensar sobre a própria prática e valorizar o que acontece no cotidiano a fim de refletir e registrar aquilo que está no “chão da escola” para compreender a si mesmo e poder compartilhar.

Interessante pensar que já estive em vários “lugares” desse projeto, porque neste ano, 2019, optei por participar como autora e não mais na Comissão, para que pudesse estar por inteiro nessa posição tão singular que é a de pesquisadora dentro de minha própria escola. O trabalho deste ano surgiu em um contexto de mudança, com a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular de Canoas (RCC).

Observei, já no início de 2019, que esse ano seria diferente de qualquer outro que eu havia vivido na escola - porque o grupo atual de professores é basicamente novo, porque há pouco tempo a “escolinha” de madeira, com salas próximas umas das outras, deu lugar a um novo prédio imenso e ainda sem as nossas marcas; porque havia muito tempo nosso PPP havia sido repensado por completo, uma vez que as formações pedagógicas estavam sem uma linha de trabalho. Por tudo isso, percebia uma transformação por vir.

A hipótese é a de que a possibilidade de reconstruir o PPP desencadeia na escola a necessidade de olhar para si e viver um “entre-lugar”, às vezes desconfortáveis, porém necessário para seguir adiante na trajetória. Os sujeitos se deparam com um limiar (distinto claramente de fronteira, como diria Walter Benjamin) que não separa dois territórios, mas, contrariamente, permite que um transite pelo outro.

A imersão desta pesquisadora no campo acaba sendo profunda e contínua, acolhendo uma pesquisa do tipo etnográfica, com uma preocupação em explorar um local a partir do ponto de vista dos sujeitos, por meio de observação participante e entrevistas.

Viver esse entre-lugar pode ser bastante complexo. Bhabha já dizia que o “trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com ‘o novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente” (BHABHA, 1998, p. 27). Não é apenas retomar o passado, é reconfigurá-lo como “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O ‘passado-presente’ torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver” (ibidem, p. 27).

O movimento da escola dentro dessa perspectiva foi sendo construído desde a primeira formação deste ano, em fevereiro, quando propus aos colegas que organizássemos nossas formações continuadas (mensais) de forma que pudéssemos acompanhar o movimento de nossa rede municipal, junto ao Saberes em Diálogo, que tem como um de seus princípios a horizontalidade, em que os saberes de todos são valorizados. Assim, dividimos os temas por disciplina/área da BNCC, contemplando todas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia e Ensino Religioso. A participação foi livre, sendo que o pedido introdutório de minha fala era que montássemos duplas compostas por um professor de Anos Iniciais e outro de Anos Finais, para que existisse espaço de fala a todos e para que não se pensasse que um professor era o especialista e os outros deveriam aprender com ele. Todos têm igual importância e podem qualificar o trabalho desenvolvido pelo grupo inteiro.

Compartilhar com seus pares suas reflexões e conhecimentos é uma experiência valiosa. De acordo com Imbernón,

Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos (IMBERNÓN, 2000, p. 78).

É válido dizer que as duplas (que às vezes são trios!) estão trazendo a nós, colegas, momentos de diálogo sobre teoria e prática, sugestões de tarefas, compartilhamento de ideias, jogos e reflexão sobre os documentos que nortearão nossos planos de estudos. Cada equipe, com diferentes formas de trabalho, mostra autonomia e protagonismo docente, desenvolvendo maneiras de construir seu próprio fazer e auxiliando no fazer do outro.

Diversos caminhos têm se desenhado neste grupo com o qual trabalho como supervisora e para o qual direciono meu olhar pesquisador: como vivem esse entre-lugar? O quanto é importante para que eles (nós!) ultrapassem esse momento e possam ir para o próximo território? É com experimentos que vivemos esse espaço passado-presente?

Diante de tantas questões, sigo em frente com esse grupo, não preocupada exatamente com o produto final, o documento, mas com o processo, como se entende em pesquisa etnográfica. A contribuição do Saberes em Diálogo na minha atividade profissional é significativa, pois pude compreender e aplicar princípios que orientam o trabalho do projeto, como a autonomia e o protagonismo dos docentes, a horizontalidade e também o professor pesquisador; observar como os colegas se engajavam nos projetos e como gostavam de fazer parte das propostas da Secretaria me incentivou a buscar essa possibilidade de ampliar a participação dos professores nas formações, não como ouvintes, mas como formadores uns dos outros. A equipe pedagógica tem o papel de organizar as reuniões, contudo não é necessário que seja essa equipe a produzir o discurso. Pensando nessa abordagem que estamos vivenciando, os docentes são valorizados e podem refletir sobre sua prática e discuti-la com todos.

A aprendizagem depende, como já dizia Alicia Fernández (2001), do trânsito entre uma postura aprendente e outra ensinante. É preciso permitir que o momento de formação seja esse, em que todos aprendem e ensinam. Percebi, na EMEF Tancredo Neves, que a constituição dessas duplas de formação e também de Comissões de Trabalho, que foi mais projeto de 2019, em que os professores se dividiram em comissões para articular os eventos da escola e as atividades desenvolvidas com as turmas, foram essenciais para esse novo momento que estamos vivendo. Mesmo que nesse “entre-lugar”, não tão fácil de viver muitas vezes, já que reescrever um PPP é reescrever uma história, algo que se tinha decidido anos atrás pode não ter mais sentido para a realidade de hoje. Por isso, é um período tão rico e que foi intensificado quando decidimos fazer esse trabalho colaborativo.

Os alunos de nossa escola parecem ter percebido esse movimento de autoria que juntos estamos construindo. “Profe, podemos começar um projeto?” é uma pergunta que temos recebido continuamente nos últimos meses; alguns quiseram revitalizar os banheiros femininos (primeiro de Anos Finais, com caixinhas de produtos de higiene e frases motivadoras, o que incentivou as de Anos Iniciais a fazerem também). Outras pediram que pudessem dar aulas de

ballet a alunas menores que elas, demonstrando-se dispostas a estar no papel de aprendentes e de ensinantes.

O próprio PPP, além de ter a participação dos professores, também recebe contribuições dos alunos, das famílias. Uma aluna do oitavo ano ilustrará a capa com sua imagem sobre a escola, o que traz o documento para perto dos que estão presentes nessa jornada. O movimento de aproximar os alunos também aconteceu nos conselhos de classe, quando os representantes foram chamados a participar e contribuir com a autoavaliação de sua turma, feita no pré-conselho junto à orientadora, e também das aulas ministradas por seus professores. Para Warschauer,

Aprender e formar-se questionando o sentido, seja das atividades dos alunos, seja das práticas dos professores, mas também da relação de ambos com os saberes e com sua utilização, leva a refletir sobre a relação do fazer dentro e do fazer fora da escola, aproximando essas realidades [...] Um ambiente estimulador de projetos pode se revelar um caminho frutuoso (2001, p. 149).

Acompanhar e modificar um espaço coletivamente mostrou o verdadeiro sentido de meu trabalho na supervisão pedagógica. Olhar para o que faço, para o alcance que existe numa proposta como aquela feita na primeira reunião do ano, é gratificante.

Ser pesquisadora dentro de minha própria realidade faz encontrar um motivo importante para a continuidade da pesquisa: a possibilidade de mudança e de significar o trabalho, porque

A resultante de uma pesquisa qualitativa constituída consistentemente é sempre uma combinação nova, um arranjo desconhecido em relação ao acervo já dado no passado da tradição na qual se inscreve a pesquisa. É uma obra construída, portanto, que tem uma serventia muito bem definida e que perde o seu sentido se não encontrar ressonância em seu meio de atuação (MACEDO et al., 2009, p. 37).

Ver que o trabalho pode engajar professores e alunos é uma justificativa para seguir e mergulhar mais nessas ideias. Como pesquisadora do Saberes em Diálogo (e lembrando o tempo de Comissão em que sugeria isso aos colegas), mantenho um caderno de campo, onde anoto minhas percepções, falas dos sujeitos, ideias; estímulo aquilo que Mills (2009) chama de “pensamentos

marginais”, que são várias ideias que podem ser subprodutos da vida cotidiana, fragmentos de conversas... que, uma vez anotadas, podem levar a pensamentos mais sistemáticos. E concordo com o autor: “Mantendo um arquivo adequado e desenvolvendo assim hábitos auto-reflexivos, você aprende como manter seu mundo interior desperto” (MILLS, 2009, p. 23).

O caderno de campo possui comentários de professores nas formações e posso sublinhar alguns que marcaram o crescimento da proposta de protagonismo docente, diálogo entre os pares e horizontalidade que foram a base do momento vivido: “nós somos os autores daquilo que se está fazendo” (professor 1, na formação BNCC Matemática); “ninguém é uma ilha, precisamos uns dos outros para aprender” (professor 2, na formação sobre Metodologia); “tenho bastante dificuldade que cada um faça algo diferente, estou tentando melhor. Sou bem do conteúdo, mas estou tentando” (professora 3, durante a formação de Geografia e após ter refletido sobre sua prática na formação sobre Metodologia que havia acontecido quinze dias antes); “eu trouxe um slide que apresentei no Saberes do ano passado, porque o que norteia meu trabalho é a pesquisa” (professora 4, na formação BNCC Ciências).

Todas as falas legitimam o cruzamento entre o movimento da rede municipal com o Saberes em Diálogo e o nosso, dentro da escola. Foi uma inspiração e uma tentativa de criar uma oportunidade de crescimento para todos nós. Segundo Mills (2009), deve-se aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual, examiná-la e interpretá-la continuamente: “nesse sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar” (MILLS, 2009, p. 22).

## **Considerações Finais**

Engajei-me, envolvi-me. Sinto-me, hoje, pertencente ao projeto Saberes em Diálogo sem hesitação. Sustentar minha prática como supervisora pedagógica de uma escola municipal a partir de princípios como o da autonomia a protagonismo dos professores, a horizontalidade e o professor como intelectual é uma contribuição que o projeto Saberes em Diálogo trouxe ao meu cotidiano dentro da escola. Entender como acontece esse processo subsidia meu trabalho no sentido de compreender o vínculo entre o meu ingresso e a prática que estou construindo, sendo este o intento deste capítulo.

Como artesã, pude reunir o que experimento e o que reflito

intelectualmente. Pude, assim, perceber o quanto desde o período de entrada no projeto - com a correção do e-book, a participação na Comissão e o desenvolvimento de um projeto como autora - estou formando quem sou e que tipo de trabalho quero desenvolver.

## Referências

BENJAMIN, W. **Passagens**. Trad. Irene Aron e Cleonice Mourão. Minas Gerais: UFMG, 2007.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Reis e Gláucia Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamentos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

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



## Capítulo VIII

### Colóquios de professores que escrevem diariamente sobre a sua prática: avanços e desafios para formação docente e gestora

*Ana Lúcia Borges*<sup>1</sup>

*Cristiano Rogério Alcântara*<sup>2</sup>

#### Introdução

Em setembro de 2018, ao participar do IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores em Águas de Lindóia, o autor participou da mesa redonda - Políticas e práticas de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores da educação básica. Composta pelas professoras doutoras Marli Eliza D. A. de André (PUC/SP) e Beatrice Ávalos (Universidad de Chile) e coordenada pelo professor Doutor Eugênio Ramos, na fala da professora Marli André conheceu a experiência da cidade de Canoas no Rio Grande do Sul.

O congresso da experiência, denominado Saberes em Diálogos, ocorreria em outubro de 2018, o que motivou a sua ida a Canoas. Nesses dois dias, participou do Saberes em Diálogos e entrou em contato com o pessoal da Rede canoense. Tal contato gerou o convite para o autor palestrar num congresso da Educação Infantil da cidade e iniciar um processo formativo com as coordenadoras da Rede. Foi com muita alegria e responsabilidade que acolheu o convite para escrever nesta produção um capítulo.

Quando participou do Saberes em Diálogos, ao final do encontro foi convidado a dar algumas palavras, e nessa pequena intervenção fez questão de frisar a importância do registro, seja por ser sua temática de estudo e pesquisas, seja porque foi o registro da experiência que lhe permitiu estar conhecendo

---

1 Doutoranda na UNESP – Marília, mestre pela UNINOVE, diretora na Rede Municipal de São Bernardo do Campo, vice-líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Colaborativo (GCOL).

2 Pós-doutorando no Programa de Psicologia da Educação na PUC-SP, doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP, mestre em Ciência da Informação pela ECA-USP, coordenador pedagógico na Rede Municipal de São Paulo, líder do GCOL.

Canoas. Foi com o desejo de aprofundar esta recomendação e ao mesmo tempo ampliar a interligação, que chamou Ana Lúcia Borges para narrar uma construção que se aproxima da experiência canoense, possibilitando que os leitores conheçam outras formas de propor o diálogo, tão imprescindível nos dias de hoje.

Assim, o texto apresenta a experiência das equipes gestoras e de professoras de duas escolas de Educação Infantil que, por meio de uma parceria estabelecida entre a diretora da Escola A e o Coordenador Pedagógico da Escola B, organizaram um colóquio em que professoras puderam narrar suas práticas. As escolas tinham em comum a etapa de ensino da Educação Infantil, porém vinculadas às redes públicas municipais de duas cidades diferentes, localizadas na região da Grande São Paulo. Pode-se acessar mais detalhes em Alcântara (2015) na sequência apresentaremos alguns aspectos.

A Escola A está localizada em São Bernardo do Campo, próxima ao centro da cidade e da Rodovia Anchieta. Fundada há 40 anos, atende a aproximadamente 370 crianças, divididas em dois turnos (das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00), com 14 turmas de crianças de 2 a 5 anos. Em 2012, a escola foi designada como Polo de atendimento à criança surda e, por isso, além dos 16 professores das turmas regulares, conta com 5 professores de AEE (Atendimento Educacional Especializado) de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e em LIBRAS.

