

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Caroline Ferreira Brezolin

Santa Maria, RS, Brasil

2015

SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Caroline Ferreira Brezolin

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. PhD. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Brezolin, Caroline Ferreira
Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores. / Caroline Ferreira Brezolin.-2015.
122 p.; 30cm

Orientadora: Valeska Fortes de Oliveira
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2015

1. Imaginário instituinte 2. Formação continuada 3. Escola básica 4. Dispositivo I. Oliveira, Valeska Fortes de II. Título.

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Caroline Ferreira Brezolin. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: carolbrezolin@hotmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES**

elaborada por
Caroline Ferreira Brezolin

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Valeska Fortes de Oliveira, Profª. Drª. (UFSM)
(Presidente/ Orientadora)

Mari Margarete dos Santos Forster, Profª. Drª. (UNISINOS)

Andrisa Kemel Zanella, Profª. Drª. (UERGS)

Santa Maria, 15 de outubro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Algumas palavras àqueles que se fizeram importantes durante esta caminhada...

Ao iniciar minha formação, encontrei mestres extremamente comprometidos com a docência, uma delas me ensinou muitas coisas, dentre elas a enxergar outras formas de ver a educação, a escola e os professores. Sei que muitas coisas mudaram nesse período, mas tenho certeza que compreende todas minhas escolhas, à minha orientadora Valeska, obrigada pelo apoio e confiança.

Sempre digo que a razão da vida deles é a minha existência, mas tudo que sou devo a eles. Nos momentos difíceis sempre tiveram comigo e palavras motivadoras não faltaram. A distância muitas vezes foi necessária, mas, nesses últimos meses, estar em casa perto deles não foi a decisão mais fácil, mas a melhor. Estar junto aos meus pais possibilitou-me recarregar as energias para continuar nessa caminhada. Agradecerei infinitamente aos meus pais Neri e Neuza.

A minha tia mais querida, que sonhou junto comigo, me acolheu, e está compartilhando todas minhas conquistas. Sem teu incentivo, muitas coisas não teriam o brilho que tem hoje, serei sempre grata à tia Denise.

Como é bom ter pessoas que nos inspiram, com elas tive muitas aprendizagens, as considero um exemplo a ser seguido. Acolhedoras, sempre me receberam muito bem, desde o estágio fizeram com que eu me encantasse ainda mais pela Educação Infantil e, neste momento, foram mobilizadoras desta pesquisa. Obrigada as professoras colaboradoras pela confiança e disponibilidade em participar desta pesquisa. Espero algum dia poder fazer parte desse espaço tão acolhedor e formativo.

Embora não esteja tão perto, tenho certeza que, mesmo a distância, tenho um ombro amigo, no qual posso compartilhar minhas angústias, tristezas, projetos e alegrias. Nessa caminhada foi essencial tua amizade, obrigada minha quase irmã Andressa.

Aos amigos e colegas do GEPEIS, agradeço pelas constantes aprendizagens, experiências, pois com certeza foram essenciais para minha formação. A pessoa e profissional que sou hoje tem um pouco de vocês também. Em especial as amigas Indiara, Vanessa, Nice, Monique e Carmem que estiveram apoiando, incentivando a construção deste trabalho.

Agradeço ao Curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que me proporcionou esta oportunidade de formação continuada.

Agradeço à banca examinadora desta pesquisa, pela disponibilidade, atenção e cuidado com que leram meu trabalho e pelas diversas colaborações que fizeram para qualificação desta dissertação.

*Não se pode reformar a instituição sem uma
reforma prévia das mentes, mas não se podem
reformular as mentes sem uma prévia reforma
das instituições*
(MORIN, 2012, p. 99).

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Curso de Pós Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

AUTORA: CAROLINE FERREIRA BREZOLIN
ORIENTADORA: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 15 de outubro de 2015.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no curso de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, nos anos de 2013 a 2015, inscrito na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e configura-se como um estudo de caso, realizado a partir de observações, conversas e um diálogo semiestruturado com quatro professoras colaboradoras que atuam na Escola Municipal de Educação Infantil Borges de Medeiros de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Utilizo para embasar este estudo acerca da formação docente autores como Nóvoa (2009) Ferry (2004), mais especificamente sobre formação continuada Moreira (2002) e Imbernón (2010). Já no que tange ao campo do Imaginário Social trago Castoriadis (1982) e Oliveira (1997, 2006, 2010, 2012), outros autores que auxiliam a explorar essa teoria. Essas discussões que faço na dissertação são sob o olhar do Imaginário Social, que traz a concepção de que o homem é imaginário e imaginação, por isso tem a capacidade de criar novas formas, além das já instituídas. Neste caso, esse referencial nos ajuda a compreender que o modelo de formação que predomina atualmente pode ter outra configuração e assumir outros sentidos para os sujeitos implicados. Na realização deste estudo tive como principal objetivo: compreender quais as significações imaginárias dos professores sobre a formação continuada que organizam. Em síntese, no decorrer da pesquisa, constatou-se a ampliação do conceito de formação continuada, pois as colaboradoras consideram as reuniões pedagógicas semanais e os diálogos acerca do planejamento escolar envolvimento com a universidade, dispositivos mediadores da formação. A escola realiza um movimento instituinte na formação continuada ao organizar sua própria formação, mostrando que esse é o melhor lugar para ocorrer a formação continuada de professores, uma vez que, para as colaboradoras, é importante discutir temáticas e compartilhar saberes que surgem no contexto de trabalho.

Palavras-chave: Imaginário instituinte. Formação continuada. Escola básica. Dispositivo.

ABSTRACT

MASTER'S DEGREE DISSERTATION
POSTGRADUATE IN EDUCATION COURSE
FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA

IMAGINARY SIGNIFICATIONS ON TEACHER'S CONTINUING EDUCATION

AUTHOR: CAROLINE FERREIRA BREZOLIN
ORIENTING: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Date and place of the defense: Santa Maria, October 15th of 2015.

This work is the result of a master's research, developed in the course of Postgraduate in Education in the Federal University of Santa Maria, in the years 2013-2015, registered on Education, Knowledge and Professional Development line. This research is a qualitative approach and sets up as a case study, conducted from observations, conversations and semi-structured dialogue with four cooperating teachers who work at the Municipal School of Early Childhood Education Borges de Medeiros of Santa Maria, Rio Grande do Sul. To support this study on teacher's education I use authors as Nóvoa (2009) Ferry (2004), more specifically on continuing education Moreira (2002) and Imbernon (2010). Regarding the Social Imaginary field I bring Castoriadis (1982) and Oliveira (1997, 2006, 2010, 2012), other authors that help to explore this theory. The discussions I create in this dissertation are under the Social Imaginary view, which brings the idea that man is imaginary and imagination, so he has the ability to create new forms, in addition to the already established. In this case, this framework helps us to understand that the education model that currently prevails, may have another configuration and take other directions for the subjects involved. In this study I had as main objective: to understand what are the imaginary meanings of the teachers on continuing education that they organize. In summary, during the research, there was the expansion of the concept of continuing education because the collaborators consider the weekly pedagogical meetings and dialogues about school planning involvement with the university, mediators of education devices. The school performs an establishing movement in the continuing education by organizing their own training, showing that this is the best place for the continuing education of teachers to take place, because to the participants it is important to discuss issues and share knowledge that arise in the work context.

Keywords: Imaginary Instituting. Continuing education. Basic school. Device.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Acompanhando minha mãe na escola	29
Figura 2 – Chegando em casa depois da aula	30
Figura 3 – Minhas amigas e eu na hora do recreio	31
Figura 4 – Aula de técnicas agrícolas.....	32
Figura 5 – Concurso de declamação.....	32
Figura 6 – Reunião semanal do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social.....	36
Figura 7 – Colegas em um congresso sobre Imaginário	40
Figura 8 – Participação no XVII ENDIPE.....	41
Figura 9 – Grupo interdisciplinar que participou do projeto RONDON	41
Figura 10 – Formação de professores no projeto RONDON.....	42
Figura 11 – Provocação realizada no IV Encontro Ouvindo Coisas	44
Figura 12 – Diários das colaboradoras e da pesquisadora.	54
Figura 13 – Frente da escola.....	56
Figura 14 – Síntese dos estudos em dia de reunião pedagógica.....	58
Figura 15 – Hall de entrada da escola.....	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEE	– Centro de Integração Empresa-Escola
EAD	– Educação à distância
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
GEPEIS	– Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social
IDH	– índice de Desenvolvimento Humano
MEC	– Ministério da Educação
MOBREC	– Congresso Internacional de Educação Popular
ONG	– Organização não Governamental
PIBID	– Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência
PNE	– Plano Nacional da Educação
PPP	– Projeto Político Pedagógico
SME	– Secretaria Municipal de Educação
SME's	– Sistemas Municipais de Educação
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	– Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	113
Anexo B – Autorização Institucional	115
Anexo C – Termo de Confidencialidade.....	117

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Tópicos-guia	121
Apêndice B – Desenho da pesquisa	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA... AQUILO QUE FOI ME CONSTITUINDO E CONFIGURANDO MEU TEMA.....	29
1.1 Uma nova etapa: aprendizagens da profissão.....	33
1.2 Sobre minhas experiências com a formação continuada.....	39
1.3 Formações continuadas vivenciadas no GEPEIS.....	43
1.4 A formação no espaço da pesquisa.....	45
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: AS APRENDIZAGENS QUE FORAM CONSTRUIDAS.....	47
2.1 O estudo de caso como mobilizador de novos conhecimentos.....	48
2.2 O Imaginário como referencial epistemológico, metodológico e teórico que embasa essa pesquisa.....	50
2.3 Alguns procedimentos éticos que guiaram essa pesquisa.....	51
2.4 Sobre os instrumentos de construção de dados.....	52
2.5 Análises que pretenderam retomar as questões de pesquisa.....	55
2.6 O espaço da pesquisa.....	56
2.7 As vozes da pesquisa.....	60
3 CONCEITOS QUE EMBASAM ESSE TRABALHO.....	63
3.1 Sobre a formação continuada.....	63
3.2 Contribuições do imaginário.....	68
4 ACHADOS DA PESQUISA: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS EM MOVIMENTO.....	73
4.1 A formação instituída.....	73
4.2 Instituinte outra formação: o espaço da escola.....	76
4.3 Temáticas instituintes e instituídas na formação continuada de professores.....	82
4.4 O que tem mobilizado os professores?: em busca dos dispositivos formativos.....	85
4.5 A gestão como mobilizadora.....	91
4.6 Alguns desafios.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
ANEXOS.....	111
APÊNDICES.....	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como temática a formação continuada de professores da escola básica pela perspectiva do Imaginário Social e está sendo desenvolvida no curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Fazendo parte do projeto guarda chuva intitulado “O lugar do Imaginário na formação de professores”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. Também tem o intuito de contribuir para a construção de conhecimento e debates realizados pela Linha de Pesquisa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, já que apresenta o tema da formação realizada pelos próprios docentes no seu ambiente de trabalho, a escola.

O interesse e a motivação para desenvolver a pesquisa surgiram a partir das minhas vivências pessoais e profissionais, principalmente no espaço do Grupo GEPEIS, que desenvolve projetos de pesquisa e extensão buscando olhar para a dimensão instituinte, entendida como a capacidade de criação, de pensar e propor outras formas que não as já instituídas no que se refere à formação continuada de professores. Sendo assim a Escola Municipal de Educação Infantil Borges de Medeiros foi escolhida para realização desta investigação devido ao fato dos professores dessa instituição realizarem o movimento instituinte de organizar sua própria formação continuada.

Levando em consideração esses apontamentos, trago a questão motora que mobilizou esta pesquisa: *Quais as significações imaginárias dos docentes sobre a formação continuada que organizam?*

Para que fosse possível esta investigação acerca dos temas acima explicitados, procurei dialogar com professoras da referida escola, na qual possui sua própria formação continuada. Dessa forma, meu principal objetivo foi compreender quais as significações imaginárias dos professores sobre a formação continuada que organizam.

Como objetivos específicos, pretendi investigar os processos formativos que levaram as professoras a organizar a própria formação continuada, a partir de suas narrativas; Aproximar e problematizar o imaginário instituído e instituinte na formação continuada; bem como levantar quais as temáticas são consideradas

relevantes para a formação continuada, na visão dos professores de escola básica, e conhecer que outros dispositivos (filmes, livros, músicas, encontros, congressos), além dos encontros, mobilizam os professores da escola objeto de estudo da pesquisa.

No cenário atual da educação o que tem motivado os professores a realizarem a formação continuada poucas vezes tem sido a reflexão e as novas aprendizagens. Na educação não é difícil de encontrar cursos, palestras e congressos onde muito se escuta, pouco se fala, os quais nem fazem sentido para aqueles que participam (MOREIRA, 2002).

Que outros dispositivos de formação seriam possíveis? A formação docente de que falo vai ao encontro de Ferry (2004) quando diz que ninguém forma ninguém, o sujeito é que se forma. Porém há dispositivos que mobilizam esses profissionais a estarem em movimento e constante aprendizagem. Sendo assim, a formação necessita de uma mediação. Outros elementos indispensáveis para acontecer uma formação significativa estão baseados em três princípios: tempo, espaço e a relação com a realidade.

Já que não se pode formar o outro, Ferry (2004) acredita que os dispositivos, como cursos, rodas de conversa, filmes, textos, são mediadores da formação, mas por si só não garantem que essa faça sentido aos sujeitos envolvidos. (FERRY, 2004, p. 53) "(...) cuando se habla de dispositivo se habla de ciertas condiciones de la formación que son los soportes de la formación. Pero esto no es la formación".

Essas discussões realizadas na dissertação são sob o olhar do Imaginário Social de Castoriadis, que traz a concepção de que o homem é imaginário e imaginação, por isso tem a capacidade de criar novas formas, além das já instituídas. Neste caso, esse referencial nos ajuda a compreender que o modelo de formação que predomina atualmente pode ter outra configuração e assumir outros sentidos para os sujeitos implicados.

As significações imaginárias das quais falei anteriormente, as quais aparecem desde o título, partem do pressuposto de Castoriadis (1982), esse conceito parte da ideia de que o imaginário utiliza-se de um simbólico para existir e é construído historicamente, construindo assim o imaginário social sobre algo, nesse caso o imaginário acerca da formação docente. Dessa maneira, o imaginário está longe que ser pura imaginação, esse é real, um produto coletivo do imaginário da sociedade. Conforme Castoriadis (1982, p. 154):

As profundas e obscuras relações entre o simbólico e o imaginário aparecem imediatamente se refletirmos sobre o seguinte fato: o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para “exprimir-se”, o que é óbvio, mas para “existir”, para passar do virtual a qualquer coisa a mais.

A partir desses conceitos que estão presentes no Imaginário Social, busco também estabelecer relações entre o imaginário instituído e instituinte nas significações imaginárias das professoras sobre a formação continuada e as aprendizagens dela decorrentes. Nessa perspectiva, o imaginário dessas colaboradoras não é pronto e imutável, visto que, além de ser coletivo, é construído por várias concepções ao longo do tempo e também pelas suas vivências e experiências. Castoriadis (1982, p. 414) “O imaginário social ou a sociedade instituinte é na e pela posição-criação de significações imaginárias sociais e da instituição como “representificação” destas significações e destas significações como construídas”.

Mesmo que as professoras colaboradoras da pesquisa participem da mesma formação continuada, cada uma delas pode ter concepções diferentes acerca desta, pois não é possível que a formação afete os sujeitos da mesma maneira. Teves (1992, p. 26) contribui para esse pensamento quando diz que “qualquer realidade social constitui uma multiplicidade de sentidos”. De tal modo, fazendo com que este estudo revele também especificidades que não podem ser atribuídas a todos os sujeitos.

O que está proposto, na visão dos professores não é a formação continuada que desejam, mas há movimentos instituintes nesse contexto, por iniciativa dos professores?

A escola que escolhi para desenvolver a pesquisa é um espaço diferenciado das demais, pois as professoras tiveram a iniciativa de organizar e realizar sua própria formação continuada. Fato que torna instigante investigar os processos formativos que levaram as professoras a fazerem essa escolha.

Algo emergente na formação continuada e que foi realizado nesta investigação foi levantar quais as temáticas são consideradas relevantes para a formação continuada, na visão dos professores de escola básica, pois parece que as visões de formação continuada são distintas, entre quem propõe e quem participa.

Com o modelo de formação que temos vivenciado na atualidade faz-se necessário discutirmos outros dispositivos de formação, que ultrapassem a busca

apenas de certificados, mas que tenham significado, que vão ao encontro das demandas, que sejam instituintes em seu meio.

Ainda, acompanhando as ações relativas às políticas públicas recentemente aprovadas no nosso país, trago o Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024, disponível no site do Ministério da Educação- MEC, onde, na meta 16, encontramos uma referência à formação continuada de professores:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional.

A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para e do exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada” (p. 93). Dados do Censo Escolar de 2013 mostram que ainda há um longo caminho a percorrer para garantir a todos os professores da educação básica uma formação compatível com a sua área específica de atuação profissional, bem como o aprofundamento dos estudos em nível de pós-graduação. No tocante à formação de nível superior, 69,8% do total de dois milhões de professores a possuem. Esse número é bem inferior, apenas 30,2%, quando se trata dos professores de educação básica que cursaram alguma pós-graduação (BRASIL, 2014, p. 51-52).

Nesse trecho do PNE, é possível ver em números a situação atual de formação dos professores brasileiros. Essa formação continuada proposta no plano prevê articulação entre universidades e escolas, tendo como prioridade a formação específica na área em que o professor atua, bem como o incentivo a continuar seus estudos no âmbito da pós-graduação, isso de maneira contextualizada.

Na linha enfatizada por muitos autores que têm defendido que a escola é um locus privilegiado de formação, como Nóvoa (2009), Imbernón (2010) e Libâneo (2004), proponho a investigação da formação continuada organizada pelos próprios professores de uma instituição escolar.

O primeiro capítulo denominado “Um pouco da minha história... aquilo que foi me constituindo” conto minha trajetória desde a primeira instituição escolar que frequentei, as experiências que foram me constituindo. Também faço a relação dessas vivências com a escolha da temática de formação continuada para a realização desta dissertação.

Onde a pesquisa foi realizada? De que forma a pesquisa foi efetivada? Qual foi o espaço da investigação? Quem são as vozes que deram vida a esta pesquisa? Que abordagem foi utilizada? Quais foram os instrumentos escolhidos para realizar esse estudo? Esses questionamentos iniciais acerca da metodologia desta dissertação podem ser respondidos no segundo capítulo “Encaminhamentos metodológicos: as aprendizagens que foram construídas”.

Os conceitos sobre formação, mais especificamente a formação continuada e Imaginário Social, que aqui foram apresentados, serão melhor trabalhados no terceiro capítulo “Conceitos que embasam este trabalho”. Nesse espaço, é possível conhecer ou tecer algumas reflexões sobre as teorias base para a análise do próximo capítulo.

O capítulo de análises “Achados da pesquisa: Significações imaginárias em movimento” pretendeu retomar e responder a questão de pesquisa e os objetivos propostos inicialmente através das categorias de análises como: a formação instituída, imaginário instituinte, dispositivos formativos, desafios, temáticas a serem levadas em consideração na elaboração de programas de formação e a gestão como mobilizadora, assim utilizando as narrativas das colaboradoras entrelaçadas com o referencial teórico sobre as temáticas tratadas.

No último capítulo “Considerações finais acerca da formação continuada” realizei apontamentos possíveis de serem concluídos até esse momento de finalização da pesquisa, porém outras significações sobre formação continuada estarão sendo sempre (re)construídas.

Esta apresentação tem como objetivo dar um panorama geral da dissertação, que também pode ser visto no Apêndice 2 em forma de esquema, deixando mais claros os caminhos percorridos.

1 UM POUCO DA MINHA HISTÓRIA... AQUILO QUE FOI ME CONSTITUINDO E CONFIGURANDO MEU TEMA

Muito antes de eu nascer, já estava em contato com a escola, pois minha mãe é professora e, quando estava grávida de mim, dava aulas no Polo do Caverá. Em pouco tempo começava a ir à escola, mesmo que eu não tivesse idade, até hoje minha mãe conta que eu era embalada em um carrinho de bebês na sala da direção pela diretora Zulmira. Assim eu passava percorrendo os espaços da escola, como pode ser visto na figura abaixo.



Figura 1 – Acompanhando minha mãe na escola

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Mais alguns anos se passaram, mas eu não me contentava em apenas estar frequentando o pátio da escola, e não sei bem por que, mas com 4 (quatro) anos ingressei na pré escola. Alguns acham muito cedo, mas eu tinha muita vontade de estar na escola em uma sala de aula com os outros colegas, aprendendo, brincando, conhecendo e experimentando coisas diferentes das vivenciadas em casa. De todos meus anos escolares, o da pré-escola é o que mais tenho lembranças. Eu era bem desinibida, perguntava sem parar, atividades com argila ou tinta eram minhas preferidas, como também as apresentações no pátio da escola.



Figura 2 – Chegando em casa depois da aula

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Na escola do campo, atividade importante era ir desfilando no dia sete de setembro no centro da cidade. Lembro-me de que todas as turmas treinavam no campo de futebol marchando; era uma alegria poder ir à cidade participar junto com as outras escolas, mesmo não sabendo o que realmente significava o desfile.

Nossa turma era pequena, lembro-me de que sentávamos em roda e também dormíamos depois do meio dia. Sempre tínhamos atividades para fazer, era a parte que eu mais adorava.

Lembro-me de uma cena como se fosse hoje, eu e um colega estávamos na biblioteca olhando uns livrinhos, no mesmo lugar tinham alunos mais velhos, então começamos a interpretar as imagens, como se estivéssemos lendo, queríamos que eles pensassem que éramos inteligentes. A vontade de aprender a ler foi que me impulsionou a ir para a primeira série, pois eu queria fazer novas descobertas e desafios que a pré-escola já não me instigava mais.

