

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ-UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO-CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE<sub>d</sub>

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:  
uma perspectiva de (res)significação da prática  
docente



TERESINA  
2023



**LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma perspectiva de (res)  
significação da prática docente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Piauí-UFPI, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de doutorado em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Cavalcante Guedes.

Teresina  
2023

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Representação da Informação

L864f      Lopes, Laurilene Cardoso da Silva  
              Formação continuada de professores: uma perspectiva de  
              (res)significação da prática docente / Laurilene Cardoso da  
              Silva Lopes. -- 2023.  
              126 f.

              Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro  
              de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
              Educação, Teresina, 2023.  
              “Orientadora: Dra. Neide Cavalcante Guedes.”

              1. Formação continuada. 2. Prática docente.  
              3. Políticas educacionais. I. Guedes, Neide Cavalcante.  
              II. Título.

CDD 370.71

**LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma perspectiva de (res)  
significação da prática docente.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Piauí-UFPI, na linha de pesquisa Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de doutorado em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Neide Cavalcante Guedes.

**Teresina- PI, 09 de fevereiro de 2023**

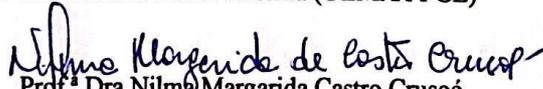
**Banca Examinadora**

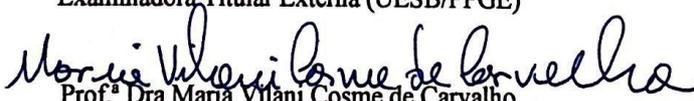
  
Prof.ª Dra Neide Cavalcante Guedes  
Orientadora (UFPI/CCE)

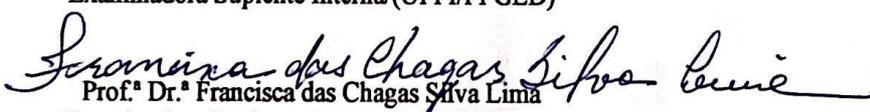
  
Prof.ª Dra Antonia Edna Brito  
Examinadora Titular Interna/(UFPI/PPGED)

  
Prof.ª Dra Eliana de Sousa Alencar Marques  
Examinadora Titular Interna/(UFPI/PPGED)

  
Prof.ª Dra Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento  
Examinadora Titular Externa (UEMA/PPGE)

  
Prof.ª Dra Nilma Margarida Castro Crusó  
Examinadora Titular Externa (UESB/PPGE)

  
Prof.ª Dra Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Examinadora Suplente Interna/(UFPI/PPGED)

  
Prof.ª Dr.ª Francisca das Chagas Silva Lima  
Examinadora Suplente Externa/(PPGE/UFMA)

*Querida Laurilene, meu abraço fraterno!*

*Você sempre fará parte da minha da minha vida, sob suas orientações cresci muito, tenho certeza de que muitas de nós pensa assim também.*

*Você nos impulsionou na direção certa, não fez mais por conta da política que está envolta da educação de qualquer lugar. No nosso caso, no município, sei também que as demais colegas compartilham do mesmo pensamento de ver todo o trabalho realizado ser desarticulado e indo em outra direção, mas, penso assim, somos um corpo, somos pequenos pontinhos como átomos e células, que vão fazendo a diferença e o seu melhor onde estejam.*

*Não foi fácil relatar tudo isso sem não sentir diferentes emoções...Parava muitas vezes...Revivi aqui momentos que não lembrava, e, tudo nos levava a muitas conversas em família...Muitas vezes as lembranças galopavam e as mãos não davam conta de alcançar rrsrsrsrs..., mas, está tudo aqui, as partes memoráveis e desafiadoras que passei durante minha trajetória profissional, pessoal, pois estão interligadas... Não sou de muitas palavras, escrever então... Mas, essa é minha contribuição.*

*Mais uma vez lhe agradeço por fazer parte, voltar no tempo, isso prova que hoje podemos fazer uma história ou participar de tantas outras que se iniciam ou estão em percurso, como fazer parte de sua linda história... É sim sua história enquanto fazia esta carta, parei para falar sobre você as minhas filhas e genros, falei de seus traços, de sua personalidade... Sempre se levanta diante dos desafios e leva consigo todos aqueles que a cercam.*

*Obrigada por tudo, minha amiga.*

*Um beijo no coração*

*Adélia Prado*



*Ao meu querido esposo Antônio Deígerson da Costa Lopes, por todo apoio, compreensão e companheirismo durante esta jornada. Com seu apoio com certeza a jornada tornou-se mais leve. Obrigada pelo incentivo e por ter me inscrito no processo de seleção... Deu certo! Juntos temos conseguido continuar os estudos e ampliar nossos conhecimentos.*

*Às minhas queridas professoras e amigas Neide Guedes e Hilda Mara, pela oportunidade a mim confiada, por contribuírem de forma significativa para minha formação pessoal e profissional, pela escuta sensível que entende a alma.*

*Por todas as orientações inspiradoras!*

*Às minhas amigas queridas Conceição de Sales, Fabiana Lima e Emília Santos, por todo apoio naqueles momentos desafiadores que somente conseguimos passar porque temos pessoas que nos apoiam, acreditam e sonham junto conosco, nos fazendo ir além do que podemos imaginar.*

*Gratidão pela vida de todos vocês. Que o Senhor acrescente sobre suas vidas saúde, paz e muitas alegrias, que continuem sendo luz nessa terra.*

*Gratidão sempre!*



## *PEQUENA GRANDE LAURILENE*

Agradecer é uma arte  
É um lindo sentimento  
É um ato bem marcante  
Propício em todos os momentos  
É uma forma de bondade  
Que nos concede muita paz  
E muita alegria aos lindos olhos  
Daqu'Ele a quem chamamos de Pai.

A vida é tão linda  
É um presente celeste  
Que fica muito mais leve  
Quando a gente agradece

A Deus Pai gracioso  
Temos sempre que agradecer  
Simplesmente pelo fato  
De nos amar sem a gente merecer  
E que dia após dia está sempre a nos fortalecer.

A Jesus, o Filho Amado  
Não pode ser diferente  
Devemos sempre adorar  
Com o corpo e com a mente  
Pois é o nosso Salvador  
O Messias que nasceu  
Aqu'Ele que por amor  
Com seu sangue nos salvou.

Ao Espírito Paráclito  
Que nos ama em todas as circunstâncias  
Devemos ser muito gratos  
E pedir bênçãos em abundância  
Pois aquele que tem fé  
Tudo pode e tudo alcança.

Ser grato é o que nos faz fortes  
É o que nos faz homem e mulher  
É o que nos faz ir adiante  
É o que nos faz ter muita fé  
É o que nos guia constantemente  
E nos mantém sempre de pé.  
Através da nossa fé Ele nos conduz

Promovendo encontros que nos traz  
muita luz

Obrigado, Deus querido  
Pelos encontros promovidos  
Pois desde dois mil e dezanove  
Manténs a Laurilene por perto  
Nos fazendo acreditar que tudo dará  
certo.

Sobre essa nobre mulher  
Temos muito o que contar  
Pois chegou no CESC-UEMA  
Pra trabalhar, orientar e cativar  
Ah! E se as paredes da instituição  
falassem  
Muitas coisas nossas iriam narrar  
Partindo de História da Educação  
Chegando até o TCC para nos orientar

Apesar de ser admirável  
Não é fácil dela falar  
Pois ela é o que é  
Aqui, agora, em todo tempo e lugar  
Dona de várias virtudes  
Que nos cabe admirar.

Graças damos ao Deus da vida  
Arquiteto do Universo  
Pois durante o doutorado  
Esteve da Laurilene a cuidar  
Animando-a e motivando-a  
Por meio das preces da família, dos  
alunos e amigos  
Adubos essenciais para frutificar

Resultado de muito estudo e dedicação  
Do qual ela não abre mão  
Todos nós vamos testificar  
O trabalho final da tese para juntos  
celebrar

*Eriksson Kássio,*  
*Aluno do 8º Período de Pedagogia do*  
*CESC-UEMA*  
*02/09/20*

## AGRADECIMENTOS

Durante o auge da pandemia sentimos medo, insegurança solidão. Pudemos sentir o quanto é importante a presença, o abraço, o afeto e a companhia; valorizamos ainda mais a vida e reafirmamos a importância da simplicidade, das alegrias e dos momentos felizes. Pudemos perceber que a vida é simples e passa logo, não somos mais os mesmos.

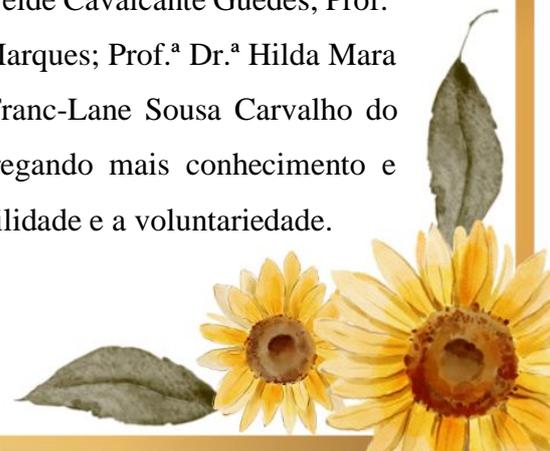
Com tudo isso, agradecemos a Deus pela sua proteção para conosco, nossos amigos e familiares, sempre com a certeza de que sem Ele nada somos e nada podemos fazer. Por isso, a Ele toda glória, honra e louvor, gratidão por ter me permitido viver todas as experiências e me fazer ultrapassar os desafios, por me permitir nessa caminhada leveza; dedicação e compromisso durante toda a jornada de estudos, sem Ele seria impossível chegar até aqui. Agradecemos também:

À minha querida orientadora Neide Cavalcante Guedes e sua inseparável amiga Hilda Mara Lopes, por todo carinho e confiança, pelos ensinamentos, dedicação e paciência durante o mestrado e doutorado. Vocês contribuíram de forma significativa para minha formação profissional e pessoal, agregando conhecimentos, saberes e práticas que levarei para toda a vida.

Às professoras e professores do Programa de Pós-graduação em Educação, em especial aos que estiveram à frente das disciplinas do doutorado: professores Antônio de Pádua Carvalho Lopes; Francis Musa Boakari; Rosana, Antônia Edna Brito; Antônia Dalva França Carvalho; Josania Lima Portela Carvalhêdo; Eliana de Sousa Alencar Marques; Luís Carlos Sales; e Ana Valéria Marques Lustosa, pelos ensinamentos compartilhados, mesmo em momentos difíceis vivenciados durante a pandemia. Impossível não lembrar das aulas e das discussões realizadas em um ambiente novo e desafiador; conseguimos passar por todos os desafios juntos. Gratidão por toda dedicação para conosco nesse processo.

Ao Núcleo de Pesquisa NUFAGEC por todos os momentos de estudos e discussões que nos permitiu ampliar a nossa visão e conhecimento ao longo dessa caminhada, por todas as amizades construídas, pelos momentos de descontração. Dessa forma, o processo de estudo se tornou leve e muito prazeroso;

À banca de qualificação e defesa do trabalho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Cavalcante Guedes; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Antônia Edna Brito; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana de Sousa Alencar Marques; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilda Mara Lopes Araújo; Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilma Margarida Castro Crusoé, Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento pelas contribuições dadas ao meu trabalho, agregando mais conhecimento e ampliando a nossa visão sobre a temática. Agradeço a disponibilidade e a voluntariedade.



À minha família, porto seguro, lugar de acolhimento, diversão e descontração, onde sempre sabemos que podemos contar uns com os outros. Ao longo dessa caminhada foi muito importante saber que podia contar com vocês.

Aos meus pais, Antenor Pereira da Silva e Luzia da Paz Cardoso Gomes, pelos ensinamentos que se fazem presentes em todo meu caminhar. Meu pai é aquela pessoa que por onde passa deixa seus ensinamentos, não teve estudo, mas hoje tem a oportunidade de presenciar todas as filhas e netos com uma formação superior. Como ele diz, “sou leigo”, mas tenho o orgulho de poder presenciar a caminhada de estudos de todos os meus descendentes. Homem do campo de mãos calejadas de tanto trabalho pesado, Deus reservou para a ele em vida a melhor parte, viver todas essas vitórias que antes pareciam impossíveis. Como sempre digo: meu pai é meu herói, meu amigo, fiel companheiro, exemplo verdadeiro para mim. Com seu jeito sábio nos preparou para a vida.