A Escola B situa-se numa região periférica do município de São Paulo, atende a 525 crianças em dois turnos (das 7:00 às 13:00 e das 13:00 às 19:00) em 20 turmas. Essa unidade conta com 42 professoras que se revezam em três turnos docentes (das 7:00 às 11:00, das 11:00 às 15:00 e das 15:00 às 19:00). Nesta unidade escolar há dois tipos de jornada docente: a Jornada Básica Docente (JBD), que consiste em 25 horas-aula com as crianças, 3 horas-aula em atividades na unidade escolar e 2 horas-aula de livre execução. A outra jornada é a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), em que as professoras ficam 25 horas-aula com as crianças, 8 horas-aula em Projeto Especial de Aprendizagem (PEA), 3 horas-aula em hora individual e 4 horas-aula de livre execução.

A escola A conta com um espaço formativo chamado Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), possibilitando que todo o grupo docente se reúna semanalmente. A escola B não possui um horário em que todo o grupo se reúna, o que torna a formação coletiva mais difícil.

Desde o início da nossa ideia de trabalharmos com o colóquio, sabíamos que não poderíamos agir de forma unilateral. Precisávamos contar com a participação

efetiva dos grupos de professoras das escolas A e B e com seu desejo de comunicarem suas práticas docentes e de acreditarem que essa interlocução seria produtiva tanto para quem se apresenta (por ser um convite a tentar sistematizar o conhecimento que a prática propicia de uma forma mais acadêmica) como para quem assiste (por ser uma chance de ouvir colegas de trabalho apresentando proposições factíveis). A ideia de colaboração permeou todas as etapas do colóquio, da concepção à execução, não havendo etapa realizada solitariamente, pois mesmo na escrita dos textos e na preparação dos slides das apresentações, as professoras contaram com a ajuda dos gestores e/ou dos pares.

Empregaremos neste relato a metodologia colaborativa, afinal acreditamos que podemos descrever e participar das ações efetuadas desempenhando os papéis de gestores (coordenação na escola B e direção na escola A) e de pesquisadores, como bem conceitua Cintra:

A metodologia colaborativa, por trabalhar a participação em obras de construção, funciona como rede, em que cada nó é ponto para expansão e a agregação de novos grupos, de novas ações. Isso faz das pesquisas alguma coisa destinada a não ficar nas estantes de bibliotecas, mas algo para ir a campo e, em colaboração, transformar realidades em diferentes níveis sociais. O trabalho de colaboração, marcado pela pesquisa, pelo diálogo, permite enxergar melhor a problemática e propicia a intervenção (2012, p. 24).

Acreditamos que qualquer mudança significativa dentro da escola passe obrigatoriamente pelo envolvimento de todos os agentes que a compõem, sobretudo porque não há mudança efetiva e duradora que não seja fruto de uma construção coletiva. E vemos na metodologia colaborativa uma forma que:

[...] contribui para mudar qualitativamente a realidade da sua atividade docente, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber a realidade estudada como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais, descrevendo, explicando e intervindo nesta realidade, o que possibilita contribuir para transformar, de forma coerente e significativa, tal realidade, já que se instaura um processo produtivo de reflexão, de indagação e teorização das práticas profissionais dos educadores e das teorias que guiam suas práticas. Processo produzido **com** os professores, não apenas para os professores (CABRAL, 2012, p. 1, grifo da autora).

Nossa filiação de pesquisa colaborativa encontra-se próxima às proposições dos pesquisadores Desgagné (1997, 2001, 2005, 2013), Kinchloe (1997), Kinchloe e Berry (2007) e Perrotti e Pierrucini (2007), que além de verem os sujeitos participantes da pesquisa como coautores da pesquisa, dão uma ênfase grande ao fato do pesquisador estar envolvido na pesquisa. Por isso, consideramos imprescindível que o pesquisador faça parte do grupo, uma vez que não há pesquisa colaborativa sem o envolvimento claro do pesquisador no desenvolvimento do projeto, pressuposto que acreditamos se materializar por meio das apresentações das professoras no Colóquio, afinal são protagonistas tanto da ação em sala de aula, como das reflexões geradas a partir de suas apresentações aos pares (quer da sua escola, quer da outra unidade escolar).

### **Pontos de intersecção**

O que moveu duas escolas situadas em regiões distintas e com uma organização da jornada de suas profissionais tão diferente a realizarem um colóquio de práticas docentes? O primeiro ponto em comum é o fato de o atual coordenador da Escola B ter sido, nos oito primeiros meses de 2013, coordenador pedagógico efetivo da Escola A. Nesse curto período de tempo conseguiu implementar junto ao grupo a escrita dos diários de bordo, que era seu objeto de estudo no doutorado desde 2010.

Apesar de estarmos na coordenação da Escola B desde 2014, só em 2015 conseguimos convencer o grupo a escrever diários de bordo. O fato dos dois grupos serem escritores de diários de bordo será o segundo ponto de intersecção que favorecerá a criação do colóquio. Tanto o é que nomeamos o colóquio de “I colóquio de professoras que escrevem acerca de seu fazer docente diariamente”.

Depois de seis anos pesquisando e acompanhando grupos que escrevem diários de bordo, em três diferentes estabelecimentos de ensino e em duas redes municipais, constatamos que as professoras que escrevem diariamente acerca de seus fazeres desenvolvem: 1) A capacidade de problematizar de forma aprofundada suas práticas docentes; 2) A habilidade de analisar suas conduções didáticas por outras perspectivas; 3) A audição cuidadosa para as demandas das crianças; 4) A percepção da necessidade de buscar uma melhor formação (contínua ou acadêmica) e 5) A autoria sobre suas práticas.

Com a emersão de tantas demandas que a escrita dos diários de bordo suscita no grupo e a constante preocupação que a diretora da Escola A e o

coordenador da Escola B demonstram em constituir uma escola reflexiva, pareceu-nos quase uma consequência natural a criação de uma oportunidade de partilharmos as experiências que aconteciam nestas unidades educativas. Pois, se o ato pedagógico não estava mais restrito à sala de aula, já ganhava autoria (pela escrita das professoras de seus diários de bordo) e uma interlocução (através das leituras dos diários de bordo pela coordenação). Vimos como um movimento natural expandir-se o que se produzia nestes diários para fora das escolas que os realizavam.

### **A preocupação com o plano formativo docente**

Ambas as escolas contam com planos formativos que primam, em primeiro lugar, em apoiar as professoras a serem autoras de seus percursos formativos. Como advogamos que a autoria não nasce de geração espontânea e também não é fruto de um treinamento, precisamos estabelecer uma postura dialógica da gestão com as professoras e das professoras entre si.

Cabe à gestão escolar delinear um plano formativo que dê conta de duas dimensões (geral e particular), reconhecendo de antemão que são duas faces de uma mesma moeda, afinal de nada adiantará desenvolver uma excelente formação geral se nunca atendermos às demandas individuais e o inverso também.

Outro aspecto interessante que os planos formativos garantem é a possibilidade de retomarmos, junto ao grupo, as bases e os fundamentos de nossa formação. Os grupos que coordenamos e dirigimos até hoje sempre demandaram de nossa parte constantes voltas aos princípios que norteavam as nossas proposições frente às formações que lhes eram ofertadas. Logo, um plano bem delineado evita que nós da gestão nos percamos e quando há um desvio (tanto da gestão como do grupo) podemos mais tranquilamente retomar as proposições iniciais contidas no plano formativo ou mudar de rumo.

Independente de qual aspecto esteja privilegiado, individual ou grupal, a postura de mediadores que ensinam e ao mesmo tempo aprendem é fundamental para o êxito da formação. Acreditamos que para as crianças aprenderem o papel do mediador é essencial, vide as contribuições de Vigotski e de outros teóricos que se debruçam na importância do papel do mediador para que a aprendizagem se efetue. Atrevemo-nos, por nossas experiências de formadores *in loco* de professoras, que a máxima valha também para as professoras.

O outro é fundamental na relação de aprendizagem que procuramos configurar em nossos ambientes escolares, a configuração de uma sólida aprendizagem não pode abrir mão do diálogo com o outro.

Os participantes, no momento mesmo em que encetam uma tal prática argumentativa, têm de estar dispostos a atender à exigência de cooperar uns com os outros na busca de razões aceitáveis para os outros; e, mais ainda, têm de estar dispostos a deixar-se afetar e motivar, em suas decisões afirmativas e negativas, por essas razões e somente por elas (HABERMAS, 2007, p. 15).

Acreditamos e advogamos junto aos grupos que lideramos, que neste movimento de cooperar ganhamos uma possibilidade ímpar de aprender, seja enquanto pesquisadores, seja como gestores ou como professores. Nas trocas com os grupos e nos *feedbacks* que nos oferecem é que vamos avaliando nossas intervenções.

### **Gestores pesquisadores de suas intervenções**

Nosso empenho constante em evitar que as professoras e nós mesmos nos esquecêssemos dos princípios que regem as proposições da escola e, mais importante ainda, de avaliar constantemente nossas intervenções enquanto gestores, motivaram-nos (e ainda motivam, vide este texto) a buscar sistematizar e pesquisar nossos procedimentos.

A diretora da Escola A está terminando seu curso de mestrado, onde pesquisa o papel do gestor escolar na ressignificação das práticas pedagógicas por uma escola que respeita a infância e se compromete com o desenvolvimento das crianças. O Coordenador Pedagógico da Escola B, por sua vez, concluiu seu doutorado na PUC-SP, onde pesquisou como a escrita de diários de bordo pode auxiliar na compreensão, por parte das professoras, de seus fazeres junto às crianças.

E é na especificidade da delimitação do plano formativo que vemos a importância de estarmos constantemente pesquisando nossas intervenções junto aos grupos que gestamos, e retornando aos teóricos que nos embasam nas proposições de formação, tais como: Placco (2006), Imbernón (2011), Alarcão (2011), Melo (1999; 2009; 2012), Zabalza (2004) e outros.

Advogamos constantemente junto às professoras, que não é possível avançar na reflexão aprofundada do que se faz em sala de aula sem uma interlocução com outros agentes. O alerta serve à perfeição para nós também! Seria de uma imensa incoerência não vivenciar o que refletimos com as professoras, não estabelecer diálogo com pessoas que estão de fora da situação e, a partir destes pontos de vista ter a oportunidade de rever a nossa condução.

### **Temas que emergiram no I colóquio**

No primeiro colóquio foram apresentados três trabalhos de cada escola, em formato de comunicação oral. As professoras da Escola A apresentaram: 1 - Projeto Pedagógico na turma de 5 anos: Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau; 2 - Parceria Professor-Coordenador Pedagógico via diário de bordo: qualidade no trabalho com crianças pequenas e 3 - Documentação Pedagógica: processo reflexivo de planejamento e replanejamento na educação de surdos.

Antes da participação das professoras no Colóquio, já tínhamos estabelecido como rotina a socialização das práticas pelas professoras em alguns Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPCs). Esta experiência foi importante para o seguinte passo, ou seja, apresentar-se para pessoas de fora da unidade escolar.

Durante este processo de elaboração do material, a diretora da escola reuniu-se algumas vezes com as professoras para acompanhar e contribuir nesta construção, sendo este um rico processo formativo para ambas. As professoras tinham como tarefa organizar em forma de escrita de resumo e artigo, o texto de sua apresentação e, posteriormente, os slides contendo a síntese que guiaria a apresentação. Todo esse processo de escrita foi acompanhado pela diretora e proporcionou reflexões sobre a prática e novas aprendizagens para a equipe, de forma singular para cada uma, como explicaremos a seguir.

Ao preparar a apresentação intitulada “Chapeuzinho Vermelho e o Lobo mau” as professoras envolvidas releeram com a diretora todo o percurso do projeto desenvolvido com as crianças. Nesta releitura fizeram descobertas acerca do Projeto, sobre as características presentes nele, que nem mesmo durante a preparação para apresentação no HTPC haviam percebido. Foi um avanço significativo sobre um tema: ‘Projeto Pedagógico na Educação Infantil’, que há tempos estão estudando e discutindo nos espaços formativos da escola. Em depoimento, a professora (1) julgou relevante no processo a volta aos registros

e a possibilidade de interlocução com a diretora e com as colegas, o que foi possibilitado mediante sua participação no Colóquio.

A segunda apresentação trouxe para nós, diretora da escola e coordenador pedagógico, um importante *feedback* sobre os esforços que temos feito para desenvolver o plano de formação. Na apresentação no Colóquio, a professora (2) relata que:

A experiência com a escrita do diário de bordo tem possibilitado pensar sobre como este documento se tornou um instrumento valioso para a reflexão da prática desenvolvida com as crianças e como o diálogo colaborativo com o Coordenador pedagógico pode potencializar este processo.

Este depoimento foi ainda confirmado na conclusão do trabalho e evidencia a importância da parceria entre coordenação pedagógica e professora para a reflexão da prática e encaminhamento das ações, mudando rotas, afirmando experiências interessantes para as crianças, conforme relata:

Concluo que este diálogo existente entre CP e professora através do diário de bordo foi de grande importância para uma prática pedagógica reflexiva, passível de mudanças, com flexibilidade que dá voz e vez às crianças e traz sentido e um direcionamento para que o trabalho não se perca, não caia na mesmice, mas tenha real função e um entendimento claro do trabalho pedagógico a ser realizado.