Pensava que aquela era a maior escola do mundo, já que ia à cidade e só via outras menores que a ela. Minha escola tinha e ainda tem muros de pedra, a horta e a estufa maiores que a da minha casa, muitas salas e pátio a perder de vista, a pracinha que ficava atrás da biblioteca era pra onde eu costumava ir na hora do recreio.

Sempre brincava em casa com minha mãe, mas na escola comecei a ter amizades e já não me sentia tão sozinha. No fim de um ano eu estava decidida a começar a frequentar a primeira série, assim teve até formatura, e uma nova etapa começaria na minha vida escolar.

No meu primeiro ano escolar tive a professora Gilda que permaneceu na turma por mais dois anos, a turma já era bem maior, eu gostava tanto de ir à escola que não faltava nenhum dia. Essa foi a professora que me alfabetizou e por quem guardo um carinho enorme.

Depois da primeira série os anos começaram a passar rápido, a escola para mim era lugar de aprender, de ter amigos, até mesmo por ser filha única e pela distância com que ficavam os vizinhos, o que me impossibilitava de brincar. A escola era um lugar de encontros de brincadeiras e festividades. No pátio o enorme espaço tornava-se ideal para brincadeiras como esconde-esconde e pega-pega. Com algumas das amizades ainda tenho contato, outras se perderam, mas, com certeza, permanecem na minha lembrança.



Figura 3 – Minhas amigas e eu na hora do recreio

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Na escola os espaços eram mais que a sala de aula, se estava frio às vezes tínhamos aulas no solzinho, se estava calor, íamos para sombra das árvores, em alguns projetos lidávamos com a terra, na horta ou no jardim. Enfim, lembro-me de vários lugares da escola e de como esses espaços eram aproveitados por todos.



Figura 4 – Aula de técnicas agrícolas

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

A escola era bem participativa em eventos culturais da cidade, assim como sempre fomos incentivados a aprendermos artesanato e dança. Um dos eventos que eu sempre participava era a Reculuta, a integração com outras escolas, conhecer vários trabalhos. O importante era participar e compartilhar com outras instituições o nosso trabalho, mostrar o que a escola desenvolvia. Recordo-me de ter participado fazendo bonecas de pano, rendas de macramê e declamando poesias. O artesanato sempre foi uma atividade que eu fazia nas horas vagas.



Figura 5 – Concurso de declamação

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Nas séries finais do Ensino Fundamental as brincadeiras não estavam mais presentes, o que mais fazíamos era nos reunir no recreio para conversar, a turma era pequena, mas nem assim deixava de ser considerada bagunceira.

Na oitava série fui estudar na cidade onde tudo era muito diferente. Meu modo de vestir e minha simplicidade faziam com que meus novos colegas, muitas vezes, rissem de mim, por ter morado no campo. Essas mudanças deixaram em meu coração um sentimento muito grande de tristeza por não ter me formado com meus colegas da antiga escola, os quais tinham estudado comigo desde a pré-escola.

A adaptação no Ensino Médio foi acontecendo aos poucos. Lembro-me de que era bem dedicada, nunca fiquei com nota baixa e, por isso, procurava ajudar meus colegas em algumas matérias. Buscava dar exemplos concretos, desenhava no chão, gostava de estar estudando em grupo e, claro, fazíamos festinhas também. Nessa fase do Ensino Médio os amigos eram poucos, um grupinho que além de muitos trabalhos, fazia festas, assistia filmes, se encontrava para jogar ou fazer brincadeiras. Essas pessoas deixam muita saudade.

No terceiro ano do Ensino Médio eu percebi que poderia realizar um grande sonho, que era estudar na Universidade Federal de Santa Maria. Então comecei a intensificar os estudos, fazendo um cursinho preparatório para o vestibular, todavia, em seguida, desisti por considerar a rotina muito pesada e segui estudando em casa.

Contar esses caminhos que trilhei possibilita que eu os (re)signifique a medida que a memória vem à tona, pois, para Oliveira (2006), a constituição do ser professor se dá a partir do momento que entramos em sala de aula como alunos, assim essas vivências vão nos constituindo como pessoa e profissional. Os momentos que relatei acima podem não dizer nada a outras pessoas, mas foram os que produziram marcas em mim e foram me constituindo.

1.1 Uma nova etapa: aprendizagens da profissão

O sonho que parecia distante se realizou, passei no vestibular e comecei a cursar Pedagogia. No curso, tive algumas decepções, mas, ao mesmo tempo,

muitas aprendizagens; sempre tive a certeza de que vale a pena investir na educação de qualidade.

Recordo-me que, ao ingressar no curso de Pedagogia, no ano de 2009, fiquei imensamente feliz. Logo fui em busca de outras experiências que se agregassem a minha formação. Então, comecei a realizar um trabalho voluntário em uma Organização não Governamental (ONG) de um bairro de Santa Maria, auxiliando nas atividades com crianças pequenas. Esse primeiro contato foi encantador, pude conhecer uma realidade diferenciada tanto social quanto educacional, pois as famílias das crianças eram carentes e o ambiente da ONG não era um espaço escolar, visto pelas professoras como um espaço de zelo e pelas famílias como uma extensão melhorada das suas casas. Esses foram momentos marcantes e que me sensibilizaram muito.

Como estava começando o curso de graduação, não tinha um entendimento sobre os processos de gestão da escola, ou de outro espaço educativo. Com essas palavras iniciais, recordo-me de mais momentos vivenciados na ONG e posso dizer que as relações entre professores, diretora, funcionários e membros da comunidade não era harmoniosa. Parecia que aquele não era um lugar onde as professoras gostariam de estar, pouco vi de empenho por parte delas para tornar aquele tempo prazeroso ou divertido para as crianças. As palavras muitas vezes eram agressivas, com vozes altas e as atenções eram dadas para aquelas crianças mais comportadas ou mais “limpinhas”. O melhor momento era a hora do lanche, porque a merendeira (que cursava pedagogia) tratava todas as crianças com carinho, realizava algumas brincadeiras, cantava com elas; algumas crianças queriam até ajudar a preparar o lanche. No entanto, o que mais chama atenção é que nas reuniões pedagógicas dessa instituição a merendeira não participava, porque a “gestora” considerava que uma merendeira não poderia contribuir no planejamento das ações pedagógicas. Não tinha leituras sobre gestão democrática e nem sabia seu significado, mas isso me incomodava, uma vez que eu acreditava que todos que faziam parte da escola deveriam ajudar a pensar e a realizar os objetivos dela.

No ano seguinte comecei a trabalhar em uma Escola de Educação Infantil particular como uma forma de estágio extracurricular pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), um ambiente e proposta educacional opostos a vivência anterior. O espaço da escola era encantador, mas, ao longo do meu trajeto naquele ambiente, percebi que a infraestrutura é apenas um de muitos outros fatores a

serem contemplados para a educação de crianças pequenas e comecei a refletir mais sobre a importância da escola como um grupo, que tem os mesmos objetivos e que prima pela qualidade da educação. Nesse momento tive contato com a rotina, com as práticas pedagógicas e com as descobertas das crianças.

Quando fiz esse estágio extracurricular, eu já havia cursado uma disciplina de políticas públicas no segundo semestre e estava cursando uma disciplina de gestão educacional. Não me lembro de, naquele momento, fazer relações entre minha vivência e a disciplina. Hoje consigo fazer algumas reflexões daquela experiência. Percebi que naquela escola particular havia pouco espaço para os professores serem ouvidos. E a direção estava sempre repassando para nós professores as reclamações dos pais, o que importava era o que os pais queriam para a escola e isso tinha que ser atendido. Penso que a participação dos pais seja importante para a vida na escola, mas naquele momento parecia ser uma intervenção excessiva, uma autoridade que estava pagando por um serviço e precisava ser prestado. E a direção da escola e os professores? Lembro-me de que não havia diálogo, apenas cumpríamos as ordens da diretora, que na verdade era a ordem dos pais. Entre nós professores conversávamos sobre isso, apenas “cochichos” que não saiam dos cantos da escola.

Em 2010, algumas escolhas levaram-me a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social- GEPEIS, onde fui muito bem acolhida e tive a possibilidade de ir, aos poucos, conhecendo os projetos e outras atividades realizadas pelo grupo. No ano seguinte, tornei-me Bolsista de Iniciação Científica do projeto “O grupo como dispositivo de formação de professores”. Participar do GEPEIS proporcionou-me várias aprendizagens, uma formação diferenciada, pois o grupo é composto por integrantes de diferentes áreas e isso faz com que vários pontos de vista sejam discutidos e refletidos. Essa diversidade permite uma integração de pensamentos unida pela teoria do Imaginário Social. Entre trabalhos, estudos e projetos criei vários laços de amizade. O grupo foi e é para mim o lugar mais significativo de minha formação acadêmica e humana.



Figura 6 – Reunião semanal do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Durante a graduação presenciei alguns espaços para a discussão da educação infantil nas disciplinas obrigatórias de “Contextos Educativos na Infância” e “PED IV Saberes e fazeres na Educação Infantil”. Depois disso, logo busquei ampliar meus conhecimentos na disciplina complementar “O trabalho pedagógico na Educação Infantil”. Essas abordaram conteúdos instigantes, a cada aula uma descoberta e esses semestres não saciaram minha vontade de aprender sobre a Educação Infantil, só aumentaram a vontade de buscar mais conhecimentos e atuar nessa área, justamente a etapa educativa da escola investigada.

No fim do curso eu precisava escolher um tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), porém era difícil pensar em apenas um tema entre os tantos estudados. Queria um assunto que tivesse relação comigo, um tema que me desse prazer em escrever, um tema que eu já tivesse vivenciado e muito pensei. Demorei para entender, mas, quando percebi, vi que não poderia ser outra coisa a não ser sobre a educação do campo, mas também esse trabalho eu tentaria abordar pela perspectiva do Imaginário Social. Dessa forma, partindo pela minha história de vida, pesquisei sobre a escola do campo, que foi de fundamental importância para minha formação e constituição profissional.

Durante o curso de pedagogia tive outras pequenas oportunidades de estar inserida nas escolas, algumas de minhas vivências conduziram-me a realizar o estágio em Educação Infantil, possibilitando-me ter um olhar mais sensível para essa faixa etária. Momento marcado por muitas dúvidas, descobertas, angústias, e

outras sensações que produziram marcas muito positivas na minha formação. Posso considerar esse um dos motivos pelo qual me reaproximo desse espaço em busca de compreender melhor a formação continuada dos professores de escola básica.

Logo após minha formatura, pude atuar como auxiliar na Educação Infantil em outra escola particular de Santa Maria. Trabalhar com esta etapa da Educação Básica me encanta, sempre é bom me surpreender com as crianças, nas suas formas de agir e pensar. Trabalhar com crianças pequenas é desafiador e, depois de estar formada, deu-me um tom de maior responsabilidade. Nunca considerei um problema trabalhar com as crianças pequenas, no entanto o que dificultou minha prática e causou certa estranheza foi a organização da escola como grupo, visto que não consegui abertura para compartilhar experiências com as professoras de outras turmas, nem mesmo com a regente da classe em que trabalhei.

Acredito que é imprescindível na escola um clima de harmonia, ter uma equipe que vise aos mesmos objetivos e que seja colaborativa, buscando um trabalho em conjunto, em que todos possam crescer com as ideias uns dos outros. Naquele espaço houve apenas uma tentativa que mostrou preocupação com a formação dos professores, porém não teve continuidade, as reuniões pedagógicas eram utilizadas para tomada de decisões e, algumas vezes, para fazer a decoração de festas relativas a datas comemorativas. Por que a escola não estava preocupada com a formação continuada? Será que considerava que esta deveria ser procurada pelos professores e fora do horário de trabalho?

Comecei em 2013 no Curso de Especialização em Gestão Educacional, o qual me possibilitou um olhar mais amplo sobre as políticas públicas, o financiamento, e as metas a serem alcançadas mundial e nacionalmente. Possibilitou-me também perceber a gestão como uma rede muito ampla, que começa no âmbito macro e reflete no micro, e o seu inverso também. Desvelar interesses políticos e econômicos que estão por trás e pela frente da educação, bem como pensar estratégias de gestão escolar e conhecer as possibilidades da gestão dentro da sala de aula são conhecimentos indispensáveis para um gestor. Compreender como se organiza a educação no país e quais meios pelos quais se orienta foi de fundamental importância para minha formação. No que se refere à gestão democrática, poucas foram as discussões diretas que tive nas aulas. Algumas disciplinas abordavam indiretamente, ou essa temática era escolhida para ser aprofundada em alguns grupos de trabalho. Um estudo mais aprofundado só foi

possível através da monografia, onde pude pesquisar essa temática que me inquietava.

Experiências diversificadas, em âmbito do terceiro setor (ONG), educação privada e pública, fazendo uma comparação com essas três instâncias, o que percebi, que mais se aproxima da gestão democrática que almejamos, acontece na realidade da escola pública. Esta realiza alguns princípios democráticos (umas mais outras menos) que são fundamentais para a construção de um processo longo que é a implementação da gestão democrática, como previsto em lei e que contribuirá para melhoria da qualidade da educação. Nessa trajetória, nenhuma das instituições da qual fiz parte realiza efetivamente a gestão democrática, embora muito tem se falado sobre isso.

Acredito que os espaços educativos dos quais fiz parte não foram exemplos que me desmotivaram e me fizeram desacreditar acerca da educação que queremos. Essas foram experiências importantes que, com o decorrer de minha formação e agora com esta escrita, foram sendo ressignificadas, pois fui atribuindo outros sentidos e isso se tornou parte do meu processo formativo de maneira positiva.

Para recordar esses momentos escritos, fui buscando fotografias que estavam guardadas em caixas, e as imagens eram muito mais que os olhos poderiam ver, lembrei-me de muitas coisas boas que tinham me acontecido na escola, as lembranças da pré-escola talvez tenham sido o motivo para eu escolher fazer estágio em Educação Infantil, assim como outros momentos que vivenciei na escola influenciaram tantas outras escolhas. Como diz Oliveira (2006, p. 184):

As histórias de nossa infância e da nossa escolarização são visitadas no sentido das referências construídas: temos recursos e experiências, representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoéticas que nos singularizam como pessoas e professores.

Além de trabalhar na Educação Infantil, também tive a oportunidade de ser tutora da Educação à distância – EAD da Universidade Aberta do Brasil – UAB, pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de Pedagogia. Essa experiência foi mobilizadora de conceitos, pois passei a valorizar mais essa modalidade educativa, e a buscar conhecimentos necessários para atuar nas disciplinas de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais e

Didática, bem como busquei saber mais sobre o papel do tutor no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, em sua maioria, mostravam-se interessados, questionadores, e essa interação também foi formativa, pois sei que os ensinei algumas coisas, mas também houve diversas aprendizagens mobilizadas por eles.

As inquietações de pesquisa sempre vieram das minhas vivências e curiosidades, e agora estou aprofundando meus conhecimentos, nas leituras e discussões proporcionadas pelo mestrado.

Todas as pesquisas sobre temáticas diferentes foram me constituindo a profissional que sou e são importantes para o amadurecimento, e vão influenciar na minha atuação, na certeza de que quero estar fazendo parte da escola, pois, como escrevi na minha trajetória, de uma forma ou outra, sempre procurei ter diversas aprendizagens relacionadas à instituição escolar de educação básica.

1.2 Sobre minhas experiências com a formação continuada

Mas o que é formação continuada? Para mim, essas palavras começaram a fazer parte do meu cotidiano quando minha mãe (professora) frequentava o seminário anual de professores em Alegrete e eu a acompanhava. As imagens que tenho desse seminário são de um salão com mais ou menos quinhentos professores e um palestrante na frente, alguns deles eram estrangeiros. Os professores começavam a cochichar, que não estavam entendendo o que o palestrante queria transmitir, pela dificuldade de compreensão do idioma, ou de teorias muito elaboradas. Outra reclamação frequente era que o discurso daquele que proferia a palestra era muito distante das práticas. E assim se passavam uma, duas, três horas... e o palestrante já tinha pedido, algumas vezes, para os professores pararem com a conversa. No fim da fala já eram poucos os docentes que estavam no salão. Desde esses tempos eu pensava: os professores sabem muito e estão sempre aprendendo. Mas será que realmente acontecia a formação?

Em uma coisa acredito hoje: os professores precisam ter espaços para conversar e trocar experiências.

Muitos foram os seminários e congressos que participei para divulgar as pesquisas do grupo – GEPEIS, e aprender com outras experiências realizadas em diversas universidades em diferentes lugares do Brasil e no exterior também. Aqui considero oportuno relatar alguns dos eventos que mais marcaram minha formação.



Figura 7 – Colegas em um congresso sobre Imaginário

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

A imagem acima registrada refere-se a um colóquio sobre Imaginário, ocorrido na Universidade Federal Fluminense. Os encontros de pesquisadores sobre essa teoria são poucos e quando surge a oportunidade nosso Grupo procura estar presente. Os eventos sobre imaginário reúnem diversas pesquisas realizadas por todo país, essa diversidade proporciona aprendizado tanto para quem começa a se aventurar nesse campo, como para aqueles que estão abertos a outras perspectivas sobre a temática. Apresentar trabalhos nesses espaços é uma oportunidade de troca de conhecimentos, pois em eventos da educação com diferentes teorias o Imaginário por vezes não é compreendido no sentido que nos apropriamos.

O encontro de Investigação na escola foi um evento inspirador, participei enviando um trabalho, não para apresentação, mas para rodas de conversa e compartilhamento de saberes. Nesse espaço estavam juntos acadêmicos e professores de escolas, o que não era muito comum para mim, um ambiente em que eram valorizadas a produção de trabalhos científicos e as experiências dos professores.

No ano de 2014, tive a oportunidade de participar do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE e, quando estava procurando mesas de apresentações de trabalhos que se aproximassem com o meu tema de pesquisa, encontrei uma sala em que três professoras de escola básica falavam sobre a formação continuada organizada pelas escolas no estado de Mato Grosso. Nesse momento, percebi que os professores estão cada vez mais querendo compartilhar suas experiências de sala de aula.



Figura 8 – Participação no XVII ENDIPE

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Ao final do curso de pedagogia participei do projeto Rondon, sem dúvida uma experiência muito rica e que me tocou profundamente. O objetivo do projeto é de levar acadêmicos a regiões com IDH baixo para propor atividades que colaborem para o desenvolvimento das comunidades e promover a troca de experiências. Minha proposta foi realizar com os professores da cidade de Teodoro Sampaio – Bahia uma formação continuada, já que, naquela região, não havia nenhuma proposta desse tipo. Poucos recursos e poucas iniciativas. Como o período naquela comunidade era curto, minha intenção era incentivar espaços de diálogos, trocas de experiências e reflexões. Algo que tivesse significado e pudesse ter continuidade e viesse a contribuir, de alguma maneira, para a reflexão daqueles professores.



Figura 9 – Grupo interdisciplinar que participou do projeto RONDON

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

No começo do curso a secretária de educação do município, viu aquele projeto como “a formação do ano”. Foi fornecida uma lista de horários e os conteúdos que eu deveria trabalhar, o que não era minha proposta. Entrando em contato com os professores, fazendo uma primeira conversa, foi possível perceber que eles também queriam trabalhar conteúdos e as problemáticas da escola. E o “como” se tornava presente na maioria das falas. Como acabar com a evasão e repetência? Como ter a atenção dos alunos? Como ensinar matemática... português? Isso pode ser visto também em outros grupos de professores.



Figura 10 – Formação de professores no projeto RONDON

Fonte: Imagem do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Foi um grande desafio mostrar aos professores outra perspectiva de formação. Foram poucos os que continuaram dispostos a ir aos encontros. Até mesmo porque aquele era um período de janeiro, e todos estavam de férias. Os dias que se sucederam foram muito interessantes, para mim que estava conhecendo um contexto diferenciado e para eles que estavam falando sobre suas experiências, opinando sobre diversos temas. Ao final daqueles encontros recebi uma surpresa de um professor, que me presenteou com um DVD contendo um curta metragem produzido naquela região; ele agradeceu a oportunidade de participar das discussões. Percebi em suas palavras que a educação naquele lugar é esquecida e aqueles dias que estive ali notei uma maior motivação dos professores, contando sobre suas experiências, realizando oficinas, conversando sobre o trabalho

pedagógico. E agora me lembrando desses momentos, também considero os momentos das aulas, congressos, encontros, conversas como motivadores, como no caso desta escrita.

1.3 Formações continuadas vivenciadas no GEPEIS

Desde que entrei no GEPEIS venho participando de espaços de formação continuada junto às escolas. No ano início do ano de 2011, o grupo foi convidado a dar continuidade à parceria com a escola Marieta D'Ambrósio, e começamos a organizar um projeto de formação continuada com base nos temas que os professores da escola elegiam. O curso de formação continuada que estava sendo desenhado era uma novidade para mim, pois eu só havia participado de cursos fechados, em formato de palestras.

No ano seguinte, recebemos uma proposta de trabalhar com um tema diferenciado, que já estava presente nas atividades do grupo, porém agora com maior ênfase. O projeto intitulado “Em tempos de formação - o cinema, a vida e o cuidado de si exercícios autobiográficos e coletivos na atividade docente” começou com um levantamento de dados sobre o perfil dos professores municipais e suas relações com o cinema, este se deu através de um questionário o qual continha, ao final, um convite para a formação sobre a temática anunciada no questionário.

Esse projeto também teve um diferencial, provocar seus participantes a discutir sobre outras temáticas, nem sempre confortáveis. Um exemplo foi uma oficina ministrada pelos participantes do GEPEIS em uma escola estadual de Santa Maria. O grupo escolheu o filme brasileiro “As melhores coisas do mundo” que trata sobre a homossexualidade. Depois que o grupo assistiu ao filme com os professores, foi aberto um espaço para discussão e o silêncio tomou conta da sala. Ao relembrar esse momento, pergunto-me: os professores como formadores não abordam essa temática em sala de aula? Será que sua formação não contemplava isso? Será que somente os conteúdos presentes no currículo são importantes? O que aconteceria se os professores não fossem provocados a pensar sobre essa temática?