Ao meu querido esposo Antônio Deígerson da Costa Lopes que, mais do que acreditar, está sempre fazendo as inscrições nos processos seletivos de estudos e trabalhos. Mais do que me inscrever, ele também participa de todo processo com muita dedicação e ansiedade. Obrigada por todo apoio e pela dedicação, compreensão e cuidado para comigo.

Ao meu filho André Mclelry e sua esposa Ana Beatryz Uchoa por todo o zelo e cuidado nos momentos de estudos. Um casal abençoado e que está sempre pronto para ajudar, contribuindo com as conversas, passeios e aventuras.

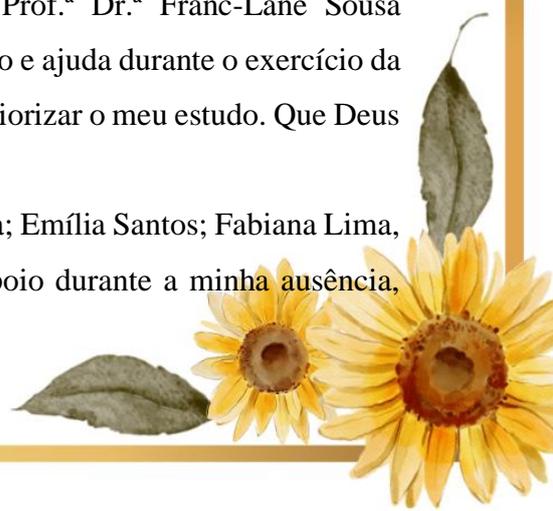
Às minhas irmãs Jozerlene Cardoso, Marlene Cardoso e Marquilene Cardoso pelo apoio e dedicação, por acreditarem que podemos sempre ir além e que os desafios são impulsos que abrem caminhos de possibilidades.

Aos meus sobrinhos Edrei Lael; Guilherme Harel; Adriano Santos; Bruna Stefane; Debora Thaís e Eloáh. Vocês são incríveis em nos tirar das situações difíceis nem que seja para ela aparecer depois, obrigada pelo apoio concedido.

Aos meus líderes e amigos Apóstolo Paulo Jorge e Silvia Tavares, Leonardo e Adriana Ferreira pelas orações, amizade e apoio ao logo dessa caminhada.

Às amigas Prof.<sup>a</sup> Me. Maria Louderne Paula Costa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento e Aurelice de Oliveira Paula pelo apoio e ajuda durante o exercício da docência no ensino superior, sempre com muito cuidado para priorizar o meu estudo. Que Deus as recompensem!

Às minhas amigas de trabalho Conceição de Sales Correia; Emília Santos; Fabiana Lima, Francineide Dias, Heloísa Carvalho e Joana Darc por todo apoio durante a minha ausência, pelas palavras de incentivo.



À Equipe da Unidade Escolar Municipal Eng. Jádihel Carvalho na pessoa das professoras Heloisa Carvalho, Joana Darc Carvalho, Socorro Franco e Thalita Duarte, e dos vigias Pedro Paixão; Manoel Vidal; Francinaldo Miranda; Jeferson Soares Medeiros; dos auxiliares de serviços diversos: Mayara Cristina; Lucas Cardoso, Patrícia Oliveira e Maria Aparecida Rocha, pela compreensão nos momentos e ausência.

À minha querida amiga Cristiane Cunha e Sarah Helena, uma irmã amiga. Que o Senhor retribua todas as orações realizadas pela minha vida e pela vida da minha família.

Aos meus queridos (as) professores Raimundo Correa e Maria das Dores, pelos ensinamentos e amizade que me conduziu até aqui.

Aos meus amigos Tiago; Lia Mara; Wirlla; Wirllany e Driely pessoas maravilhosas que cruzaram o meu caminho e fizeram dele uma caminhada suave e leve, com angústias, conhecimento e sabedoria compartilhados.

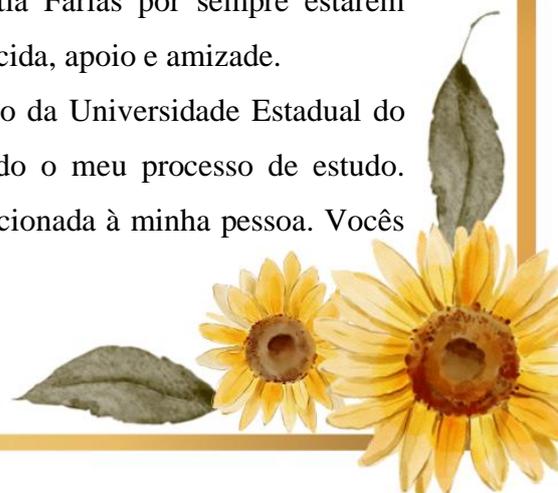
Aos meus colegas da 13ª turma do doutorado: Keyla Cristina da S. Machado; Jucyelle da Silva Sousa; Josiane Sousa Costa de Oliveira; Luiz Jesus Santos Bonfim; Kricia de Sousa Silva; Simoni Portela Leal; Emanuella Geovana Magalhães de Souza; Camila Betina Ropke; Marcia Pereira de Oliveira; Higo Carlos Meneses de Sousa; Marta Susany Moura Carvalho; Irene Nunes Lustosa Mendes; e Sylvania Uchôa de Castro, por todos os estudos e compartilhamentos que partilhamos durante esta caminhada.

Às professoras Amália Suzanny Guimarães Lima, Maria do Carmo Silva Neta, Kerleiane de Sousa Oliveira, que se dispuseram a contribuir com essa pesquisa descrevendo suas memórias e nos permitindo acompanhar a realização do seu trabalho. Estes momentos em que estivemos juntas foram maravilhosos e marcantes. Gratidão!

À Prof.ª Me. Ana Célia Pereira Dasmaceno, secretária municipal de educação de Caxias - MA, por todo apoio e disposição em contribuir para os meus estudos e formação. Agradeço pela sua confiança e pela sua disposição em ajudar a todos que estão galgando o caminho da pós-graduação.

Às minhas queridas amigas Elizabeth Almeida, Mary Jane Castelo Branco, Leide Lopes, Rosy Rodrigues, Lisiane Carvalho, Gianni Menezes, e Cintia Farias por sempre estarem cuidando para que nosso caminhar seja leve. Obrigada pela torcida, apoio e amizade.

À turma de Pedagogia do 8º período noturno e matutino da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), alunos queridos que acompanharam todo o meu processo de estudo. Gratidão a vocês por cada palavra de incentivo e carinho direcionada à minha pessoa. Vocês são muito especiais!



À turma de Licenciatura em Química do 8º período noturno da Universidade Estadual do Maranhão pela confiança. É muito prazeroso ter alunos como vocês, esforçados e sempre confiantes na vida e nas pessoas.

Ao fotógrafo David Sousa, por retratar tão bem nossa cidade em suas fotografias. Gratidão pelo privilégio de ter essa obra de arte no meu trabalho.



Lopes, Laurilene Cardoso da Silva. **Formação continuada de professores: uma perspectiva de (res)significação da prática docente** / Laurilene Cardoso da Silva Lopes. -- 2023. 126 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.

## RESUMO

O presente estudo tem como tema “Formação continuada de professores: uma perspectiva para (res)significação da prática docente”, fazendo um recorte a partir dos anos de 1990 até os dias atuais considerando que este é o período em que as interlocutoras da pesquisa se encontram em processo de formação. Dentro desse contexto apresentamos o problema de investigação: Como a formação continuada contribui no processo de (res)significação da prática docente? Partimos do pressuposto de que a formação continuada potencializa, sistematiza e ressignifica o fazer docente, favorecendo novas formas de pensar e agir na e sobre a prática. Defendemos a tese de que a formação continuada permite ao professor construir e reconstruir conhecimentos, se constituindo lugar de aprendizagem, que se manifestarão na prática docente. Assim, anunciamos o objetivo geral que é compreender a formação continuada no processo de (res)significação da prática docente, e assim buscamos: identificar as implicações da formação na prática docente; descrever os desafios vividos no processo de formação continuada no contexto da prática docente; analisar a realidade da formação continuada desenvolvida hoje no município de Caxias, Maranhão, a partir do olhar das professoras. A presente tese se desenvolveu mediante a abordagem qualitativa, que nos permite um estudo amplo do objeto pesquisado considerando o contexto no qual está inserido. Para tanto, recorreremos a Etnometodologia como teoria social para a compreensão sociológica do objeto de estudo, pois nos possibilita uma visão ampliada dos campos empírico e científico. Utilizamos como dispositivos de coleta de dados: o memorial de formação, a observação participante e o diário de campo, através do qual podemos sistematizar as categorias de análise e interpretação. A análise dos dados foi realizada a partir dos conceitos-chave da Etnometodologia, que são: afiliação, membro, práticas e/ou realização, relatabilidade (*accountability*), que contribuíram para a compreensão das ações dos sujeitos dentro do contexto pesquisado. (COULON, 1995) O campo empírico da pesquisa é composto por três professoras que também trabalham como técnicas da SEMECT da Rede Municipal de Ensino da cidade de Caxias, no estado do Maranhão. Como aportes teóricos e metodológicos utilizamos os autores: Pimenta (2012), Gatti (2008), Imbernón (2009), Nóvoa (2009), Josso (2004), Freire (2011), Candau (2003), a LDB 9394/96, Ball (2013) e Libâneo (2012), dentre outros, para buscamos o entendimento da formação continuada e as políticas públicas de formação. Na análise dos dados fizemos uso dos conceitos de: membro, práticas e/ou realização, reflexividade e relatabilidade (*accountability*) (COULON, 1995), que nos permitiu realizar uma análise sociológica do objeto de estudo. Os resultados da pesquisa sinalizam que a formação contribui para a reflexão **na** e **sobre** a prática, mantendo um diálogo permanente com as situações reais da prática, o que proporciona o conhecimento sobre a necessidade da Rede de Ensino assumir uma formação que tenha como ponto de partida a realidade educacional do município. Mostra ainda que a formação contribui para desenvolver a unidade teoria-prática no fazer docente.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Prática docente. Políticas educacionais. Etnometodologia

Lopes, Laurilene Cardoso da Silva. **Continuing Education of Teachers: A Perspective for the (Re)signification of Teaching Practice/** Laurilene Cardoso da Silva Lopes. – 2023.— 2023. 126f. Thesis (Doctorate in Education). Postgraduate Program in Education at the Education Sciences Center of the Federal University of Piauí. Teresina-PI, 2023.

### **ABSTRACT**

The theme of this study is the "Continuing Education of Teachers: A Perspective for the (Re)signification of Teaching Practice." The study focuses on the period from the 1990s to the present day, as this is the period during which the research participants are undergoing training. The research problem is formulated as follows: How does continuing education contribute to the process of (re)signifying teaching practice? The assumption is made that continuing education enhances, systematizes, and re-signifies teaching, favoring new ways of thinking and acting within and beyond the classroom. The thesis defended in this study is that continuing education enables teachers to build and reconstruct knowledge, creating a space for learning that is reflected in their teaching practice. The overall objective of this study is to understand how continuing education contributes to the (re)signification of teaching practice. The specific aims are to identify the implications of training on teaching practice, describe the challenges experienced in the continuing education process within the context of teaching practice, and analyze the current state of continuing education in the city of Caxias, Maranhão, from the teachers' perspective. This study was conducted using a qualitative approach that allows for a comprehensive examination of the research object within its context. Ethnomethodology was used as a social theory for the sociological understanding of the research object. It provided a broad view of the empirical and scientific fields. Data collection techniques included a training memoir, participant observation, and a field journal. These tools were used to systematize the analysis and interpretation categories. The data were analyzed using key concepts of Ethnomethodology, including affiliation, membership, practices and/or performance, and accountability. These concepts were instrumental in understanding the actions of the research subjects within the context of the study. The study draws on several authors, including Pimenta (2012), Gatti (2008), Imbernón (2009), Nóvoa (2009), Josso (2004), Freire (2011), Candau (2003), LDB 9394/96, Ball (2013), and Libâneo (2012), to understand continuing education and public training policies. In the data analysis, the concepts of member, practices and/or realization, reflexivity, and relatability (accountability) were used to perform a sociological analysis of the research object. The results of the research suggest that continuing education contributes to reflection on and within teaching practice. It maintains a continuous dialogue with the real situations encountered in the classroom, providing knowledge that informs the practice of teaching.

**Keywords:** Continuing education. Teaching practice. Educational policies. Ethnomethodology

Lopes, Laurilene Cardoso da Silva. **Formación continuada de profesores: una perspectiva de (re)significación de la práctica docente** / Laurilene Cardoso da Silva Lopes. -- 2023. 126 f. Tesis (Doctorado) – Universidad Federal de Piauí, Centro de Ciencias de la Educación, Programa de Postgrado en Educación, Teresina, 2023.