Na terceira apresentação, também foi abordada a importância da documentação pedagógica, da escrita do diário como instrumento de reflexão da prática. A professora acrescentou o uso de filmagens para complementar o processo de avaliação das conquistas linguísticas das crianças em LIBRAS, como complemento aos seus registros. A documentação pedagógica realizada por ela como uma diretriz da escola, está possibilitando importantes reflexões sobre a educação da criança surda e a motivou a buscar um curso de pós-graduação e a escrita de um pré-projeto para, em breve, se inscrever num programa de mestrado conforme apresentou:

Frente à prática do diário de bordo adotada neste ano, o processo de documentação pedagógica, através de registros fotográficos e filmagens, é de suma importância para o professor refletir frente ao planejamento e replanejamento na educação de Surdos. Como objetivo, este estudo analisará como a documentação pedagógica pode auxiliar e intervir,



de maneira efetiva, no processo de reflexão do planejamento e replanejamento do professor, frente à educação de surdos (Professora 3).

Na Escola B, as apresentações intitularam-se: 1 - Minha trajetória reflexiva na Educação Infantil; 2 - Crianças de 4 a 5 anos entendem uma leitura fragmentada? e 3 - O verbete como sistematização para o conceito: o que é música?

Nesta escola, ao contrário da escola A, não conseguimos reunir o grupo todo em um único horário. O espaço de reuniões para quem optou pela jornada JEIF são os encontros do PEA. Logo, foi nestes encontros que conseguimos auxiliar as professoras em suas escritas e, o mais importante, perceber e acompanhar os seus processos reflexivos.

Na apresentação “Minha trajetória reflexiva na Educação Infantil”, uma das professoras fez um interessante resgate de como certos coordenadores e diretores foram essenciais para “retirarem-na da zona de conforto”, obrigando-a a estudar e saber explicitar melhor as suas escolhas e procedimentos junto às crianças. O mais significativo (para nós que acompanhamos o processo) foi a percepção da professora de que todo processo de mudança de procedimento junto às crianças implica uma grande conscientização do seu fazer e tal conscientização, inicialmente, traz incômodos e dissabores, que com o tempo se modificam em alegrias e assunção de um fazer consciente e intencional.

Por sua vez, a professora que apresentou “Crianças de 4 a 5 anos entendem uma leitura fragmentada?”<sup>3</sup> conseguiu perceber que construiu sua percepção acerca de como as crianças aprendem, em bases que não se sustentaram ao iniciar o trabalho junto às crianças. Foi muito interessante acompanhar o processo de reflexão desta profissional e ver o quanto suas crenças (como a de que crianças de 5 anos esqueceriam tudo rapidamente; que jamais conseguiriam se lembrar de um texto que foi iniciado no começo da semana e concluído ao fim dela e outros) e pressupostos impactaram sua docência, até ser desafiada a tentar realizar a leitura de outra forma. Ao poder analisar os resultados da sua mediação de leitura seguindo as novas proposições da coordenação pedagógica, reviu suas crenças acerca da capacidade das crianças em se lembrarem do que lhes é lido diariamente numa leitura fragmentada e ressignificou sua prática.

Por fim, na escrita e apresentação do tema “O verbete como sistematização para o conceito: o que é música?”, a profissional pôde sistematizar sua intervenção

---

3 A professora entende que leitura fragmentada seja aquela em que se inicia num dia e termina em outro (podendo ser o dia seguinte ou se estender ao longo da semana).

de tal maneira, que conseguiu perceber o quanto a escrita do seu diário de bordo foi essencial para alcançar o êxito de dar conta de uma dimensão de cuja falta sempre se ressentiu (que era a de conseguir concretizar um registro que fosse significativo para as crianças e possível de ser reconsiderado ao longo do projeto). Esta professora sempre foi relutante em escrever o diário de bordo, por sentir que o mesmo lhe “roubava” tempo que poderia ser mais bem empregado em melhores planejamentos de suas atividades a serem propostas às crianças. Contudo, ao ver que a interlocução com a coordenação e a escuta atenta às demandas das crianças (que eram registradas no diário) auxiliaram de forma decisiva na sua condução, reviu seu ponto de vista. Ainda há certo incômodo de sua parte em realizar a escrita do diário de bordo, contudo hoje há, por parte da profissional, um claro reconhecimento da importância e da significação de fazê-lo.

Os seis relatos deixam clara (alguns em maior e outros em menor grau) a importância dos diários de bordo no resgate dos percursos trilhados por estas profissionais que se dispuseram a escrever acerca de suas práticas e apresentar suas experiências.

### **A interlocução com o meio acadêmico e os ensinamentos para o próximo colóquio...**

Um dos pontos mais significativos que conseguimos alcançar neste primeiro colóquio foi, sem dúvida, o fato de contarmos com a presença de professoras universitárias que, além de lerem os resumos produzidos por nossas professoras, se dispuseram a assistir às exposições e emitir pareceres das apresentações.

O grupo sentiu-se prestigiado e, acima de tudo, desafiado a ser muito cuidadoso em suas produções. Verdadeiramente, construímos uma possibilidade de análise e compreensão da sua prática docente, que foi muito além da simples narrativa de seus fazeres.

Reconhecendo o interesse do grupo e buscando ampliar a interlocução com a Universidade, procuramos as professoras Dra. Roberta Stangherlim e Ligia de Carvalho Abões Vercelli, responsáveis pela coordenação do Grupo de Pesquisa de Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), que nos convidaram a integrar o grupo e a escrever textos para uma publicação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Novos desafios, novas escritas e o mais importante, novas apropriações dos fazeres docentes e de suas escolhas procedimentais junto às crianças.

Quanto mais as professoras analisam e refletem sobre seus procedimentos metodológicos e as teorias que os embasam, mais qualificadas se tornam suas intervenções didáticas.

No colóquio, após este contato, houve seis novas apresentações (três para cada escola) e contamos com outras professoras universitárias para debaterem com as nossas professoras, que exibiram suas práticas. Como o grupo estava ciente da preocupação com os registros destas práticas (que ensejou uma publicação da escola) houve mais cuidado na produção dos resumos encaminhados às professoras universitárias, bem como aos pares que assistiram às apresentações.

Percebemos que a gestão - direção e coordenação pedagógica - pode desempenhar um papel central na transformação da escola em um espaço de aprendizagem, ao assumir a liderança dos processos pedagógicos e no diálogo constante com seus professores. Como preconizam Fullan e Hargreaves:

Se quisermos assegurar um progresso contínuo, necessitamos de contextos, de formas de liderança e de relações de trabalho diferentes. Pensamos que o contexto necessário incorpora uma determinada *cultura* do ensino, um conjunto particular de relações de trabalho entre colegas que os una numa comunidade questionadora, empenhada em finalidades comuns num desenvolvimento constante (2001, p. 70, grifo dos autores).

## Conclusão

A organização, o planejamento e a execução destes colóquios entre as duas escolas possibilitaram a toda a equipe docente e gestora dar mais um passo rumo à constituição de uma cultura de escola reflexiva, onde são criados contextos de formação a partir de sua real necessidade e é promovido o desenvolvimento das escolas, contra culturas paralisantes (ALARCÃO, 2011).

O diálogo entre duas escolas tão distintas em suas questões de jornada docente e em questões estruturais (que não foi possível abordar nesta produção, porém existem) comprova que quando há o desejo e o espaço para se ressignificar a prática docente dentro de um contexto significativo, o diálogo frui e todos os agentes que participam do processo ganham.

A possibilidade das professoras escreverem textos acadêmicos e realizarem apresentações orais seguindo as regras que encontramos nos

encontros científicos foi certamente uma rica situação de aprendizagem e motivou boa parte do corpo docente a se empenhar no desafio de escrever acerca de suas práticas e apresentá-las.

Desde 2016, as duas escolas buscam fazer coincidir os seus dias de parada pedagógica, assim os colóquios tornaram-se uma efetiva estratégia formativa destas unidades e são abertos convites para que outras unidades escolares se juntem ao processo reflexivo: afinal, quanto maior for o número de interlocutores, maiores serão as chances de ampliar as análises e as reflexões do grupo. A partir de 2018, com a consolidação do Grupo de Estudo e Pesquisa Colaborativo (GCOL), os colóquios passaram a ser responsabilidade dos seus participantes. Em 2019, foram mais de 8 escolas envolvidas.

Os membros do GCOL, bem como seus líderes, participarem de congressos, seminários e conhecer ações como o “Saberes em Diálogos” aprofundam nossas pesquisas, ampliam nossos horizontes e permitem-nos qualificar nossas ações gestoras e docentes.

Por fim, compreendemos que a divulgação escrita do quê e como fazemos os colóquios, será a oportunidade de consolidar esses procedimentos e quiçá ampliar os interlocutores para além de nossas redes municipais de educação. Assim, esperamos apresentar escolas que tenham como cerne o respeito à criança e, quem sabe, encontrar outras instituições que compartilhem dos mesmos valores.

## Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALCÂNTARA, C. R. **Diários de Bordos: rumo à Pedagogia Colaborativa**. São Paulo: PUC-SP, tese de doutoramento, 2015.

CABRAL, M. B. L. **Formação docente e pesquisa colaborativa**: orientações teóricas e reflexões práticas. Texto apresentado na ANPAE in 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04\\_37/Marluca%20Barros%20Lopes%20Cabal\\_int\\_GT4.pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo04_37/Marluca%20Barros%20Lopes%20Cabal_int_GT4.pdf)>. Acessado em 22 de out. 2014.

CINTRA, A. M. M. Metodologia qualitativa na área de língua portuguesa. In: CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. **A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares**. São Paulo: Blucher, 2012.

DESGAGNÉ, S. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. **Érudit, Revue des sciences de l'éducation**. v. 23, n. 2, p. 371-393, 1997. Disponível em: <<http://id.erudit.org/iderudit/031921ar>>. Acesso em: 22 out. 2014.

DESGAGNÉ, S. **La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche em** éducation in ANADÓN, M. Nouvelles Dymamiques de Recherche em éducation, Québec: Les press de l'Université Laval, 2001. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=191s9nZ1xQ4C&pg=PA51&lpg=PA51&dq=serge+desgagn%C3%A9+artigos&source=bl&ots=vhLhgHJtci&sig=VzJ0DzP-2Jfpm7NeubJkgANjdFR0&hl=ptBR&sa=X&ei=v5ZHVJr8McPOggS7x4CA-Cw&ved=0CDYQ6AEwBA#v=onepage&q=serge%20desgagn%C3%A9%20artigos&f=false>>. Acesso em: 22 de out. 2014.

DESGAGNÉ, S. **Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique**. Québec: Press de l' Université du Québec, 2005.

DESGAGNÉ, S.; LAROUCHE, H. PEPIN, M. DUMOULIN, M-J e AUDET, G. Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement a partir d'une approche d'analyse de récits en groupe. **Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur**. v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://ripes.revues.org/753>> Acesso em: 22 de out. 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

HABERMAS, J. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins Fontes 2007.

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

KINCHELOE, J.; BERRY, Kn. **Pesquisa em Educação. Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. **Revista Pro-Posições**. Faculdade de Educação – Unicamp, Campinas, v. 10 n. 1 (28), p. 16-27, mar. 1999.

MELLO, S. A. Não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.). **Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009.

MELLO, S. A. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

PERROTTI, E.; PIERRUCINI, I. Saberes e fazeres na contemporaneidade. In: LARA, M.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.). **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007. p. 47-96.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **A aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula, um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## Capítulo IX

### **O professor pesquisador e a iniciação científica na escola: o percurso entre a pesquisa na sala de aula e as comunidades de práticas**

*Mônica da Silva Gallon*<sup>1</sup>

*Jonathan Zotti da Silva*<sup>2</sup>

#### **Introdução**

A escola é um terreno fértil para a aprendizagem conjunta em todas as suas dimensões. Certo? Nem sempre é assim. A escola é um ambiente onde as pessoas que a frequentam se reúnem diariamente em torno do objetivo instrucional dos estudantes. Existem muitas coisas em jogo, que envolvem diferentes dimensões: estudantes, equipe diretiva, equipe de apoio com serventes e merendeiras e os professores. Todos direcionados e empenhados à educação dos estudantes. Porém, nem sempre a educação dos estudantes agrega envolvimento aos outros atores envolvidos. Apesar de ser um ambiente que, por excelência, requer a aprendizagem e o ensino dos envolvidos, nem sempre há o engajamento para que todos aprendam, sendo dicotomizadas as atribuições de ensinar aos professores e a de aprender aos estudantes. Nessa direção, fazemos neste capítulo um recorte ao nosso público-alvo: professores. Mais especificamente, um estudo de caso no qual somos nós os sujeitos-pesquisadores de nossas ações.

Ressaltamos que não está em jogo aqui as formações continuadas oferecidas pela escola ou por outros setores de uma rede pública que mantém a estrutura educacional de uma rede de ensino, mas a predisposição em aprender, aprender junto, aprender ensinando e ensinando aprendendo, seguindo as ideias de Freire (1996).

Também é importante mencionar que somos professores de uma

---

1 Doutora em Educação em Ciências e Matemática (PUCRS). Professora de Ciências da rede municipal de Canoas. E-mail: [monica.gallon@gmail.com](mailto:monica.gallon@gmail.com)

2 Mestre em Linguística Aplicada (UFRGS). Professor de Língua Portuguesa da rede municipal de Canoas. E-mail: [jonzsilva@gmail.com](mailto:jonzsilva@gmail.com)

mesma escola, lecionamos às mesmas turmas; portanto, temos desafios diários comuns que nos aproximam. Porém, atuamos em disciplinas diferentes, somos professores dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Ciências, com trajetórias diferentes, um de nós ingressando na carreira com menos de 4 anos de experiência e o outro com mais 12 anos desempenhando a docência na mesma rede de ensino. Todavia, apresentamos um tema de interesse em comum: a pesquisa como princípio educativo e a paixão pelas feiras científicas escolares.