Pensar em uma formação em que os professores escolhem os temas não seria restringir as problemáticas apenas para aquilo que eles querem ver? Essas são inquietações quando lembro dessas situações.

Ideias diferentes sempre foram a marca do GEPEIS, assim outros grupos e pessoas da Universidade nos diziam. Exemplo disso foram os eventos organizados pelo grupo, denominados “Ouvindo coisas”.

Partindo do pressuposto de que os eventos podem ser dispositivos para se pensar o imaginário em diferentes dimensões do viver humano, vemos também que a formação de professores carece de maneiras criativas para a socialização de seus estudos e pesquisas. Posto isso, propomos-nos a realizar os eventos como dispositivos de reflexão sobre os formatos atuais de eventos na área educacional. Acreditamos que podemos instituir outras formas de estar juntos e experimentar-se mais significativas e intensas (FORTES et al., 2012, p. 2).

Como mostra o excerto acima, o encontro era organizado com intuito de transformar os eventos que estávamos acostumados a frequentar, sempre pensamos a programação de uma forma que fosse interessante para o próprio grupo, mas que outras pessoas também pudessem ter essa experiência e ver que é possível sim fazer diferente. Ajudar a organizar o evento foi uma experiência única, pois no começo é difícil imaginar algo diferente do que estamos habituados a frequentar, mas, para ter coerência com nossos estudos, o grupo sempre procurou inovar.



Figura 11 – Provocação realizada no IV Encontro Ouvindo Coisas

Fonte: Imagem retirada do site <https://www.facebook.com/pages/Sons-da-Vida-Autobiografando-Hist%C3%B3rias/420630694707473?fref=photo>.

Oliveira (2012, p. 95) traduz a perspectiva de formação trabalhada pelo GEPEIS:

Neste quadro dinâmico e complexo, temos trabalhado nas concepções de formação e pesquisa, rompendo com uma concepção denunciatória que levanta as mazelas dos cotidianos escolares, gerando desconfiâncias e questionamentos por parte das escolas sobre os usos e abusos de suas realidades.

Esse breve relato sobre minha trajetória diz muito de como me constitui na pessoa e profissional que sou hoje e dos caminhos que trilhei, a cada escrita uma lembrança, uma reflexão, uma reinvenção de mim. Escrever para acionar a memória e refletir sobre momentos acontecidos e, ao mesmo tempo, para registrar uma história e vivências que dizem muito do que sou hoje.

1.4 A formação no espaço da pesquisa

Em um momento anterior a esta pesquisa, tive oportunidade de realizar estágio curricular do curso de pedagogia na EMEI Borges de Medeiros. Essa escola tornou-se pra mim um espaço de reflexão da própria prática, de formação dentro da escola, visto que, além das orientações que eu tinha na universidade para realizar meu estágio, tive vários momentos para trocar ideias e discutir sobre o espaço de sala de aula com as professoras que atuavam na escola. Além do ambiente prazeroso de estar junto com os outros professores, o que me chamou atenção foram as aprendizagens que ocorriam quando estávamos nas reuniões pedagógicas, pois sempre era discutido algo relacionado às problemáticas da escola. Esse espaço não era suficiente, sendo assim, as professoras reuniam-se um sábado por mês para realizarem sua própria formação.

Como aqueles sábados eram bons, sempre percebia a participação de todos na escola, lembro-me de que até as auxiliares estavam presentes. Aquelas manhãs não se configuravam como uma obrigação, mas como uma necessidade de trocar experiências entre todos os integrantes da escola.

Das formações que participei, a que mais está presente na minha memória foi a do dia em que duas professoras apresentaram o projeto que estavam desenvolvendo com seus alunos. As duas trabalhavam com a mesma turma, porém em turnos inversos e, mesmo em espaços de tempo diferentes, conseguiram realizar um trabalho em conjunto.

Algo que me chamou a atenção na fala de uma das professoras foi: “nós não sabemos tudo sobre esse tema, sabíamos muito pouco, então para construir esse projeto foi preciso pesquisar muito”. Essa fala retrata algo essencial na profissão professor que é a busca pelo conhecimento e estar aberto às novas aprendizagens.

Pesquisas realizadas por Forster e Leite (2014) apontam para a valorização profissional que ocorre quando os docentes compartilham suas experiências, pois nesses momentos em que é dada a voz aos professores, eles constroem novos conhecimentos.

Percebi também que quando os próprios colegas protagonizam algum momento de formação continuada este possui mais “credibilidade”, pois não está longe daquela realidade e sabe dos limites e possibilidades enfrentadas no cotidiano escolar.

Todas essas experiências foram significativas e importantes para que eu pudesse questionar algumas coisas e acreditar em outras. Conhecer diversos espaços, temas e tipos de formação continuada. Vejo, através da minha trajetória acadêmica, que sempre procurei participar de congressos e seminários da área da educação, algumas vezes para ouvir, conhecer e aprender, outras para compartilhar as minhas aprendizagens e descobertas.

Houve momentos que considerei muito ricos e outros que apenas passaram por mim, mas foram nessas andanças que encontrei peças importantes para constituir minha formação. E um dia ouvi alguém dizer que eu sempre seria estudante, pelo fato de já ser graduada, mas seguir “inventando” cursos para fazer. Hoje eu responderia a essas pessoas que sim, que sempre serei estudante e aprendiz. Enfim, toda essa história traduz a importância que vejo à necessidade de formação continuada de professores, temática escolhida para realizar minha pesquisa de mestrado.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS: AS APRENDIZAGENS QUE FORAM CONSTRUÍDAS

A partir da problemática e dos objetivos desta pesquisa, percebi que a abordagem mais adequada era a qualitativa, por levar em conta o contexto pesquisado e a subjetividade das colaboradoras. Esta, mesmo estando separada em etapas na escrita, para fins de melhor compreensão, foi desenvolvida de forma interligada. O desenho da pesquisa pôde ser, por vezes, modificado de acordo com as novas necessidades que foram surgindo. Então, pude reelaborar estratégias que foram compondo este estudo. Essa pode ser considerada uma vantagem da pesquisa qualitativa, visto que possui maior flexibilidade no decorrer da pesquisa, e, assim como o conhecimento, é um processo em construção. Para Flick (2009, p. 37) “A pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos sociais”.

Indo ao encontro das palavras de Flick (2009), o caso concreto seria a escola em que foi realizada a pesquisa, levando em conta não apenas aquela realidade, mas aspectos que outras instituições também pudessem se identificar, refletir e aproveitar os resultados para repensar suas realidades de forma propositiva no campo da formação continuada.

Outro motivo por realizar esta escolha está explicitado nas palavras de Minayo (1994, p. 21).

ela trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

O objeto investigado mostra seu universo, mas é perante a articulação que faço entre este e minhas vivências que são interpretadas e compreendidas as considerações sobre formação continuada de professores realizadas ao longo do texto, pois acredito que o pesquisador não tem como ser neutro diante da situação pesquisada, ainda mais sendo um estudo no qual já fiz parte do contexto em meu estágio curricular do curso de Pedagogia. Porém, mesmo mantendo vínculos e

afetos, a rigorosidade da pesquisa foi mantida, de forma que os resultados possam contribuir para a construção do conhecimento acerca dessa temática, não só relatando um exemplo de formação construída pelos próprios professores com base nas suas vivências, mas desvelar os sentidos atribuídos, potencialidades e limites a fim de ajudar naquela realidade e em outras que queiram compartilhar dessa experiência, Macedo (2012).

A relevância desta pesquisa não está na verificação de hipóteses ou de reafirmação de teorias, mas na “novidade” do resultado que é uma combinação de teorias já reconhecidas com o contexto pesquisado. Essa importância pode ser maior ainda se as discussões aqui apresentadas contribuírem para melhorar outras realidades, apontar caminhos para um avanço em outros contextos, no caso da formação continuada de professores.

De acordo com o objetivo da pesquisa, os caminhos metodológicos e teóricos foram sendo construídos e incorporados neste trabalho a partir da necessidade de estudar novas temáticas, quando foram apresentadas nas falas dos sujeitos. Os instrumentos utilizados buscaram traduzir um contexto, e foram essenciais para a investigação.

Como afirma Flick (2009), um ponto desfavorável é a não utilização das pesquisas na vida cotidiana. Muitas vezes essas pesquisas apontam hipóteses para solucionar problemas muito próximos de campos conceituais e distantes das situações práticas. Assim, cuidadosamente procurei desenvolver a pesquisa a partir das problemáticas percebidas no contexto escola, uma vez que estas são vivenciadas em outras instituições também.

Para responder a questão de pesquisa proposta neste trabalho, acompanhei os encontros de formação realizados pela própria escola e convidei a coordenadora pedagógica e três professoras que contribuíram com este estudo, através das suas narrativas orais e escritas.

2.1 O estudo de caso como mobilizador de novos conhecimentos

O estudo de caso possibilitou a investigação de uma realidade específica de uma instituição de Educação Infantil. Porém os desafios levantados nesse caso podem ser vistos em outras etapas educativas, assim como em outros municípios,

uma vez que a formação continuada vem sendo discutida e realizada em todo cenário educacional brasileiro. Corrobora para este entendimento sobre o estudo de caso, Chizzotti (2006, p. 102), afirmando:

O caso é tomado como uma unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma situação.

Essa escolha metodológica foi realizada a fim de melhor responder a questão investigativa da pesquisa, a saber: “*Quais as significações imaginárias dos docentes sobre a formação continuada que organizam?*” Como também por trazer problemáticas que possam causar reflexões em outros espaços educativos e, pretensiosamente, até mesmo, causar ‘encorajamento’ em outras instituições escolares para tomarem frente a suas próprias formações. A instituição pesquisada foi escolhida pela abertura com que as colaboradoras demonstraram participar da pesquisa, visto que muitos assuntos são considerados delicados, ainda mais quando envolvem conflitos, chegando por vezes a assumir caráter de denúncia de instâncias superiores.

Dessa forma, a pesquisa realizada nessa instituição vai além de uma descrição de um caso individual (FONSECA, 1999, p. 3). A instituição na qual esta pesquisa foi realizada tem suas especificidades, porém pertence a um sistema de ensino municipal, em que outras tantas escolas também fazem parte, como também são regidas pelas mesmas leis. Conforme Paro (2006, p. 71), essas leis são os “condicionantes estruturais” comuns a todas as instituições.

Apesar da singularidade dos fatos e relações que são observadas no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para toda a rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema (PARO, 2006, p. 71).

Essa metodologia requer uma contextualização tanto do ambiente, como dos sujeitos, pois estes também compõe a base de dados que foi analisada e podem dar um maior entendimento sobre as concepções e ações das colaboradoras, como também sobre os resultados obtidos.

2.2 O Imaginário como referencial epistemológico, metodológico e teórico que embasa essa pesquisa

Acredito que pela força e potência que o imaginário tem, este está presente em toda pesquisa, pela perspectiva de Castoriadis e outros autores que foram incorporados neste trabalho.

Digo no enunciado que o imaginário é um referencial epistemológico, em razão de que provoca uma nova forma de ver o conhecimento e o homem, a partir do imaginário e da imaginação. Em tempos da história, em que somente a razão era valorizada, Castoriadis propõe a “inversão do procedimento tradicional”, agora a nova visão de homem, que valoriza a imaginação.

O que consideramos conhecimento científico? Como fazemos para obtê-lo? O imaginário pode ser uma forma de conhecimento? No pensamento de Oliveira (1997, p. 69):

Imaginação, imaginário, imagens, representações simbólicas, míticas-essas expressões foram durante muito tempo banidas do pensamento considerado científico e legítimo, por caracterizarem um campo “perigoso”, no qual a preocupação com a constatação ficaria prejudicada. A impressão desses conhecimentos os coloca em choque com aqueles comprovados por demonstração por meio da atividade racional. A própria cientificidade fica “abalada”, porque “científico é o conhecimento que pode ser comprovado”.

Porém, Castoriadis não propõe que a razão seja separada da imaginação. Afirma que a imaginação é inerente ao homem.

Para Castoriadis, a lógica conjuntista-identitária corresponde ao pensamento clássico, que valorizava a razão e a determinidade do ser. Esta desconsidera a capacidade criadora do ser que corresponde ao instituído e que não é desconsiderado pelo autor, pois é necessária para pensarmos movimentos instituintes. É nesse sentido que penso a formação continuada de docentes, pois, no cenário atual, é preciso recriar os modelos de formação, de maneira que estes façam sentido aos professores. Nessa perspectiva do imaginário social, o homem é indeterminado e está sempre criando. O ser está sempre sendo, bem como o professor em sua profissão.

Também considero um referencial metodológico, já que os instrumentos que serão utilizados para a construção de dados e, posteriormente, analisados estarão sob olhar do imaginário, que não é estático e considera que o indivíduo está inserido

em mundo construído sócio-historicamente, mas que as instituições podem ter outras formas.

Por fim, acredito que não é necessário justificar por que o imaginário é um referencial teórico, pois este está presente em toda a pesquisa, desde o modo como concebi esta temática, até o modo como compus os resultados.

2.3 Alguns procedimentos éticos que guiaram essa pesquisa

Nas pesquisas qualitativas, são frequentemente utilizados pelos pesquisadores os “termos éticos”, e assim acontece na Universidade Federal de Santa Maria. Essa metodologia tem como principais elementos de estudo a realidade. Assim muitas vezes seres humanos são envolvidos. Esse tipo de investigação possui ampla divulgação, podendo expor seus colaboradores ou até mesmo, durante o processo, causar algum constrangimento. A partir dessas e de outras questões foram criados conselhos éticos com padrões a serem seguidos pelos pesquisadores. Os documentos são elaborados como forma de esclarecer os riscos e benefícios da participação dos colaboradores, bem como uma maneira de comprometimento do pesquisador com o participante, quanto à ética.

Para seguir as exigências éticas, foi necessário obter a Autorização Institucional da escola em que se realizou a pesquisa, bem como o termo de Consentimento Livre Esclarecido com os sujeitos da pesquisa, assinados pelos participantes por vontade própria. Os termos deixaram claros os propósitos e os passos da participação dos sujeitos, esclarecendo que seriam feitos registros para posterior estudo. Consta nos documentos que foram apresentados aos colaboradores os possíveis riscos e benefícios causados com a participação, bem como a garantia do anonimato.

A partir de uma conversa com a equipe diretiva da escola e as professoras que se disponibilizaram a colaborar, disse a elas que poderiam retirar seu consentimento em qualquer momento, sem qualquer constrangimento, bem como não haveria custos ou despesas com a participação na pesquisa. Dessa maneira, o diálogo e a troca de conhecimentos e experiências foram positivos para ambas as partes, contribuindo para a reflexão, teorização e valorização acerca da formação continuada de professores.

Com as autorizações e a preservação das identidades dos colaboradores será possível publicar os resultados encontrados em revistas da Área da Educação e/ou divulgados em eventos que contemplem as questões problematizadas na investigação sobre a formação de professores e sobre o campo teórico do imaginário.

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa, mesmo já planejada, pode sofrer algumas alterações. Dessa forma, no que diz respeito aos aspectos éticos, fica difícil prever todos os riscos, também porque estes podem causar diversos tipos de repercussões aos sujeitos. Flick (2009) sugere que o pesquisador, ao refletir sobre os termos éticos, tente se colocar no lugar dos participantes, como ponto de partida, e assim o fiz durante a elaboração metodológica da investigação.

2.4 Sobre os instrumentos de construção de dados

Como esta investigação caracteriza-se como um estudo de caso, trago abaixo alguns instrumentos que julguei mais adequados para responder a questão da pesquisa e os objetivos. Dentre eles, estão as observações realizadas nos dias da formação continuada, imbricadas ao meu diário contendo minhas percepções, os diários das professoras sobre suas reflexões na formação continuada e um diálogo através de tópicos-guia.

As **observações** foram realizadas durante os dias de formação continuada que a própria escola organiza, mais especificamente três encontros, nos 28 de março, 29 de maio e 26 de junho, bem como uma reunião pedagógica na quarta-feira do dia 15 de abril.

Uma das vantagens de incluir as observações como parte do processo de construção de dados foi poder fazer o estudo analisando não apenas as falas das professoras, mas as ações, comportamentos, expressões que possuem em seu ambiente de trabalho de uma forma mais completa, ver como os sujeitos se organizam e agem na formação continuada. Também considero esse instrumento importante, visto que pude me aproximar das professoras, na tentativa de minimizar o distanciamento entre pesquisador e sujeito pesquisado.

Fazendo um estudo sobre os procedimentos metodológicos da observação, percebi uma dificuldade na qual tive que ficar atenta, a sistematização, devido a

grande quantidade de informações coletadas ao longo do estudo, de forma a transformar a descrição em dados relevantes para a investigação (VIANNA, 2007).

Os **diários de campo** meus e das professoras que participaram da formação com suas reflexões, foram necessários, pois o diário é parte do instrumento de observação do pesquisador e os cadernos que dei às colaboradoras da pesquisa foi com intuito de que elas fizessem reflexões sobre o que os encontros de formação continuada mobilizavam nelas.

Ao entregar os cadernos para as professoras participantes deste estudo, expliquei o objetivo desta escrita que era a reflexão. Assim, procurei provocá-las através de duas questões, a primeira era “quais foram as provocações da última formação continuada?” que deveria ser respondida após cada encontro na escola. Já a segunda pretendeu problematizar a diferença entre a formação organizada por elas e um seminário que estava acontecendo na cidade, através da pergunta: “Semana passada houve na cidade de Santa Maria o Congresso Internacional de Educação Popular-MOBREC, tendo participação de professores da rede municipal e estadual da cidade e região. Qual é a diferença de participar desse tipo de congresso e a formação continuada realizada pela própria escola?”

Nos cadernos utilizados pelas professoras, notei que houve um distanciamento do objetivo inicial, que era a reflexão, pois as anotações, na maioria das vezes, tornaram-se registros das temáticas trabalhadas nos encontros. Dessa forma, esse instrumento tornou-se um pouco falho, não constituindo material suficiente para análise. As professoras colaboraram de maneira mais intensa através do diálogo.

Minha proposta é retomar a importância do diário como instrumento reflexivo como parte do trabalho do professor, que além do registro das próprias aulas, pode impulsionar os saberes advindos da prática.



Figura 12 – Diários das colaboradoras e da pesquisadora.

Fonte: Imagem retirada do arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Na visão de Macedo (2006, p. 133):

Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto de trabalho de investigação científica.

Essa escrita informal não aconteceu. Apenas descrições objetivas do que esteve acontecendo, mas minhas percepções sobre as situações daquele contexto, sensações, hipóteses, questionamentos, que depois ao serem lidas ajudaram na compreensão dos dados, ressaltando o que pretendia ser o caráter reflexivo desse instrumento.

A escolha de trabalhar com **narrativas** como uma possibilidade metodológica, é importante, visto que elas trabalham com a memória, com as experiências e as vivências dos sujeitos, é uma forma de darmos valor para aquilo que o professor tem a dizer. Através das narrativas não busco saber a verdade exatamente da forma como aconteceu, mas aquilo que o sujeito significa e quer mostrar.

As entrevistas realizadas por tópicos guias aconteceram na própria escola, no turno em que as professoras trabalhavam. Levando em consideração a rotina da instituição, eu procurava deixar as professoras livres para escolher o melhor horário para colaborarem com minha pesquisa e, buscando não interferir nas suas

atividades. Dessa forma, utilizei quatro manhãs para realizar a entrevista com cada professora, para que expusessem suas significações sobre a temática em questão. Os tópicos mostrados as professoras, para que elas pudessem narrar suas vivências e significações, foram seguidos de maneira aleatória por umas colaboradoras e por outras de forma sequencial. Contudo, quando senti necessidade de saber um pouco mais sobre algum tópico, pedi que retomassem a narrativa ou também que especificassem melhor algum relato.

É possível perceber o caráter formativo das narrativas, pois as perguntas feitas podem provocar as colaboradoras a pensar e falar sobre questões nunca antes pensadas. Refletir sobre suas experiências pode não ser fácil, mas esse exercício é capaz de resignificar momentos e símbolos, muitas vezes adormecidos até então. Bem como aponta Cunha (1997, p. 2), “A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma”.

Utilizei o diálogo através de tópicos-guia como narrativa oral, pois, segundo Oliveira (2006, p. 183) “A narrativa oral viabiliza conhecimentos que falam de imagens, dos saberes e dos fazeres, dos processos de identificação, das experimentações na vida pessoal e profissional”. Assim, esse instrumento foi importante para minha pesquisa e para as professoras também.

As narrativas orais das participantes da pesquisa possibilitaram-me a aproximação das suas significações imaginárias sobre a formação continuada e ir ao encontro dos objetivos dessa investigação.

2.5 Análises que pretenderam retomar as questões de pesquisa

Ao contrário do que se podia imaginar, a análise de dados não ocorreu somente no final da pesquisa, mas sim durante a construção de dados; a partir deste momento já era possível interpretar o que as colaboradoras da pesquisa diziam e seu contexto. Utilizei nesta pesquisa o método de análise hermenêutico, com base na interpretação das falas das colaboradoras da pesquisa. Essa metodologia analítica, para Minayo (1994, p. 105):

[...] é uma tentativa de avançarmos mais na interpretação, caminhando além dos conteúdos de textos na direção de seus contextos e revelando lógicas e as explicações mais abrangentes presentes numa determinada cultura acerca de um determinado tema.

Uma boa análise depende de todo o caminho percorrido. Dessa maneira, foram necessários instrumentos que permitissem uma construção de dados rica e minuciosa, para que os fatos não fossem analisados de forma separada e, sim, em conjunto, produzindo reflexões de um contexto.

Para uma análise mais detalhada, o material da pesquisa foi dividido em categorias baseadas nas narrativas das colaboradoras (*a formação instituída, imaginário instituinte, dispositivos formativos, temáticas significativas, desafios encontrados e a gestão como mobilizadora*), buscando trazer problematizações e discussões acerca de cada uma, juntamente com um embasamento teórico. No texto, essas análises das falas das professoras apresentam-se como recortes, pois

Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor (MINAYO, 1994, p. 79).