## RESUMEN

El presente estudio tiene como tema “Formación continuada de profesores: una perspectiva de (re)significación de la práctica docente”, con un recorte temporal a partir de los años de 1990 hasta la actualidad, considerando que este es el período en el que las interlocutoras de la investigación se encuentran en proceso de formación. Dentro de ese contexto, presentamos el problema de investigación: ¿Cómo la formación continuada contribuye en el proceso de (re)significación de la práctica docente? Partimos del presupuesto de que la formación continuada potencializa, sistematiza y resignifica el quehacer docente, favoreciendo con nuevas formas de pensar y actuar en y sobre la práctica en el aula. Defendemos la tesis de que la formación continuada permite al profesor construir y reconstruir conocimientos, creando un espacio de aprendizaje propicio que se manifestará en la práctica docente. Así, el objetivo general es comprender la formación continuada en el proceso de (re)significación de la práctica docente y buscar: identificar las implicaciones de la formación en la práctica docente; describir los desafíos vividos en el proceso de formación continuada en el contexto de la práctica docente; analizar la realidad de la formación continuada ejecutada hoy en el municipio de Caxias, Maranhão, a partir de la perspectiva docente. La presente tesis se llevó a cabo por medio del abordaje cualitativo, que nos permitió un estudio amplio del objeto investigado, considerando el contexto en el cual está inserido. Para ello, recurrimos a la Etnometodología como teoría social para la comprensión sociológica del objeto de estudio, pues nos posibilita una visión ampliada de los campos empírico y científico. Utilizamos como dispositivos de recolección de datos: el memorial de formación, la observación participante y el diario de campo, por medio de los cuales podemos sistematizar las categorías de análisis e interpretación. El análisis de los datos fue realizado a partir de los conceptos clave de la Etnometodología, que son: afiliación, miembro, prácticas y/o realización, relatabilidad (*accountability*), y que contribuyeron para la comprensión de las acciones de los sujetos dentro del contexto investigado (COULON, 1995). El campo empírico de la investigación está compuesto por tres profesoras, que también trabajan como técnicas de la SEMECT de la Red Municipal de Enseñanza de la ciudad de Caxias, en el estado de Maranhão. Como aportes teóricos y metodológicos nos valemos de los presupuestos de: Pimenta (2012), Gatti (2008), Imbernón (2009), Nóvoa (2009), Josso (2004), Freire (2011), Candau (2003), la LDB 9394/96, Ball (2013) y Libâneo (2012), entre otros, para buscar el entendimiento de la formación continuada y las políticas públicas que las fundamentan. En el análisis de los datos nos valemos de los conceptos de: miembro, prácticas y/o realización, reflexividad y relatabilidad (*accountability*) (COULON, 1995), que nos permitieron realizar un análisis sociológico del objeto de estudio. Los resultados de la investigación apuntan a que la formación continuada contribuye para la reflexión **en** y **sobre** la práctica docente, manteniendo un diálogo permanente con las situaciones reales, lo que proporciona el conocimiento sobre la necesidad de la Red de Enseñanza en asumir una formación que tenga como punto de partida la realidad educacional del municipio. Este estudio muestra también que este tipo formación contribuye para el desarrollo de la unidad teoría-práctica en lo que respecta al quehacer docente.

**Palabras clave:** Formación continuada. Práctica docente. Políticas educacionales.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Apresentação do projeto de pesquisa.....	39
Figura 2 - Cadernos memórias.....	40
Figura 3 - Entrega dos cadernos de memórias para as professoras .....	41
Figura 4 - Vista panorâmica da Cidade de Caxias (MA) .....	46
Figura 5 - Encontro de Formação do PROSERVIR .....	47
Figura 6 - Festejos Religiosos da cidade de Caxias (MA) .....	49
Figura 7 - Danças Populares Caxienses.....	50
Figura 8 - Mapa da divisão de bairros .....	90
Figura 9 - Mapa de divisão dos distritos.....	91
Figura 10 - Escolas nas comunidades rurais.....	92
Figura 11 - Observação Participante na localidade São Martinho .....	93
Figura 12 - Observação Participante na escola UIM Luís Falcão, localidade Estiva.....	94
Figura 13 - Retorno as atividades presenciais .....	123
Figura 14 - Webnário: Educação em tempos de pandemia. ....	123
Figura 15 - Formação Continuada do Programa PROSERVIR: aulas remotas e ação pedagógica .....	124
Figura 16 - Formação Continuada do Programa PROSERVIR .....	124
Figura 17 - Formação Continuada Práticas de leitura e escrita no ensino remoto .....	125

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NFP - Núcleo de Formação de Professores

NUFAGEC- Núcleo de Estudos sobre Formação, avaliação, Gestão e Currículo

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PME - Plano Municipal de Educação

PROSERVIR - Programa de Formação Continuada para Servidores

PROFA - Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMECT - Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia

UFPI - Universidade Federal do Piauí

UEMA - Universidade Estadual do Maranhão

UNIFACEMA - Centro Universitário de Ciências e Tecnologias do Maranhão

## SUMÁRIO

<i>1 IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS</i> .....	16
<i>2 TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: ESCOLHAS TEÓRICAS</i> .....	24
2.1 Compreendendo a Etnometodologia como teoria do social .....	25
2.2 Dispositivo teórico- metodológico na pesquisa etnometodológica .....	32
2.3 Descrevendo o campo: caracterizando aspectos sociais, econômicos e culturais ....	45
2.4 Conhecendo as interlocutoras da pesquisa .....	52
<i>3 ITINERÁRIOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</i> .....	58
3.1 Formação continuada: concepções e conceitos.....	59
3.2 A formação continuada de professores no contexto das políticas educacionais.....	67
3.3 O contexto social e econômico no caminhar formativo das professoras.....	78
<i>4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CAXIAS (MA)</i> ..	88
4.1 Desafios na realização da Formação Continuada no contexto de vivência das professoras .....	88
4.2 Tecendo fios sobre formação continuada a partir dos diálogos construídos pelas professoras .....	95
<i>5 NOTAS (IN) CONCLUSAS DOS CAMINHOS PERCORRIDOS EM CONTEXTOS DE CERTEZAS E INCERTEZAS</i> .....	104
<i>REFERÊNCIAS</i> .....	111
<i>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ESCRITA DO MEMORIAL</i> .....	117
<i>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</i> .....	120
<i>APÊNDICE C - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE REALIZADA DURANTE A PESQUISA COM SUAS RESPECTIVAS ATIVIDADES</i> .....	123
<i>APÊNDICE D - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE REALIZADA DURANTE A PESQUISA COM SUAS RESPECTIVAS ATIVIDADES</i> .....	124

**1 IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA: caminhos  
percorridos**



## 1 IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao longo da nossa trajetória de vida passamos por diferentes estações de aprendizagem. A partir do momento em que nascemos vamos construindo nosso caminho tanto na vida pessoal quanto profissional. Na vida pessoal essa construção acontece no seio familiar, na escola, nos grupos sociais que participamos, tanto de forma individual quanto coletiva, ao mesmo tempo em que vamos nos desenvolvendo em meio às escolhas e decisões que também influenciarão na nossa vida pessoal e profissional. As escolhas que fazemos e as decisões que tomamos neste percurso desenham o nosso eu e forjam o nosso caráter, que se manifesta ao longo de nossa existência.

Deste modo, é nesse contexto que a formação continuada de professores está implicada na minha vida. Pois, desde o início de nossa caminhada profissional esta categoria sempre esteve presente ora como cursista, ora como ministrante. Ao assumir pela primeira vez uma sala de aula como professora, percebi que o estudo seria um companheiro para toda a vida e que os desafios e a complexidade da profissão e da prática docente que escolhemos seguir exigiam uma postura de estudo, partilha de conhecimento e colaboração entre os pares como possibilidade de validação e reconstrução dos saberes.

A opção por trabalhar a formação continuada de professores implementada pelo Ministério da Educação por meio de projetos e programas em parceria com os Estados, Municípios e Distrito Federal está relacionada às experiências formativas vivenciadas pelas interlocutoras desta pesquisa. Como participante, tanto na condição de cursista, tutora e ou coordenadora, acreditamos que estas formações são espaços de diálogos e aprendizagem, onde consolidamos conhecimentos e reconstruímos outros, de forma que as marcas deixadas são de extrema relevância para os professores envolvidos.

O conhecimento construído durante esses programas proporciona a consolidação e/ou as inquietações que contribuem na ampliação do olhar sobre o trabalho realizado, bem como o aprofundamento dos estudos. Isso ocorre porque a formação continuada é atual por tratar de problemas e necessidades reais que surgem a partir de uma atividade. Por isso ela acontece em um processo de reflexão **na** e **sobre** a prática.

Assim, surgiu o interesse por essa temática que se faz presente no meu fazer profissional em diferentes situações em que participamos de programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com os municípios, dos quais posso citar: PCNs – Parâmetros em ação, que participei como cursista; PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e Gestar II: Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar, em

que fui cursista; Pró-letramento, no qual atuei como tutora junto aos professores Alfabetizadores; PNAIC - Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, em que atuei como coordenadora local e hoje na função de coordenadora pedagógica, continuo trabalhando a formação continuada, tendo a escola como *locus* de formação.

A política de formação continuada de professores, pensada e sistematizada na perspectiva do desenvolvimento de práticas diferenciadas, nos leva a minimizar problemas e situações que fogem das competências inerentes à profissão. Os modelos elaborados sem a percepção e participação dos atores envolvidos no processo muitas vezes não passam de normas que se sobrepõem às situações reais vividas dentro de um grupo social onde as práticas são realizadas.

Em se tratando da importância da continuidade na formação do professor, Nóvoa (2009, p. 18) chama atenção no sentido de “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da formação”, ou seja, professores precisam estar coletivamente estudando e analisando problemas inerentes à educação, haja visto que são esses os profissionais que fazem o ato educativo, falam de angústias e situações vividas em um contexto que, muitas vezes, são silenciados. A formação continuada se caracteriza por estudos, busca constantes pelo conhecimento que se modifica à medida que a sociedade também passa por mudanças.

Nesse contexto, Nóvoa (1998, p. 45) aduz que as escolhas realizadas pelo sujeito em formação nos levam a [...] “compreender sua dinâmica em fazer escolhas ou de se deixar ir aos conhecimentos e de orientar a sua existência em cada período”. É nesse caminhar que compreendemos a formação como um processo dinâmico e complexo que se modifica à medida que esta se realiza e se estende ao longo de uma trajetória.

Diante dessa realidade observamos que o percurso formativo do professor se efetiva dentro da profissão, pois constitui-se de processos que acontecem durante o exercício profissional. Assim, o professor pode trilhar diferentes caminhos e, de acordo com Nóvoa (1998, p. 45), “[...] esse processo acontece a partir dos percursos de formação aos processos de formação.”

Durante a pesquisa de mestrado intitulada “Formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: contribuições para o ensino de Matemática e para a prática alfabetizadora” nosso objetivo foi compreender a formação continuada a partir da sua contribuição para a melhoria da prática alfabetizadora fazendo um recorte e evidenciando apenas a disciplina de Matemática, as mudanças ocorridas nas metodologias e as práticas realizadas, caracterizando as experiências vividas pelas professoras alfabetizadoras.

Na continuidade dos estudos, agora na fase de doutoramento, a formação continuada permaneceu por estar imbricada na nossa vida profissional durante toda nossa trajetória docente. No exercício da profissão estivemos sempre na função de professora de sala de aula e à frente das formações da Rede Municipal de Ensino. Essas experiências nos inquietavam e nos impulsionavam a buscar compreender as demandas que surgiam da prática e como a formação poderia contribuir para a sua (res)significação. Por isso, continuamos com o olhar voltado para os programas e projetos de formação oferecidos pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia, observando as contribuições que estes agregam à prática docente.

Hoje, exercendo a função de coordenadora pedagógica há seis anos, vejo a formação continuada como uma necessidade contínua no ambiente escolar bem como na Rede Pública Municipal de Ensino. Percebo que a não continuidade da formação esfria as discussões sobre pautas importantes que permeiam a sala de aula, a escola e os desafios do ensino no município, interferindo no trabalho realizado e no desenvolvimento de práticas que viabilizem a implementação de melhorias na qualidade do ensino.