Nesse ponto, gostaríamos de deixar claro ao leitor nosso objetivo com este texto: apresentar as comunidades de práticas como possibilidade de aprendizagem entre docentes e como forma de desenvolver a pesquisa e produção de conhecimento entre pares. Dentro de um contexto maior, inserimo-nos na proposta do Projeto Saberes em Diálogo, idealizado e executado pela Secretaria Municipal de Canoas a partir de 2017, com o objetivo de promover a construção de conhecimentos em rede. Assim, percebemo-nos enquanto docentes pertencentes a uma rede que juntos produzimos conhecimentos no contexto da nossa escola e no contexto municipal, com nossos pares de outras escolas de uma mesma rede.

Apresentamos como pilares deste texto a Pesquisa em Sala de Aula como maneira de colocarmos em prática nossas ideias e práticas direcionadas à pesquisa investigativa escolar; a reflexão e registro do nosso trabalho, que direciona a nossa autoaprendizagem com aquilo que praticamos e, por fim, o estabelecimento de uma comunidade de prática, em que o interesse sobre um mesmo tema direciona e mobiliza a produção de novos conhecimentos em benefício da escola, dos estudantes e, principalmente, da formação permanente docente.

### **A pesquisa e a sala de aula: onde está o professor?**

Processos investigativos são inerentes ao ambiente escolar. “O que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é o *fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa*” (DEMO, 2011, p. 08, grifos do autor). *Professor, o que é isso? Como que isso ficou dessa cor? Se colocássemos mais água, o que aconteceria?* Nesse caminho ao professor restam algumas alternativas: ignorar os questionamentos, ou fazer uso dessas oportunidades para convergir o conteúdo às curiosidades emergidas pelos estudantes.

Porém, “sair dos trilhos” de uma aula já programada tem suas consequências: *será que eu, professor, vou dar conta de um tema que não faz parte do meu*



*conteúdo? Como fica aquele conteúdo que eu não consegui concluir?* Sendo assim, o professor que percebe os questionamentos dos estudantes como um chamado para trabalhar determinados conteúdos não previstos no seu programa precisa primeiramente estar certo de que o mais importante é que seus estudantes não fiquem sem suas respostas. Seus estudantes devem ser os protagonistas dessas descobertas; os conteúdos são guias ao professor, que não deve vê-los como uma lista engessada, sem possíveis inserções ao longo de um ano letivo. Finalmente, o professor deve se ver como um mediador da construção de todo esse conhecimento que está sendo produzido.

Nesse sentido, a pesquisa como princípio educativo é percebida como parte de uma das competências fundamentais na formação integral do estudante brasileiro, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018). A BNCC denomina como competência a mobilização de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para a resolução de um problema da vida cotidiana. Além disso, menciona na competência dois a importância do exercício da curiosidade intelectual, usando-se “a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (BRASIL, 2018, p. 09).

Nesse importante documento que está sendo implementado em todas as escolas do país, evoca-se a importância da pesquisa como princípio educativo, não estando atrelada apenas ao componente curricular de Ciências, mas perpassando da Educação Infantil ao Ensino Médio, complexificando-se à medida que o estudante vai avançando em sua escolarização. Em concordância a isso, Moraes, Galiazzi e Ramos referem que:

A Pesquisa em Sala de Aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem novas verdades. A Pesquisa em Sala de Aula pode representar um dos modos de fluir no fluxo do rio. Envolver-se nesse processo é acreditar que a realidade não é pronta, mas que se constitui a partir de uma construção humana (2012, p. 12).

Percebemos dois movimentos ao trazer a pesquisa para a sala de aula: uma com relação ao estudante, do qual se exige uma atitude crítica e autônoma diante da motivação em aprender algo do seu verdadeiro interesse, tornando-o

um pesquisador do seu conhecimento; e do professor, ocupando um papel de mediador, não mais tão atrelado à sua área de formação enquanto docente, mas como sujeito experiente e capaz de aprender juntamente com esses jovens e produzir novos conhecimentos em torno de problemas reais.

Direcionamos este texto ao contexto dos professores atuantes no processo de pesquisa, adotando como pano de fundo a nossa própria prática em sala de aula. Somos professores da rede municipal de Canoas, atuantes em uma mesma escola e com uma preocupação em comum: a Pesquisa em Sala de Aula e como essa se reflete nas feiras e mostras científicas escolares. *É possível que os professores também aprendam nesse processo de Pesquisa em Sala de Aula? É possível a produção de conhecimentos a partir de uma parceria entre professores, independente de imposições institucionais, de forma interdisciplinar?* São questionamentos que levantamos a partir da nossa experiência vivenciada há cerca de dois anos e que aqui gostaríamos de compartilhar.

### **Comunidades de prática: como o professor se torna pesquisador?**

Ao organizarmos um programa de iniciação científica na escola pública, mais do que nunca nos fez sentido o lema freiriano de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 32). Em nossa trajetória na escola, a construção de conhecimento científico se dá na interação entre os membros da comunidade escolar em diversos contextos, como na realização de uma tarefa em aula, na execução de um projeto de pesquisa ou mesmo na reunião de professores que buscam escrever sobre sua prática. É nesse sentido que queremos refletir não só sobre como envolver os estudantes em pesquisas científicas, mas também sobre como se organiza a comunidade de professores que, juntos, constroem conhecimentos a partir de suas experiências docentes.

Para pensar como ocorre o processo de construção de conhecimento de professores que pesquisam suas experiências docentes, é preciso considerar que o processo de aprendizagem ocorre ao mesmo tempo que a ação se desenvolve; em outras palavras, a aprendizagem ocorre na e durante a prática. Assim, orientamos a partir das proposições da obra seminal de Lave e Wenger (1991), que lançou as bases da aprendizagem situada que ocorre nas comunidades de prática. Na obra os autores elaboram uma teoria de como a aprendizagem ocorre na prática a partir de pesquisas etnográficas, como, por exemplo, a etnografia empreendida por Lave ao pesquisar aprendizes de alfaiate nos povos Vai e Gola, na Libéria.

Uma das primeiras observações dos autores tem a ver com a relação entre quem ensina e quem aprende. Segundo Lave e Wenger, “uma das primeiras coisas que as pessoas pensam quando se menciona aprendizagem é a relação mestre-aprendiz, mas, na prática, os papéis dos mestres são surpreendentemente variáveis ao longo do tempo e do espaço”<sup>3</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 91). Contrariando o senso comum, nos estudos analisados pelos pesquisadores, há poucas evidências de interação relacionada ao ensino, sendo as interações referentes à aprendizagem mais comuns. Nesse contexto o processo de aprendizagem na prática não é formalizado em um currículo de ensino; o currículo é concebido como a própria prática desenvolvida na comunidade. É nesse sentido que os autores afirmam que o aprendizado em comunidades é, de certa forma, improvisado: “um currículo de aprendizagem se desdobra em oportunidades de engajamento na prática. Não é especificado como um conjunto de instruções para a prática em si”<sup>4</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 93). Assim, há uma diferença entre o que os autores chamam de currículo de ensino e currículo de aprendizagem; enquanto o primeiro tem a ver com os recursos estruturados para a instrução dos novatos, o segundo se refere às “oportunidades situadas para o desenvolvimento improvisado de novas práticas”<sup>5</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 97). Muitas vezes essas oportunidades situadas são caracterizadas como próprios os objetivos de aprendizagem. Podemos compreender o currículo de aprendizagem como as coisas que precisam ser feitas ou as ações que precisam ser executadas em determinada comunidade.

É assim que os pesquisadores chegaram ao conceito de *comunidade de prática*. O termo *comunidade* implica “na participação em um sistema de atividades no qual os participantes compartilham entendimentos sobre o que estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e nas comunidades”<sup>6</sup> (LAVE; WENGER, 1991, p. 98). Os autores definem o termo “comunidade de prática” como “um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas”<sup>7</sup>

---

3 One of the first things people think of when apprenticeship is mentioned is the master-apprentice relation. But in practice the roles of masters are surprisingly variable across time and place.

4 A learning curriculum unfolds in opportunities for engagement in practice. It is not specified as a set of dictates for proper practice.

5 Situated opportunities for the improvisational development of new practice.

6 Participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities.

7 A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice.

(LAVE; WENGER, 1991, p. 98). Anos mais tarde, Wenger, McDermott e Snyder definiriam comunidades de práticas como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seus conhecimentos e experiência nessa área, interagindo continuamente”<sup>8</sup> (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002, p. 04).

Em nossa escola, somos dois professores que compartilham o interesse pela Pesquisa em Sala de Aula e pelo movimento de feiras de ciências. Temos intencionalmente o objetivo de construir conhecimentos sobre esses temas a partir de nossa prática docente. Esse conhecimento muitas vezes resulta em participações em eventos e publicações, como veremos posteriormente. Certamente somos os participantes mais centrais dessa comunidade; isso não significa que sejamos os únicos. A inserção — e, portanto, a aprendizagem — numa comunidade de prática se dá pela chamada “participação periférica legítima” (LAVE; WENGER, 1991), que é a própria legitimidade de começar a participar da comunidade de maneira periférica. Cada professor tem o seu tempo de aprender a se tornar pesquisador.

A importância das considerações elaboradas por Lave e Wenger (1991) é compreendida na medida em que se entende que eles descrevem como a aprendizagem ocorre na vida cotidiana, quando não há preocupação explícita de como ensinar. Nesse sentido, Lave viria a dizer que

é muito útil reconhecer que um aprendiz não é alguém que não sabe, aprendendo (conhecimentos) provindos de alguém que sabe. Ao contrário, os aprendizes estão engajados (com outros) em aprender o que eles já estão fazendo – um processo multifacetado, contraditório e iterativo (2015, p. 40).

Consideramos que essa epistemologia de aprendizagem nos auxilia a refletir sobre o que temos construído enquanto professores pesquisadores envolvidos com um tema comum e também a pensar em futuros objetivos. Como uma comunidade de prática, o processo pelo qual o professor desenvolve habilidades de pesquisador se dá na prática docente do dia a dia da escola. Isso significa que só é possível tornar-se um professor pesquisador ao ensinar e ao pesquisar. É nesse sentido que Lave e Wenger afirmam que “a participação na prática cultural em que existe algum conhecimento é um princípio epistemológico da aprendizagem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98). Isso quer dizer que não existe

---

<sup>8</sup> Groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis.

um curso que forme um professor pesquisador. Não seria possível aprender a ser um professor pesquisador de outra maneira que não pesquisando.

As pesquisadoras Riel e Polin (2004) desenvolveram o conceito de *comunidades de aprendizagem*, que segundo elas (RIEL; POLIN, 2004, p. 19) são “comunidades projetadas intencionalmente para apoiar o aprendizado”.<sup>9</sup> As comunidades de aprendizagem são divididas em três grupos: (a) comunidades de aprendizagem baseadas em *tarefas*: “grupos de pessoas organizadas em torno de uma tarefa que trabalham intensamente em conjunto por um período especificado para produzir um produto”<sup>10</sup> (RIEL; POLIN, 2004, p. 20). A maioria das tarefas planejadas por professores para estudantes realizarem em sala de aula se encaixa nesse primeiro grupo de comunidades de aprendizagem; (b) comunidades de aprendizagem baseadas na *prática*: “grupos maiores com objetivos compartilhados que oferecem a seus membros arenas ricamente contextualizadas e apoiadas para a aprendizagem”<sup>11</sup> (RIEL; POLIN, 2004, p. 20). O significado deste termo vai ao encontro daquele proposto por Lave e Wenger (1991), como vimos até aqui. Seu uso para descrever projetos com estudantes em sala de aula tem sido problematizado por causa da falta de tempo ou de estrutura organizacional proporcionados pelo ambiente escolar; c) comunidades de aprendizagem baseadas na construção de conhecimento: “geralmente compartilham muitos dos recursos de uma comunidade de prática, mas se concentram na produção deliberada e formal de conhecimento externo sobre a prática”.<sup>12</sup> (RIEL; POLIN, 2004, p. 21). A principal diferença entre as duas é que as comunidades de aprendizagem baseadas na prática se baseiam em cultivar o conhecimento prático enquanto as comunidades de aprendizagem baseadas na construção do conhecimento se engajam em produzir e compartilhar conhecimento sem a necessidade de usá-lo imediatamente.

Recuperamos essas definições, pois nos auxiliam a descrever como tem funcionado a iniciação científica em nossa escola. Os projetos de pesquisa orientados pelos professores e executados pelos estudantes certamente se encaixam na definição de comunidades de aprendizagem baseadas em tarefas. Nossa atuação enquanto professores pesquisadores se localizam principalmente

---

9 Communities intentionally designed to support learning.

10 Groups of people organized around a task who work intently together for a specified period of time to produce a product.

11 Larger groups with shared goals that offer their members richly contextualized and supported arenas for learning.

12 Often share many of the features of a community of practice but focus on the deliberate and formal production of external knowledge about the practice.

numa comunidade de aprendizagem baseada na prática. No entanto, estamos nos esforçando para produzir e compartilhar conhecimentos para as comunidades escolar e científica, buscando nos enxergarmos enquanto uma comunidade de aprendizagem baseada na construção de conhecimento. Sendo assim, convidamos o leitor a conhecer um pouco a nossa prática.

### A prática de nossa comunidade

Somos professores. Professores de Educação Básica. Somos professores de uma rede municipal, cada um de nós em uma etapa do ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN, 2000), com ambições e ideias diferentes quanto a carreira docente. Porém, descobrimos em nossas conversas de intervalos em sala de professor uma paixão em comum: as feiras e mostras científicas escolares. Somos de áreas diferentes: um de nós atua com o componente curricular de Língua Portuguesa, enquanto a outra professora atua com o componente curricular de Ciências. Emergiram em nossas conversas as experiências vividas e compartilhadas, ideias, planos e, com isso, uma importante parceria se estabeleceu em torno de um mesmo interesse.