Esses foram breves delineamentos de como pretendi conduzir o estudo, bem como o embasamento teórico que legitima essa pesquisa qualitativa. Esses traçados foram sendo construídos e reconstruídos com o desenrolar da investigação. De tal forma, assim como o conhecimento, a pesquisa não é uma verdade estática, e sim pode ser reconfigurada, à medida que os significados vão sendo reconstruídos a partir de novos estudos e novas experiências.

2.6 O espaço da pesquisa



Figura 13 – Frente da escola

Fonte: Imagem retirada do site: <<https://www.google.com.br/maps/@-29.674916>>.

Em se tratando do bairro de origem dos alunos, este tem em média 40 mil habitantes. Essa grande extensão faz com que alguns alunos utilizem van ou ônibus para chegarem até a escola, embora a localização desta seja considerada de fácil acesso. O nível econômico em que as famílias dos alunos se encontram é de baixa renda.

A escola funciona de manhã e de tarde, sendo que alguns alunos ficam na na instituição apenas em um turno e outros em turno integral. Ao total são 186 crianças matriculadas. As turmas oferecidas são de berçário, maternal I e II, e pré-escola. Dessas turmas, duas funcionam em turno integral.

São 13 professoras que atuam nas turmas e têm formação mínima em pedagogia; ambas entraram na carreira através de concurso público. Para dar um melhor atendimento às crianças, dependendo da turma e do número de alunos, as professoras possuem auxiliares que cursam o ensino médio ou ensino superior e são contratadas pela prefeitura. Além das professoras, fazem parte da escola uma funcionária para a limpeza e outra para a merenda.

Buscando qualificar o trabalho da sala de aula, as professoras entregam à direção da escola seus planejamentos semanais, como uma forma de possibilitar que a equipe diretiva conheça o que está sendo desenvolvido em sala de aula, bem como auxiliar as professoras em suas práticas.

Em outros momentos, pude participar de atividades como reunião pedagógica e formação continuada, momentos criados para fortalecer as relações e qualificar o trabalho desses profissionais. No período em que fiz estágio curricular do curso de pedagogia, participei de todas as atividades desenvolvidas pela escola, o que fez com que eu me sentisse integrante daquele meio, e a participação não era uma obrigação, mas tinha muita vontade de estar junto com aquelas pessoas, ouvindo e aprendendo. Esses momentos amenizavam a tensão do estágio e foram essenciais para minha formação inicial.

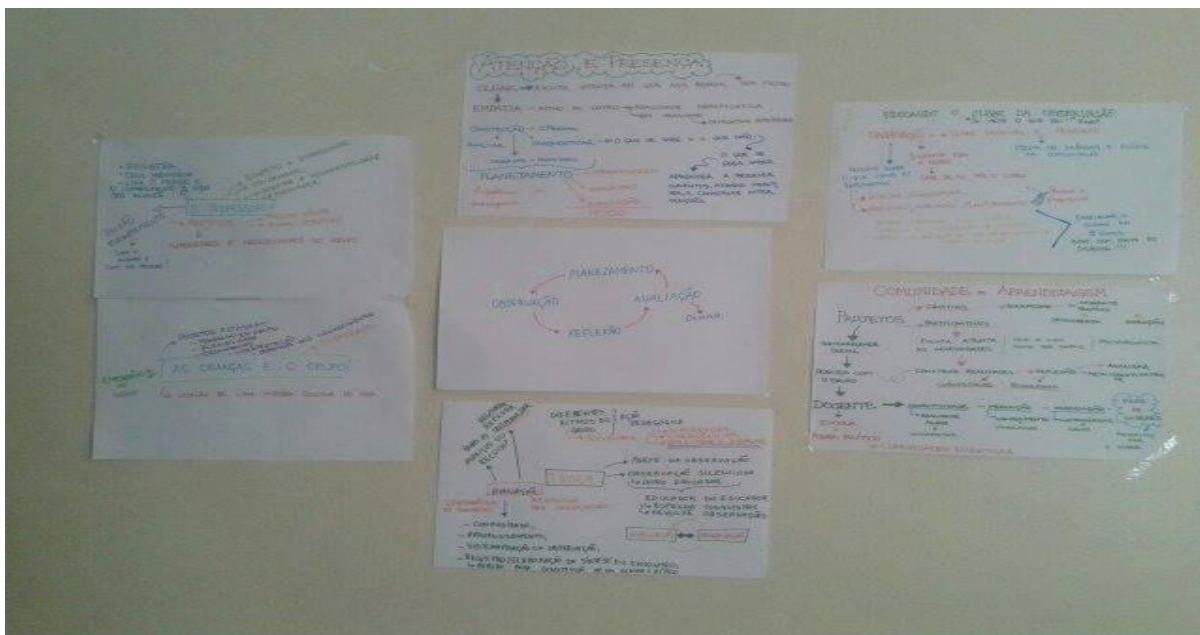


Figura 14 – Síntese dos estudos em dia de reunião pedagógica.

Fonte: Imagem retirada do Arquivo pessoal de Caroline Ferreira Brezolin.

Lembro-me de que em alguma manhã a temática de formação foi conduzida pelas próprias professoras da escola, mostrando aos seus colegas como elas estavam realizando o trabalho pedagógico na Educação Infantil e quais as possibilidades que encontravam. Isso motivou as colegas a pensarem novos projetos e propostas para desenvolverem em sala de aula, e a trabalharem em conjunto. Esse espaço tornou-se rico e muito significativo para minha formação acadêmica.

Esta instituição possui um espaço físico antigo, mas acolhedor. Desde que conheci a escola, sempre percebi mudanças significativas em sua estrutura, mérito da equipe diretiva que motiva e propicia espaços para que a comunidade, os professores e os funcionários se reúnam, comprometendo-se com a escola e primando pela melhoria desse local, não apenas com os recursos que possuem, mas criando mecanismos para aprimorar cada vez mais o ambiente.



Figura 15 – Hall de entrada da escola.

Fonte: Imagem retirada do site: < <http://emeiborges.blogspot.com.br/>>.

Essas observações dizem muito sobre o clima da escola, pois é importante ter um local acolhedor onde os professores sintam-se bem, gostem de estar e tenham respaldo para compartilhar seus anseios e dúvidas, que tenham apoio em suas práticas e não se sintam sozinhos.

O fato de a escola ser bem cuidada e de estar sempre sendo modificada mostra um comprometimento das pessoas que ali trabalham, que estão sempre empenhadas em buscar meios para melhorar a realidade. Diferente de nossa realidade educacional, na qual sabemos que as escolas enfrentam dificuldades em se tratando de questões financeiras e espaços físicos precários, que na maioria das vezes compõe o discurso central para não termos uma educação de qualidade. No entanto, o contexto pesquisado mostra que esse não é um pretexto para deixar as coisas como estão, mas que existem meios sim para fazer um bom trabalho, superando os desafios.

2.7 As vozes da pesquisa

Para escolher quais professoras contribuiriam para essa investigação, criei critérios de seleção, a fim de contemplar diversos pontos de vista sobre as formações ocorridas na própria escola. No primeiro encontro de formação continuada eu ainda não tinha em mente quais seriam as participantes deste estudo. Dessa forma, pensei que seria interessante ter a visão de uma pessoa da coordenação pedagógica, pois, muitas vezes, são as educadoras da coordenação que têm a iniciativa de organização dos encontros e fazem a operacionalização para que a formação aconteça.

Outra pessoa que poderia contribuir seria alguém novo na escola, tal critério foi criado a partir de questionamentos que me fiz: essa nova professora estaria adaptada a esse tipo de formação? Ela estaria achando produtivo? Que outras experiências ela já vivenciou em outras instituições? A terceira colaboradora teria que ser alguém que já estivesse a mais tempo na escola e pudesse me contar como foi esse processo de implementação do espaço de formação continuada dentro da própria instituição escolar. Com relação à quarta colaboradora, gostaria que esta aderisse à pesquisa espontaneamente, por estar implicada com a vivência da formação na escola. Os critérios foram pensados com base na observação do primeiro dia de formação na escola.

Em uma segunda visita, pude presenciar a reunião pedagógica que estava ocorrendo em uma quarta-feira. No final daquela manhã de trabalho e estudos pude apresentar novamente a proposta de pesquisa e dar os diários para as colaboradoras. Essa escolha pode ser lembrada quando relatei esse encontro em meu diário de bordo.

As professoras estavam continuando o estudo de um texto, que foi iniciado em uma formação continuada no sábado. Ao final da manhã as coordenadoras pedagógicas anunciaram que eu gostaria de falar com o grupo de professoras para dar continuidade a minha pesquisa. O grupo não era muito grande, todas estavam sentadas em roda de uma mesa na sala da direção da escola, falei para as professoras que além de eu investigar a formação continuada através dos encontros que elas realizavam, eu precisaria de algumas professoras para saber pelas vozes delas como se dava esse processo. Falei do meu principal objetivo com a investigação, por que eu escolhi esta temática para realizar minha dissertação de mestrado e sobre minha relação com a escola. Logo disse que seriam quatro colaboradoras, quando falei sobre o primeiro critério, todas indicaram a coordenadora, quando mencionei sobre o segundo critério o grupo indicou a Professora Criativa e ela mostrou motivação em participar. Para estar de

acordo com o terceiro critério, as professoras apontaram a professora Pesquisadora como a melhor representante, e esta se mostrou contente em poder fazer parte da pesquisa. Como a última participante não possuía critério específico, julguei que seria mais difícil a escolha, será que alguma professora iria se candidatar? Em seguida a professora Aprendiz se disponibilizou e perguntou se alguém mais tinha essa vontade, sendo essa minha última colaboradora. Entreguei a elas os “caderninhos”. Como última tarefa da manhã expliquei sua finalidade e já na primeira página estava a primeiro convite para a escrita. Nesse dia me surpreendi, pois as reuniões pedagógicas não eram um espaço apenas para recados, organização da rotina institucional e planejamento, como costuma ser em muitas escolas. Aqui o tempo é utilizado para estudar as questões que acontecem no espaço de cada sala de aula, mas também podem ser comuns a todas as professoras. Dessa forma aprendi que a formação continuada não precisa estar necessariamente institucionalizada, formalizada a fim de obter um certificado do que foi aprendido, mas considere que o modo como as professoras conduziam a formação é algo que faz parte do dia a dia, que é uma necessidade, não uma obrigação (Diário de Bordo da Autora).

Acredito ser importante trazer a trajetória formativa das colaboradoras desta pesquisa, para contextualizar quem elas são, quais espaços formativos percorreram, pois conhecer estes processos pode ajudar a entender como elas se constituíram docentes, que fazem parte de um grupo diferenciado, que organiza sua própria formação continuada.

A colaboradora (**Organizadora**) é pedagoga e mestre em educação. Sua pesquisa foi sobre a organização da ação pedagógica na educação infantil. Atuou em outra instituição de educação infantil como professora. Em 2010, passou no concurso público da prefeitura municipal de Santa Maria, passando a fazer parte da escola pesquisada e, no seguinte ano, como professora. Logo foi convidada para atuar como coordenadora pedagógica 20h e outras 20h em sala de aula nessa mesma instituição.

A segunda colaboradora (**Criativa**) tem sua formação inicial em pedagogia e especialização em educação infantil, atua no município há 28 anos e é aposentada em uma das matrículas, atuando 20 horas nessa instituição. Embora seja funcionária do município há mais tempo, começou a trabalhar na instituição da pesquisa esse ano, o que possibilita ter vivido outras experiências em diferentes escolas e está adaptando-se a uma nova forma de trabalho, com novos colegas de profissão. Denominei essa participante como criativa, pois em nosso diálogo estava presente essa palavra, quando ela se referia ao modo como gostaria que a formação continuada fosse.

A terceira colaboradora (**Pesquisadora**) fez magistério, graduação em pedagogia com habilitação em pré-escola, trabalhou em outra área antes de passar

no vestibular. Após concluir sua graduação, passou no concurso do magistério municipal. Escolhi esse pseudônimo não no sentido de ser pesquisadora acadêmica, mas por esta colaboradora ter apresentado em sua fala ações e percepções que vão ao encontro do conceito de professor pesquisador, no qual está sempre buscando novos conhecimentos para saciar seus anseios, ver as novidades sobre educação, bem como ideias que possam servir para sua prática.

A quarta colaboradora (**Aprendiz**) começou sua formação inicial em Pedagogia em 2004, e desde o início do curso realizou estágios na área, nessa escola e em outra instituição. Logo que se formou prestou concurso público para o município e foi aprovada. Sempre trabalhou nessa região do município. Continuou sua formação realizando especialização em Educação Infantil, etapa educativa na qual sempre trabalhou. Esta colaboradora conta também que já tentou realizar outro curso de formação continuada à distância na área de gestão, no entanto não concluiu por não se adaptar a essa modalidade. Pude perceber que a participante já possui um vínculo com a escola desde o começo da sua graduação, passando por outros espaços educativos, mas pode acompanhar os diversos momentos e organizações da escola.

Faz parte de sua formação continuada a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID que, ficou evidente em sua fala, foi o grande motivador dela estar em busca do conhecimento e ressignificando suas práticas.

Com essas breves apresentações sobre o espaço em que ocorreu a investigação e sobre as trajetórias das colaboradoras, busquei possibilitar ao leitor adentrar no contexto da pesquisa e compreender suas peculiaridades. Nesse tipo de pesquisa, situar o ambiente, o tempo e as relações dos sujeitos com a sociedade são aspectos importantes para que esta seja vista dentro de um contexto histórico e social, no qual outras instituições possam se identificar. Dessa forma, as falas das participantes podem ser entendidas como um todo, e os excertos não ficaram isolados, apenas como forma de ilustrar as categorias de análise.

3 CONCEITOS QUE EMBASAM ESSE TRABALHO

Para falar da perspectiva de formação docente que está imbricada nesta pesquisa trouxe autores como Nóvoa (2009), Ferry (2004), mais especificamente sobre formação continuada Moreira (2002) e Imbernón (2010), já no que tange ao campo do Imaginário Social embasei-me em Castoriadis (1982) e outros autores que auxiliam a explorar essa teoria. Outro aporte teórico que auxiliou na compreensão tanto da formação docente como do imaginário social foi os estudos de Oliveira (1997, 2006, 2012). A seguir trago algumas discussões sobre esses conceitos que embasam este estudo.

3.1 Sobre a formação continuada

Que formação tem-se vivenciado? Não podemos deixar de reconhecer que na atualidade os cursos, palestras, seminários são considerados pelos professores e Secretaria Municipal de Educação- SME os principais dispositivos de formação continuada. Esse imaginário provém de uma visão política, histórica e econômica, que nos tempos atuais fica mais evidente, pois as mudanças vivenciadas no novo milênio devem ser acompanhadas pelas instituições escolares. Sendo assim, os docentes acumularam diversas funções, que por vezes, os Gestores Educacionais entenderam que, para atender essas novas atribuições, os professores deveriam frequentar cursos de 'atualização' e isso ocorreu de uma maneira "aligeirada" (MOREIRA, 2002).

As ações que pretendiam solucionar problemas na formação de professores em um dado momento histórico foram se instituindo e ainda estão presentes no meio educacional. Ainda é possível perceber a preferência que as SME dão a uma formação que procure resolver problemáticas momentâneas e não será raro presenciar alguma palestra que comece seu título como a palavra "como", dando ideia de que existe uma receita fácil de ser aplicada.

Para que seja possível pensar outros dispositivos formativos que façam mais sentido a profissão docente, é necessário refletir sobre por que a mudança é emergente nesse meio. Muitos cursos educacionais voltados para professores, dos

quais participei, tinham a missão de melhorar a qualidade da educação. Imbernón (2010, p. 54) esclarece o surgimento dessa perspectiva:

Historicamente, a base científica dessa forma de tratar a formação continuada de professores foi o positivismo, uma racionalidade técnica que buscava com afinco, nas pesquisas em educação, ações generalizadoras para levá-las aos diversos contextos educacionais. A formação por intermédio de exemplos bem-sucedidos de outros, sem passar pela contextualização, pelo debate e pela reflexão, tentava dar resposta, sem muito eco, a esse ilusório problema comum (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

O que se tem percebido na atualidade sobre a formação em geral são para Ferry (2004, p. 17) “normas del mundo escolar: la formación se define casi siempre em términos de programas, de años de escolaridad y de obtención de diplomas”, e isso também tem ocorrido na formação de professores desde sua formação inicial, e na formação continuada é possível perceber que os incentivos para constante aperfeiçoamento do professor fazem parte do seu plano de carreira.

Não existe um modelo de formação, pois este pode acontecer em diversos espaços, proporcionadas por diversos agentes ou iniciativas do próprio grupo, assumindo uma implicação única em cada sujeito. A partir dessas ideias seria possível pensar a profissão professor sem formação continuada?

O que pode ser trabalhado nessas formações dos professores? "A formação continuada é a condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas" (LIBÂNEO, 2004, p. 227). A formação continuada de professores vai além de uma atualização sobre conteúdos, pois também é um exercício permanente de formação pessoal. Nesse trecho o autor ressalta que a formação cultural também é necessária ao professor, possibilitando perceber o professor como pessoa e profissional que deve ser visto de forma integrada e levado em consideração na organização de um curso de formação de professores.

São poucos os exemplos que se tem de escolas que valorizam os saberes produzidos por seus professores, adotando, muitas vezes, uma formação distante das necessidades vivenciadas pela instituição. Ferry (2004, p. 18) enfatiza esse pensamento “Lo que más se evidencia em las experiencias de formación profesional de adultos es que ningún programa de formación puede ser validamente elaborado <<a priori>>, sin la activa participación de sus destinatarios”. Essa percepção vai ao encontro de uma formação que vai além da escuta, mas do compartilhamento de

ideias, parece ter forte relação com a formação continuada na própria escola, no qual são os sujeitos que elegem os temas que precisam estar em discussão.

Por que é tão comum ter professores insatisfeitos com os cursos de formação continuada em que participam? Penso que um dos motivos está elencado na fala de Ferry (2004, p. 56): “(...) cuando se está em um lugar o em uma acción de formación se trabaja sobre lãs representaciones. No se trabaja sobre la realidade” (FERRY, 2004, p. 56). Novamente fica evidente que muitas das formações falam de problemas genéricos, mas que pode não ser uma demanda a ser discutida, estudada e refletida pelos professores, podendo assim não fazer sentido, nem ser considerada uma formação propriamente.

Tendo como ponto de partida a ineficiência e/ou insatisfação dos sujeitos que participam da formação continuada, outra perspectiva é pensada, a da escola como lugar mais significativo para que ocorra esse processo. Nóvoa defende esse ponto de vista:

Advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 45-45).

Em um contexto que tenha como pontos de partida as situações problemáticas, Imbernón (2010, p. 55) salienta que:

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança.

Sendo assim, qual espaço seria mais adequado para a formação continuada de professores? Embora possa acontecer em diversos espaços e através de diferentes dispositivos, a perspectiva que tem tomado força, na tentativa de que a formação continuada atinja seus objetivos, é uma formação contextualizada e realizada no âmbito da escola. Libâneo (2004, p. 227) afirma que “É na escola, no contexto do trabalho que os professores enfrentam seus problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”.

Assim como Nóvoa e Imbernón, Libâneo defende que a escola é o lugar para que os professores reflitam sobre suas práticas, compartilhem experiência e estejam em constantes aprendizagens. Moreira (2002) fala que a formação deve considerar os professores reais, buscando confrontar os 'saberes da experiência' com as teorias produzidas na academia. Desse modo, essa distância entre teoria e prática, tão comum nos discursos docentes, poderia ser minimizada.

A partir dessas ideias sobre formação continuada e sobre minhas vivências, questiono-me: será que apenas a formação continuada dentro da escola, organizada pelos próprios professores, é suficiente para que eles reconheçam todos os temas e demandas a serem trabalhadas? Será que esse repertório não fica restrito aquilo que os professores querem enxergar? Penso que uma formação deve contemplar o espaço da escola, assim como os professores devem permitir serem provocados a pensar sobre outros assuntos, outros ambientes, de diferentes formas que lhes causem diversas sensações, estranheza, prazer, desconforto, dúvidas... que mobilizem sensações que despertem a vontade de querer saber mais, ir em busca de novos conhecimentos.

Nesse sentido, a formação continuada pode dar um novo sentido à profissão, motivar os professores a se (re)descobrirem na docência e que contribuirá com sua prática.

Imbernón (2010) defende que não é mais tempo de termos uma formação continuada com base nos problemas genéricos, que pretendiam resolver todos os problemas da educação, ou aplicar em outros lugares um modelo que foi bem sucedido em alguma instituição, sem passar pela contextualização. Em uma nova perspectiva de formação continuada, Imbernón (2010, p. 57) afirma que "É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática", pois sem essa relação talvez os sujeitos envolvidos não sejam implicados da forma esperada.

Nessa dimensão, considero importante trazer um trecho do Projeto Político Pedagógico da escola sobre a concepção que a instituição tem de formação continuada:

Em consonância com a Proposta Pedagógica da EMEI Borges de Medeiros compreende-se aqui o educador como um sujeito aprendiz em sua essência. A formação continuada assim é uma necessidade intrínseca ao seu ofício e deve fazer parte de um processo permanente de desenvolvimento pessoal e profissional. Acreditamos ainda que a formação continuada seja um espaço que consiste em construir e (re)construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente. Ela não acontece pelo

acúmulo de recursos, palestras e oficinas oportunizadas aos profissionais que atuam na Educação, mas por meio de um trabalho de reflexão sobre as práticas e (re)construção contínua de uma identidade pessoal dentro da Instituição onde se atua (Projeto Político Pedagógico da escola Borges de Medeiros, 2012).

A escola acredita que a formação permanente é necessária, como consta em seu PPP, nele também é perceptível a maneira como a instituição concebe a formação. A importância da formação continuada no meio educacional tem sido mostrada através de algumas políticas públicas que ressaltam a necessidade do professor estar em constante aperfeiçoamento. A formação continuada no município de Santa Maria é prevista em suas legislações como a lei n. 4740/03 de 24/11/2003 que Institui a Gestão Escolar Democrática.