Logo, a não existência desse diálogo formativo promovido pela Rede de Ensino com o olhar voltado para a escola distancia ações efetivas que de fato venham trazer benefícios aos professores, alunos e profissionais da educação. Essa situação, por vezes, fortalece a forma estabelecida pelos governantes que veem o magistério como um trabalho que pode ser realizado por qualquer pessoa, sem as devidas credenciais necessárias à profissão, promovendo, assim, uma desvalorização não somente financeira, mas também de reconhecimento.

Refletir sobre o trabalho em ambientes profícuos, nos quais emanam possibilidades de alinhamento, mudanças e transformação, nos leva à criação de pautas importantes e decisivas para a melhoria da educação. Daí entendermos que a formação não se esgota, sendo assim um processo contínuo e, portanto, uma temática de relevância, uma vez que possibilita espaços de diálogos e trocas de experiências.

Com este entendimento, definimos como questão de investigação de estudo de doutoramento o seguinte: como o processo de formação continuada de professores contribui para a (res)significação da prática docente? Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a formação continuada potencializa, sistematiza e ressignifica o fazer docente favorecendo novas formas de pensar e agir **na** e **sobre** a prática. Defendemos a tese de que o processo de formação continuada permite ao professor construir e reconstruir conhecimentos, constituindo-se, ainda, em lugar de aprendizagem cuja manifestação se dará na prática docente.

A partir da questão de investigação, do pressuposto assumido e da tese que defendemos, temos como objetivo geral: compreender a formação continuada de professores no processo de (res)significação da prática docente; e como objetivos específicos: identificar as implicações do processo de formação continuada na prática docente; descrever os desafios vividos no processo de formação continuada, no contexto da prática docente; e, por fim, analisar a realidade em que ocorre o processo de formação continuada desenvolvido hoje no município de Caxias (MA), a partir do olhar das interlocutoras da pesquisa.

A construção dessa pesquisa se fundamenta na Teoria Etnometodológica que nos permite adentrar esse campo e compreendê-lo a partir das interações humanas que ocorrem no contexto empírico. Isso possibilita a construção dos processos de compreensão e interpretação do objeto estudado por meio dos conceitos-chave. Nesse aspecto, consideramos que os estudos sobre a formação continuada de professores e a prática docente são de extrema relevância para o contexto no qual a pesquisa foi realizada por ser uma cidade onde o magistério encontra-se como primeira opção profissional, haja vista ser essa uma área onde está centrada a maior fonte de trabalho.

A escolha metodológica nos dá suporte para construirmos dados a partir dos contextos de vivências das interlocutoras com um olhar por dentro dos projetos e programas formativos que chegam ao município. Ela contribui, ainda, para os estudos, diálogos, discussões e reflexões, pois a prática docente se torna um objeto de análise por ser um lugar de aprendizagem que possibilita aos professores identificarem situações vivenciadas e a partir de uma reflexão - ação - reflexão, podendo ampliar a percepção sobre questões do seu fazer de forma que ressignifiquem, abandonem e reafirmem as práticas realizadas, além de reconhecer os saberes desenvolvidos valorizando e favorecendo novas formas de pensar e agir.

Com esse entendimento, dizemos que a formação continuada de professores é um processo de estudos, aprendizagens e reflexões sucessivas de situações reais que ocorrem na prática. Além de qualificar o trabalho, se efetiva na vida dos professores em diferentes espaços individuais e coletivos, contribuindo para a construção e ressignificação da prática. Assim, a prática docente é o lugar de manifestação dos conhecimentos adquiridos que se constrói e reconstrói através de uma atividade concreta que acontece por meio de reflexão **na** e **sobre** a prática possibilitando sempre estar em transformação. Por ser um processo e ocorrer ao longo da vida pessoal e profissional, é também uma construção histórica que se faz por meio de um conjunto de objetos culturais herdados da sociedade podendo ser material e/ou imaterial, constituída através das experiências e vivências de cada indivíduo que a compõe.

A construção da identidade profissional dos professores ocorre a partir das interações humanas que lhes permitem compartilhar objetivos, valores e regras, dentre outros, gerando conteúdos culturais que formam o conceito de cultura caracterizando o grupo social ao qual pertencem. Nesse contexto, os seres humanos vivem imersos em padrões de condutas e comportamentos criados por eles mesmos nas suas relações cotidianas que, com sua padronização e sistematização em regras tácitas (que não foram ditas, mas são subentendidas; que não usam palavras, silêncio) e explícitas, formam as instituições.

Por isso, Coulon (1995) nos diz que a ida ao campo é de grande relevância para a pesquisa etnometodológica, pois a observação deve ser a mais próxima possível da realidade do fenômeno pesquisado, haja vista que é nele que ocorrem as situações práticas que nos fazem compreender que a estabilidade da organização social é somente aparência, pois passa continuamente por atualizações.

Nesse sentido, precisamos de uma multiplicidade de olhares, além de uma leitura plural a partir de diferentes ângulos para a compreensão do objeto estudado, segundo Martins (1998), por ser complexo e polissêmico e ainda supor uma ruptura com a cientificidade cartesiana. Para tanto, é preciso um olhar sobre o diverso, o heterogêneo, em busca não de explicar, mas de compreender o fenômeno com a visão de um pesquisador implicado.

Quando nos tornamos pesquisadores implicados, na perspectiva de Ardoino (1998), conseguimos uma compreensão mais clara do fenômeno pesquisado e, desta forma, proporcionamos uma ruptura com um pensamento linear que não proporciona a integração dos saberes uma vez que preconiza o saber fragmentado, sem a perspectiva de integração.

Neste estudo, retomamos as políticas de formação continuada disponibilizadas pelo Ministério da Educação desenvolvidas por meio de programas bem como os projetos desenvolvidos pela SEMECT, sempre observando as propostas e as normativas legais que as orientam. A partir destas leituras buscamos delinear o percurso formativo das professoras interlocutoras e suas implicações na prática docente. Assim, podemos observar os avanços e retrocessos da formação continuada de professores, no município de Caxias (MA).

Este olhar voltado para as práticas realizadas nos faz perceber a formação a partir da percepção dos professores envolvidos. As experiências vividas pelas professoras ao longo do exercício da docência compõem um conjunto de elementos que nos ajudam na compreensão do seu desenvolvimento profissional. Assim sendo, a observação participante, no contexto pesquisado, se constitui em um momento profícuo de aprendizado e de suma importância tanto na construção quanto na análise dos dados obtidos, por meio dos conceitos-chave da Etnometodologia. (COULON, 1995)

Além de compreendermos a formação continuada a partir de uma visão sociológica, utilizando Etnometodologia como teoria social de base, também procuramos teóricos que discutem a temática em suas pesquisas. Dentre eles, buscamos Pimenta (2012), Gatti (2008), Imbernón (2009), Nóvoa (2009), Josso (2004), Freire (2011), Candau (2003) e alguns outros que discorrem sobre a importância da formação continuada para pensar o trabalho do professor, reiterando que isso ocorre no cotidiano escolar e nos espaços formativos, contribuindo para a construção dos conceitos e práticas elaborados pelos professores a partir das experiências vivenciadas. Para discutir as políticas públicas de formação continuada no viés neoliberal, apontando a interferência internacional e as reformas ocorridas nesse contexto, destacamos a LDB 9.394/96, Ball (2013), Libâneo (2012) e Freire (2011), que reiteram, ainda, que a formação não é neutra e, por isso, assume um compromisso social e político importante para que possamos compreender as políticas desenvolvidas durante esse período.

Esta pesquisa tem como contexto empírico a Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Caxias (MA), especificamente a Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia (SEMECT) e sua Equipe Técnica de Coordenação e Formação, tendo como interlocutoras três professoras que, além de exercerem a docência, trabalham como técnicas pedagógicas junto à SEMECT, escolhidas por serem servidoras efetivas da referida Rede de Ensino, por terem participado dos programas de formação como cursistas e também como Formadoras/Orientadoras de Estudos, pela experiência tanto no exercício da docência quanto no acompanhamento das escolas, podendo, assim, contribuir com uma visão sistemática das práticas realizadas.

A opção pelo caminho metodológico percorrido aqui teve início no mestrado quando tivemos os primeiros estudos sobre Etnometodologia, que ocorreu nas disciplinas Tópicos de Pesquisa I, II e III; Planejamento de Pesquisa e, ainda, no Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC), tendo se consolidado no doutorado. As leituras teóricas de Coulon (1995) e Garfinkel (2018) nos ajudaram a aprofundar os conhecimentos sobre a Etnometodologia como teoria do social ajudando na escolha dos dispositivos de construção e análise dos dados. Para a construção dos dados utilizamos a Observação Participante (MACEDO, 2010), o Memorial de Formação (PASSEGI, 2010), o Diário de Campo (BARBOSA, 2009) e para a análise dos dados utilizamos os conceitos-chave da Etnometodologia (COULON, 1995), que são: Membro Afiliado, Prática e/ou Realização, Relatabilidade (*Accountability*) e Reflexividade.

Almejamos que este estudo contribua com pesquisas futuras e, também, para a reflexão acerca da política de formação continuada de professores no âmbito dos programas e projetos

governamentais para que percebam sua relevância na construção e ressignificação da prática docente em um ambiente de discussão **na e sobre** a prática, a partir da realidade dos professores, no sentido de que todos contribuam com uma formação pensada a partir da realidade, inserindo os debates existentes no contexto nacional para que dessa forma possamos construir um ensino de qualidade e uma formação continuada sólida, problematizadora e atual.

A fim de procedermos a uma melhor compreensão, organizamos o trabalho da seguinte forma: na Introdução, intitulada **Implicações na construção do objeto de pesquisa: caminhos percorridos**, situamos o leitor acerca da motivação em compreender a trajetória percorrida no âmbito pessoal e profissional que nos levou a investigar esse objeto de estudo, apresentando o problema de pesquisa, objetivos geral e específico, referencial teórico–metodológico, bem como os instrumentos de produção e análise dos dados que nortearam a pesquisa e a escrita do trabalho.

No segundo capítulo, **Trilhando o caminho metodológico: escolhas teóricas**, destacamos a Etnometodologia como teoria do social que nos ajudou na compreensão sociológica do objeto estudado. Realizamos a descrição do campo empírico da pesquisa destacando os aspectos sociais, econômicos e culturais. Trouxemos, ainda, o perfil das professoras interlocutoras, dispositivos utilizados para a construção dos dados e os conceitos-chave da Etnometodologia, utilizados como instrumentos na análise dos dados.

No terceiro capítulo, **Itinerários políticos e sociais da formação continuada de professores**, discutimos sobre os conceitos e concepções de formação continuada. Descrevemos o contexto de formação em que as professoras construíram seu percurso formativo seguido do contexto da política de formação de professores, enfatizando o viés neoliberal em que foram fundamentadas.

No quarto capítulo, **Formação Continuada no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias (MA)**, situamos o leitor sobre a implicação da formação continuada oferecida pela Rede Municipal de Ensino no trabalho das professoras, mostrando como elas realizam o seu trabalho hoje, as dificuldades e os desafios enfrentados, bem como o olhar que têm sobre a realidade da formação desenvolvida hoje pelo município de Caxias (MA).

Por fim, nas **Notas (in)conclusivas dos contextos percorridos no caminho das certezas e incertezas** retomamos o processo de construção da pesquisa a partir do seu problema, objetivos e metodologia; as contribuições para a formação continuada de professores construídas a partir do contexto empírico da pesquisa e do olhar das interlocutoras, no âmbito do município de Caxias (MA).

## 2 TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: escolhas teóricas



## 2 TRILHANDO O CAMINHO METODOLÓGICO: ESCOLHAS TEÓRICAS

*Escolher um método é escolher uma teoria. Como nenhuma metodologia se justifica por si mesma, para compreender essa escolha e o seu uso é, preciso aproximá-la da teoria com a qual é compatível a até mesmo que nela por vezes representa. (COULON, 1995, p. 99)*

Iniciamos o capítulo chamando a atenção para os escritos de Coulon (1995) por considerar de suma importância a implicação entre o método e a teoria utilizadas na pesquisa. As escolhas teóricas, as concepções epistemológicas e as metodologias revelam muito das leituras e apropriações intelectuais do pesquisador, pois durante a realização da pesquisa observamos um diálogo entre metodologia/teoria/campo, nos mostrando que o itinerário se consolida no fazer.

Assim, os caminhos que fazemos dependem das escolhas que realizamos. A essência do trabalho tem seu início no processo de escolha para a construção da metodologia a ser utilizada, quando descrevemos a construção da pesquisa por meio dos objetivos, problema de investigação e os aportes teóricos a serem utilizados. Durante o processo de pesquisa vamos, ainda, desvelando e tornando mais evidente os dispositivos a serem utilizados tanto na produção quanto na análise dos dados e da teoria que nos dará suporte na compreensão do contexto pesquisado.