A partir de então, construímos um projeto de trabalho em comum, um projeto instituindo a feira de ciências da escola - A MostrAssis -, como centro de nossos trabalhos. Pensamos nas normativas, nos objetivos, nas ações necessárias e o mais importante: o quanto de nosso trabalho estaríamos dispostos a investir para o sucesso desse evento na escola.<sup>13</sup>

Ao longo do primeiro ano letivo de execução,<sup>14</sup> iniciamos em nossas falas em sala de aula com os estudantes uma mobilização à participação na feira. Nosso trabalho disciplinar não inviabilizou a interdisciplinaridade. Pelo contrário, aprendemos a partilhar conteúdos, ideias, modos de avaliar e também a compartilhar as diferentes angústias de ações quando não atingiam aquilo que esperávamos alcançar, buscando redirecionamentos às nossas ações.

Percebemos na prática a necessidade da Pesquisa em Sala de Aula, até então vista apenas como um modo de organizar o trabalho com os estudantes - composta pelas etapas do *questionamento*, *construção de argumentos* e *comunicação* (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012) -, também deveria ser um

---

13 O projeto e a nossa atuação enquanto docente se dá na Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil, localizada no município de Canoas, RS.

14 O trabalho em parceria teve início no ano de 2018.

modo de trabalho do professor, em que esse passa a ver seu trabalho como um grande ambiente de pesquisa. E, principalmente, avança do papel de professor ao papel de *pesquisador*, entendendo todas as suas ações como práticas de sua pesquisa no ambiente de sala de aula.

Em meio a isso, inúmeros questionamentos emergiram. No entanto, diferentemente dos estudantes que no momento da pergunta tem no professor o seu apoio e guia à elaboração de respostas e novos questionamentos - o professor como *orientador* -, o docente enquanto sujeito pesquisador, atuante da Educação Básica, em escola pública, não raras vezes, se sente sozinho, pois não conta mais com a rede de apoio da universidade, recebida durante a sua formação inicial, e nem sempre percebe na escola local fértil e profícuo para compartilhamento de ideias e angústias.

Também é importante ressaltar que, de forma individual, antes mesmo da visão coletiva, a atividade reflexiva é necessária ao docente. Alarcão (2011) coloca que “a noção de professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de práticas e ideias que lhe são exteriores” (2011, p. 44). Assim, o professor, diante das diferentes demandas, necessita agir de forma inteligente e flexível, buscando soluções às questões impostas. Schön (2000) fala sobre a importância da reflexão sobre a ação como forma de aprender, sendo essa um atributo próprio do ser humano. Alarcão (2011) destaca que o professor não age sozinho na escola, portanto, o ato de refletir exige níveis diferentes para que possa produzir conhecimentos, como também ao coletivo, nesse caso a nossa profícua parceria de trabalho.

Transformamos nossas aulas em registros, apoiamos-nos um no outro, aprendemos a driblar dificuldades e a perceber que o trabalho interdisciplinar e em conjunto torna a aprendizagem mais efetiva não apenas aos estudantes, mas também a nós professores.

Desenvolvemos com os estudantes durante o ano letivo diferentes ações que vinham ao encontro de nosso grande objetivo: a construção da feira de ciências da escola. Assim, abordamos em aula assuntos como empatia, plágio acadêmico, *fake news*, direitos autorais, ética na pesquisa, bem como maneiras de “nutrir” as discussões e amparar os estudantes na construção dos seus projetos de pesquisa. Paralelo a isso, iniciamos um trabalho conjunto sobre a metodologia científica, buscando o letramento científico e a compreensão de cada etapa a ser desenvolvida em um projeto investigativo.

Nesse trabalho, cada movimento se mostra importante, desde a posição do professor ao expor que opinião não é conhecimento e que são necessários os diálogos com diferentes autores sobre o tema de pesquisa buscado, até o incentivo à participação, visto que a apresentação e visitação a feiras científicas não faz parte da cultura desses estudantes.

Constatamos nesse caminho que, a partir dos nossos encontros onde discutíamos o andamento das atividades em nossas aulas, a avaliação da construção de cada etapa dos projetos produzidos pelos estudantes se constituía como um aspecto fundamental. Dessa situação-problema, emergiu a ideia do estabelecimento de critérios avaliativos, em que o professor estabelece uma avaliação dialógica com o estudante com fichas e critérios claros a ambos - professor e estudante -, e, aos poucos, o trabalho vai sendo aprimorado e compreendido (e aprendido) pelo estudante-pesquisador. Diante dessa situação, publicamos um artigo fruto desse processo (SILVA; GALLON, 2019).

Percebemos que a parceria instituída inicialmente não se enquadrava em qualquer processo formativo proposto pela escola ou pela rede de ensino da qual fazemos parte, mas, sim, no estabelecimento de uma comunidade de prática. Calvo (2017) menciona que uma comunidade de prática só se estabelece, de fato, pelo engajamento dos participantes, em torno de ações e significados negociados que geram resultados e produzem novos conhecimentos. Caso contrário, uma comunidade sem compromisso com o domínio, apenas executora de tarefas, constitui-se apenas em um grupo de amigos (ou colegas de trabalho) (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002).

Nesse compromisso voluntário que adquirimos com nosso trabalho coletivo, participamos de quatro eventos científicos apresentando nossas construções, com a produção de textos para os anais desses eventos e, também, a publicação de um artigo em revista científica. Com relação ao nosso compromisso enquanto professores, até o momento, organizamos duas edições da *MostrAssis*, seguindo os atuais princípios para essa feira, e participações em mais de seis feiras de ciências de abrangência municipal, regional e internacional, recebendo prêmio destaque em uma das pesquisas realizadas. Importante ressaltar que nosso contexto é fundamental para essas produções: conhecemos a realidade da escola pública e é sobre ela/baseados nela que estudamos e escrevemos. Buscamos nessa comunidade de prática o apoio para nosso trabalho, o compartilhamento de nossas ideias e ações e, principalmente, a produção de novos conhecimentos para nosso crescimento pessoal, profissional e a qualificação do nosso trabalho enquanto docentes.



## Considerações Finais

Neste capítulo apresentamos como organizamos um programa de iniciação científica em nossa escola. Para isso, buscamos referência na Pesquisa em Sala de Aula para evidenciar nossa premissa de pesquisa como princípio educativo. Além disso, mostramos as comunidades de prática como base para orientar o processo de formação de professores pesquisadores no âmbito da escola, produzindo conhecimentos a partir de suas práticas pedagógicas.

Reconhecemos a relevância do Projeto Saberes em Diálogo organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas. O mesmo favorece a possibilidade de que os grupos de professores se organizem como comunidades de prática, seja em suas escolas de atuação ou conforme seus temas de interesse, fornecendo uma oportunidade situada de produzir e compartilhar conhecimento. Além disso, os diversos eixos temáticos que unem os professores pesquisadores têm potencial para se estruturar como comunidade de aprendizagem baseada na construção do conhecimento. Isso pode se concretizar caso o conhecimento produzido no âmbito desses eixos oriente a prática e a pesquisa e forneçam subsídios para que um novo ciclo de produção de conhecimento seja possível.

## Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educar é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2020.
- CALVO, L. C. S. Comunidades de prática: revisão de estudos seminais e dos desenvolvidos na área de formação e atuação docente. **Signum: Estudos de Linguagem**, Londrina, n. 20, v. 1, p. 186-217, 2017.
- DEMO, P. Educar pela pesquisa. 9a ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York, NY: Cambridge University Press, 1991.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012, p. 11-20.

RIEL, M.; POLIN, L. Online learning communities: Common ground and critical differences in designing technical environments. In: BARAB, S. A.; KLING, R.; GRAY, J. H. (Orgs.). **Designing for virtual communities in the service of learning**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. p. 16-50.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SILVA, J. Z.; GALLON, M. S. O desenvolvimento de um modelo dialógico de planejamento de projetos de pesquisa para estudantes dos anos finais do ensino fundamental. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas (SP), v. 58, n. 2, p. 939-955, 2019.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2002.

## Capítulo X

### Diálogo e a construção de saberes na Rede Infantil de Canoas

*Gisele Bervig Martins*<sup>1</sup>

*Cídia Maria da Silveira*<sup>2</sup>

#### Introdução

Na Assessoria Pedagógica da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, uma de nossas atribuições diz respeito à formação dos docentes. Reunimos as funções de auxílio à gestão e assessoramento pedagógico, nos sentindo desafiadas a permanentemente alinhar essas duas áreas em prol de uma educação infantil de qualidade.

Nosso envolvimento em discussões e estudos emergem de inquietações quanto aos saberes e fazeres docentes necessários a esse objetivo. Frisamos que a qualidade sinalizada aqui está indissociavelmente relacionada ao compromisso de um trabalho em rede em que as infâncias sejam respeitadas. São essas desconformidades que se configuraram nos desafios teórico-práticos cotidianos que, vez ou outra, acabam se materializando em demandas urgentes, através de conflitos já instaurados ou de percursos que avaliamos frágeis demais em nossas instituições.

É na formação continuada em rede onde encontramos os mais diversos desafios para que consigamos articular um projeto que contribua efetivamente para a melhoria das condições de trabalho dos professores, revertendo em qualidade de aprendizagem às nossas crianças. Em relação à formação dos docentes da Educação Infantil, trazemos a reflexão de Gatti (2017):

Ainda, temos pelas análises, um vácuo na formação de professores para a Educação Infantil, e análises que também nos apontam que representações vigentes nas licenciaturas mostram concepções formativas arraigadas em tradição

---

1 Mestre em Educação. Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação.

2 Especialista em Educação Infantil: Articulação com o Ensino Fundamental. Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação.

cultural que se consolidou no início do século vinte e se mantém até hoje; [...] verifica-se que as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra e inter cursos, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva, o que não contribui para a profissionalização docente e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização (2017, p. 731).

Os desafios são inúmeros, e nos últimos dois anos acompanhados de mudanças nos documentos norteadores do currículo, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Historicamente, tivemos momentos formais, com a organização de oficinas, palestras, seminários, congressos sobre assuntos latentes, seja por necessidades percebidas, como também pelas inovações que nos chegam. Etimologicamente, o termo “formação” vem do latim *formare*, significa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer.

Como órgão mantenedor, temos uma visão do todo, ao mesmo tempo em que identificamos especificidades de cada uma das escolas. A partir disso precisamos agregar propostas formativas sistemáticas, intencionais, articuladas à diversidade de objetivos. Acreditamos em movimentos contínuos, vivos e prazerosos que visem ao desenvolvimento profissional e pessoal do educador de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Essa visão de formação nos acompanhou durante os últimos anos que estivemos à frente de muito desses processos formativos.

A cada ciclo reavaliamos nossa prática perante os docentes da rede e observamos estar dentro de uma engrenagem pedagógica, e que as posturas solicitadas, em que prezem por uma criança ativa no processo de ensino-aprendizagem, exigem um educador também ativo em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa questão, Libâneo (2005) corrobora:

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características (2005, p. 71).

Foi a partir dessas percepções inquietantes que iniciamos um planejamento de formação docente onde o educador pudesse partilhar, entre seus pares, relatos exitosos de suas práticas em sala de aula. Nasceram aí oficinas conduzidas pelos

docentes da rede municipal. Essa valorização é percebida no engajamento tanto dos relatores quanto dos participantes que lotam as oficinas, sinal da importância dos professores na construção de saberes cotidianos entre seus colegas.

De 2010 a 2018, tivemos vários exemplares desse modelo de formação. Os educadores são convidados a partir das observações que a coordenação pedagógica itinerante faz na rede a apresentar, através de relatos, suas experiências. Esse movimento precisou reinventar a lógica do aprender coletivo, porém com significado individual, ou seja, consolidar em seu percurso uma construção de rede e compartilhamento de projetos que considere os diferentes contextos em que os professores estão inseridos, bem como suas diferentes experiências como os saberes potencializadores de novos “aprenderes”.

Com a realização do Projeto Saberes em Diálogo, vislumbramos a possibilidade e o potencial do protagonismo docente no que tange à sua formação continuada, tanto baseado em suas práticas interacionistas como na articulação de conhecimentos teóricos na intencionalidade do ato educativo, num amplo diálogo entre os seus pares. Com o princípio do trabalho colaborativo em rede, o Saberes em Diálogo, em sua essência, dá visibilidade às práticas docentes incentivando o registro, propagando o professor como intelectual e protagonista do seu processo formativo. Isso nos fez acreditar nesse viés formativo dentro da Educação Infantil e nos engajamos em 2018 nessa proposta como participantes da coordenação de um grupo de estudos.

Identificamos que o projeto Saberes em Diálogo difere dos modelos anteriores de socialização de práticas, fundamentalmente por desafiar a rede a pesquisar. Esse pesquisar pressupõe um lugar incerto, um lançar-se à busca sem a certeza do caminho que será trilhado, como também das respostas que serão encontradas. Antes tínhamos um modelo assertivo que o professor diante de algo realizado intencionalmente ou não teve sucesso e aí surgiu o interesse em compartilhar com os outros. Já a pesquisa parte de uma necessidade, de um problema, onde o professor está vulnerável nesse processo que pode ser considerado de acerto por ele mesmo ou não. Trata-se de um ato de coragem, dialogar sobre esses saberes que serão adquiridos à medida que se pesquisa. Fazenda (2008) colabora com essa reflexão:

Aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que, segundo nossos dados, deveria se iniciar desde a pré-escola. Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as

preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário. Na pesquisa interdisciplinar, está a possibilidade de que cada pesquisador possa revelar a sua própria potencialidade, a sua própria competência (2008, p. 10).