Art. 5º - O Projeto Político Pedagógico preverá, dentre outros elementos:

§ 1º - O processo de aperfeiçoamento profissional do pessoal lotado e em exercício na Escola será desenvolvido em programas de capacitação, atualização e especialização permanentes, mediante formação em serviço (SANTA MARIA, 2003).

Acima, pode-se perceber que a escola possui autonomia para prever seu projeto de formação continuada, dentro de seu PPP, essa lei também valoriza a escola como espaço de formação. Dessa forma, os professores da instituição pesquisada têm amparo ao organizarem sua própria formação, essa implementação da formação continuada esta prevista no PPP como pode ser visto no trecho acima.

Também a lei n. 4696/03 de 22/09/2003, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e institui o respectivo quadro de cargos e da outras providências, declara que os docentes teriam direito a horas atividade dentro de sua carga horária para realizarem planejamentos, reuniões pedagógicas ou encontros de formação continuada. No entanto, até o ano de 2014, essas horas não tinham sido disponibilizadas e até o momento dessa análise estavam sendo discutidas pelos gestores municipais da educação, e professores via sindicato SINPROSM.

Art. 22 - Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade.

§ 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas (SANTA MARIA, 2003).

Nesse subcapítulo busquei trazer teorias sobre formação continuada e o ponto de vista da escola sobre esse tema através do seu PPP, bem como esta é concebida pelo município através de sua própria legislação.

3.2 Contribuições do imaginário...

Aqui trago algumas considerações a respeito da teoria do imaginário, para que fique mais clara a relação que faço entre esse campo do conhecimento e a formação continuada de professores da educação básica nesta pesquisa.

Desse modo, é imprescindível afirmar que, mesmo antes de entrar em contato com a teoria do Imaginário Social, já se é parte dele, faz-se parte de vários imaginários e está-se a todo tempo instituindo e desinstituindo imaginários coletivos que partem de significações individuais. Segundo Barbier (1994, p. 15),

O termo “imaginário” tem significados diferentes para cada um de nós. Para uns, o imaginário é tudo o que não existe; uma espécie de mundo oposto à realidade dura e concreta. Para outros, o imaginário é uma produção de devaneios de imagens fantásticas que permitem a evasão para longe das preocupações cotidianas. Alguns representam o imaginário como um resultado de uma força criadora radical própria à imaginação humana [...].

Imaginário, imaginários... o que pode significar? Assim como Barbier apresenta, a teoria do Imaginário aparece a partir de diferentes ângulos e, em cada um deles, assume um significado peculiar, condizente a uma situação, um contexto, uma cultura. Aqui o imaginário assume seu sentido social histórico. Este pode estar em vários lugares e em várias questões, na escola, nas relações sociais, no trabalho, em diferentes manifestações culturais e sociais.

No cotidiano, o termo imaginário pode significar fantasia, ilusão, o que não existe, e que indica o senso comum no que se refere à busca de uma explicação para o que é o imaginário. Não é difícil encontrar alguém que relacione o imaginário com imaginação infantil; essa relação existe, mas não pertence somente as crianças, somos todos produtores de imaginários e seria impossível pensar a sociedade sem criação. Segundo Castoriadis (1982, p. 88).

Precisamente esta capacidade, esta possibilidade, no sentido ativo, de fazer ser formas outras de existência social e individual, como se vê quando se considera alteridade das instituições da sociedade, da língua, das obras e dos indivíduos.

De tal modo, é pertinente reiterar a ideia de que imaginação e imaginário constituem-se como expressões com diferentes definições, mas a primeira está contida na segunda. Imaginação poderia ser condição da pessoa que inventa, fantasia, tem um devaneio. Já o imaginário é um conceito que carrega muitas controvérsias em seu uso. Pode aparecer ou ser usado para dar sentido ao que realmente não existe, àquilo que não vemos, uma abstração organizada em nossos pensamentos. Todo real é imaginário e todo imaginário é real (SILVA, 2006).

Além desse entendimento, a concepção de imaginário defendida por Castoriadis admite a possibilidade de dar uma nova dimensão para as questões ligadas à educação, na perspectiva de conhecer aquilo que dá significado a existência do que construímos na realidade, como sujeitos sócio-históricos e psíquicos que somos, na tentativa que compreender o que está instituído e não nos contentarmos com o que está dado, mas o que pode vir a ser uma nova criação ou recriação.

É fundamental lembrar que o enfoque em que estão amparadas as ideias de Castoriadis é de considerar o homem como um ser histórico, com capacidade de sonhar, de desejar outras formas, de ver criar em cima do instituído e se realiza no social. Nas palavras de Castoriadis (1992, p. 131) “é a união e a tensão da sociedade instituinte e da sociedade instituída, da história feita e da história se fazendo”. Dessa forma, a realidade posta ao indivíduo não é estática, mas está sempre em movimento, na criação e recriação de formas.

Portanto, o campo do imaginário vai além das ideias e concepções apresentadas, esse é mais complexo quando se traça um paralelo entre o que se diz cotidianamente e o que afirmam os estudos do Imaginário Social. Com o imaginário, apesar das muitas afirmações e contribuições teóricas existentes, ainda é comum ver contradições a seu respeito. Ferreira e Eizirik (1994, p. 6-7) trazem uma explicação para esse paradoxo:

o Imaginário Social não é soma, nem tampouco a justaposição de aspirações coletivas. Como um sistema simbólico, o Imaginário Social reflete práticas sociais em que se dialetizam processos de entendimento e fabulação de crenças e de ritualizações. Produções de sentidos que circulam na sociedade e que permitem a regulação de comportamentos, de

identificação, de distribuição de papéis sociais. Isso é vivido de tal forma pelos agentes sociais que se passa a representar para o grupo o sentido do verdadeiro.

Como rede de conhecimento que dispõe aprendizagens de diversas ordens, compreendo que esses estudos não se constituem como um reflexo da realidade, mas sim como um magma de significações materializadas nos valores, nas normas e nos códigos que expressam necessidades, interesses e expectativas humanas mediante suas interações nas instituições sociais.

De tal modo, o imaginário é construído sócio-historicamente pelas ações, pensamentos, crenças e ideologias humanas. Sendo assim, chamamos de imaginário instituído o modo como se constitui e está a sociedade e, instituinte o que ainda está por ser inventado.

O instituinte pode ser explicado quando se diz que o ser humano é produtor de imaginários, que só possui força coletivamente. A partir do momento em que se propõem outros modos de ser e estar no mundo, impulsionado pela criação humana, modificando o que está imposto, forma-se o que para Castoriadis é o imaginário instituinte. Nas palavras de Castoriadis (2004, p. 129) “devemos portanto admitir que existe nas coletividades humanas uma potência de criação, uma *vis formandi*, que eu chamo de imaginário social instituinte”.

Relacionando com esta pesquisa, o instituinte pode ser visto como a criação de uma nova configuração da formação continuada, neste caso a criada pelos próprios professores em seu ambiente de trabalho. Sempre foi assim? Todas as escolas realizam esse tipo de formação? Esse espaço que vai ser investigado junto com outras escolas que também realizam esse tipo de formação está rompendo com um modelo de formação continuada existente na atualidade. É um movimento pequeno que pode tomar força, mas só existe pela iniciativa de romper com aquilo que estava estabelecido.

O imaginário utiliza-se das significações imaginárias, conceito que trago desde o título do trabalho, utilizando-se dos símbolos para exprimir-se, passando de uma posição virtual para a existência materializada. Igualmente, Castoriadis (1982, p. 177) corrobora com essa ideia, esclarecendo acerca as significações imaginárias:

O papel das significações imaginárias é tentar dar uma resposta a algumas perguntas fundamentais que toda a sociedade se faz: quem somos nós como coletividade? Quem somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos? Que desejamos e que nos falta?

Essas significações imaginárias não são inventadas, ou criadas a partir do nada, elas se utilizam de algo já existente para instituir, por isso não existe instituinte sem instituído. Assim, as significações imaginárias podem ser individuais ou coletivas e estão relacionadas ao contexto em que estão inseridas. Para Castoriadis (1982, p. 177):

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações existem, uma vez constituídas, na forma de que chamamos o imaginário efetivo (ou o imaginado). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a 'escolha' que cada sociedade faz de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a 'funcionalidade'.

O simbólico está muito presente na vida das pessoas e pela via onde se expressa o imaginário. Ao falar de algo, remete-se aos símbolos que estão continuamente sendo construídos pelo homem, pois quando se chega na sociedade já se é recebido com representações historicamente produzidas. Nesse sentido, Barbier (1994, p. 22) refere-se aos símbolos como um “conjunto das traduções do imaginável num e por um código, uma estrutura de significações socialmente admitidas”.

Pensar que tudo que está posto que não pode ser modificado e que sempre foi assim, não comporta a teoria do imaginário a qual diz que o ser humano está sempre em movimento, criando e recriando, dando outros sentidos e propondo novos caminhos a serem trilhados. É um pensamento que se contrapõe a naturalização de tudo o que é criado pelo homem, de tudo o que está posto, estando na criação histórica a capacidade de alterar as formas (entendidas aqui no seu amplo sentido).

A cada momento, em cada sociedade, em cada cultura percebe-se o Imaginário Social de uma forma repleta de significações, construídas e reconstruídas continuamente, umas mais tradicionais, outras inovadoras. Segundo Oliveira (1997, p. 72) “os sentidos construídos se materializam nos símbolos, nos mitos legitimados e sancionados pela sociedade, atualizando-se nos diferentes momentos históricos, atualizando assim, o Imaginário Social”.

Instituir novos modos de ser e fazer na docência é possível na perspectiva de Castoriadis, pois a criação e a mudança são inerentes ao homem. De acordo com Oliveira (1997, p. 65),

Para Castoriadis, o homem cria – inventa – a sociedade; ele a institui, instituindo ideias/valores/formas que a compõem e que dotam a práxis humana de todo o seu significado. Por isso, em sua obra, o conceito de imaginário está relacionado à concepção de emergência do novo. O conceito de imaginário traduz a crítica feita pelo autor às teorias sociais e históricas que postulam um projeto já predeterminado de homem e de uma sociedade ideal, a partir de um sentido acabado para a História.

A partir dessa colocação, o homem tem condições de se inserir na sociedade como sujeito que cria e recria as suas formas de interação com seus pares, as formas pelas quais poderá compreender o mundo, as suas normas, os seus sentidos de participação nas instituições sociais.

Ressignificar o sentido que se dá aos processos de formação, num momento histórico em que o que se exige são profissionais altamente qualificados e preparados para atender as mais diversas situações em uma sociedade altamente volátil, requer a dimensão instituinte que tornará a tarefa possível de ser realizada, alcançando os resultados mais próximos dos esperados.

O Imaginário Social se constitui com base em complexos processos de simbolização, que por anos foram considerados ilegítimos. O que importa aqui é o reconhecimento desse campo como possibilitador de processos de reflexão e compreensão das instituições sociais, não desprezando a dimensão científica nem a sonhadora/poética que constitui o ser humano como sujeito complexo e capaz de viver e compreender a complexidade das coisas, do mundo do qual faz parte. Isso estimula à investigação e o aprofundamento, num “tempo que coloca a necessidade de se integrar o homem inconsciente, o homem consciente, o *homo demens*, o homem louco, o homem racional, o homem imaginário” (OLIVEIRA, 1997, p. 71).

Nesta pesquisa, o campo teórico do Imaginário se produz como potente e viabilizador de novas formas de olhar, de estar e pensar a interação homem-sociedade. Esse território permite diálogos com o que não está determinado, com o que não se mostra. Nessa perspectiva, o mistério é um componente que exige a utilização de diferentes ferramentas para uma aproximação de significados construídos. Imaginário e educação são uma relação que, de forma potente, pode transformar o cenário que se tem para aquele que se almeja.

Entender, compreender e aprender alguns conceitos da teoria do imaginário não se constituiu como tarefa fácil ao longo dos estudos individuais e coletivos realizados, porém foi sempre instigante, mas considero um desafio tentar traduzir minhas aprendizagens e pensamentos, acima apresentados, para aqueles que não se aproximam deste campo poderem compreender este trabalho.

4 ACHADOS DA PESQUISA: SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS EM MOVIMENTO

As análises foram constituídas através de categorias obtidas através das falas das colaboradoras. Neste capítulo será abordada a forma como as participantes pensam a formação continuada dentro da escola e as outras formações que frequentam, caracterizando os movimentos instituídos e instituintes. Além disso, apresentará os desafios que perpassam a formação continuada de professores, temáticas e dispositivos que têm mobilizado as participantes dessa escola a continuarem em constante aprendizado.

4.1 A formação instituída

Retomando os conceitos que trago desde o início da dissertação, o imaginário instituído para Castoriadis (1982, p. 159) pode ser pensado através de duas dimensões "uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam, em proporções e em relações variáveis, um componente funcional e um componente imaginário". Sendo assim, o imaginário instituinte é construído social e historicamente.

Abaixo, a formação instituída é representada pelos cursos que a Secretaria Municipal de Educação oferta para as escolas. As professoras, mesmo tendo o espaço de formação na escola, não abdicam de outras formações. Dessa forma, abaixo as professoras fazem esse relato:

Os cursos ofertados pelo município são raros, e quando temos a possibilidade de fazer algo gratuito e de fácil acesso, a gente geralmente frequenta (Professora Aprendiz).

Há um tempo eu noto que a secretaria de educação proporcionava mais cursos de qualificação, proporcionava mais momentos para nos qualificarmos, tinha no início do ano, tinha durante o ano cursos. Parece que de um tempo para cá isso tem diminuído, em relação das secretarias para as escolas, para os professores, Não de dentro das escolas, e as escolas estão se movendo mais por conta, trazendo palestrantes, trazendo mais pessoas para falar, buscando assuntos diferentes. Então, eu acho que o órgão maior que é a secretaria de educação, deveria proporcionar mais cursos, de formação, de atualização (Professora Criativa).

Eu penso que fora da escola poderíamos ter mais espaços para ampliar a nossa formação. Nós temos as formações que a secretaria nos oferece,

mas as vezes fica meio repetitivo, a gente vê os mesmo palestrantes, que repetem os assuntos de outras palestras que eles já fizeram (Professora Pesquisadora).

Teve uma formação com a Ana Lucia Faria que o município organizou para os professores, ela veio pelo PROINFÂNCIA. Ela faria uma fala para os professores da rede, mas os professores não querem ir. Por que é as 19horas, 'é de noite, fora do meu horário, eu só vou fazer formação se for no horário que estou na escola'. Então essa resistência toda, e isso aumenta nosso compromisso com a formação (Professora Organizadora).

A gestora, percebendo que os encontros proporcionados fora da escola não estavam sendo aderidos pelos professores, reforça a importância do trabalho que realizam, e reconhece a responsabilidade que tem como membro da equipe diretiva de suprir essas demandas e de pensar outros modos de fazer, de acordo com os fatores que comprometem a participação.

Quando a Professora Criativa demonstra certo descontentamento com as poucas opções que são oferecidas pelo município e com o modo como é organizada essa formação, ela complementa a importância de não participar apenas da formação, pela “Possibilidade de integração e troca de ideias com um grupo maior e diversificado” (Caderno de Registro- Professora Criativa).

Fica aqui o registro, sobre o que as professoras consideram que falta nesses encontros, palestras e cursos, revelando o desejo de que esses espaços possam ser melhor aproveitados.

Mas eu penso que algumas formações poderiam ser mais dinâmicas, talvez as palestras não sejam as mais atraentes. Tu trazer aquela pessoa só para contar a história dela e o que ela faz. Eu acho que se fosse uma coisa mais dinâmica, mais contínua, mais aprofundada eu acharia mais interessante (Professora Aprendiz).

Porque não ser criativo também com o professor, com o adulto, não fazer somente aqueles seminários prontos, aquelas coisas rígidas que a gente sempre fica lendo, acho que tem que trabalhar com a criatividade do professor também de forma criativa (Professora Criativa).

as vezes é um assunto que já foi tocado, então eu penso que a formação fora da escola, poderia ter essas novidades que as vezes temos vontade de conhecer e não temos muito acesso (Professora Pesquisadora).

As três professoras não excluem a possibilidade de continuar indo a esses encontros, contudo fazem sugestões de melhoria, para que esse espaço seja mais um espaço de aprendizagem sobre a profissão. Esses relatos também deixam transparecer a abertura que as professoras têm para participar, indo ao encontro da

perspectiva de Ferry (2004) de que um pressuposto para que a formação ocorra é estar disposto a esse processo.

Nesses cursos, onde geralmente temos a visão de que há uma pessoa “formadora”, não se atualizou a sua função no espaço da formação. Hoje o formador não pode ter como meta resolver problemas vivenciados pelos professores, mas sim provocar reflexões que auxiliem o próprio docente a encontrar soluções (IMBERNÓN, 2010). Essa perspectiva tida nos cursos ofertados pela SME revela um imaginário sobre formação visto como sinônimo de atualização, indo na contramão do conceito de formação trabalhado aqui nesta dissertação e reconhecido pelos professores da escola.

Assim como o cenário educacional passa por mudanças, e os professores têm que acompanhá-las, a formação continuada também necessita de uma nova configuração, tornando as ações mais coerentes entre o que se espera dos professores e o que é ofertado para eles.

Para finalizar as reflexões deste subcapítulo, trago a fala da professora Aprendiz, a qual exemplifica por que, muitas vezes, não há vontade dos professores participarem desses eventos, reafirmando a importância da escola como local privilegiado para formação de professores (NÓVOA, 2009).

Às vezes a gente vai nesses encontros da prefeitura, em que tu até te vê naquele relato, mas tu não tem a tua vez, tu não consegue perguntar. Tem receio de te expor diante de todo aquele grupo e aqui a gente não tem isso. Aqui todas somos colegas, todas erram, todas acertam, então nos sentimos mais a vontade (Professora Aprendiz).

Através dessa perspectiva, a formação continuada instituída pode ser percebida de modo geral na área educacional, pois, quando falamos nessa temática, não é raro pensarmos em congressos e seminários. E esses dispositivos por vezes são pensados equivocadamente como únicos meios de proporcionar a constante formação do professor. A partir desse imaginário, é possível destacar três problemáticas ilustradas na visão das colaboradoras.

A primeira e mais visível, é que alguns palestrantes pesquisadores falam sobre temáticas que estão em destaque no cenário educacional, mas que nem sempre fazem sentido para quem está ouvindo. Tal fato pode ser exemplificado na pesquisa feita por Moreira (2002), ao constatar que 70% dos professores entrevistados não lembram o nome, objetivos, metodologias utilizadas pelos

palestrantes em cursos promovidos pela SME. Dessa forma, é visível que o modelo de formação contestado pelas colaboradoras também é vivenciado em outros contextos, revelando a necessidade emergente de (re)pensar a formação continuada ofertada aos docentes e de materializarem-se ações possíveis de serem implementadas e vivenciadas pelos docentes.

A segunda: “Ouvindo” outro caso comum nesses seminários e congressos, os professores não têm espaço para compartilhar suas vivências.

A terceira, a pessoa que está ministrando a palestra pode ser uma grande pesquisadora, mas não trabalha na instituição escolar, podendo não causar uma identificação e uma separação entre o professor pesquisador e o professor da escola, como se um falasse e outro apenas fizesse, uma forma e o outro é formado. Moreira (2002) lembra que, além do palestrante não conhecer o chão da escola, muitas vezes, a formação é encarada como um negócio lucrativo e não é pensado o verdadeiro sentido que pode proporcionar para os docentes.

Esses fatores poderiam ser motivo de não participação em nenhum espaço de formação continuada. Porém, os sujeitos que fazem parte dessa instituição não usaram isso como ‘desculpa’, ao contrário, essa crítica à formação instituída serviu para que fosse pensado outro espaço formativo, mais significativo e condizente com suas necessidades.

4.2 Instituinto outra formação: o espaço da escola

Este é o espaço que reservei na dissertação para contar, através das vozes das colaboradoras, o quão importante é a formação realizada a partir das necessidades advindas do cotidiano escolar.

Primeiramente acredito que seja importante não apenas relatar como foram os encontros, mas sim o que estes provocaram nas participantes, já que isso dá mais visibilidade ao caráter reflexivo e problematizador dos encontros. Suspendendo a ideia de que a formação na escola é meramente um relato de práticas, que não proporcionam nenhuma formação.

O primeiro encontro não foi dirigido a uma temática específica, pois cada professora mencionou um viés diferenciado a partir do documentário “Que letra é essa?” De maneira geral, as colaboradoras dizem que o encontro serviu como

reflexão sobre suas práticas. A professora Pesquisadora conta que esse encontro “*provocou uma revisão da nossa prática enquanto professor*” (Caderno de Registro- Professora Pesquisadora) e a professora Criativa reitera essa visão quando diz que o encontro “*Nos fez refletir mais uma vez sobre a nossa prática pedagógica levantando questões polêmicas*”. (Caderno de Registro- Professora Criativa).

Quando a professora Criativa se refere a questões polêmicas, quer dizer que a formação nem sempre é algo para confirmar os pontos de vista dos professores, reafirmando suas certezas, esse pode ser um momento de deslocamento de sentidos, (re)significando o pensamento sobre algo que talvez nunca tenha sido pensado.

A formação deve proporcionar, na visão de Imbernón (2010):

[...] uma visão crítica do ensino, para se analisar a postura e os imaginários de cada um frente ao ensino e à aprendizagem, que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional (IMBERNÓN, 2010, p. 79).