Assim, o presente capítulo tem como objetivo descrever os caminhos percorridos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Diante do objeto de estudo e da diversidade teórica existente, torna-se necessário traçarmos um caminho profícuo para alcançar os objetivos propostos de forma clara e compreensiva, que permita tomada de decisões oportunas e adequadas.

Para tanto, trazemos as seções de estudo que se iniciam com um texto em que buscamos compreender a Etnometodologia como teoria do social. Teoria a qual nos dá a base que permitirá desvelar o contexto vivido ao longo da pesquisa. Iniciamos seu estudo em 2016 quando estávamos em processo de mestrado, ao longo das aulas das disciplinas cursadas e no núcleo de estudos e pesquisas Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC) da UFPI que se constituíram de extrema importância para esse processo de aprendizado que perdura no doutoramento.

Posteriormente realizamos uma discussão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa Etnometodológica. Esse tipo de pesquisa distingue-se das outras abordagens uma vez que valoriza a inserção do pesquisador no campo, por considerar este o melhor local para a construção de dados, por meio do uso dos etnométodos que perpassam o

conhecimento do senso comum constituindo a vida ordinária, ou seja, que acontece no cotidiano e que faz parte de um conjunto de ações que compõem o contexto social, e como os atores sociais produzem e tratam as informações cotidianas que surgem durante esse agir.

Em seguida prosseguimos descrevendo o processo de investigação a partir das trilhas delineadas para a construção dos dados. Nesta seção apresentamos as escolhas dos dispositivos que foram utilizados para a construção dos dados ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Lembramos que a Teoria Etnometodológica não possui dispositivos de pesquisas próprios e, por isso, acaba por recorrer aos instrumentos utilizados pela Etnografia. (COULON, 1998)

## 2.1 Compreendendo a Etnometodologia como teoria do social

*[...] vivemos em um mundo que é descritível, inteligível, analisável; ora, tal descritibilidade revela-se nas ações práticas que empreendemos em nossa vida cotidiana.*  
Alan Coulon

A Etnometodologia é uma teoria que nos permite uma compreensão diferenciada do mundo social, provocando uma ruptura com a sociologia tradicional e, assumindo uma nova postura intelectual, trazendo uma ampliação do pensamento social. (COULON, 1998) Nessa compreensão o cotidiano social é posto em evidência por meio dos fenômenos sociais que estão à nossa disposição para serem apreendidos e compreendidos. Portanto, a Etnometodologia pensa e estuda a sociedade de acordo com o cotidiano realizado pelas pessoas que convivem e que, por intermédio da comunicação diária, constroem a sociedade em que vivem.

Nessa corrente sociológica, a sociedade não se estabelece por processos normativos que regulam as condutas e as apreciações recíprocas, mas por processos de interpretação (COULON, 1998), ou seja, trata-se de uma microsociologia que estuda a natureza das interações sociais humanas que ocorrem cotidianamente, escapa um pouco do seguimento de modelos previamente estabelecidos e isso tenciona o campo das políticas formativas. Portanto, a relação entre os atores sociais e o fenômeno é produzida a partir de sua interpretação, pois o mundo social é descritível e observável, revelado nas ações práticas, como evidenciado na epígrafe que antecede o texto.

Assim, a Etnometodologia e suas questões de análise estão explicitadas no senso comum, pois é nele que as pessoas realizam suas ações cotidianas. De acordo com Coulon (2017, p. 22),

De modo particular, a problemática da etnometodologia nos obriga a reexaminar as relações entre o conhecimento do senso comum que os

indivíduos comuns têm do mundo social e o conhecimento científico construído pelos sociólogos a partir desse conhecimento do senso comum.

Nesse contexto, o conhecimento do senso comum se desenvolve na vida ordinária a partir das ações realizadas no cotidiano, oportunidade em que os atores sociais vão construindo o mundo cotidiano em suas múltiplas relações ou em grupos sociais. Deste modo, nesse contexto evidenciado temos os procedimentos e a compreensão que os atores sociais possuem do saber do senso comum.

Com esse entendimento, constantemente, o mundo social se apresenta sendo comentado por si mesmo, uma vez que ele acontece pela interação entre as pessoas. Logo, não são apenas os pesquisadores que o interpretam. Assim, torna-se necessário repensar a forma como o percebemos e o compreendemos, pois os indivíduos desenvolvem nele uma forma de pensar passada de geração em geração, estando presente em nosso cotidiano. É um conhecimento popular e culturalmente aceito pelas pessoas e, apesar de não ter sido testado ou analisado metodicamente, contribui para a formulação do saber científico.

A organização do mundo social é definida por Coulon (1995b, p. 34) como “[..] um conjunto de convenções de atitudes e valores que se impõem sobre os interesses individuais de um grupo social”. Neste sentido, a desorganização social é promovida pela imposição das regras que, por conseguinte, regem os fatos sociais e, portanto, são compreendidas por meio do conceito de cultura que, de acordo com Geertz (2013, p. 4), “[...] é algo público assim como seu significado também o é, sendo um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível e descrito com densidade”. O autor também nos diz que o homem está amarrado às “teias” de significados que ele mesmo teceu. Em conformidade com o autor, entendemos que as teias e sua interpretação é a cultura que nos faz compreender por meio dos fatos sociais.

A realidade social acontece cotidianamente por meio da convivência, por isso torna necessária a observação em campo. “Os etnometodólogos têm a pretensão de estar mais perto das realidades correntes da vida social [...]”. (COULON, 1998, p. 30) Assim, os fenômenos sociais são um produto da contínua atividade humana em que o indivíduo aplica seus conhecimentos, processos e regras de comportamento dando especial atenção aos pormenores sendo sua análise a atividade do pesquisador.

Deste modo, o estudo etnometodológico busca evidenciar a produção do mundo, das regras e seu julgamento pelos atores sociais, pois compreende que o ator social interpreta o mundo realizando suas ações e, isso acontece continuamente. Há uma percepção “[...] do mundo como um objeto de percepções e ações do senso comum”. (COULON, 2017, p. 24)

O raciocínio sociológico prático é o fenômeno a ser estudado e compreendido que não se distancia da atividade científica da sociologia a qual busca compreender a vida cotidiana. A Etnometodologia os reconhece como a capacidade reflexiva e interpretativa do ator social. Para Garfinkel (2018), é a compreensão das circunstâncias práticas e do raciocínio sociológico prático desenvolvido pelos atores sociais no decorrer de suas atividades diárias, incluindo uma análise do saber do senso comum que contribui para a compreensão do mundo social.

O ator social, conforme esclarece Garfinkel (2018), não é idiota cultural uma vez que ele possui capacidade de interpretação, compreensão, julgamento e de atualização das regras sociais e que, portanto, sua conduta não é automática ou impensada, pois é capaz de construir o aceitável não procurando explicar o mundo social pelas regras, mas por sua interpretação.

Nessa perspectiva, ele não dá conta de todas as coisas que acontecem quando realiza uma ação, apesar de fazer parte de sua realidade social. Nesse sentido, aquilo que passa despercebido aos membros constitui-se o objeto de estudo dos etnometodólogos, haja vista a organização do mundo social se apresentar por meio de sua visão de mundo, o que os possibilita compreender suas ações práticas e seus significados.

De acordo com Coulon (1995, p. 24), “o fato social não é um objeto estável, mas o produto da contínua atividade dos homens, que aplicam seus conhecimentos, processos regras de comportamento, em sua metodologia leiga cuja análise constitui a verdadeira tarefa do sociólogo.” Com esse entendimento, são considerados ações práticas que não se estabelecem por meio da aplicação das regras, pois acontecem por meio de um processo contínuo dos procedimentos interpretativos que se manifestam nos saberes construídos cotidianamente.

Quando dizemos que as pessoas têm práticas reflexivas com base nas ideias de Coulon (1995) isto significa que os membros não têm consciência do caráter reflexivo de suas ações, não se preocupando em teorizar, pois consideram que são explicadas na sua realização. Assim sendo, o conceito de **reflexividade** é caracterizado no sentido de ser “a propriedade que o mundo social apresenta de servir ao mesmo tempo como um quadro para ação e como suporte necessário dessa ação tornando-o observável por meio das atividades realizadas”. (COULON, 1995, p. 94)

A reflexividade é a forma como os atores sociais exercem suas ações e reações sobre os resultados das interações sociais, incidindo e sendo refletido nas influências que geram na sociedade, ou seja, as ações desenvolvidas tanto pelo indivíduo como por aqueles com quem eles convivem são provocadas por reflexões realizadas por outros e por si mesmo de forma instintiva.

Sendo assim, a pessoa realiza de forma espontânea, gera seus próprios atos, ou seja, sua capacidade para agir. A reflexividade designa, portanto, as práticas que descrevem e ao mesmo tempo se constituem no quadro social que dá origem às ações sociais. Os atores sociais não têm, evidentemente, consciência do caráter reflexivo de suas ações, pois, caso o tivessem, tornar-se-iam incapazes de prosseguir em suas ações. Logo, não se preocupam em teorizar suas ações, apenas realizá-las.

Para Coulon (1995, p. 42), “[...] ela designa a equivalência entre descrever e produzir interação e compreensão, e a expressão dessa compreensão”. Nesse contexto, a descrição de uma situação significa constituí-la, ou seja, fazer parte do processo. Dessa forma, observamos que o mundo social tem a capacidade de se descrever sendo os atores sociais os realizadores dessa ação. Por isso, dizemos que ele é descritível, relatável e observável. Durante o processo de descrição observamos que a

[...] incompletude das trocas verbais que deve ser, com efeito, compensada por um trabalho de interpretação por parte dos indivíduos, trabalho esse fundado sobre as “evidências” da situação considerada e que lhes permite emprestar um sentido às ações e aos acontecimentos que vivem. (COULON 2017, p. 212)

Assim, percebemos que as regras elaboradas pelos atores em seus convívios sociais são sempre atualizadas. Logo, por isso, não estão prontas e acabadas exigindo uma constante interpretação. Para tanto, a realidade social somente se tornará compreensível se identificarmos os padrões por meio da forma como os atores sociais se compreendem e se questionam na vivência cotidiana.

Neste sentido, os etnométodos compõem o processo de interpretação do mundo social, sendo realizados pelos atores sociais em seu fazer. O **relatabilidade** (*accountability*) é um dos conceitos desenvolvidos na Etnometodologia e significa contar, descrever, tendo como característica o seu caráter reflexivo, relacional. Dizer que ela é relacional significa que é produzida metodicamente em situações práticas nas quais as atividades são descritíveis, ao mesmo tempo em que são validadas por conta de sua racionalidade. Isso ocorre na medida em que uma atividade e suas circunstâncias se constituem elementos da própria atividade.

Os indivíduos tornam a realidade social reciprocamente compreensível construindo esses “*patterns*”<sup>1</sup>. Incessantemente as ações são interpretadas em termos de contexto, e o contexto, por sua vez, é entendido como algo que se evidencia através dessas ações. É isso que permite reinterpretar, posteriormente, certas cenas que vivemos, e modificar os nossos julgamentos sobre os acontecimentos”. (COULON, 2017, p. 214)

---

<sup>1</sup> “*Partens*” é um modelo subjacente, uma categoria que dá sentido à experiência social incessante renovada, assim, deve ser compreendida na perspectiva daquilo que é o *accountability*. (COULON, 2017, p. 214)

Isto somente é identificado por meio de processos de análises caracterizados através da auto-organização pelos procedimentos de interpretação da realidade objetiva, ordenada, finalizada e dotada de naturalidade. Essas ações são percebidas na pesquisa quando definimos os procedimentos metodológicos da pesquisa e na descrição que fazemos sobre suas atividades diárias que nos permitem conhecer a realidade das interlocutoras, por meio de seus relatos (*accounts*) e falas.

Nesta perspectiva, a linguagem expressa por meio da fala é também outra forma de compreensão da realidade social na medida em que é o “[...] meio natural de exposição e confecção dos padrões e **indicialidade** (indexialidade).” (COULON, 2017, p. 214) A compreensão do mundo social acontece quando estamos conscientes do mundo da comunicação, pela qual os atores sociais realizam suas interações por meio da troca possibilitada pelo uso da linguagem.

Deste modo, o estudo da linguagem acontece com ênfase nos novos significados atribuídos às palavras, através da interação entre eles. Logo, as expressões se constituem como complemento da narrativa que, por sua vez, somente serão desenvolvidos e entendidos por aqueles que conhecem o contexto vivido. Nesse contexto, surge a indicialidade que somente pode ser compreendida a partir das determinações que ligam uma palavra a uma situação que se concretiza no mundo social.