Esses saberes se constituirão muitas vezes de erros, de retornos, de atos reflexivos extremamente importantes em sua jornada na rede como um todo. A colaboratividade dessa prática está entrelaçada à confiança que se estabelece ao refletirem criticamente sobre suas certezas e desafiar-se à desacomodação. Cabe sinalizar que esse é um processo lento, onde ocorrem algumas desistências, alguns retornos, haja visto a complexidade dessa troca.

A ação docente transita entre os elementos teóricos com a prática, e a pesquisa congrega esses dois fazeres, quando socializada enriquece ainda mais quem faz num movimento que poderíamos chamar de metacognição. Trata-se de uma formação horizontal que proporciona a troca, onde o protagonista do processo educacional reflete em conjunto sentindo-se apoiado e encorajado à pesquisa, não como fim, mas como meio de reconhecer o caminho trilhado, suas possibilidades e impossibilidades; um momento de escuta, de hipóteses, de colaboração, onde todos crescem coletivamente.

Iremos no transcorrer desta escrita refletir sobre a participação do grupo docente da rede infantil no Projeto Saberes em Diálogo, sob a ótica de parceiras nesse processo enquanto assessoria pedagógica e professoras em constante formação.

## **Desenvolvimento**

### ***Apresentação do Projeto Saberes em Diálogo***

Na instituição do grupo de trabalho, nosso primeiro passo foi refletir no coletivo sobre o papel do professor como pesquisador, numa perspectiva de autoconhecimento de sua prática, num viés reflexivo e crítico. Trouxemos ao grupo pontos relevantes que diferem a pesquisa de um relato de experiência realizado ao final de uma prática. As últimas experiências em rede motivaram os docentes a relatarem ações finais de um projeto realizado. Sublinha-se aqui que estes foram relatados ao término da caminhada, isso não desqualifica, mas diferencia a proposta da pesquisa, que tem como premissa o desconhecido, o lugar de não saber. Encorajar os colegas de rede a buscarem em seu cotidiano questões

desafiadoras e problemáticas, arriscarem-se em hipóteses e registrarem cada passo à frente e cada fragilidade era a mensagem que queríamos passar.

Ao apresentar os princípios do Saberes em Diálogo, a aceitação foi imediata, pelo caráter aproximador que estes trazem: trabalho colaborativo em rede, aprendizagem profissional contextualizada, registro e a visibilidade das práticas docentes, a pesquisa na docência, autonomia e protagonismo docente, professor intelectual, horizontalidade.

Estudamos juntos, fomos aos bancos de dados acadêmicos buscar outros relatos que nos motivariam a esse desafio, em paralelo à concepção de horizontalidade que o projeto Saberes em Diálogo pressupõe. Conversar com esses autores, traçar comparativos e parâmetros entre o chão da escola e teorias desse fazer. A pesquisa na Educação Infantil em nossa rede ainda era algo desconhecido, precisávamos construir a cara desse trabalho entre esse grupo pioneiro. Em nossas discussões, sempre ficava clara a necessidade de sistematizar todos os dados coletados e, para isso, as falas, as reações não verbais, já que algumas vezes estaremos falando aqui de bebês e crianças bem pequenas, tornavam-se imprescindíveis. Apurar o olhar, como poeticamente nos traz Ortiz e Carvalho (2012):

Olhar atento é olhar sensível, olhar cuidadoso, olhar que espera, olhar que antecipa, prevê, planeja, organiza. Olhar que conhece, acolhe, envolve, oferece afeto, põe limites, dá segurança, indica caminhos. Olhar de quem acompanha e se envolve em um processo repleto de detalhes e riquezas (2012, p. 61).

E a partir desse olhar, registrar, refletir e reelaborar com as lentes de pesquisador, sem desvestir-se da nossa essência ativa que é o ofício docente, de interventor e mediador dessas ações. Assim como entendemos que a experiência por si só não é formadora. É preciso trabalhar a partir dessa experiência, por vezes com algum distanciamento, incorporando críticas, avaliando e refazendo para que de fato nos transforme.

### **Acompanhamento das pesquisas**

No decorrer das pesquisas, a troca entre os pares é fundamental. Foi com essa concepção que conduzimos nossos encontros presenciais ou até mesmo nossas trocas por e-mail. A pesquisa de um passou a ser objetivo reflexivo do grupo todo. As dificuldades que foram aparecendo nos fortaleceram, e

nossa visão inicial de que nossas fragilidades socializadas nos dariam apoio e apontariam possibilidades, realmente aconteceu. Tivemos, durante o percurso, resistências e desistências, o que é natural, visto este ser um movimento complexo de aprendizagem.

O processo de pesquisar de forma compartilhada trouxe discussões e intervenções pertinentes e desencadeou outras ações nos pesquisadores. É normal, durante a pesquisa, esta tomar outros rumos, como, por exemplo, a mudança dos caminhos que trilharemos para chegar aos objetivos propostos. O trabalho nos Saberes em Diálogo é dinâmico e permite essas intervenções constantes.

Os questionamentos do grupo de trabalho sobre os achados de pesquisa durante o percurso, os relatos das experiências vividas, conduziram tantos outros questionamentos, e isso fez parte da memória de pesquisa dos envolvidos. Durante o desenvolvimento do trabalho, o grupo foi percebendo a importância de todos os registros para que não se perdessem as evidências dessa construção. Descrever, contar, gravar, fotografar se tornaram práticas comuns às pesquisadoras. As hipóteses iniciais foram se afirmando ou se desconstruindo e dando lugar a novas certezas, sabendo que não são absolutas, assim como os caminhos não são lineares. Há entrelaçamentos, avanços, retornos e até mesmo alguns nós nessa jornada. Isso ilustra bem a forma como a pesquisa em educação acontece, o professor coloca-se no lugar de aprendiz, pois como nos traz Freire (1996, p. 23): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

Certamente o acompanhamento das pesquisas nos desafia a trilhar cada vez mais esse caminho em busca de alternativas para uma educação de qualidade, com a certeza de que esta passa necessariamente por um processo formativo docente que abarque tais desafios.

### **O desafio do registro**

Sabemos a importância do hábito do registro para que se preserve a memória e o histórico dos acontecimentos e com isso possa se estabelecer relações para permanentes reflexões. Registros pontuais, claros e que dão visibilidade à prática é de suma importância para que fique evidente aquilo que experimentamos. O exercício do registro escrito faz com que nos apropriemos do momento e nos possibilita, ao distanciar-se, ter tantas outras percepções inerentes ao deslocar-se. Essa construção é parte do processo de aprendizagem, onde além de aprendizes nos constituímos autores.



Registramos algo ou registramos para alguém. Primeiramente, há que ficar claro que, para nós mesmos, num exercício de retomada que possibilite a experiência vivida, podemos compreender nossas primeiras impressões e agregar reflexões a partir delas. Existe aí uma forma de reconhecer-se e perceber as opções metodológicas e teóricas feitas, avaliando o processo e seus desdobramentos, de maneira autônoma, para vislumbrar outras alternativas, num processo que não se estanca.

Motivar as educadoras para a realização do registro sistemático do cotidiano, assim como estabelecer relações teórico-metodológicas a partir destes, foi realmente um dos maiores desafios. Autorizar-se à autoria ainda é algo frágil no campo docente. Iniciamos um processo de encorajamento, a partir do singelo, do sutil, do simples, num crescente, motivando-as a buscarem parcerias intelectuais, assim como nos bancos de dados acadêmicos. “Quem mais pensa sobre isso?” Mais ainda dentro das características singulares da Educação Infantil, onde o lugar do professor é relativamente recente. Trouxemos para discussão no grupo essa questão do sujeito professor da Educação Infantil, nessa perspectiva de profissional docente, com formação específica.

### **Considerações Finais**

Considerando a trajetória recente da Educação Infantil nos Saberes em Diálogo,<sup>3</sup> foi possível observar o quanto o grupo de professores se sente ainda pouco autorizado a ocupar determinados espaços, como o da pesquisa, por exemplo, apesar de uma crescente adesão ao evento. Um desconforto visível desde o próprio entendimento de que sua prática e registro são relevantes para seus pares, bem como docentes de outro nível educacional, logo merecem ser compartilhados.

Seguido de um mal-estar que se estende ao exercício da escrita, isto é, a sistematização de tudo o que foi produzido/pensado/analísado e vai além, chegando à etapa da apresentação oral do estudo desenvolvido. Afinal, até mesmo na conclusão de todo este processo de análise e reflexão da própria prática docente, o temor dos professores da Educação Infantil foi sentido. Mas por que isso ocorre? Eis a pergunta que nós, representantes da Educação Infantil no Saberes em Diálogo, fazemos.

Por que tais professores não se sentem autorizados, apesar da formação, a

---

<sup>3</sup> A considerar que o próprio evento completará este ano três anos de existência.

ocuparem este importante espaço de produção e compartilhamento de saberes? Por que tamanho mal-estar diante do fazer da Educação Infantil, seus espaços, seus tempos e trajetórias? Ou melhor, que desconforto é esse que desacredita a própria prática diante de um evento que, ao contrário, privilegia critérios como horizontalidade e trabalho colaborativo? Enfim, qual é a fonte desse temor?

A história da Educação Infantil nos permite vislumbrar algumas possíveis respostas a essa postura de desvalorização e baixa estima demonstrada por este grupo de docentes, em particular. Afinal, o próprio entendimento da infância enquanto campo “privilegiado” de saber e o espaço de atuação do Professor Infantil ainda são muito recentes, o que sugere que a educação das infâncias no Brasil tal como a concebemos na atualidade (um campo potente, de produção de um saber contextualizado, de respeito à criança como sujeito social e valorização progressiva de seus profissionais), não tem mais do que algumas décadas.

Em outras palavras, falar da Educação Infantil implica em considerar todo o investimento em um verdadeiro campo de lutas simbólicas e discursivas que foram e ainda são travadas, em prol da sua própria legitimidade. O que nos diz que, em sua base, a Educação Infantil ainda está se constituindo, e este é um ponto importante que impacta a noção de pertencimento dos seus docentes. Afinal, estamos todos (docentes, coordenadores, diretores, gestores e suas respectivas políticas públicas) atuando neste momento, no sentido de construir e perpetuar boas práticas que, por sua vez, servirão de referência a este campo de conhecimento.

Contudo, apesar dos tantos embates já travados entre as esferas educacionais, políticas e legais, em favor da infância e sua educação, não podemos desconsiderar outro ponto de impacto que resiste ao tempo. Referimo-nos ao vínculo progresso da Educação Infantil com o assistencialismo, isto é, os resquícios da assistência à infância pautada primeiramente pela caridade e, posteriormente, pela filantropia. Um modelo que pretendia dar conta da população infantil mais desassistida, que foi importante em sua época, pois embora não resolvesse as históricas desigualdades sociais de um país, ainda em desenvolvimento, amenizou muito o sofrimento infantil.

Todavia, do ponto de vista da profissionalização do docente, o caráter assistencialista assumido pela Educação Infantil não contribuiu para a valorização de seus profissionais. Neste sentido, vale lembrar que sequer havia e/ou era exigido nos primórdios da Educação Infantil em nosso país uma formação adequada para seus educadores, de modo que sua habilitação se restringia

ao nível técnico, quando era exigida. Ou seja, por mais que na atualidade já tenhamos estabelecido alguns critérios, que são na verdade vitórias importantes para a formação e valorização destes profissionais, em sua origem a formação do educador infantil beirava a informalidade, e isso ainda hoje é muito presente na percepção desses educadores e da comunidade escolar.

Já no âmbito legal, da mesma forma, o que percebemos é um histórico lento, porém progressivo, de acertos que culminam na institucionalização da infância. Embora as propostas para a Constituição de 1988 fizessem alusão ao direito da criança à creche, por meio da Carta de Princípios *Criança: Compromisso Social*<sup>4</sup> (CAMPOS, 1999) - direito aliás que foi incluído no texto final da Constituição - foi somente em 2013<sup>5</sup> que as crianças, de um modo geral, e não apenas as desassistidas, tiveram o seu direito à educação garantido. Referimo-nos à obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil das crianças, a partir dos 4 anos, algo só possível após a adesão a todo um conjunto de políticas públicas que vão da assistência à infância, sua proteção<sup>6</sup> e educação, primeiro por meio da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos,<sup>7</sup> seguido da própria obrigatoriedade da matrícula na Educação Infantil.

Em face da ampla aquisição de direitos educacionais das crianças, os profissionais da Educação que os atendiam, por outro lado, não tiveram aparentemente a mesma sorte. Por mais que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9394/96) instituisse uma formação mínima para a atuação em cada esfera educacional, podendo esta ser técnica e/ou superior, de acordo com o cargo, foi somente em 1996 que a Educação Infantil foi incluída na Educação Básica. Um verdadeiro marco para a Educação Infantil de nosso país.

Foi a exatos 23 anos que a Educação Infantil alçou ao mesmo nível do Ensino Fundamental. Uma omissão que, de certa forma, legitimava a prática do professor do Ensino Fundamental, distinguindo-a do educador infantil, apesar de certa equivalência em ambas as formações. E a rede de Canoas/RS, como se pôde observar com a participação dos seus educadores infantis, não é imune a todo este histórico de lutas que aqui, de forma muito abreviada, tentamos pontuar.

Afinal, embora o Saberes em Diálogo tenha nos permitido vislumbrar a

---

4 Cf. CAMPOS, 1999.

5 Via alteração da LDB n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por meio da Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

6 Mediante a criação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

7 Via alteração da LDB n.º 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), por meio da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

problemática da profissionalização do docente infantil, o próprio Saberes é um aliado estratégico para enfrentarmos esta questão. Como? Entendendo-o como um espaço potente de reforço e encorajamento de um trabalho colaborativo em rede que não só privilegia uma aprendizagem profissional contextualizada como incorpora a pesquisa na docência. Ou seja, dá ênfase para o trabalho intelectual desse docente, visibilizando o registro da sua prática, seguido de um investimento gradual na autonomia e protagonismo desse profissional que, por sua vez, impactará, mesmo que a médio e longo prazo, em sua adesão e pertencimento a este espaço tão caro e importante que é a Educação Infantil. Portanto, sigamos!