De modo mais específico, a gestora expõe sua intencionalidade deste primeiro encontro de formação no ano de 2015, “*A proposta buscou tramar a discussão a partir de três pontos, a visão que a criança tem de suas “dificuldades de aprendizagem” e/ou “insucesso escolar”; a visão que o professor tem; e a visão que a família tem*”. (Caderno de Registro- Professora Organizadora)

Mesmo havendo um direcionamento, o dispositivo fílmico¹ utilizado permite ser visto e compreendido por diversas faces, como é possível perceber no relato da professora Aprendiz: “*O que me inquietou na reunião foram os muitos Patriks que passam por nós, que certamente somos juízes de um tempo que não volta mais, ou ele gosta da escola ou não gostará nunca mais*” (Caderno de Registro- Professora – Aprendiz). Já a professora Criativa focou em outra questão “*A escola por sua vez sobrecarregada de responsabilidades não consegue fazer nenhuma coisa nem outra, resultando em professores desmotivados, exaustos sem acreditar no seu próprio trabalho*” (Caderno de Registro- Professora Criativa). As diferentes visões podem ser vistas como um complemento, ampliando o olhar antes mencionado.

¹ O documentário utilizado no encontro de formação pode ser considerado um dispositivo, pois mobilizou as professoras a fazerem reflexões, discussões sobre aspectos que envolvem a docência, bem como fazer relação com a prática pedagógica vivenciada por elas, atingindo o objetivo proposto pela coordenadora pedagógica que é de provocar a formação.

Ferry (2004) diz que a reflexão e a compreensão sobre a situação é um momento também de formação.

Os resultados descritos fazem mais sentido quando a professora Organizadora e a professora Pesquisadora contam como essa formação é pensada.

Normalmente a gente parte de angústias que são do grupo, a gente procura uma demanda de discussão no grupo. A gente procura partir da realidade das salas. A gente está angustiado com as questões de gênero. Teve uma época que um aluno, que tinha uma novela que estava tratando muito de gays e as crianças estavam falando muito nisso, e eles não estavam sabendo lidar. Eles veem as coisas de um jeito e entendem de outro, eles não tem um orientação em casa, então a gente discute isso em reuniões. Sempre partimos do que é angústia das professoras (Professora Organizadora).

A formação continuada dentro da escola procura atender as necessidades mais urgentes do professor no que diz respeito ao seu trabalho e/ou as suas angústias. Acredito ser assim, porque na escola da qual faço parte é assim que acontece. Já o evento em questão também atende as necessidades, mas de forma mais ampla, tratando algumas vezes de novidades na área da educação ou de assuntos relativos às questões que são evidenciados em uma grande porcentagem das escolas. No entanto, embora sejam conhecimentos necessários e importantes ao professor, às vezes, não atendem as suas angústias mais urgentes (Caderno de Registro- Professora Pesquisadora).

A formação adquire outro olhar quando pessoas de fora da escola também colaboram com esse processo. Essas pessoas auxiliam a ver e pensar questões, muitas vezes, difíceis de serem vistas por quem está tão implicado com o dia a dia da escola. Essa é uma preocupação da professora Organizadora

A gente sempre tenta trazer pessoas com outras visões, trazer alguém da universidade, trazer outros formadores para que nos ajudem também a sair do nosso olhar. Porque a gente tem receio de naturalizar algumas coisas quando estamos muito envolvidos no dia a dia da escola, na rotina (Professora Organizadora).

O sentido da formação é tido como uma responsabilidade legada à gestão, assim, para a professora Organizadora, “A maior expectativa com a formação é essa: pensar se a gente conseguiu contribuir com a formação das colegas que estão aqui conosco. Acho que é essa ideia, contribuir” (Professora Organizadora).

A formação adquire mais sentido quando a professora Aprendiz relata que os anseios que elas têm podem ser sanados de forma imediata, pois existe um espaço semanal para tratar sobre as questões que se apresentaram em sua prática pedagógica, no seguinte trecho: “Porque foi naquela semana que aconteceu algo, foi naquele momento, vem o livro, vem o suporte, vem o diálogo junto a gente

consegue buscar” (Professora Aprendiz). Indo ao encontro de Moreira (2002), a formação continuada tem como um dos objetivos contribuir para a melhoria da prática pedagógica.

Optar por realizar a formação dentro do ambiente de trabalho é uma forma de trazer retorno para o professor. A professora Aprendiz relata uma experiência significativa de formação fora da escola *“Talvez seria mais interessante que tivessem pós-graduações como a especialização em docência na educação infantil, que me atraiu porque é bem do nosso interesse, da nossa vivência. Tu ia lá e estudava aquilo e trazia rápido o retorno”* (Professora Aprendiz).

O retorno do qual a professora Aprendiz fala não é somente na questão prática, mas do seu reconhecimento social e profissional, também evidenciado na fala da professora Criativa:

E deveria ter esse retorno, deveria ter um momento em que tu teria um retorno para além do cognitivo, para além do retorno do aluno, para além do meu saber, um retorno financeiro mesmo, a premiação. Se houvesse a premiação talvez houvesse mais empenho nosso em participar de outros espaços (Professora Aprendiz).

As vezes eu fico chateada quando eu percebo que as pessoas falam e pensam que a escola não está fazendo nada, para melhorar. Claro que em outras épocas a escola não tinha tanto interesse, ou não tinha esse espaço para os professores se atualizarem, se reciclarem, para melhorar sua formação. Mas essa coisa vem mudando ao longo do tempo. Eu mesmo já peguei a época melhor, com profissionais que estão preocupados com a qualidade. Então é um movimento que vem crescendo dentro da educação (Professora Criativa)

Correira e Matos (2001) afirmam que a desmobilização dos professores deve-se a vários fatores, entre eles o não reconhecimento e maiores atribuições a profissão. É interessante pensar sobre as causas que levam os professores a perder a vontade de investir em sua profissão. Por que a imagem de professor incapaz, de formação deficitária prevalece nos imaginários sobre a profissão? Até quando a formação continuada vai ser vista como um lugar de capacitação de incapazes? É necessário difundir o lado positivo desse processo formativo. E ainda o que está dizendo a professora Criativa é que a idéia de profissão é caracterizada por um movimento de construção dos saberes permanentes, necessários a profissionalização do professor.

Novamente as professoras reforçam que o espaço da escola é o local que elas sentem a vontade de exprimir suas dúvidas, compartilhar experiências,

podendo ser algo que elas aderem por vontade, não por obrigação “A gente vive falando de aprendizagem significativa para as crianças, no entanto para gente a gente não faz. Aqui na escola a gente faz uma aprendizagem significativa” (Professora Aprendiz). Logo abaixo, diferentes professoras reforçam seus imaginários sobre formação continuada, tanto a professora que já participa desse processo há mais tempo, quanto a professora que caminha em suas primeiras experiências nessa escola:

Eu penso que a maneira de como nós nos organizamos aqui na escola é muito produtivo, justamente por eu já ter trabalhado em outras escolas, eu vejo que aqui nos organizamos em uma maneira que rende o trabalho efetivamente (Professora Aprendiz).

e tu tem a possibilidade de discutir com outros profissionais, de ouvir opiniões, de trocar ideias, eu acho que é muito válido esse espaço dentro da escola, ele tem que acontecer sempre, e aqui na escola eu vejo, aqui nessa escola eu sou nova, estou começando a conhecer as coisas aqui. mas eu tenho visto na minha vivência. Que é um espaço que a gente procura discutir temas que fazem parte da nossa profissão (Professora Criativa).

A formação deve abarcar, segundo Nóvoa (2009, p. 44), componentes “científicos, pedagógicos e técnicos”, estes conhecimentos construídos dentro da própria profissão, tendo como referência os próprios professores, sobretudo os mais experientes.

Esse modelo proposto pelo autor assemelha-se com o exemplo da formação de médicos a partir do reconhecimento e da valorização dos saberes daqueles que já estão na profissão há mais tempo, alegando que essa formação é construída pela responsabilidade e pelo compromisso do professor, também formador. Nesse modelo seria indispensável o envolvimento do professor formador, que geraria uma mobilização destes para a melhoria e a mudança das práticas.

As professoras que fazem essa formação acreditam que ela é importante, em razão de que é um momento de aprendizagem da profissão, que não ocorre somente na graduação, mas por toda trajetória docente. Essa aprendizagem ocorre nos encontros de forma colaborativa, no qual todos contribuem a partir de relatos e reflexões. A aprendizagem docente (BOLZAN; ISAIA, 2010) tem como princípio a experiência, mas não somente esta. Os processos de aprendizagens também são considerados quando ocorrem colaborativamente, com o compartilhamento de ideias, saberes e fazeres da profissão.

[...] tornar-se docente se realiza em um processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente. A aprendizagem seja qual for, faz parte da natureza humana. Cada um nasce na condição de aprendiz e o que faz com essa ferramenta humana depende de inúmeros fatores, tanto exógenos quanto endógenos. Aprender durante toda a vida e em toda a trajetória profissional é uma construção que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se como docente (ISAIA, 2006, p. 157).

Esse trecho traz a aprendizagem como inerente à profissão do professor, pois, antes de tudo, todo ser humano também está sempre se constituindo a partir de novas experiências num movimento incessante. Entendo por aprendizagem aquilo que o ser busca, mas também aquilo que lhe implica, que ele compreende e passa a fazer parte de si. Dessa forma, a autora especifica como ocorre esse processo:

Aprendizagem docente: Notas: a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior, intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa (ISAIA, 2006, p. 377, Enciclopédia de Pedagogia Universitária).

Essa nota retirada da Enciclopédia de Pedagogia Universitária sobre aprendizagem docente também cabe aos docentes da educação básica, pois esses podem aprender uns com os outros, ouvindo e falando sobre suas práticas pedagógicas, como ocorre na EMEI Borges de Medeiros. Dessa maneira, a formação continuada está intimamente ligada à aprendizagem necessária na carreira docente, o que também é compreendido pelas colaboradoras deste estudo, já que elas tomam a iniciativa de organizarem espaços formativos que supram suas necessidades profissionais.

Quais outros sentidos da formação senão o de mobilizar práticas docentes? Buscar refletir sobre problemáticas do contexto escolar talvez seja sua maior funcionalidade, nas palavras de Ferry (2004, p. 54) “Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de poderse em condiciones para ejercer prácticas profesionales”.

Para finalizar este subcapítulo, trago a voz das professoras representadas no relato de uma das colaboradoras: *“Eu penso que ninguém melhor que o professor para organizar o jeito que ele tem que estudar. A gente tá aqui aplicando aquele saber, devia ser sempre organizado pelo professor, devia partir de alguém da vivência da gente”* (Professora Aprendiz). Espero que os motivos pelos quais essas

professoras preferem fazer sua formação em serviço sejam reconhecidos como legítimos e que encorajem outras escolas a tomar a frente dos seus processos formativos, reconhecendo os saberes profissionais que ali habitam.

Moreira (2002) propõe pensarmos em uma “formação cidadã” que contemple além de conhecimento específico e técnico, mas também leve em consideração a conjuntura em que está inserido o processo educacional vivido na contemporaneidade. Levar em conta os fatores condicionantes para que ocorra a formação continuada é reconhecer o professor real e não o ideal.

Ainda na ideia desse autor, é possível reafirmar que a escola é o lócus de formação permanente do professor real. Na atualidade, espera-se que os docentes tenham várias competências, que cumpram várias atribuições, e talvez seja difícil listar todas elas, mas, muitas vezes, esperam que os professores realizem sua formação fora do horário de serviço, quase como que esse ofício tivesse que ser realizado com devoção, sem levar em consideração fatores condicionantes² pelos quais os professores passam no seu cotidiano, criando assim uma imagem de professor ideal que não se assemelha com as condições que vividas no dia a dia desses profissionais. Portanto, a formação continuada no local de trabalho, proposta também por Nóvoa (2009) e organizada pelas participantes da pesquisa, proporciona confrontar os saberes da prática e os academicamente produzidos, criando uma formação diferenciada da qual vivenciamos hoje e passando a considerar os professores reais que temos atuando na educação pública de nosso país.

4.3 Temáticas instituintes e instituídas na formação continuada de professores

Que temáticas foram percebidas pelas colaboradoras como necessárias para serem trabalhadas na formação? Por que elas julgam necessárias umas temáticas e não outras? Como isso tem sido trabalhado na formação continuada organizada por elas? Esses questionamentos são tratados neste subcapítulo.

² Os fatores condicionantes ou que são considerados como dificuldades para a realização da formação continuada proposta, vivenciada pelas professoras da pesquisa, podem ser vistos no subcapítulo “alguns desafios”.

Nessa categoria, foi possível perceber que as colaboradoras elencam as temáticas de acordo com o cotidiano da escola.

Por que sempre tem crianças bem agitadas em sala de aula, eu acho que deveria aprofundar a questão, eu gostaria de saber mais sobre hiperatividade (Professora Criativa).

[...] com relação à educação especial. Temos muitas crianças que vem sem diagnóstico e às vezes isso leva um tempo até ser encaminhado, ser identificado. A gente demora a perceber como poderia trabalhar com cada criança, pelas características da criança, o que a gente poderia fazer. Não só com relação ao social, mas outros diagnósticos com relação a saúde da criança. Cada vez que chega uma criança, eu tento procurar, mas fico na dúvida se estou conseguindo atender como deveria. Então nessa área que eu acho que falta bastante, já que não temos uma educadora especial na escola que poderia nos auxiliar. Essa é uma dificuldade de várias escolas, não só da nossa (Professora Pesquisadora).

Estas duas colaboradoras percebem os temas relacionados à educação especial como importantes, visto que esse saber faz falta na sua atuação profissional, estão relacionados mais especificamente com as dificuldades do cotidiano e também por essa área não ser foco da formação inicial delas, porém são indispensáveis para o trabalho em sala de aula.

Em um olhar mais abrangente, a professora Aprendiz não elenca temas específicos, ela reforça a ideia de que a formação continuada realizada na escola é organizada com base nas necessidades e angústias dos professores, por isso não poderia restringir a escolha de temas, pois isso também é feito em grupo, fato que não poderia ser antecipado.

Elencar um tema assim é mais complicado, porque a gente elenca temas bem de acordo com o momento vivenciado. Por exemplo, no início do ano a gente sempre fala de adaptação, porque é sempre um momento importante e é sempre um grupo diferente. Então a gente traz o aspecto mais teórico da importância do afeto, ou de como se portar na adaptação, outras vezes é um estudo prático de que brinquedos, de como preparar a sala, do que vamos trazer de novidades, porque às vezes a teoria sem esse suporte técnico fica nula (Professora Aprendiz).

Nesse excerto, foi possível perceber a exemplificação de como funcionam essas escolhas a partir da formação vivenciada na escola, também apontada nos registros da professora Organizadora:

Com a proximidade do final de semestre sentimos a necessidade de propor a discussão sobre a avaliação para auxiliar as professoras na construção dos pareceres [...] As discussões e orientações para a construção dos pareceres foram muito produtivas (Caderno de Registro- Professora Organizadora).

Mas se esses temas são corriqueiros todo ano, porque são importantes de serem trabalhados? Essa justificativa é trazida pela professora Aprendiz:

Então, se fosse elencar temas talvez a gente fosse dizer os mesmos, mas eles sempre se renovam, porque é sempre um grupo novo e essa necessidade se renova [...]. A gente vai lá estudar um tema, vai aprofundar, aprofundar aquele tema e não é uma necessidade tão grande pra ti, mas pode ser de outra professora e isso pode ser interessante para meu trabalho também (Professora Aprendiz).

Outra contribuição importante é a repetição das temáticas, uma vez que, segundo a professora Aprendiz, elas são vistas de maneiras diferentes, já que são pessoas diferentes que estão participando da formação, com outras vivências e as quais poderão gerar outras discussões acerca do assunto.

Também é interessante ver que não só as necessidades individuais são consideradas importantes, gerando maior diversidade nas escolhas dos temas.

E as temáticas de outros cursos realizados fora da escola? A professora Criativa faz essa diferenciação, enfatizando o diferencial e a relevância da formação organizada na própria escola.

[...] eu acho que eles poderiam fazer um levantamento com o grupo de professores, fazer uma pesquisa, para ver o que o professor tem necessidade de saber, e a partir disso montar o curso, porque as minhas necessidades não correspondem muitas vezes com os cursos ofertados (Professora Criativa).

No excerto acima, a professora está se referindo aos cursos proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação – SME. Nesse caso, questiono-me, com base em que a gestão municipal de educação organiza seus cursos, se estes não são temáticas de interesse dos docentes? Reconheço que seria difícil contemplar todas as necessidades, mas que mecanismos possíveis poderiam ser criados para que esse momento de encontro entre integrantes de diferentes instituições escolares fosse melhorado?

Esses questionamentos buscam problematizar as formações das quais os professores participam, não com a ideia de excluir outros espaços formativos que não a escola, mas que sejam pensados movimentos para melhorar esses espaços, para que possam ser melhor aproveitados pelas pessoas que neles estão participando. Afinal, qual seria o sentido desses seminários, cursos e oficinas, senão o de proporcionar um momento significativo para seus participantes?

A escolha das temáticas possibilita o confronto entre os “saberes da experiência” com os “saberes academicamente produzidos” podendo oferecer novos saberes sobre a ação pedagógica, sem deixar de levar em consideração o professor real (MOREIRA, 2002).

Essa categoria analisada constitui-se em um importante elemento a ser pensado por aqueles que organizam as formações continuadas, pois é necessário levar em conta a curiosidade, a vontade e o desejo de aprendizagem dos professores. Para isso, é preciso resgatar o sentido da formação continuada presente na educação.

4.4 O que tem mobilizado os professores?: em busca dos dispositivos formativos

Retomando o conceito de dispositivo, já trabalhado neste estudo, trago as palavras de Oliveira (2010, p. 1):

O dispositivo passa a ser entendido como qualquer lugar/espço no qual se constitui ou de transforma a experiência de si, um movimento em que o sujeito está implicado. Implica consigo, implicando-se a partir dos outros e implicando com os outros. O diferencial que encontramos no acréscimo da questão do dispositivo está na inscrição da pessoa no lugar formativo que alguém se coloca, se experimenta, não participa passivamente, ouvindo teorizações sobre experiências produzidas por outros, mas (re) visita seus repertórios formativos, problematizando-os também na escuta do outro (OLIVEIRA 2010, p. 1.).

O dispositivo é o meio pelo qual pode mobilizar o sujeito para que a formação aconteça. Ou seja, dispositivo não é a formação em si, mas se faz necessário para a efetivação desse processo. Os dispositivos podem ser filmes, livros, palestras, cursos, oficinas, entre outros que aqui serão apresentados, na visão das professoras. Esses dispositivos são essenciais na visão de Ferry:

Por un lado, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, lá relación con los otros...Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo (FERRY, 2004, p. 55).

Um dispositivo formativo, além dos encontros que acontecem na escola, é verificado através do planejamento dos professores, a partir do que a professora

Organizadora conta, o diálogo sobre planejamento tem intuito *“de ajudar a pensar. de dar ideias, de contribuir, então a gente tem feito o planejamento desse jeito e é um outro momento formativo, a gente tem vários momentos formativos. a formação não é só na reunião* (Professora Organizadora). Por si só o planejamento das aulas não se caracteriza como dispositivo, porém pelo modo como esse é conduzido, ele pode ser sim um elemento que proporciona a constante formação dos professores.

Outro momento utilizado de forma diferenciada na escola participante da pesquisa é o das reuniões pedagógicas:

As próprias reuniões de quarta feira têm mais trocas, até nas conversas informais com os colegas a gente vai aprendendo, com coisas que a gente não “se tocou” teve dificuldade de perceber e o colega percebeu em nossa criança e isso nos ajuda a lidar com aquela criança (Professora Pesquisadora).

Muitas instituições educativas utilizam as reuniões pedagógicas para organização de festas, comunicados, avisos, parecendo algo meramente burocrático. Já na Escola Borges de Medeiros, é possível ver uma otimização desse tempo em prol da formação, dando continuidade às discussões iniciadas nos encontros que acontecem uma vez por mês.

Alguns dispositivos são sugeridos pela professora Criativa para que a formação seja mais atrativa, segundo ela, pode utilizar-se de *“oficinas, painéis ou teatro, seja com visitas... sei lá usar a criatividade, explorar e é por aí que as coisas funcionam”*. (Professora Criativa). Mas os dispositivos que já estão acontecendo na escola dizem respeito à relação com a universidade, vistos através da participação de algumas colaboradoras na Educação à Distância – EAD do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, ou pela adesão da escola ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. Abaixo as falas das colaboradoras, enfatizando a importância de ter a universidade como aliada na formação de professores:

Pelo fato de abrir para o pessoal da universidade para trazer coisas novas, de alguma forma, tem um projeto legal que é o PIBID, que eu acho muito legal a forma como está acontecendo aqui na escola, porque as gurias estão trazendo coisas diferentes, estão nos auxiliando, uma coisa que eu já fiz e nem lembrava mais sabe, eu acho que está sendo bem legal, bem válido. As gurias estão numa caminhada bem boa (Professora Criativa).

E por fazer esse movimento de estar indo para a universidade e pra cá. eu tenho muito medo de naturalizar o olhar, e passar a não enxergar tão bem algumas coisas que são importantes e que a gente precisa enxergar com

uma sensibilidade, de um jeito diferente, e constatar as possibilidades (Professora Organizadora).

Tem o PIBID, tem a própria a nossa relação pessoal. Duas profs tem ,por participarem da tutoria, tem esse outro trabalho que obriga elas mais que outras... por elas serem tutoras seria mais frequente o contato delas com o suporte teórico do que em outros momentos e a gente usa muito isso. porque as vezes é disciplina de estágio, porque está o livro aqui, está ao alcance da mão, e a gente já vê, já discute, eu acho que aqui dentro é bem significativo, não que em outras momentos não seja, mas aqui é mais voltado para... é mais palpável, mais usável. do que em outros lugares (Professora Aprendiz).

Este programa de iniciação a docência visa introduzir acadêmicos em situações práticas, aproximando Universidade e escola. As atividades desenvolvidas contam com a orientação e supervisão de professores do Ensino Superior e da Educação Básica.

Em um relatório de pesquisa, em âmbito nacional, realizado por Gatti et al. (2014), sobre esse programa, foi possível constatar, pela visão dos professores das escolas, que a adesão do PIBID é um elemento muito significativo na instituição escolar, pois além de aproximar a escola da universidade causa uma integração e compartilhamento de saberes entre esses distintos níveis de ensino, desmistificando a figura da universidade como formadora e intelectualista e a escola como formada por essa instituição e local onde deveriam ser aplicados tais conhecimentos.