Assim sendo, a significação está relacionada às palavras e às expressões vinculadas a fatores contextuais. Sua intenção imediata é uma relação existente entre mim e o outro, em momentos de interação. Por isso, é muito importante o pesquisador estar no campo porque somente ali ele será capaz de perceber e compreender esses processos que se vinculam ao contexto pesquisado.

Nestes termos, a fala vincula-se ao contexto de sua emissão porque ela transmite, também, um conteúdo por meio dos gestos, sons e expressões. Um exemplo é a ação de piscar os olhos, Geertz (2013) nos diz que, dependendo do lugar pode significar uma paquera, um tique nervoso ou simplesmente uma ação natural que fazemos. Na fala, estas expressões apresentam-se nas gírias, jargões e hábitos peculiares. Na escrita, podem ser observadas por expressões não habituais como: *rsrs*, *vc*, *tbt*; *éguas* (usado para momentos felizes, admiração e de absurdo), “Eu tô é tu” (usado para desdenhar das pessoas; despreocupação); “Minha cara tá é pra chafurdo mesmo?” (Você tá de brincadeira comigo?); *jumento* (pode ser o animal ou uma pessoa ignorante)<sup>2</sup> e o uso de pontuação (...), dentre outros.

---

<sup>2</sup> Expressões utilizadas no cotidiano maranhense, o famoso “maranhes”.

Essas expressões indiciais envolvem um vasto campo semântico que exige ao pesquisador recorrer ao contexto vivido, no lugar em que acontece, ligadas às situações práticas de interações sociais para compreensão da fala, conferindo precisão ao sentido. Assim, para completar o sentido e a interpretação dessas expressões é preciso retornar ao contexto em que o conteúdo acontece. Por isso, a Etnometodologia é um porte teórico metodológico com um forte traço empírico — a observação é fundamental — do ponto de vista do nativo, do praticante, como afirma Geertz (2013).

Nesta perspectiva, a Etnometodologia inicia sua pesquisa pelo campo, pois é nele que ocorrem os processos e as situações práticas que para essa teoria são mais importantes do que as leis e formas que regem o mundo social. Daí, então, iniciarmos a compreensão pelo processo de interação entre o ator e a sociedade. Em conformidade com Coulon (2017, p. 35) temos que

O papel da teoria não será mais o de explicar e avaliar as ações em termos de racionalidades ou de normas preestabelecidas. A sua nova tarefa será analisar, através das ações dos atores, a construção e o reconhecimento das circunstâncias e dos acontecimentos que lhes deram origem.

Sobre este olhar, a Etnometodologia não desconsidera as leis e normas sociais, mas entende que as relações são produzidas entre os atores sociais e as situações que se originam por meio dos processos de interpretação e não por conteúdos culturais de forma que o paradigma normativo cede lugar para o interpretativo que acontece cotidianamente. Conforme Coulon (2017, p. 35), “a análise das práticas dos membros em situações concretas revela as regras e os procedimentos que eles seguem. Em outros termos, a observação atenta à análise dos processos pelos quais os atores interpretam, constantemente, a realidade social.”

Essa postura etnometodológica nos faz observar o ator social dentro do contexto das realizações práticas que acontecem no cotidiano, por meio da forma como estes produzem e tratam as informações em suas interações sociais, em que a linguagem é o recurso que permite a realização desse processo.

As **práticas e/ou realizações**, conforme ressalta Coulon (1995), estudam as atividades cotidianas dos indivíduos e os modos como eles atribuem sentido às suas ações. Cabe, então, à Etnometodologia buscar demonstrar que as leis não interferem nas ações sociais. Pois, as ações do dia a dia criam e modificam as leis do senso comum por vezes fugindo do que foi estabelecido.

Portanto, para que os etnométodos aconteçam de modo efetivo, é preciso nos tornamos **membros**. Segundo Coulon (2017, p. 191), “tornar-se membro é afiliar-se a um grupo, a uma instituição, o que requer o domínio progressivo da linguagem institucional comum.” Dessa forma, compreendemos que tornar-se membro é estabelecer interações através de redes de

significações que são materializadas por processos intencionais a partir compreensão da realidade do contexto social.

Um membro não é, portanto, apenas uma pessoa que respira e pensa. É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos de atividades, de *savoir-faire*<sup>3</sup>, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a cerca. (COULON, 1995, p. 48)

Assim, a realidade social se torna conhecida por meio das rotinas que se estabelecem. Existe uma apropriação de forma natural em que não será preciso a realização de perguntas acerca do que ocorre, pois como membro temos conhecimento das ações práticas realizadas no campo pesquisado, e, então, tudo flui de modo natural.

Tornar-se membro, conforme assevera Coulon (2017), é afiliar-se. Nesse sentido, se faz necessária a compreensão do significado do termo afiliar, no contexto da teoria etnometodológica. Esta compreensão perpassa o conceito sociológico de *habitus* desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu. De acordo com este conceito, na passagem de um papel social para outro, o indivíduo mobiliza diferentes saberes e novas formas de viver, sendo exigido um processo de compreensão constante do indivíduo e do seu novo espaço social, que ocorre por meio das atualizações e assimilações dos ritos e seu funcionamento. Sob essa ótica, existe uma aprendizagem de saberes intelectuais que direcionam para a elaboração e estruturação do saber prático. Coulon (2017, p. 189) reforça esse posicionamento ao destacar que

Se a teoria do *habitus* exige do sociólogo um trabalho de arqueologia do sentido da prática, a noção de filiação, que autoriza o sociólogo a ter um olhar contemporâneo da ação em processo de realização, mostra como o ator engajado na realidade é um prático no sentido, como ele deve interpretar constantemente o seu novo ambiente e dar-lhes sentido a fim de poder sobreviver nele.

Assim sendo, a realidade acontece e deve ser analisada através do processo dessas realizações e, com isso, o campo passa a ser interpretado continuamente. Tudo isso vai dando significado para as situações vividas, exigindo do pesquisador atenção sobre o processo de compreensão e interpretação que envolve e corresponde à passagem de aprendiz para profissional, durante o pleno exercício de sua função.

Este processo de aprendizagem é carregado de significações que vão desde a entrada nos estudos iniciais, que permitirão ao profissional adentrar ao campo de trabalho para, posteriormente, exercer a profissão, até a sua afiliação em uma instituição. O estudo dessas

---

<sup>3</sup> Expressão francesa que significa saber-fazer, sempre utilizado para mostrar conhecimento prático sobre algo ou alguma coisa, tornando-se capacidade de resolver problemas de modo prático e específicos em um trabalho.

questões nos possibilita acessar os processos de objetivação da vida cotidiana vivenciados pelos atores sociais.

Logo, na passagem da condição de aluno à condição de professor, o *habitus*<sup>4</sup> se manifesta à medida que se desvelam os procedimentos de engajamento na apropriação de novas aprendizagens que o permitirão tornar-se membro afiliado. Isso significa que a pessoa conseguiu apreender, por meio dos etnométodos, o mundo vivido pelo grupo social pesquisado.

Segundo Coulon (1995), estes são os processos intelectuais, institucionais e culturais que estão presentes nos processos de adaptação cujo período está relacionado com a forma que os atores sociais desenvolvem suas tarefas ao se depararem com uma nova realidade. O pesquisador implicado não precisa realizar perguntas sobre as realizações do cotidiano uma vez que conhece o que está implícito através do domínio da linguagem e das condutas dos membros que acontecem no meio social.

“Na concepção etnometodológica um membro é, portanto, uma pessoa que domina um conjunto de procedimentos, métodos, atividades, *savoir-faire*, que a torna capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que o cerca.” (COULON, 2017, p. 192) Assim, podemos considerar que a noção de membro afiliado se associa às peculiaridades individuais que se manifestam na maneira como se realizam as discussões com o mundo e, ainda, nas formas de ser e estar também neste mundo.

Apesar de evidenciar as realizações dos atores sociais, a Etnometodologia, segundo Harold Garfinkel, deixa claro que a aproximação com o contexto pesquisado se faz necessária, pois o pesquisador precisa ter uma objetividade para que, assim, possa dar conta da realização de sua pesquisa a fim de alcançar o que sistematizou. Schutz (1979, p. 89) orienta que essa objetividade não “[...] é explicada pela sua atitude crítica nem mesmo pela comparação entre padrões culturais do grupo social que pertence e do atual que realiza o estudo [...]”. Desse modo, observamos a forma atenciosa e cuidadosa de nos tornamos membros, pois assim conseguimos desenvolver um olhar por dentro do objeto a partir da percepção das interlocutoras, alcançando uma análise dos elementos explicitados na construção dos dados da pesquisa e compreendendo que se trata de um exercício que “[...] exigirá do pesquisador o exercício de romper com o “pensar como sempre” e sua “concepção relativamente natural do mundo.” (SCHUTZ, 1979, p. 89)

## 2.2 Dispositivo teórico- metodológico na pesquisa etnometodológica

---

<sup>4</sup> Fundamenta-se na teoria de habitus de Pierre Bourdieu.

Conforme mencionado, esta pesquisa encontra-se fundamentada nos princípios da Etnometodologia, teoria social que permitirá a articulação do contexto vivido com as atividades práticas realizadas na comunidade escolar. Recorremos à Etnometodologia (COULON, 1995) porque esta propõe a compreensão do contexto pesquisado por meio dos saberes do senso comum, em que os atores sociais se expressam e são valorizados por suas atividades práticas construídas e em constante construção nos seus grupos sociais.

Para Macedo (2010, p. 69), “[...] a exigência de ir a campo para ver e falar com os atores sociais e ouvir seus repetidos e diversificados relatos de campo, [...]”, contribui para que percebamos que o conhecimento se faz e refaz nos processos de interação e que, portanto, o saber construído não pode ser analisado fora do contexto onde está sendo produzido para que, assim, possamos conhecer as práticas com o olhar de dentro, ou seja, de alguém que se tornou um membro afiliado.

Para tanto, a Etnometodologia não produziu instrumentos próprios para a construção de dados em pesquisa dessa natureza e, de acordo com Coulon (1995), o pesquisador etnometodólogo faz uso de instrumentos advindos da Etnografia dentre os quais destacam-se a observação direta ou participante, os diálogos, os estudos de dossiês administrativos e escolares, as gravações de vídeos, dentre outros. A escolha desses instrumentos vai depender do método a ser utilizado pelo pesquisador. Nesta pesquisa optamos pelo uso da observação participante, o memorial de formação e o diário de campo. Acreditamos que, por meio do uso destes instrumentos, conseguimos produzir os dados que serão analisados.

A observação participante<sup>5</sup>, conforme esclarece Macedo (2010), nos possibilita ter uma visão ampla do contexto pesquisado, exige proximidade dos sujeitos da pesquisa e de seu contexto, permitindo compreender e interpretar o fenômeno estudado “[...] adotando um certo estado de espírito, deixando-se penetrar pela estranheza das coisas e dos acontecimentos que nos cercam, tentar subtrair-se à força “da atitude natural”, que tem tendência a invadi-la constantemente.” (COULON, 2017, p. 93)

Com a presença sistemática do pesquisador no campo é possível identificar o conceito de indicialidade, possibilitando a apreensão do contexto vivido por meio das interações existentes no mundo social. A observação tem o objetivo de nos fazer compreender o mundo social da perspectiva do ator social, por meio de ações sistemáticas do cotidiano do grupo social pesquisado. Assim, nos faz entender como os membros compreendem e expressam as atitudes vivenciadas de forma coletiva e individual. Para que o pesquisador possa afiliar-se a estas

---

<sup>5</sup> Por meio da observação participante identificamos o conceito de indicialidade, membro (afiliado), prática e/ou realização.

interações sociais do grupo pesquisado, faz-se necessário tornar-se um membro afiliado, pois assim poderá compreender a realização das atividades práticas sem estranhamento, para não emitir juízo de valor. Nesse caso é compreender o processo de construção da realidade em interação com os outros.

O estranhamento na compreensão de Schutz (1979) é quando o pesquisador evidencia tudo aquilo que parece inquestionável para os membros do grupo social, haja vista que em seu olhar o padrão cultural não se caracteriza por um conjunto de normas e regras com comprovação. Isso ocorre porque não integra o grupo e, por conseguinte, não faz parte de sua historicidade. O estranho é um observador desinteressado que, posteriormente, se tornará um membro desse grupo o que permitirá a aproximação com a realidade vivida, despindo-o do juízo de valor, das respostas prontas e pré-concebidas, não lhe permitindo criar manuais e/ou modelos de interpretação.