## Referências

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2005

CAMPOS, M. A mulher, a criança e seus direitos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar., 1999.

FAZENDA, I. C. A. (Org.) **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

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

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n. 53, p.721-737, 2017.

ORTIZ, C.; CARVALHO, M. **Interações**: Ser Professor de Bebês - Cuidar, Educar e Brincar, uma única ação. Editora Edgard Blucher, 2012.

## Capítulo XI

### **“O que fazem nessas formações?”: conquistando espaço formativo na escola**

*Priscila Bier da Silveira*<sup>1</sup>

#### **Introdução**

O presente capítulo foi produzido a partir de experiências compartilhadas no espaço escolar e de minha trajetória como supervisora na rede municipal de ensino de Canoas. O texto se propõe a dialogar sobre os sentidos produzidos em encontros de formação continuada de professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório e do processo formativo de nossa instituição, que foi ressignificado a partir de uma série de ações propositivas e, principalmente, durante o andamento de um trabalho realizado para o Seminário Municipal Saberes em Diálogo. Esse estudo foi construído no andamento da proposta de atualização participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

As ações formativas foram significativas para o grupo de professores como um espaço de escuta e enfrentamento para a solidão pedagógica. A organização de eixos de estudos foi uma estratégia de formação que possibilitou parceria, compartilhamento e produção de saberes e, principalmente, protagonismo docente. É relevante enfatizar que o grupo investiu na reconstrução de um PPP para uma escola mais democrática e com valorização da participação de todos os segmentos da comunidade.

O capítulo está estruturado a partir da minha trajetória com o grupo de professores e do andamento do trabalho formativo na escola referida. No texto são analisadas as contribuições da formação continuada, ação em parceria, escrita colaborativa e trabalho em equipes pedagógicas. É necessário destacar o protagonismo docente e a horizontalidade como foco da formação continuada e os desdobramentos disso na relação professor e aluno. A atuação do grupo de professores é analisada a partir de autores que estudam os saberes docentes, a

---

<sup>1</sup> Pedagogia e mestrado em Educação pela UFRGS. Professora na EMEF General Osório. Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação. E-mail: [priscilabiers@gmail.com](mailto:priscilabiers@gmail.com)

formação de professores, escola reflexiva, autonomia e protagonismo docente. O projeto de atualização do PPP ainda está em andamento e algumas das ações concretizadas a partir dele serão destacadas no texto.

## **Desenvolvimento**

Ingressei na rede municipal de Canoas no final de 2016 como Especialista em Educação Básica, assumindo o cargo de Supervisora na EMEF Gal. Osório. Desde o início da minha trajetória nessa instituição meu interesse pela qualificação da formação continuada dentro do espaço escolar foi motivação de minha atuação como educadora e profissional. Durante o curso de Graduação em Pedagogia e o Mestrado em Educação, trabalhei com o grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade com orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Leite.<sup>2</sup> Essa experiência refletiu em minha visão sobre a valorização da formação de professores e das redes de colaboração em pesquisa. A ação em parceria na investigação era o destaque do nosso grupo.

No início de meu trabalho nesta escola não existia formação, pois o espaço das reuniões pedagógicas era utilizado para questões administrativas de cunho financeiro, por exemplo, compra de materiais, verificação de uso dos eletrônicos e multimídia, datas e agendamentos de programas ou eventos. Não eram discutidos projetos ou práticas do ponto de vista pedagógico. Minha função nessas reuniões era registrar as combinações e, além disso, me encarregava de enviar esse escrito dos acordos com a direção para o e-mail dos professores. Percebia que o corpo docente almejava um espaço destinado para compartilhar estratégias pedagógicas, estudos e diálogo entre os pares. Nessas memórias registradas sempre adicionava sugestões e ideias do grupo de professores. Tomo como exemplo um trecho desses documentos: “ter espaço pedagógico nas formações conciliando com as questões administrativas; no sábado letivo com entrega de avaliações e formação também; comunicação entre os professores em relação ao dia de planejamento”.

Pensando a partir dessa demanda e refletindo sobre como valorizar a fala e a iniciativa dos professores, iniciamos reuniões com os tempos divididos entre administrativo com direção e pedagógico com supervisão e orientação. Inspirada nas formações proporcionadas pela mantenedora para as equipes pedagógicas da rede, ou seja, supervisoras e orientadoras escolares, começamos

---

<sup>2</sup> Mais informações sobre o grupo no site: <<http://www.ufrgs.br/inov>>.

enviando antecipadamente pequenos textos cuidadosamente selecionados com temas relacionados às demandas dos professores. Percebia que os textos proporcionavam reflexões mais direcionadas para ações educativas propositivas, pois inicialmente quando não usávamos suportes de estudo, as discussões se tornavam momentos de desabafo com pouco ou nenhuma contribuição para o trabalho em sala de aula. Nos encontros pedagógicos, entre dinâmicas e momentos de compartilhamento de materiais, fazíamos a relação entre teoria e prática. Essas reuniões começaram a ganhar cada vez mais espaço de diálogo e resultar nos processos educativos.

Conforme conseguimos iniciar espaços de escuta, em diversos momentos, ouvi dos professores relatos da sensação de estarem sozinhos no trabalho docente. Percebia uma vontade de mudança na escola. Um conceito que levei para o grupo durante nossos estudos foi o de solidão pedagógica, cunhado por Isaia (1992), a fim de descrever o sentimento de isolamento docente no enfrentamento dos desafios pedagógicos. De acordo com o próprio relato dos professores, a carga horária em sala de aula e as reuniões dedicadas às questões burocráticas prejudicam as possibilidades de compartilhamento de estratégias. Por isso acredito que o grupo se sentiu contemplado com este conceito que descreve sobre o isolamento docente. Mais da metade dos professores eram novos na rede, por isso também tínhamos a necessidade de aprendermos enquanto coletivo. Segundo Isaia e Bolzan (2007), a professoralidade se constrói ao longo da trajetória docente e os espaços de compartilhamento de práticas enriquece esse processo.

Em 2017, realizei minha inscrição para a 1ª edição do Seminário Municipal Saberes em Diálogo com o objetivo de apresentar minha dissertação de mestrado (SILVEIRA, 2016). O eixo temático no qual me encontrava contava com uma professora de uma escola vizinha e durante os comentários posteriores à apresentação fizemos contribuições mútuas entre nossos estudos. Ao final do evento, compartilhamos ideias com algumas colegas, professoras e equipe diretiva, que estavam participando do evento e, motivadas pela proposta do próprio Seminário vivenciado, saiu a ideia de uma formação unindo as escolas e valorizando o compartilhamento de estudos, práticas e conhecimento entre os docentes. Paralelo a isso, na escola iniciamos um movimento de formações no qual preparávamos materiais para reflexão coletiva, como “O que me move? Qual meu papel na educação?” e dinâmicas de compartilhamento de boas práticas. No início, tínhamos pouca adesão dos professores para apresentarem suas experiências, pois a maioria se sentia mais confortável como ouvinte. No entanto, fui percebendo que o grupo trabalhava muito bem como coletivo e na colaboração entre pares.

No ano de 2018, iniciamos nosso trabalho docente com uma formação a partir do livro “A escola com que sempre sonhei sem nunca imaginar que pudesse existir”, de Rubem Alves (2013). O material motivou a reflexão sobre um espaço educacional diferente do tradicional com investimento em práticas de compartilhamento, união e responsabilização de todos para a qualificação do processo educativo. Conforme trecho destacado durante a formação sobre a experiência da Escola da Ponte:

A Ponte é, desde logo, uma comunidade profundamente democrática e autorregulada. Democrática, no sentido de que todos os seus membros concorrem genuinamente para a formação de uma vontade e de um saber coletivos – e de que não há, dentro dela territórios estanques, fechados ou hierarquizados justapostos (2013, p. 15).

A partir disso, a discussão sobre as ações docentes em nossa escola e os caminhos para construção de um espaço democrático que contemplasse as demandas por qualificação pedagógica e fosse integrador das relações professor e aluno foram ganhando força. O grupo docente apontava a necessidade de ter voz ativa na escola e de ampliar a escuta sensível para com os alunos. Foi possível observar no cotidiano da escola o resultado dessas reflexões com o aumento de projetos envolvendo os alunos, ou seja, ações em que docentes e discentes eram protagonistas. Com isso, o trabalho contínuo nas formações se mostrava cada vez mais relevante. Neste mesmo ano a mantenedora possibilitou a certificação da formação continuada no espaço escolar a partir um projeto de atividade formativa. Diante disso, iniciamos um processo de convite a professores especializados para contribuir nas temáticas de estudo do grupo. Também investimos em compartilhar os palestrantes com nossa escola vizinha, concretizando nossa parceria formativa. Tudo isso teve uma repercussão positiva na prática pedagógica dos professores e o tema da coletividade e da ação em parceria se tornava um elo motivador dos nossos encontros.

No entanto, ainda percebia que o investimento para valorização do espaço formativo na escola teria um caminho a ser percorrido, pois eram recorrentes questionamentos como “o que fazem nessas formações?”<sup>3</sup> ou então “pra que tantos dias de formação no calendário?” por parte da gestão ou até mesmo por membros da comunidade escolar. Por isso, a inscrição na 2ª edição do Saberes em Diálogo, na modalidade “Escola” como projeto coletivo institucional da comunidade educativa me instigou enquanto supervisora para a ideia de um

---

3 Esta pergunta foi citada no título do capítulo.



estudo sobre atualização participativa do Projeto Político Pedagógico (PPP). Partindo da premissa de unir o grupo de professores e a equipe diretiva com um projeto que contemplasse toda escola de forma colaborativa para estimular a participação de todos na resolução de demandas e na construção de um ambiente de reflexão e protagonismo docente. Buscávamos desenvolver um sentimento de pertencimento à escola e à vivência da democracia em todos os segmentos: alunos, famílias, funcionários, docentes e inclusive equipe diretiva. A inscrição no evento tinha como motivação fundamental a valorização do processo formativo dentro da escola. A oportunidade de levar para Universidade um trabalho de nossa autoria articulava parceria e colaboração em nosso projeto.

Para o autor António Nóvoa (1995), as escolas necessitam investir na autonomia dos professores para possibilitar e estimular que estes sejam os principais autores de sua prática pedagógica para poder criar e repensar sua realidade docente. De acordo com o autor, em geral, as instituições educativas não incentivam a formação e o compartilhamento de saberes entre os pares. Nesse contexto de construção coletiva do conhecimento e de modificação de ações docentes em que nossa escola, arriscava os primeiros movimentos, os professores demonstraram grande interesse em serem os protagonistas desse processo. Inclusive uma professora, durante reunião pedagógica, destacou a relevância de recebermos palestrantes da universidade, sugerindo ainda que os próprios colegas poderiam apresentar seus estudos. Com isso, em uma das primeiras formações destinadas ao PPP, desenhamos um mapa conceitual para nossos objetivos e posteriormente organizamos eixos de estudos. Os grupos foram divididos em cinco eixos base. Sendo assim, cada professor poderia fazer sua inscrição no tema que tivesse maior interesse. Em seguida, aconteceram os estudos em pequenos grupos. O objetivo de cada eixo era contemplar aspectos do PPP e de demandas para qualificação das ações pedagógicas na escola.<sup>4</sup> Com prazo para os estudos, cada grupo preparava sua apresentação para datas previamente agendadas no calendário de formação.

Nesse sentido, Maurice Tardif sustenta que os professores também constroem seus conhecimentos e que “[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização

---

4 1. Ensino: Contextualização histórico pedagógica e referenciais teóricos; Avaliação de aprendizagem; Inclusão; Projetos interdisciplinares. 2. Pesquisa: Pesquisa e iniciação científica. 3. Extensão: Contextualização socioeconômica da comunidade escolar; Formações e palestras. 4. Gestão: Gestão democrática; Mediação de conflitos; Espaço físico. 5. BNCC e conteúdo programático

de saberes que lhe são próprios” (2014, p. 237). Diante dessa perspectiva, acredito que o protagonismo docente e a emergência da valorização dos saberes que vem da ação pedagógica na integração entre prática e teoria possibilitam superar a ideia de que os professores da escola vão apenas reproduzir o que é pensado pelos universitários e pesquisadores. Destaco o conceito de autonomia e protagonismo docente para romper com a ideia do professor executor do conhecimento (SILVA; MACHADO, 2018).

O projeto inscrito no Saberes em Diálogo começou a ser desenhado entre os encontros de formação na escola e os grupos de estudos do evento. O objetivo do estudo foi: construir estratégias coletivas para o processo de atualização do PPP com enfoque democrático e reflexivo. As questões norteadoras eram: Como a relação entre a participação dos docentes e discentes na atualização do PPP e o interesse pela escola podem estar articulados? Em que medida essa articulação é potencializada a partir de espaços de diálogo e encontros formativos? De que forma assembleias e espaços de diálogo entre docentes e discentes proporcionam interesse dos alunos pela escola? Para responder essas questões as estratégias foram: grupos de estudos formados pelos professores da escola; formação continuada organizada pelos próprios grupos de estudos; assembleias com alunos e comunidade escolar; diários de campo das etapas dos encontros formativos e das assembleias; laboratório de escrita coletiva dividido entre os eixos de estudo; enquetes e questionários para comunidade escolar.