O programa pode ser considerado um dispositivo, porque atende a um dos principais objetivos e finalidades da formação continuada, que é a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem em sala de aula, modificando e recriando as práticas existentes.

O programa põe em movimento os docentes, pois uma das funções do professor coordenador é acompanhar o acadêmico do curso de licenciatura nas atividades a serem desenvolvidas, assim o professor necessita buscar suporte para orientar o aluno, uma vez que existe uma responsabilidade de estar fazendo parte da formação de um futuro docente. Também é previsto que o professor envolvido nessa atividade participe de seminários propostos pelo PIBID. As mobilizações decorrentes deste culminam na constante aprendizagem docente, contribuindo também para seu desenvolvimento profissional.

Todo esse envolvimento e responsabilidade caracteriza o professor da Educação Básica como formador, os estudantes não vão somente ensinar novas práticas aos professores da escola, mas vão também aprender a docência. Esse

processo de aprendizagem da profissão com base nos profissionais mais experientes é defendido por Nóvoa (2009) e proporciona a valorização da profissão docente.

Essa ideia de que a formação continuada acontece apenas por meio de cursos e seminários não corresponde ao conceito e aos objetivos da nova configuração de formação atualmente discutida e almejada.

É de grande consenso que o PIBID é essencial para a formação inicial de futuros professores, mas pouco é discutido sobre seu potencial formativo para os professores de Educação Básica. Então, pretendi aqui dar visibilidade a importância que esse programa tem como dispositivo de formação continuada, pretendendo que a participação dos professores nessas atividades seja reconhecida e valorizada como tal.

Não basta ser discutido um novo rumo para a formação continuada de professores e as SME continuarem propondo somente os clássicos seminários e congressos, é preciso conhecer os novos processos formativos que estão sendo vivenciados pelos professores, para incentivar que essas práticas continuem e sejam ampliadas a toda esfera do sistema. Afinal, boas práticas merecem ser compartilhadas.

Ainda é possível perceber que a formação também pode partir do próprio sujeito, nesse caso, a professora considera a internet um mecanismo que facilita a busca pelas questões que ela enfrenta em sala de aula.

E, além disso, agora a gente busca muita coisa na internet, alguma informação que a gente tem necessidade, alguma ocorrência, algum problema que a gente enfrenta com alguma criança, que a gente desconhece, muitos assuntos nós procuramos na internet, para ampliar nossa visão a respeito daquilo que a gente passa, como também poder ajudar a cada criança (Professora Pesquisadora).

No trecho acima, nota-se um processo de autoformação vivenciado pela professora pesquisadora, no qual a internet torna-se um meio pelo qual busca conhecimentos, tendo como ponto de partida também situações vivenciadas dentro da sala de aula. Esse movimento feito pela professora pode ser visto como o do professor pesquisador da sua própria prática. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2012) destaca que “ensinar exige pesquisa” e este processo é intrínseco à profissão e parte da curiosidade, em um primeiro momento “ingênua”, depois

“epistemológica”. Nessa perspectiva, a formação acontece tanto em momentos individuais quanto coletivos.

Os dispositivos propostos na formação de professores, muitas vezes, não mobilizam os professores. Ferry (2004) declara que a formação é um processo pessoal e ninguém forma o outro. A partir desse conceito, é possível esclarecer um equívoco comum nos discursos educacionais, quando as SME dizem que fazem a formação continuada para seus docentes, quando na verdade eles ofertam um espaço para que ocorra a formação, mas isso não quer dizer que todos os participantes estão formados. Em consonância com esse pensamento, Moreira (2002) enfatiza em sua pesquisa que a maioria dos professores que participam desses cursos e congressos não modifica suas práticas.

Quando esses cursos parecem não fazer a diferença na atuação dos professores significa que não estes estão implicados com o que está sendo proporcionado a eles. Para que isso ocorra, Ferry (2004) diz que o indivíduo precisa querer, estar aberto para isso; nas palavras do autor, a formação é um “trabalho sobre si mesmo”. As causas que não motivam os professores a estarem implicados nesse processo são inúmeras (algumas são mostradas pelas participantes da pesquisa no subcapítulo “alguns desafios”), até mesmo pelo complexo exercício que envolve a profissão docent

As professoras mostram-se implicadas com a formação da qual organizam, pois esta parte dos próprios interesses e provém da realidade de atuação delas, interferindo diretamente em seu trabalho, em outras palavras, possui estreita relação com a realidade, um dos pressupostos da formação ditos por Ferry (2004).

Isso pode ser visto na fala da professora Criativa: *“eu acho que é tudo questão da pessoa que está organizando a formação usar a criatividade, uma dinâmica, que faça a gente ficar a vontade para participar, de querer participar, porque tu também tem que querer participar”*.

Nesse sentido, os dispositivos citados pelas participantes da pesquisa são variados. É possível perceber que em suas trajetórias formativas cada uma relata o dispositivo que mais lhe mobiliza. Ressaltando o conceito de formação como um processo pessoal trazido por Ferry (2004).

Não existe um dispositivo que seja mais formativo que outro, por isso não podemos restringir que a formação continuada de professores ocorra somente em cursos, congressos e seminários. Para Ferry (2004, p. 59) “No hay um modelo que

sea mejor que otros. Cada uno elegeria aquél que sea mejor para El. No hay Idea objetiva de que ciertos modelos Sean mejores que otros”.

Conhecer esses diferentes dispositivos é reconhecer que a aprendizagem acontece em vários espaços e formas, desmistificando o imaginário de que o professor que não participa dos consagrados cursos de formação não está em constante aprendizagem.

É preciso valorizar essas experiências formativas, no sentido de reconhecer os fazeres dos professores. Isso pode ser visto na fala da professora Aprendiz, que afirma: *“Muitas vezes a gente tem que se submeter a esse outro tipo de formação que não traz retorno para a escola, única e exclusivamente pelo retorno salarial, o que vai contar no plano de carreira”*.

Na visão de Correia e Matos (2001, p. 49) isso pode ser caracterizado como um “mecanismo de gestão administrativa das carreiras” que pode estar indo na contramão da autonomia das instituições escolares ou, em outro termo, regulação do trabalho docente.

Forster; Fonseca (2007) ressaltam a importância dos professores poderem vivenciar diferentes ‘situações formativas’³. Participar de cursos impostos pela SME não garante uma formação “completa”, pois também depende dos desejos, anseios e necessidades dos professores. A formação continuada também pode ser entendida como “desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo” e se constitui nas aprendizagens que o docente adquire durante sua trajetória.

Logo, é fundamental em diferentes situações formativas, incluir esses distintos movimentos como conteúdos básicos para o processo de aprendizagem da profissão. Da mesma forma, é necessário considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional (FORSTER; FONSECA, 2007, p. 2-3).

Nesse estudo, é importante salientar que os dispositivos considerados instituídos, como as palestras, não tem cumprido seu papel de formação, contudo as professoras mostraram que formação acontece de melhor forma, quando elas “encontram” algo que as mobiliza e que desperta nelas o desejo de participar. Na visão das colaboradoras isso não ocorre quando esses dispositivos são impostos.

³ As diferentes situações formativas denominadas por Forster e Fonseca (2007), são entendidos nesse estudo como dispositivos formativos.

4.5 A gestão como mobilizadora

O papel da gestão, nesse movimento instituinte de organizar a formação dentro da escola, valorizando os saberes profissionais daqueles que trabalham no local, faz-se indispensável. Para tanto, é necessário rever o conceito de gestão, a fim de não ter um entendimento equivocado sobre a questão que aqui será analisada.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem (LÜCK, 2000, p. 7).

Quando a autora se refere à gestão, quer dizer que esse é um elemento imprescindível para o bom funcionamento da escola. Sua função é propor e criar mecanismos em prol da qualidade da educação, e não impor maneiras de organização ou ações que devem ser cumpridas por outros.

Isso ocorre quando a equipe gestora dessa escola toma a iniciativa de organizar o espaço da formação continuada. A professora Organizadora não é a única responsável por pensar essa formação, ela conta com o auxílio de outra coordenadora pedagógica.

Assim, na fala a seguir, é demonstrado o modo como essa organização começa: *“Nós estudamos juntas, nós coordenação com a direção pensamos no que fazer, nos preparamos para essa reunião (Professora Organizadora), mas as professoras também contribuem, como pode ser visto na fala da professora Criativa: “A equipe que organiza tem se preocupado em perguntar para gente: quais são os anseios de vocês? O que vocês sentem que precisa? Reforçar, trazer novidade, eu acho que as coisas estão melhorando, no que se refere a formação do professor” (Professora Criativa).*

Na fala da professora Criativa, é possível perceber que essa organização exige estudo, pois não é feita com base apenas nas vivências, isso enriquece o potencial de discussão e pode ampliar a visão não só de quem faz essa busca, mas também dos professores envolvidos nessa formação.

Também considero importante a ideia de que o professor ensina, mas também aprende, de que ele não sabe tudo, mesmo que esteja “formado” deve estar

em constatação reflexiva de sua prática e em busca do conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário a ideia de professor pesquisador. Para fundamentar essa concepção, encontrei um conceito primordial para a aprendizagem como um dos processos que constituem o docente, que é o de conceber o professor, nas palavras de Oliveira (2006), como 'aprendente':

Professor aprendente: Só aprende e se coloca neste lugar aquele que não supõe conhecer tudo. O professor, historicamente, é pensado no lugar do ensinante, daquele que faz a mediação, do responsável pela tradução. Na sociedade do conhecimento- e a necessidade de pensarmos a formação como um "continuum", como um processo inconcluso e permanente-, instituímos a figura do professor aprendente (OLIVEIRA, 2006, p. 360-361).

A gestão desta escola concebe como importante o constante aprendizado sobre a profissão tendo como referência a própria prática. Desse modo, a gestão tem criado espaços dentro da escola para que os professores revejam suas práticas, mas isso só é possível porque a formação é essencial para a equipe que organiza, uma vez que não é uma responsabilidade, uma obrigação da escola, e sim uma vontade, um desejo de contribuir de forma significativa para a formação dos professores de sua equipe, constatações possíveis através da fala da professora Pesquisadora.

Desde que eu entrei aqui na escola, sempre percebi bastante preocupação com a formação continuada. Nós tivemos várias coordenações diferentes ao longo tempo que eu estou na escola e percebi que isso vem melhorando cada vez mais. Desde o início do meu trabalho aqui na escola, a formação sempre foi um momento de estudo, de interação de troca, e isso ajuda bastante em nosso trabalho, diferente de outras escolas que já trabalhei, mais estudos de texto e menos interação. Aqui temos bastante troca e isso ajuda bastante no trabalho, e até na sala de aula (Professora Pesquisadora).

Em uma reunião pedagógica que presenciei, lembro-me de que as professoras Criativa e Aprendiz disseram que as coisas na escola funcionavam, pois a gestão não pedia as professoras coisas "impossíveis" de serem feitas, visto que elas também atuam em turno inverso em sala de aula, então tudo que é proposto também é realizado por elas. Mostrando relação horizontal baseada na compreensão entre as tarefas inerentes aos professores e à equipe diretiva.

A formação é organizada de modo flexível, porém tem que ser planejada e executada com a aprovação da SME. Abaixo a professora organizadora conta como esse processo é pensado:

No início do ano a gente tem que apresentar para a secretaria um projeto de formação continuada. A cada ano a gente planeja como vai ser essa formação continuada, como vamos nos organizar. No ano passado ou 2013, nós montamos toda a estrutura do projeto com o pessoal da universidade, todos os encontros ia ter um convidado e a gente ainda fez com a proposta de uma vez ser aqui na escola e outra lá na universidade, para também tirar essas pessoas daqui e levar pra lá (Professora Organizadora).

A escola pode, através do seu Projeto Político Pedagógico – PPP, ter autonomia pedagógica também, tanto é que o projeto de formação continuada está escrito nesse documento, como forma de legalizar essas ações. Ter autonomia não significa a escola ser “sozinha”, ela deve funcionar de forma articulada com os sistemas de ensino e com as políticas públicas.

A autonomia tem sentido de maior flexibilidade na organização interna da instituição. É necessária a interação da gestão no âmbito macro e micro das instituições. Essa perspectiva sobre autonomia é discutida por Libâneo (2007, p. 12), o qual afirma que

A autonomia, sem dúvida, é uma conquista a ser preservada, mas há que se considerar que ela não depende só da vida interna da escola. Depende de condições externas como salários, condições de trabalho, assistência especializada ao trabalho dos professores, investimentos na capacidade de gestão do sistema como a requalificação do pessoal técnico e administrativo, dos diretores, coordenadores pedagógicos, dos professores, e de práticas de avaliação externa e interna negociadas e transparentes. É preciso, portanto, denunciar um discurso que em nome da descentralização, abandona as escolas à sua própria sorte, com o Estado eximindo-se de suas responsabilidades, e mantendo uma autonomia regulada.

Essa discussão sobre autonomia é importante, já que esse conceito é um pouco confuso. Alguns acreditam que a escola não possui autonomia nenhuma, que isso é apenas visto nos discursos; outros acreditam que a escola por possuir autonomia e fazer o que bem entender. Essas duas visões geram concepções distorcidas da realidade.

O papel que a gestão tem feito possibilita um trabalho colaborativo entre os docentes. Imbernón (2010) diz que, quando as ações inovadoras são realizadas individualmente, estas não colaboram para a melhoria da realidade como um todo. Isso só acontece quando a formação é colaborativa.

Todos colegas se envolvem, todos participam. Quando surgem problemas, questionamentos, desafios pelas quais a gente possa passar por eles, tem a colaboração de todos, a coordenação e a direção estão sempre nos ajudando,. nos auxiliando. Nada é deixado para o professor resolver sozinho. Aqui é tudo no coletivo e eu me sinto bem a vontade para participar. Claro, eu sou mais tímida, mas mesmo assim eu participo, eu

tenho vontade, não tem aquela pressão para que tenha que participar, mas ao mesmo tem é da vontade da gente, a gente sente vontade de participar (Professora Pesquisadora).

A professora pesquisadora, ao trazer um momento que lhe marcou no início do seu trabalho na escola, levanta uma problemática que afeta muitos profissionais, que é o isolamento na docência (IMBERNÓN, 2010), combatido por essa cultura de resolver as problemáticas de forma colaborativa, como também compartilhar as experiências que realizam em sala de aula.

Novamente volta a questão de que a equipe diretiva tem papel fundamental nesse processo, para mobilizar os membros da escola a se unirem em busca dos mesmos objetivos, no caso o compartilhamento de experiências e reflexões sobre suas práticas.

Lück (2008) enfatiza que a participação dos professores pode ser vista como um aspecto da gestão democrática e, além de proporcionar aprendizagens em conjunto, pode dispender de um esforço coletivo para que algum objetivo seja alcançado. Dessa forma, o empenho coletivo visto nesta escola acontece pela busca da aprendizagem e melhoria das práticas pedagógicas existentes nesse meio.

Esse espaço não é considerado importante somente para os membros da equipe diretiva, mas também é visto como essencial pelos professores, isso pode ser verificado não somente por suas falas, mas também pela efetiva participação que pude perceber através das reuniões observadas.

A participação é um dos princípios que regem a gestão democrática, principalmente no que se refere às esferas públicas, como tentativa de atender ao interesse de todos. O caráter da participação permite que as ações sejam pensadas em conjunto, buscando um objetivo maior que é a qualidade da educação. Esse princípio não é efetivado ao natural, é necessário que haja disposição da equipe diretiva para criar essa cultura de participação (VASCONCELLOS, 2009).

[...] A participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública (PARO, 2000, p. 46).

A equipe diretiva ou a SME, frente a essa questão, “ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca” as ações de formação continuada (VASCONCELLOS, 2009, p. 54).

A gestão participativa se assenta, por tanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego de energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a construir um empenho coletivo em torno de sua realização (LÜCK, 2008, p. 76).

O trabalho coletivo que está envolvido na gestão democrática faz-se necessário, uma vez que a gestão preocupa-se com todos os aspectos que dão vida à escola. Assim, a gestão não se faz sozinha, apenas entre a equipe diretiva, mas junto com todos os integrantes da comunidade escolar, distribuindo tarefas, criando possibilidades para superar problemas cotidianos. Essas ações possibilitam um comprometimento de todas as partes envolvidas nesse processo. Dessa forma, Lück (2011, p. 19) contribui para esse pensamento quando fala que “Boas escolas emergem mais facilmente de sistemas de ensino bem organizados e orientados, a partir de uma concepção clara sobre educação e sobre o seu papel de gestão para promovê-la”.

Não descarto a importância da teoria, lógico, jamais, mas este chão aqui é indispensável para conseguirmos enxergar essa teoria, se não a gente não vê e eu penso que o dia a dia já é um espaço de formação muito bom, aqui com as gurias a gente tem esse suporte e se a gente está com alguma dúvida, em qualquer aspecto, a gente tem uma equipe que ajuda a pensar aquele momento. As gurias procuram dar esse suporte de acordo com a demanda da gente, então a gente vai conversando e as gurias vão procurando as referências teóricas de acordo com o que a gente vai trazendo essa demanda. Então elas estão bem alinhavadas, a nossa prática com a teoria aqui da escola. É bem tramado. Agora a nossa última formação foi sobre avaliação, porque estamos em um momento de documentar essa avaliação então esse suporte teórico é interessante (Professora Aprendiz).

Porque não adianta ficar só em teoria, não adianta ficar estudando só texto, texto e texto e a coisa não ir para a prática eu acho legal quando essa formação acontece (Professora Criativa).

Um elemento bastante significativo que está presente na fala das professoras Criativa e Aprendiz é a disjunção de teoria e prática, sendo que em muitos congressos onde há palestrantes é possível perceber falas descontextualizadas sobre as questões educacionais.

Quando a professora Aprendiz coloca “as gurias vão procurando as referências teóricas” ela se refere as equipes diretivas que organizam os encontros de formação, pois estas têm mais contato com a universidade e estão mais “próximas” das discussões teóricas. Isso pode ser visto como um ponto positivo,

uma vez que a professora vê na coordenadora uma figura na qual ela encontra apoio para suprir suas dúvidas e confia a ela sua formação continuada.

É possível perceber também que a professora criativa questiona os modelos de formação em que as professoras são submetidas a lerem textos, os modelos formativos são distintos das experiências. Moreira (2002) diz que uma base teórica é indispensável para a formação dos profissionais, pois novos conhecimentos sobre a área educacional são produzidos e os professores devem ficar a par desses discursos. Contudo, a teoria, sem relação com a realidade, não é válida, não atinge os objetivos propostos. Ferry (2004) enfatiza que o sentido da formação para um sujeito é encontrar formas para cumprir uma tarefa, uma profissão, no caso a docência.

Quando defendo a ideia da formação de professores ocorrer no ambiente de trabalho, vejo que esse docente pode ser valorizado, em outras palavras ele estaria produzindo seu próprio conhecimento, ideia trazida por Tardif (2011) como “epistemologia da prática”.

Já a formação que realizam na escola tem a possibilidade de partir de uma situação vivenciada pelos professores e buscar elementos teóricos para auxiliar na compreensão das questões latentes no dia a dia da escola. D’Ambrósio (2012, p. 74) esboça seu pensamento sobre a disjunção entre teoria e prática:

Mas um princípio básico das teorias de conhecimento nos diz que as teorias são resultados das práticas. Portanto, a prática resultante da pesquisa modificará ou aprimorará a teoria de partida. E assim modificada ou aprimorada essa teoria criará necessidade e dará condições de mais pesquisa, com maiores detalhes e profundidade, o que influenciará a teoria e a prática. Nenhuma teoria é final, assim como nenhuma prática é definitiva, e não há teoria e prática desvinculadas.

Pela fala da professora Aprendiz é possível perceber que a gestão conseguiu unir a teoria e a prática dentro da formação. No entanto, não é difícil de ver teoria e prática sendo trabalhadas, em diferentes espaços, como se uma não tivesse relação com a outra. Dessa forma, podemos perceber que a gestão tem um papel importante para viabilizar a formação que acontece na escola.

Lück (2011, p. 43) coloca a importância da gestão para que as ações colaborativas dentro da escola se efetivem:

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas

e consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe.

O modelo de gestão existente na escola tem em vista a colaboração de todos os seus membros. Sem ela, a formação não aconteceria, mas sem os professores isso também não seria possível. Esse ponto de vista reflete uma gestão democrática pautada na participação e colaboração de seus membros.

4.6 Alguns desafios...

A formação continuada em vigor na escola Borges de Medeiros não é instituída desde a criação dessa instituição. Para se chegar à formação que se tem hoje, que as professoras consideram como mais significativa, foram necessárias medidas que procuraram vencer alguns desafios encontrados, alguns superados, outros que ainda estão longe de serem resolvidos.

Os desafios diagnosticados, que comprometem a mobilização desses profissionais, não foram apresentados aqui com pretensão de encontrar solução, mas de refletir sobre as várias perspectivas que afetam o trabalho docente e, conseqüentemente, a formação continuada de professores. Esses percalços podem ser os mesmos enfrentados em outras instituições escolares.

A formação realizada na instituição é importante para os professores, porém houve um tempo em que ela não era reconhecida pela SME, mesmo assim, os membros da escola criavam alternativas para que a formação continuasse acontecendo mesmo sem apoio da mantenedora.

Só que isso é muito nosso, porque se a gente fosse pensar agora esse ano, a gente conseguiu ter o direito de fazer a formação, porque ano passado nós tínhamos perdido esse direito de fazer as reuniões mensais e mesmo assim a gente fazia contra a secretaria. A gente fazia clandestinamente. Dávamos um jeito, uma mexida e sempre fazíamos. E esse ano a gente conquistou um direito que já é nosso e não podia ter sido tirado. Agora é público o que a gente faz (Professora Organizadora).