O estranho que se aproxima, entretanto, toma consciência do fato de que um importante elemento desse “pensar como sempre” ou, mais precisamente, as suas ideias sobre o grupo estrangeiro e seu padrão cultural e estilo de vida não passam pelo teste da experiência “vivida” e da interação social. (SCHUTZ, 1979, p. 89)

O estranho sofre o impacto, pois tudo é diferente e as certezas, a sistemática de compreensão e interpretação não são validadas, uma vez que existe um novo código dentro do ambiente social pesquisado que não permite o uso de suas experiências do grupo anterior. Por isso, o padrão cultural do grupo pesquisado é um seguimento dominado por meio de ações e sua forma de interpretar necessitará de um novo conhecimento. Assim sendo, as normas, as regras e os relacionamentos sociais se transformam em situações vivenciadas. Por isso, é necessária a passagem de estranho para membro, pois nos permitirá “o conhecimento que serve como esquemas para interpretar o grupo estrangeiro e não como um guia de interpretação entre os dois grupos.” (SCHUTZ, 1979, p. 89)

Neste sentido, “[...] é preciso observar e descrever. Isso supõe que nos tornemos testemunhas diretas do fenômeno que tomamos como objeto. Somente respeitando essa condição pode-se adotar a postura indispensável que nos autoriza a descobrir as coisas “vistas, mas não observadas” [...]. (COULON, 2017, p. 66)

Assim sendo, a observação se constitui em um instrumento indispensável nas pesquisas etnometodológicas, pois por meio dela conseguimos apreender os acontecidos no campo, a atualização das regras, bem como os etnométodos utilizados pelos atores sociais. Como nos diz Coulon (2017), nos tornamos testemunhas direta dos fenômenos que constituem

o objeto pesquisado e, desenvolvemos em nós a postura de autorização que, conforme Ardoino (2012), significa tornar-se coautores de nós mesmos.

No interior dos espaços formativos que adentramos ao longo de nossa jornada docente nos deparamos com diferentes situações que podem nos impulsionar ou nos paralisar a continuar o desenvolvimento de nosso trabalho. Neste sentido, observamos que mesmo dentro de formações formatadas que trazem em seu bojo diferentes visões políticas, teóricas e práticas, conseguimos atualizá-las nas práticas cotidianas.

Ao longo da pesquisa, fazendo uso do dispositivo de observação participante e do diário de campo fomos escrevendo uma história por meio das ações das professoras durante o desenvolvimento de sua prática e da nossa participação em encontros formativos, no contexto de trabalho. Essas ações muitas vezes não são contadas no memorial, mas vivenciadas no seu cotidiano, de onde emergem as experiências e práticas por meio do seu raciocínio sociológico-prático utilizado na gestão do trabalho realizado.

Para realizarem suas atividades laborais as interlocutoras que vivenciam diferentes realidades, Cecília Meireles e Adélia Prado, acompanham escolas do campo e para isso precisam se deslocar para acompanhar e proporcionar estudos, discussões sobre diferentes temáticas que são propostas pela Secretaria de Educação. Já Cora Coralina acompanha programas e escolas da cidade e em seus encontros articula saberes e práticas sempre retomando conhecimentos de vivências formativas anteriores que contribuíram para sua formação e dos professores que compõem sua equipe de trabalho. Todas foram, também, professoras alfabetizadoras com uma vasta experiência nesta área. Estão na Rede de Ensino Municipal há mais de 15 anos.

Frente a estes contextos formativos e para registrar os momentos de atividades durante o acompanhamento em campo usamos o diário de campo associado à observação participante que nos ajudou na mediação das observações e não como fonte de dados, uma vez que seu uso é enquanto dispositivo de registro das inquietações, fatos e/ou acontecimentos percebidos durante a pesquisa. Portanto, se constitui de um espaço registros dos elementos que não ficou evidenciado nos memoriais e na observação participante, sendo retomado posteriormente. Nele registramos uma descrição densa de modo a retratar a subjetividade do mundo social. Macedo (2010, p. 133) “[...] conceitua a descrição minuciosa e densa de existencialidade, que alguns pesquisadores despojados das amarras objetivistas constroem ao longo da elaboração de um estudo.”

Essa discussão contribui para uma reflexão sistemática do processo da pesquisa, pois ao escrever colocamos em evidência pormenores que não foram evidenciados na fala e na

escrita, mas nas ações e atitudes, além de proporcionar ao pesquisador realizar uma releitura do seu objeto de estudo, ampliando sua compreensão e validando ou não suas afirmativas.

Nesse sentido, a descrição densa por meio do registro no diário de campo nos permitiu uma reflexão acerca das experiências apreendidas no campo. Esse processo proporciona apreensão e interpretação do contexto vivido durante a pesquisa. Tal momento é importante para compreensão dos dados produzidos no campo para posterior análise, haja vista que na etnometodologia não se pode realizar análise sem conhecer o contexto pesquisado. Sua prática estabelece uma inter-relação entre pesquisador e pesquisado, além de ajudar no processo de uma escrita autoral.

Sob essa perspectiva, Barbosa (2009, p. 5-6) nos orienta a compreender o diário de campo como “[...] um processo sistematizado de registro por meio do qual se estabelece uma comunicação consigo mesmo em um movimento permanente de ‘traição’, ampliando a formação do sujeito, colocando-o em um estado sucessivo de criação e independência psíquica e intelectual”.

Por ter essas características o diário de campo é reflexivo, uma vez que à medida que fazemos os registros vamos também construindo as significações do objeto estudado. Souza (2006, p. 93) nos diz que, “o diário apresenta descrições e reflexões, do ponto de vista do pesquisador, sobre a trajetória do estudo”. Assim, nesse processo de escrita construímos reflexões que nos ajudam a ampliar as discussões e qualificar a escrita do trabalho.

Por conta da pandemia da COVID-19 planejamos as observações a partir da nossa participação nos encontros realizados pelas professoras por meio da Plataforma Google Meet, pois não sabíamos quando a OMS poderia liberar o retorno presencial. Porém, a partir de março de 2022 foi possível a participação em encontros presenciais com os devidos cuidados estabelecidos pelos órgãos de saúde.

Durante a observação das formações foi possível interagir com as professoras e contribuir à medida que solicitado por elas, principalmente organizando e ministrando encontros de formação. Nesses momentos foi possível o registro dos anseios e perspectivas dos professores com o momento que estávamos vivendo. Assim, as temáticas abordadas sempre traziam na pauta elementos do isolamento social, as questões psicológicas e o trabalho que estava sendo realizado.

O conceito de membro afiliado é desenvolvido com a nossa inserção no campo que nos permite conhecer e dominar a linguagem natural do grupo por meio das interações que estabelecemos com os atores sociais e o seu grupo social, a sua realidade social, podendo ser

por meio de suas rotinas diárias onde acontece a prática/realizações que se manifestaram no seu fazer realizar os processos de compreensão desse contexto.

Seguindo nesse mesmo contexto, utilizamos o memorial de formação<sup>6</sup> que se insere nesta pesquisa como um dispositivo de grande relevância, uma vez que foi nele que as professoras escreveram suas memórias dando sentido e significado a elas e a todo seu percurso formativo. Assim, escolhemos para as professoras escreverem suas memórias por meio de um memorial de formação. Nóvoa (2007) nos diz que o memorial acolhe com precisão a percepção da realidade da pesquisa.

Partindo desta premissa, percebemos as pessoas voltando para a “escrita de si” (SOUZA, 2006), pois a partir do momento em que iniciam sua escrita, as interlocutoras passam por um processo que as leva a pensarem sobre sua jornada docente, os momentos de estudos e interação, as dificuldades, os desafios, e ainda, sua construção identitária. De acordo com Silva (2010, p. 604-605),

Falar de memória significa concebê-la sob um enfoque que enfatize a relação de interface entre a sua dimensão social e individual/psicológica. Sob esse enquadre, importa dizer que a noção de memória não se restringe àquela de ordem psicológica, como faculdade mental ou capacidade individual de natureza estritamente biopsíquica. Além desse traço, a memória, enquanto construção social, que os espaços de uma comunidade específica possuem acerca de suas experiências humanas.

Em conformidade com a autora, percebemos que o memorial faz com que o participante se perceba nos espaços sociais vivenciados, observando se os momentos vividos contribuíram ou não para a sua forma de ser e estar no mundo. Por isso, não se trata apenas de uma faculdade psicológica. mas de uma relação de compartilhamento que se faz e refaz ao longo da vida, de suas crenças, seus hábitos desenvolvidos na comunidade e nos grupos sociais ao qual pertencem e que ajudam a construir a nossa identidade enquanto pessoa.

Assim, utilizamos o caderno de memórias para a escrita do memorial de formação proposto às professoras da pesquisa com a intenção de conhecê-las quanto à sua identidade pessoal e aspectos de sua formação profissional, bem como sua implicação na política de formação continuada adotada durante sua trajetória profissional. Neste trabalho, através da escrita do memorial foi trabalhado o conceito de **relatabilidade** (*accountability*), porque ao mesmo tempo em que descrevem suas atividades vivenciadas abordando o envolvimento nas formações e nas atividades em que realizam seus atos, mostram a constituição do mundo social onde produzem interações e compreensão das práticas realizadas em sua vida ordinária.

---

<sup>6</sup> Nesse dispositivo podemos ainda identificar os conceitos de: relatabilidade, indicialidade, reflexividade.

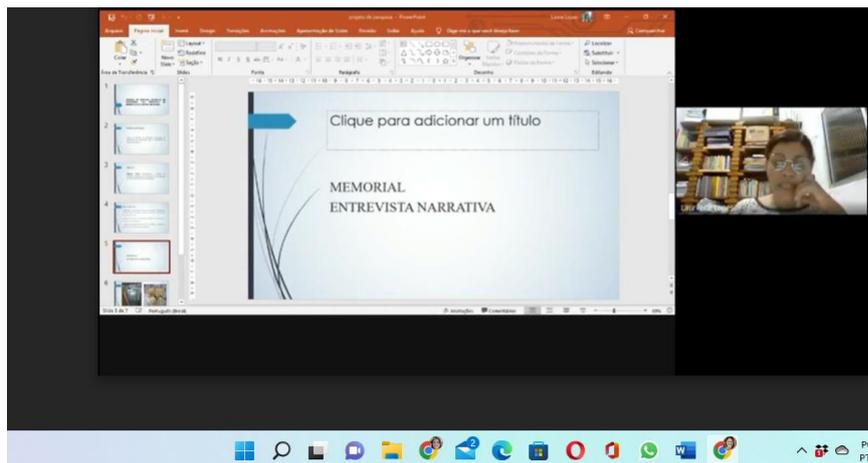
O conceito de indicialidade se manifestou na escrita do memorial por meio das expressões: rrsrs, vc, nos sinais (...), o que nos faz sempre retornar durante a observação os não ditos como observado em algumas falas das professoras. Outro conceito evidenciado no memorial foi a **reflexibilidade** que se constitui da capacidade que o ator social tem de se apresentar ininterruptamente à realidade produzida e vivenciada de forma mais próxima das descrições do sujeito sobre o contexto vivido. Nesse sentido, refletir é buscar a compreensão da relação homem-natureza de maneira aproximada e aprofundada, ou seja, significa que existe uma condição que se manifesta fazendo com que nos apropriemos dessas inter-relações que se constroem e se apresentam.

Observar esse envolvimento nos faz perceber conhecimentos contemplados na formação continuada, o que foi aprendido, os desafios de agregar estes conhecimentos, a prática, as situações que contribuíram para ressignificação da prática pedagógica, bem como as situações que permitiam reflexões nesses espaços coletivos de discussões.

No dia 23 de março de 2021 demos início ao processo de aproximação com as professoras desta pesquisa. Utilizamos o aplicativo de comunicação WhatsApp, através do qual foi possível agendar o dia e o horário para o encontro. Neste dia, utilizamos a plataforma do Google Meet e por meio de nossa conta de e-mail institucional nos reunimos para apresentação do projeto de pesquisa. Assim, as professoras tomaram conhecimento do objeto de estudo, bem como de cada etapa a ser realizada. Mostramos a importância dos conhecimentos e das experiências vividas em diferentes contextos que surgiriam na escrita e que agregariam valor ao trabalho construído.