Considero o diálogo e a escuta dos sujeitos participantes na formação docente elementos fundamentais. Tratar os professores como simples ouvintes é não respeitar a riqueza de suas experiências e limitar as práticas pedagógicas no ambiente educativo. Na perspectiva do conceito de horizontalidade é proposto voz e envolvimento de todos no espaço formativo (SILVA; MACHADO, 2018). Nesse sentido, a reconstrução do PPP se mostrou uma estratégia democrática de envolvimento, participação e diálogo dos diferentes segmentos na escola. Ao mesmo tempo que está sendo potencializadora do fazer pedagógico também articula união nas relações humanas e resolução de problemas no ambiente escolar. Ao analisar nosso projeto nos encontros do Saberes em Diálogo, com colegas de outras instituições, esses olhares proporcionavam uma reflexão sobre nossa experiência desde um ponto de vista de fora da escola e, do mesmo modo, apontavam que estávamos em um caminho transformador dentro da escola com a valorização dos saberes produzidos considerando nosso local de trabalho.

Para Isabel Alarcão (2001), a escola deve assumir uma posição reflexiva como uma organização que pensa sobre si mesma na missão social e organização

político-pedagógica em um constante processo de avaliação e trabalho formativo. Destaco que precisamos valorizar a formação continuada para que a escola possa ressignificar seu papel como instituição de ensino de acordo com a identidade do grupo de profissionais e da comunidade em que está inserida. É preciso questionar sobre o modo como a sociedade e nós mesmos enquanto educadores podemos organizar a escola para que ela cumpra com os objetivos a que se propõe (ALARCÃO, 2001). Por isso, a escola reflexiva que pensa sobre si mesma e se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica alunos e, principalmente, educadores. Segundo Alarcão (2001, p. 26):

[...] Em uma organização com essas características, os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação (2001, p. 26).

A escola reflexiva, que pensa sobre si mesma constantemente, deve proporcionar ambientes formativos que favoreçam uma cultura de atitudes motivadoras e do fortalecimento das capacidades de cada indivíduo com vista ao desenvolvimento de competências que lhes permitam viver em sociedade e conviver interativamente com outros cidadãos (ALARCÃO, 2001). A aprendizagem é um processo continuado de construção experienciada do saber e a escola é uma instituição aprendente e qualificante. Como espaço educativo devemos possibilitar e investir no nosso desenvolvimento e dos sujeitos envolvidos.

Entendo a formação continuada de professores visando a dialogicidade, a reflexão e a troca de experiências entre os atores escolares como base para a qualificação do cotidiano escolar. Inclusive acredito que essa ação de protagonismo docente e autonomia dos professores trouxe mais resultados em relação às formações com palestrantes de fora da escola. Para Nóvoa (1995), a formação continuada de professores deve priorizar a autoformação e a interação entre as dimensões pessoal e profissional, tendo em vista que a formação continuada não deve ser associada à acumulação de conhecimento, e sim à perspectiva de uma reflexividade crítica sobre sua própria prática com o objetivo de oportunizar ao docente estar em constante reconstrução de sua identidade profissional.

Nos encontros do Saberes em Diálogo, o grupo de estudos me incentivava com reflexão e motivação para enfrentar os desafios na realização da proposta de reconstrução participativa do PPP. Assim, com o projeto já em andamento,

foi sugerida a ideia de renovar o convite inicial de mais professores participarem dos encontros de estudo que aconteciam na universidade. Desde o começo, os colegas da escola foram chamados a participar do grupo de pesquisa. Porém foi com o decorrer do processo formativo que duas professoras, uma de turmas de anos iniciais e outra de anos finais, se sentiram determinadas a iniciarem sua participação nos encontros. Estes momentos foram enriquecedores do ponto de vista de motivação e direcionamento de ideias, pois contávamos com professores de outras escolas com escutas sensíveis e apoiadoras. Quando o evento abriu inscrições para apresentações de práticas pedagógicas para além dos projetos de pesquisa, fizemos uma grande mobilização na escola para os professores apresentarem suas práticas e estudos.

Em 2018, tivemos nosso projeto de pesquisa na modalidade “Escola” e mais cinco relatos de práticas docentes.<sup>5</sup> Dedicamos uma formação para que os professores pudessem compartilhar suas apresentações, se assim desejassem. Também me disponibilizei para fazer a leitura de todos os trabalhos e discutirmos os temas que percorriam nossa rotina escolar. Enquanto supervisora, esse contato com os registros escritos dos professores me aproximou desses colegas, pois na leitura pude ter uma perspectiva dos seus trabalhos pedagógicos através de suas narrativas para além do perceptível na rotina institucional.

Durante os estudos do PPP com o grupo de professores da escola, três professores e a diretora da escola aceitaram meu convite para participar da escrita do artigo para o evento. Conforme citado anteriormente, duas professores inclusive participaram de encontros do grupo de pesquisa do nosso eixo no Saberes em Diálogo. Este vínculo com o registro escrito coletivo nos proporcionou um olhar atento e reflexivo da formação vivenciada. A própria apresentação do artigo no dia do Seminário foi reflexo de cumplicidade e parceria. A adesão espontânea e o sentido de pertencimento dos professores na formação e no projeto são princípios da própria proposta do Saberes em Diálogo. Esse caminho pode ser mais potente de modo a inspirar e motivar a participação docente. Percebi que o trabalho coletivo aumentava o interesse dos professores pelo estudo destacando o protagonismo docente e vencendo o sentimento de solidão pedagógica. A própria comunidade escolar foi envolvida na participação das mobilizações do PPP. Também realizamos eventos envolvendo as famílias na reflexão sobre a escola que se deseja construir, aumentando a participação nos conselhos e entrega de avaliações.

---

5 Os trabalhos constam no E-book do evento.

No segundo ano de trabalho do projeto, demos continuidade ao processo formativo com os eixos de estudos. Os professores continuaram responsáveis por datas de formação, nas quais apresentaram o andamento de seus estudos e fizeram propostas para reconstrução do PPP. Também foram implementados projetos como a participação dos alunos em assembleias, conselhos de classe e até mesmo em escolha dos livros didáticos. Para ilustrar uma ação, no momento de escolha do livro didático, um dos professores selecionou as duas melhores opções de livros e levou os materiais para análise dos alunos antes de fazer a escolha final. Os alunos demonstraram se sentir importantes e valorizados. Estas entre tantas outras práticas que almejavam aproximar a relação entre professor e aluno e valorizar a escuta sensível, começaram a ganhar força no cotidiano da escola. Além disso, implementamos o uso de ferramentas como o *google drive* para ampliar as possibilidades de escrita coletiva dos diários de campo para os eixos de estudo do PPP, dos pareceres descritivos para avaliação dos alunos e outras ações pedagógicas que estão possibilitando diálogo e sistematização dos saberes docentes frente aos desafios da nossa escola.

Na abertura da 3ª edição do Saberes em Diálogo, conversamos na escola sobre a relevância de compartilharmos e avançarmos nos estudos de cada eixo do PPP. Convidei as professoras que me acompanharam no evento do ano anterior e fizemos uma mobilização na escola. Incentivamos os colegas a apresentarem seus estudos dos próprios eixos em suas temáticas de desdobramentos ou projetos e ações que estavam realizando na escola. Nesta edição do evento tivemos dez trabalhos inscritos, um na modalidade “Escola”, que é o projeto do presente capítulo, que também foi inscrito como projeto de continuidade, porque a atualização participativa do PPP ainda está em andamento na escola. Além deste, quatro inscrições de colegas na modalidade “grupo de professores” e cinco individuais na opção “professor”. Todos os trabalhos são elementos importantes em nosso cotidiano educacional.

Este movimento de escrita e envolvimento dos saberes dos professores em relação às ações pedagógicas evidencia a relevância de “aprender desde onde se atua, com quem se atua e com os desafios que o local apresenta” (SILVA, MACHADO, 2018, p. 109). Ao refletir sobre os saberes docentes e a formação profissional, Tardif (2014) sinaliza que o saber dos professores deve ser compreendido na sua relação com o trabalho desenvolvido por estes na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Embora os professores utilizem saberes diferentes, essa utilização se dá em função das situações e condicionantes enfrentados em função do seu trabalho cotidiano na escola. Isso significa que o

saber não é utilizado como um meio no trabalho, mas sim, produzido e modelado no e pelo trabalho. Para Tardif, “[...] o saber está a serviço do trabalho” (TARDIF, 2014, p. 17).

Nesse sentido, as relações na escola estão se transformando em práticas não previstas. As parcerias para projetos e ações estão fluindo no cotidiano docente. O trabalho coletivo em busca de compartilhar e produzir conhecimento dentro da escola está em andamento através do processo formativo de escrita participativa do PPP. No entanto, a relevância desse processo é o comprometimento entre os pares, a construção de saberes e o aumento da motivação docente com a identidade coletiva.

Para Tardif (2014), a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, deve levar em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Segundo o autor, os saberes necessários ao exercício profissional docente e o saber dos professores está diretamente relacionado com o contexto de trabalho, sua identidade pessoal e profissional, bem como as experiências de vida e suas relações com os alunos e os demais atores que compõem a vida escolar em uma perspectiva de trabalho interativo. A formação do professor vai muito além do curso de graduação, pois se realiza continuamente na sua sala de aula e no cotidiano do seu exercício profissional. Uma das possibilidades de superação de dificuldades do cotidiano escolar é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. O autor ainda assinala que o saber dos professores é plural e heterogêneo, pois envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos diversos e um saber-fazer que provém de fontes variadas e de naturezas diferentes, condicionados pela temporalidade e pelas experiências profissionais e pessoais dos professores (TARDIF, 2014).

## **Palavras finais**

Para iniciar as considerações do capítulo, retomarei a pergunta que consta no título do mesmo: “o que fazem nessas formações?”. Trazer essa questão inicial fortalece ainda mais o propósito deste texto e do processo formativo que estamos vivenciando na EMEF Gal. Osório, pois os sentidos da formação continuada com o grupo de professores estudando, refletindo, produzindo conhecimento e analisando o próprio lócus de trabalho fortaleceram nossa escola nas relações

docentes e estão em constante transformação das ações pedagógicas no cotidiano. Conforme foi descrito anteriormente, o projeto de atualização participativa inscrito no Saberes em Diálogo foi o propulsor dos grupos de estudo e do protagonismo docente na medida em que possibilitou a autoria e a colaboração dos professores dentro e fora da sala de aula. Este movimento veio impulsionado por uma demanda dos próprios professores pela necessidade do espaço de formação continuada em detrimento de reuniões administrativas (MACHADO, 2013). Percebo o Saberes em Diálogo como um espaço de colaboração, escuta e incentivo para o que estamos realizando na escola. Com isso, tivemos uma mobilização para investirmos em uma postura de educador e pesquisador, pois entendemos que, como grupo, podemos tomar esse lugar de produtores de conhecimento em busca de potencializar a prática educativa.

Nossa luta e investimento em formação continuada dentro do espaço escolar foram o que renovou projetos, ações e aproximou professores, alunos, comunidade escolar e equipe diretiva. Percebo que nos três anos que estou como supervisora, em constante aprendizado com as necessidades docentes, o espaço formativo está possibilitando construirmos uma identidade coletiva. Nossas características específicas enquanto grupo de profissionais precisa ser respeitada para que a ação em parceria, a colaboração e a coautoria possam continuar construindo novas práticas pedagógicas em busca da melhoria do processo educacional em nossa instituição. Destaco os resultados dos eixos de estudos devido a constituição de equipes pedagógicas em cada temática. Para ilustrar as produções de cada grupo, temos estudos e estratégias pedagógicas acontecendo na escola nos seguintes temas: mediação de conflitos, projetos interdisciplinares, gestão democrática, formação, educação especial, espaço físico e iniciação científica. Todos impulsionando a escola para transformar saberes em ações docentes.

A mobilização de interação entre os pares, o compartilhamento de saberes e a construção de estudos e práticas pedagógicas estão valorizando e motivando o papel educacional em nosso ambiente de trabalho. A ideia da escola reflexiva que está em constante avaliação e formação para o aprendizado de alunos e professores me parece ter relevância para esse grupo que se prontifica em ser protagonista nesse processo. Nesse sentido, acredito que o projeto inscrito no Saberes em Diálogo foi o propulsor do sentimento de pertencimento à escola e de trabalho colaborativo. Os professores tinham a demanda de serem ouvidos e não se sentirem isolados no enfrentamento das situações da rotina escolar. Dessa mesma forma, iniciou-se um trabalho de escuta e protagonismo também com

nossos alunos. Conforme foi descrito e analisado ao longo do texto sobre ações e resultados dos professores nas estratégias pedagógicas, docentes e discentes estão se empoderando de espaços educativos e se responsabilizando cada vez mais com as assembleias, conselhos e processos de aprendizagem na escola. Essa relação de valorização da autonomia, parceria e pesquisa tem contagiado o ambiente educativo.

## Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre- RS: Artmed Editora, 2001.

ALVES, R. **A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudessem Existir**. Editora Papirus, ed. 13. 2013.

ISAIA, S. M. de A. Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus: Produção de conhecimento e qualidade de ensino. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAE, E. D. (Org.). **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. Porto Alegre: PUCRS, 2007, v. 1, p. 107-118.

MACHADO, J. A. A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/607>>. Acesso em 20 setembro de 2019.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SILVA, G. F. da.; MACHADO, J. A. Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**. v. 77, n. 2, p. 95-114, 2018. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/3161/3978>>. Acesso em 19 de setembro de 2019.



SILVEIRA, P. B. da. “Me ensina o que você vê?”: Avaliação da aprendizagem no final do ciclo de alfabetização no contexto da formação continuada promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Dissertação de Mestrado** (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2014.