Esse movimento de insistência permitiu à escola o reconhecimento do seu trabalho e a legalização dessas formações desenvolvidas. Aqui, fica claro que a escola não realiza formações apenas para obtenção de diplomas e promoção na carreira, ela faz porque acha importante para seu trabalho. Obviamente se houve

esses benefícios seria melhor, mas, nesse caso, não foi fator condicionante da formação desses professores. (PARO, 2000, p. 19) “O que não se pode é tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando-se que a sociedade se transforme para depois transformar a escola”.

A escola procurou meio de reverter a situação em favor da formação, através do apoio de outros órgãos:

Por que tem as orientações individuais e aí nas quartas, tem esse momento, que a gente não pode fazer e no ano passado, no final do ano passado a gente teve uma reunião aqui com a secretária, com o conselho municipal de educação e aí elas vieram até aqui para questionar isso. Se a gente estava fazendo as reuniões de quarta que não eram mais autorizadas. E a gente disse que sim, que já era cultura da escola é um movimento necessário (Professora Organizadora).

Já no que tange à participação em outros espaços formativos, como congressos e seminários da área educacional, existem dois fatores determinantes na visão das colaboradoras, são eles: o custo que a formação possui e o tempo em que ela acontece. Podemos ver essas questões através das falas das professoras Pesquisadora e Aprendiz:

Além disso, um fator importante é o custo que vai ter para o professor, pois para muitos “pesa no bolso”, como se diz popularmente. Não estou aqui desprezando esse evento. Quem dera termos todos tempo disponível para participar efetivamente de diferentes eventos como esse, sem prejudicar a carga horária escolar. Estou apenas colocando o que penso a respeito do que presencio durante os momentos de formação, tanto dentro, quanto fora do ambiente escolar” (Caderno de Registro- Professora Pesquisadora).

Temos a dificuldade de deixar a escola, porque não em períodos de aula. porque não tem alguém para nos substituir, não temos estagiárias. Porque eles geralmente ocorrem nos períodos que temos aula. Essa é uma dificuldade que a gente tem (Professora Pesquisadora).

Eu procuro ir, mas quando é pago já dificulta um pouco, é inegável, porque a nossa renda é feita de opções. É opção, enquanto o dinheiro era só pra mim, eu investia nisso, o dinheiro era só meu, mas agora que já não é mais a gente começa a pensar (Professora Aprendiz).

Trazer à tona esses fatores que interferem diretamente na formação continuada de professores tem como objetivo dar visibilidade a esses problemas, para que possam ser instituídos ainda outros modos de ver a formação continuada. O fato de a escola realizar um movimento instituído, organizando sua própria formação, não é motivo para ela se acomodar, ainda há muito que ser feito. A voz das professoras indica que a formação continuada é algo indispensável para seu

trabalho e algo que elas valorizam, porém alguns fatores devem ser revistos com urgência, tais como: incluir o tempo de formação continuada dentro da sua jornada de trabalho, assim como há tempo disponível para realização do planejamento pedagógico.

A escola aqui investigada utiliza esse tempo para formação de maneira improvisada, deixando de atender algumas crianças, ou permitindo que estas fiquem sem a supervisão de uma profissional qualificado para tal. Essas são soluções imediatas que os profissionais criam porque veem a formação com a devida importância que esta tem, contudo talvez o atendimento às crianças fique prejudicado. Tal fato ocorre porque a SME não reconhece a formação organizada pela própria escola, caso contrário as professoras não teriam que dar esse “jeitinho” de se organizarem, bem como deixa transparecer que os saberes construídos pelas professoras dentro da profissão são de menos valia que aqueles que as secretarias de educação acreditam que proporcionam aos professores quando fazem a oferta de cursos, seminários e palestras.

Essas são reflexões que trago a partir das vozes das colaboradoras da pesquisa que clamam pelo reconhecimento de uma nova cultura docente que ainda precisa ser construída em torno da figura do professor como protagonista da sua formação. Essa nova cultura é, nos termos conceituais trabalhados nesta dissertação, como um imaginário instituinte que precisa tomar força para modificar o cenário existente.

Às vezes a proposição imaginária instituinte é difícil de ser percebida nas instituições escolares, pois normalmente o imaginário já instituído é forte. No caso da formação continuada de professores, é possível perceber que as políticas públicas nacionais corroboram para a perpetuação de um imaginário sobre a formação diferente do que as discussões atuais sugerem.

Para tanto, basta olhar a meta 16 do PNE (meta já mostrada na introdução deste trabalho), aprovado no ano de 2015, que pensa a formação continuada apenas em âmbito de pós-graduação. Isso fica claro quando, no texto, a meta 16 propõe formar em nível de pós-graduação 50% dos profissionais da educação básica. Tal política reforça o imaginário da formação continuada, sendo o principal objetivo a obtenção de diplomas, sem reconhecer os processos formativos mais significativos e que estão realmente contribuindo na qualidade da educação, nesse

caso a formação continuada realizada na própria escola, tendo os docentes como principais agentes de sua formação.

O desejo de estar constantemente em busca do que é melhor para a escola está presente nos planos da coordenadora pedagógica, mesmo que, algumas vezes, isso não seja possível de realizar. Mas é esse desejo que cria, que move, que possibilita instituir outras formas diante do que muitos pensavam que não poderia existir. As dificuldades aqui não são sinônimos de desistência, abaixo é possível ver as aspirações da coordenadora pedagógica, visando uma formação diversificada, que contribua para os fazeres profissionais dos integrantes da escola.

eu gostaria de trazer mais contribuições de outros profissionais. Porque já teve momentos riquíssimos em que a gente conseguiu trazer profissionais da área das ciências. não só da pedagogia. Porque a gente trabalha o tempo todo com o conhecimento científico. A gente trabalha muito conhecimento de áreas que a gente tem pouco apoio, que nós como pedagogas não conseguimos ser bem efetivas nessas outras áreas. mas eu gostaria disso da gente ter maiores parcerias, e não é fácil de conseguirmos. Em algumas momentos fomos na universidade e conseguimos, em outros momentos não. A gente vai fazendo o que consegue entender. Na próxima formação gostaríamos de um palestrante convidado, mas não sei se vamos conseguir (Professora Organizadora).

Considero, ainda, um desafio a ser visto pela escola a união entre professoras e estagiárias (a maioria de ensino médio), pois no primeiro dia de formação pude evidenciar que:

Ao observar o espaço em que a formação estava acontecendo, me surpreendi com a separação entre os locais que ocupavam as professoras e estagiárias, cada um desses grupos ficava de um lado do salão, como se a formação não estivesse agradando ao grupo de estagiárias [...] as estagiárias tentaram ser integradas na formação através de questionamentos feitos pela coordenadora pedagógica. Acredito que algumas estagiárias (ensino médio) veem esse momento apenas como cumprimento de uma tarefa de serviço, talvez nem seja interesse delas estudar sobre a educação e nem queiram seguir trabalhando nessa área. Por que colocar pessoas que não estão qualificadas e talvez vejam a educação infantil apenas como uma possibilidade de trabalho então nesse espaço? A SME não estaria retrocedendo no conceito de educação infantil da atualidade? (Diário de Bordo da Autora).

O apontamento trazido mostra algo que muitos educadores consideram superado, em alguns momentos parece retroceder. Qualquer pessoa pode estar na sala de aula com crianças pequenas? Não há necessidade de formação para isso? A gestão dessa escola procura trabalhar para que as estagiárias aprendam um pouco do cotidiano e das necessidades da educação infantil, inserindo as meninas

nos encontros de formação, na tentativa de unificar a forma de trabalho existente na escola.

Contudo, mesmo que uns desafios apresentem-se maiores que outros, estes sempre estarão presentes no cotidiano escolar. A professora Criativa considera-os como algo inerente à vida e ao processo educativo. Ela ressalta: *“Os desafios são diários, no nosso planejamento, na nossa vida. Nas reuniões também, o grupo traz um assunto e vê que o grupo está pendendo para outro lado então vamos mudar, eu acho que os desafios estão sempre presentes”* (Professora Criativa). Dessa forma, não se pode entender as dificuldades como empecilho para nada ser feito, mas sim criar formas, assim como a escola criou, organizando sua própria formação, para superar aquilo que antes tinha como condicionante. Nesse contexto, faz-se necessária a gestão para mobilizar o grupo em prol de ultrapassar os obstáculos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Para dar início a essas palavras finais reporto-me à frase da epígrafe deste trabalho, em que é possível perceber por que muitos problemas educacionais são amplamente discutidos, porém não são resolvidos. Sabe-se o que tem a melhorar no sistema educacional, mas não parece possível pensar outras formas para fazê-lo. Assim acontece com a formação continuada, pois esta é considerada como inerente a profissão professor, no entanto não tem sido pensada com a atenção que a temática exige.

Essa necessidade do professor estar sempre em busca de conhecimento e atualização pode ser vista pelo viés da compensação (CORREIA; MATOS 2001) na visão de muitos gestores, no qual a formação continua serve para suprir lacunas da formação inicial e adquirir novas competências que a atualidade exige, “garantindo” a qualidade da educação. Contudo, após décadas de discussão, esse movimento instituinte, percebido na Escola Municipal de Educação Infantil Borges de Medeiros, local da investigação, não é uma ação homogênea nos espaços escolares, mas parece ser o único fator responsável por suprir as mazelas educacionais.

Dessa forma, essa investigação realizada pela perspectiva do imaginário social permitiu atribuir novos sentidos a problemas antigos e criar outros questionamentos (OLIVEIRA, 1997), neste caso, outra forma de fazer a formação continuada de professores.

As participantes da pesquisa mostraram-se empenhadas em colaborar com este estudo, revelando em suas conversas a realidade de trabalho que vivenciam na escola, trazendo uma força motora que pode servir de inspiração para outras instituições também insatisfeitas com as formações continuadas que participam. Além disso, é interessante chamar a atenção de outros segmentos educacionais que organizam a formação para professores, com intuito de (re)pensarem seus formatos, dispositivos, espaços, valorização, horários e temáticas.

A partir das trajetórias das colaboradoras, foi possível perceber que os processos formativos vivenciados por elas influenciam diretamente na importância atribuída à formação continuada. Esses processos estão ligados justamente ao permanente processo de estudo e reflexão, no caso das professoras, o contato com a universidade. A formação, na visão das colaboradoras, é tanto um movimento

individual quanto coletivo, já que parte do interesse de cada uma, de como cada professora está disposta a aprender e a construir outros saberes em conjunto.

Com este estudo, percebi que para as professoras da escola, a formação continuada não se restringe a um dado momento de estudo e reflexão destinado para isso. Esse é um imaginário abrangente sobre a temática, pois considera vários dispositivos como formação, indo ao encontro da proposta de formação instituinte que a escola realiza.

Além de perceber a formação de maneira mais complexa, outro fator interessante foram as temáticas trabalhadas nos encontros de formação, pois partem das situações vivenciadas no dia a dia, não tendo como serem elencadas individualmente ou já estarem pré-estabelecidas. Tal pensamento satisfez minha curiosidade quanto à possibilidade de restrição das temáticas estarem fixadas apenas a assuntos que os professores quisessem discutir.

Os dispositivos de formação encontrados são criados algumas vezes pela gestão. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que o encontro de formação é um dispositivo, bem como a relação com a universidade, que no caso de duas colaboradoras serve como um motor, o qual mobiliza reflexões e as fazem repensar seus fazeres cotidianos. O PPP da escola, a reunião pedagógica e os encontros de formação continuada de seus professores são feitos visando discutir e refletir sobre questões que surgem na própria prática, sobretudo contribuindo para a qualificação de seus profissionais, revelando um profundo comprometimento com a Educação Infantil.

Através desta pesquisa pude perceber a dificuldade da implementação de espaços para formação continuada dentro do horário de serviço, pois, para as colaboradoras, a Secretaria Municipal da Educação não possui a mesma visão de formação continuada, dificultando que esta ocorra na escola. A relação entre escola e Secretaria Municipal de Educação é marcada por conflitos constantes (não somente na formação continuada), causados pela ausência de um diálogo que culmine em ações colaborativas em prol da qualidade da formação de professores. Ainda é pertinente ressaltar uma dificuldade relevante acerca da temática discutida, que não é pensada em uma perspectiva de mudança, dificuldade essa que se refere à destinação de um tempo para formação dentro do período em que o professor está na escola, evitando assim a intensificação do trabalho docente, bem como levar em

consideração a complexa tarefa de ser docente hoje, criando possibilidades para professores reais.

Os caminhos estão concluídos? As metas foram alcançadas? Dizer que a escola pesquisada propõe inovações e/ou atribui outros sentidos à formação continuada não quer dizer que não há nada mais a ser feito, pois o grupo que participa dessa organização pode dar outras configurações à formação. O imaginário que institui, continua se atualizando.

A pesquisa apontou a necessidade de reconstrução do imaginário acerca da formação continuada, que tenha como principal agente de formação o próprio professor, reconhecendo os saberes produzidos dentro da profissão, produzindo práticas formadoras coerentes com as discussões atuais sobre a formação.

Algumas das possibilidades encontradas pela equipe diretiva da escola são ações realizadas visando solução dos problemas de forma imediata. Fato que impede uma mobilização maior e de caráter contínuo, como consequência também influencia na qualidade da educação de crianças pequenas. Ações permanentes são importantes, porque promovem uma mudança na cultura organizacional. Dessa forma, acredita-se que faltam movimentos que procurem pensar outras práticas de gestão, diferentes do sistema vigente que está pautado na resolução de problemas imediatos. Essa mobilização não pode ser feita somente por uma escola, mas sim por um coletivo.

Essa experiência vivenciada na EMEI Borges de Medeiros deve-se também ao impulso da gestão, que prioriza esse espaço de reflexão e não tem medido esforços para que isso aconteça. A equipe diretiva tem papel fundamental nesse contexto, visto que cria mecanismos para mobilização dos professores. Mas estes são igualmente agentes desse processo; sem a vontade deles, não haveria momentos de compartilhamento das aprendizagens e reflexões.

Portanto, não pretendi com esta pesquisa indicar a receita de uma formação continuada eficaz, mas sim exemplificar como é possível criar outras formas, além das já instituídas. Não se pode deixar para depois, realizar a formação continuada na escola proporciona aos profissionais a discussão sobre situações cotidianas no momento em que estas acontecem.

No próximo ano pretendo, em uma das reuniões de formação, levar os dados desta pesquisa para compartilhar com os colaboradores e demais professores da

escola, numa tentativa de valorizar a formação realizada por elas e mostrar alguns aspectos que podem qualificar os encontros.

Coube aqui nesta pesquisa valorizar a experiência obtida na escola Borges de Medeiros, bem como desvendar os imaginários acerca da formação continuada nesse grupo diferenciado. Todas essas reflexões não se esgotam aqui neste espaço e tempo, ficam as ideias motoras já discutidas e problematizadas e que podem ser traduzidas neste trecho da canção de Geraldo Vandré “Quem sabe faz a hora não espera acontecer”, para assim serem (re)criados os sentidos da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBIER, R. Sobre o imaginário. Trad. COSTA, Márcia L. Ferreira e PAULA, Vera de. In: **Em aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, PUC-PR, v. 10, p. 13-26, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação (2014-2024)**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2015.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Figuras do pensável**. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CORREIA, J. A. de A. V.; MATOS, M. S. **Solidões e Solidariedades nos Quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.

CUNHA, M. I. **Conta-me agora!** As narrativas como alternativas pedagógicas no ensino e na pesquisa. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551997000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: dezembro de 2014.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria a prática**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRA, N. T.; EIZIRIK, M. F. Educação e Imaginário Social: revendo a escola. In: **Em Aberto**. Brasília, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. v. 10. p. 58-78, 1999.

FORSTER, M. M. S.; FONSECA, D. G. **Escola como espaço formativo**: impactos na profissionalidade docente. Disponível em <30reuniao.anped.org.br/posteres/GT08-3309--Int.pdf>. Acesso em: março de 2015.

FORSTER et al. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 497-514, maio./ago. 2011.

FORSTER, M. M. S.; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014.

FORTES, N. D.; OLIVEIRA, V. M. F.; BREZOLIN, C. F.; RECH, I. **Ouvindo coisas**: Transformando olhares e experimentando novas sensações através de uma formação mais sensível. In: 27ª Jornada acadêmica Integrada, 2012, Santa Maria. 27ª Jornada acadêmica Integrada, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GATTI et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Relatório de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 41 set. 2014. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: setembro de 2015.

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

ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. In: ENGERS, M. E.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 2. p. 153-165. 2007.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Concepções e práticas de organização e gestão da escola**: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. Artigo publicado na Revista Española de Educación Comparada, Madrid, Espanha. Numero 13. Año 2007.

_____. **A organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK. **A gestão participativa na escola.** 4. ed. v. 3. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola.** 2. ed. v. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Liderança em gestão escolar.** 6. ed. v. 4. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação.** Brasília: Liber, 2012.

_____. **Etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-Formação.** Brasília: Liber, 2006.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização.** Florianópolis: Insular, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, V. F. **As interlocuções entre a pós-graduação e a educação básica, em tempos de reconstrução das relações ético-políticoafetivas.** In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: A pósgraduação e as interlocuções com a educação básica. Anais, Caxias do Sul: UCS, 2012.

_____. Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária. **Perspectiva.** Florianópolis, UFSC/CED, n. 19, p. 131-142. 2010.

_____. **Imaginário Social e escola de segundo grau.** Unijuí: Unijuí, 1997.

_____. **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Unijuí, 2006.

OLIVEIRA, V. F. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v. 2, 2006.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SANTA MARIA. PREFEITURA MUNICIPAL. Lei n. 4696/03 de 22/09/2003- **Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e Institui o Respectivo Quadro de Cargos e da Outras Providências**. SANTA MARIA/RS/BR, 2003.

_____. Lei n. 4740/03 de 24/11/2003- **Institui a Gestão Escolar Democrática**. SANTA MARIA/RS/BR, 2003.

SILVA, J. M. **As tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEVES, N. (Coord.). **Imaginário Social e Educação**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. 10. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber, 2007.

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores

Pesquisadora responsável: Valeska Fortes de Oliveira

Instituição: Universidade Federal de Santa Maria

Aurora: Caroline Ferreira Brezolin

Telefone para contato: (55) 96543027

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será

penalizado(a) de forma alguma.

- ◆ Esta pesquisa tem como objetivo investigar como compreender quais as significações imaginárias dos professores sobre a formação continuada que organizam. A entrevista será gravada, o que você escrever e disser será registrado para posterior estudo.
- ◆ A coleta de dados junto aos sujeitos, previamente, poderá apresentar algum desconforto na coleta de dados, afim de que esse desconforto não ocorra as perguntas da entrevista semi estruturada será disponibilizada anteriormente para que o participante veja se aceita responder o roteiro de perguntas, podendo optar por não responder qualquer pergunta que sinta-se constrangido. Não apresentará custos ou despesas com a participação na pesquisa, caso haja algum dano me comprometo em reparar estes danos, ou promover meios para a reparação.
- ◆ Os possíveis benefícios para os professores que serão entrevistados estão no valor de refletir sobre suas práticas e compartilhar experiências realizadas na escola, servindo de parâmetro para outras instituições e interessados nos estudos sobre formação continuada de professores.
- ◆ A coleta de dados ocorrerá através de entrevistas semi-estruturadas, disponibilizadas anteriormente a realização da entrevista.
- ◆Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas.

♦ Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, representantes do Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

♦ Durante o andamento da pesquisa ou ao seu término o sujeito da pesquisa terá direito d retirar o consentimento a qualquer tempo. Você pode retirar o consentimento, sem qualquer prejuízo.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores”. Eu discuti com Caroline Ferreira Brezolin sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo depois da minha participação na pesquisa, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Assinatura do Sujeito da pesquisa

Nº de identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria _____, de _____ de 20 ____.

Pesquisador responsável

Autora da pesquisa

Anexo B – Autorização Institucional

Autorização Institucional

Solicitamos sua autorização para a realização do projeto de pesquisa intitulado Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores, de autoria da acadêmica Caroline Ferreira Brezolin, que está sendo orientada pela professora Valeska Fortes de Oliveira, na Universidade Federal de Santa Maria.

Esse trabalho busca compreender quais as significações imaginárias dos professores sobre a formação continuada que organizam. Para tanto, gostaríamos da participação de três professoras e uma coordenadora pedagógica que atuem na escola. Para a realização desse processo de pesquisa, ocorrerá através de uma entrevista semi-estruturada. Sendo que esta será gravada, com a autorização de cada colaborador, para que não se percam os relatos dos mesmos. Solicito a oportunidade de realizar essas coletas de dados na própria escola Municipal de Educação Infantil Borges de Medeiros.

Qualquer informação adicional, poderá ser obtida pelo telefone (55) 96543027. A qualquer momento a senhora poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado, e sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização.

O resultados encontrados nesse estudo irão compor a Dissertação do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, além de serem publicados em revistas da área da educação e/ou eventos que abarquem as questões problematizadas na investigação. Contudo, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua Instituição.

Nomes e outras indicações serão publicados, apenas mediante autorização da instituição. Se, eventualmente a participação desta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, nos comprometemos em reparar estes danos, ou promover meios para a reparação.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição _____ declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional.

Assinatura da responsável

n° de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o termo de autorização institucional desta instituição para a realização do estudo.

Assinatura da orientadora

Assinatura da autora

Anexo C – Termo de Confidencialidade

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através narrativas escritas e de gravação em áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3341A, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos.

Santa Maria, _____ de _____ de 20 ____.

VALESKA FORTES DE OLIVEIRA – CI 3013717446

CAROLINE FERREIRA BREZOLIN- CI 2104284746

APÊNDICES

Apêndice A – Tópicos-guia

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A ESCOLA COMO ESPAÇO E TEMPO DE FORMAÇÃO

OUTRAS FORMAS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO

COMO É?

COMO PODERIA SER?

PARTICIPAÇÃO

DESAFIOS

TEMÁTICAS

Obs.: Foram acrescentados os tópicos abaixo para o diálogo com a coordenadora pedagógica

ORIGEM/ORGANIZAÇÃO

EXPECTATIVAS

Apêndice B – Desenho da pesquisa

Quadro1: Desenho da pesquisa