Apresentamos, ainda, o roteiro do memorial de formação propondo às professoras que relatassem suas vivências fazendo uma descrição densa e considerando os aspectos que gostariam que fizessem parte da pesquisa, porém sem deixar de pontuar as questões referentes à sua implicação nas políticas de formação continuada que participaram, os contextos formativos, sua forma de acesso, as contribuições, as concepções, os conteúdos contemplados, as situações que contribuíram para ressignificar sua prática, os cursos e, ainda, os projetos que participaram. Após esta apresentação foi aberto espaço para discussões e perguntas a fim de dirimir dúvidas e confirmar a participação, conforme a Figura 1.

**Figura 1** - Apresentação do projeto de pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

Este encontro foi muito marcante, pois as interlocutoras da pesquisa estavam em isolamento social e ao iniciar a videochamada pela plataforma Google Meet houve muita conversa, alegria, pela possibilidade de estarmos nos revendo após um longo período de pandemia. Todas relataram a importância do diálogo, da amizade e do abraço, pois essas ações não podiam ser feitas nesse contexto de isolamento. A emoção tomou conta desse início de conversa, uma vez que o medo estava dominando as pessoas e os relacionamentos.

Este foi um momento de encontro e de conversas, além de um bom diálogo sobre a pesquisa. Assim, combinamos, ainda, como o caderno de memórias chegaria até elas. Logo em seguida, realizamos a entrega do caderno de memórias que ocorreu da seguinte forma: duas interlocutoras trabalhavam no mesmo local, então uma recebeu o seu o caderno e ficou responsável de receber e entregar o caderno de sua amiga. O outro caderno foi levado por um entregador por conta do contexto em que a outra a professora se encontrava: ela estava grávida e em isolamento social, uma vez que fazia parte do grupo de risco. Assim, os cadernos para a escrita do memorial de formação foram chegando aos seus destinos, com todos os cuidados necessários.

Como diante do contexto pandêmico precisamos estar em isolamento social, o memorial se constituiu em um dispositivo de retomada das lembranças vividas e de outras que ainda não puderam acontecer por conta das medidas sanitárias. Esse momento foi muito importante para as professoras, pois funcionou como uma terapia nos momentos de isolamento, contribuindo para aliviar a mente das tensões provocadas pela COVID-19, pois durante esse período as notícias veiculadas nos meios de comunicações sobre o avanço da doença e o aumento do número de mortes provocavam medo e insegurança.

Foi neste contexto que as professoras realizaram a escrita dos memoriais de formação e voltaram-se para suas vivências, lembrando histórias e descrevendo não somente o processo formativo, mas suas implicações na construção e ressignificação dos saberes que impactaram a prática, além de descreverem os momentos de inquietações surgidos durante a pandemia.

De acordo com Passeggi (2010), os memoriais são fontes para a pesquisa qualitativa quando os sujeitos realizam a escrita de si e oportunizam o relato de suas ações utilizando a escrita para registrar suas memórias. Para o registro, elaboramos um caderno de memórias para reativação das recordações, conforme a Figura 2.

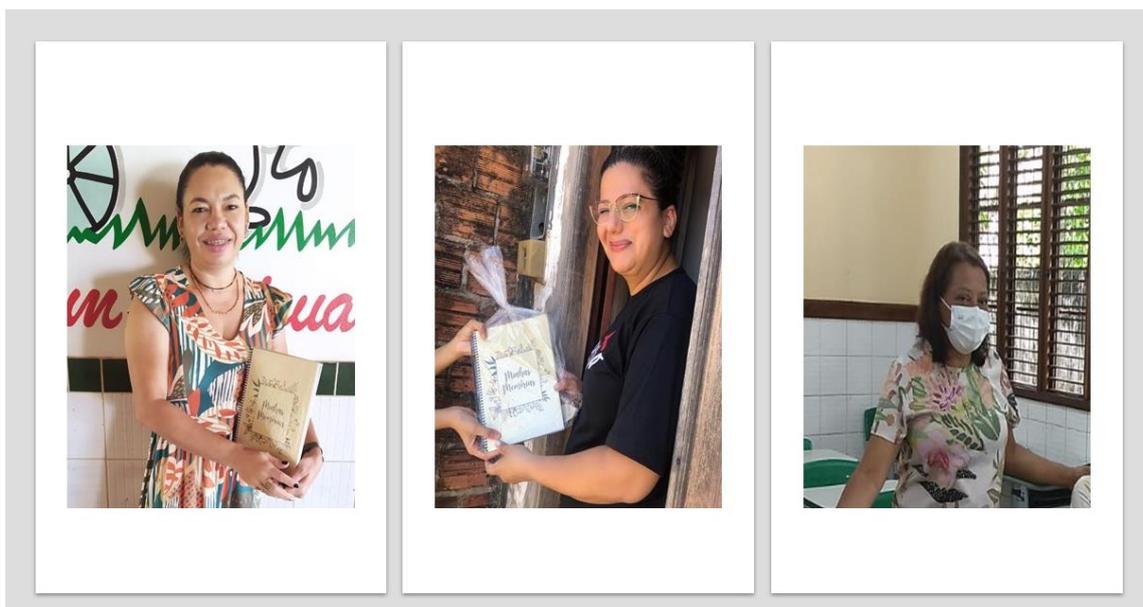
**Figura 2** - Cadernos memórias



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2021).

A elaboração do caderno de memórias é uma forma registrar as histórias vivenciadas pelas interlocutoras e o caminho percorrido durante seu processo formativo. A rememoração, de acordo com Bosi (1994), é uma reconstrução de acontecimentos que às vezes nem consideramos relevantes, mas fazem a diferença nas ações que realizamos. Por isso, é uma escrita espontânea e livre, mas que passa por processos de esforço e dedicação, acrescenta ainda que “parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. (BOSI, 1994, p.55) Assim, à medida que as professoras recebiam o referido caderno, elas realizavam o registro fotográfico, conforme temos na Figura 3.

**Figura 3** - Entrega dos cadernos de memórias para as professoras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2021).

Na escrita do memorial as professoras sistematizaram seu processo formativo de uma forma que nos ajudou a compreender melhor sua visão, percepção e concepção de formação, bem como a contribuição para sua vida. De acordo com Passeggi (2008, p.118), o memorial “[...] repousa sobre essa possibilidade de acompanhar o outro em sua reflexão sobre os modos como ele dá sentido ao seu mundo” e por isso se constitui de um elemento reflexivo que registra as emoções por meio do narrador que as descreve. Muitas vezes elas não cabem no papel, como disse a professora Adélia Prado que, ao rememorar suas lembranças, ressalta que *“Cada vez que vou escrever no meu caderno de memória... preciso parar várias vezes, pois a emoção é inevitável. A cada escrita...O choro...Uma pausa...A cada continuidade, o nó na garganta e mais emoções, e a consciência do envolvimento em tudo que foi realizado e como fomos nos tornando professores, nos percebendo no ser e estar na profissão”*. (Observação Participante, 2021).

A fala da professora nos mostra o significado das memórias para a nossa existência. Rememorar-las é torná-las vivas dentro do nosso ser, revelando passos importantes ou mesmo desconsiderados em algum momento, mas, contudo, hoje possuem sentidos e significados. A cada memorial de formação recebido tivemos um encontro com muitas histórias, suas significações e foi nesse contexto que cada uma das interlocutoras pôde perceber suas contribuições nas ações que realizavam.

As interlocutoras desta pesquisa deixaram em seus escritos um delineamento da formação em seu fazer docente, por isso a demora na conclusão de suas memórias, garantindo que cada uma tivesse um período diferente com seu caderno de memórias. Cora Coralina, após quatro meses, precisamente em agosto de 2021, nos devolveu o memorial de formação. O recebimento aconteceu por meio de um entregador por conta da pandemia e das medidas de restrições sanitárias, o que impossibilitou um encontro presencial. Durante a leitura do referido caderno fomos identificando as categorias de análise e começamos a sistematizar os dados de nossa pesquisa.

Em seguida, coube à professora Adélia Prado fazer a devolução do seu memorial, fato que ocorreu um pouco mais tarde, em outubro de 2021. A professora teve muitas dificuldades para fazer o registro em virtude de suas recordações, como ela expressa: *“Cada vez que pegava meu caderno de memórias, um turbilhão de lembranças surgia trazendo muita emoção, não tinha a dimensão do quanto estava envolvida com a profissão e nem que meu pai havia sido uma inspiração a motivou minha escolha pela carreira do magistério”*. (Memorial de formação, 2021)

A ação de rememorar nos mostra que as nossas lembranças se encontram em movimento, portanto é dinâmico e sempre está se renovando por meio dos estímulos como: fotografias, músicas, lugares, rever pessoas, conversas, dentre outros. Isso nos ajuda a reviver, como explica Bosi (1994, p. 426), *“traços novos que se afloram, outros que se apagam conforme as condições da vida presente e dos julgamentos que somos capazes de fazer sobre seu tempo. Nos velhos retratos, o impacto da figura viva vai-se apagando, ou vai sendo avivada, retocada”*. Dessa forma, nossas lembranças se constituem em testemunhas, pois são carregadas de marcas, significados e subjetividades que nos afetam.

Por isso, ao contar sua história e observar seu percurso profissional, Adélia Prado percebeu que sua escolha aconteceu ainda na infância, observando seu pai ministrando aulas em uma escola improvisada na sua casa, conforme está descrito no seu memorial de formação: *“Desde os 12 anos já estava envolvida com a educação, me lembro bem que naquela época a preocupação do meu pai vendo nosso bairro se desenvolver e ter apenas uma escola pública para atender a demanda de crianças. Então, ele se juntou com a professora Mara, que tinha o magistério para alfabetizar as crianças que ainda não tinham acesso à escola e, assim, fundaram na associação de bairro a primeira escola comunitária, dentro da nossa casa. Abrigando uma grande quantidade de crianças, passava o tempo observando o trabalho das professoras, a forma como conduziam a turma com firmeza na fala e isso tornou-se uma característica na minha atuação como professora (risos)...(emoção)... Escrevendo esse*

*memorial e com o entendimento que tenho hoje, observo como meu pai foi visionário para aquela época. Atitude de empatia, pensar na educação dos filhos dos outros renunciando ao conforto do seu lar. Lembro das limitações das professoras que ensinavam os alunos, pois, meu pai sempre que terminava a aula ficava um pouco mais ensinado as professoras a fazerem contas de subtração com reserva, divisão por dois números... Meu Deus! Que lembrança! Eu estava nas cadeiras observando e para não constranger elas, pedia para que me retirasse do local". (Memorial de formação, 2021)*

No relato da Adélia observamos que ela enfatiza em suas memórias algo que até então ela ainda não havia pensado sobre as ações de seu pai e as consequências para a sua formação e, ao escrever a narrativa sobre sua vida, remeteu-se como sujeito do processo para a dimensão de uma escuta para si, de forma que a sua história se tornou um “conhecimento de si” de todas as experiências e aprendizagens que traz consigo ao longo de sua vida, o que na perspectiva de Josso (2002, p. 65):

[...] é tomar consciência que este reconhecimento de nós próprios como sujeitos, mais ou menos ativo ou passivo segundo com as circunstâncias, permite, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível que articula de uma forma mais consciente as nossas lembranças, as nossa experiências formadoras, os nossos sentimentos de pertença, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário nas oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade [...].

Essa tomada de consciência nos faz compreender melhor as escolhas que fazemos na nossa caminhada, pois elas compõem a nossa identidade como pessoa e profissional. É válido ressaltar ainda que essas experiências são formadoras, haja vista que contribuem para a nossa aprendizagem. A experiência, na compreensão de Josso (2009, p. 137), “é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido”.

De acordo com o relato da professora, por conta da formação escassa e da não valorização da educação, as escolas em sua maioria eram comunitárias e surgiam pela necessidade dos pais em relação a educação de seus filhos. No depoimento da professora Adélia Prado observamos que a escolarização ainda não havia passado pelo processo de ampliação do acesso e permanência dos alunos, faltava uma política educacional proposta pelo governo que garantisse os estudos dos educandos.

A professora Cecília Meireles, com um pouco mais de demora por conta da gravidez e, posteriormente, do nascimento do seu filho durante a pesquisa, não desistiu de sua participação

na pesquisa e também concluiu os registros no seu caderno de memórias. Ela é atuante nas formações tanto como aluna quanto como formadora. Ao longo de sua carreira docente tem muitos registros de seu processo de sua formação continuada bem como das contribuições partilhadas ao longo de seu fazer docente enquanto formadora.

Optamos por trazer as falas das professoras por compreender que são ricas de significações e nos fazem entender o processo formativo, pois sabemos que os memoriais são instrumentos metodológicos que nos permitem observar as reflexões, a percepção de mundo e a compreensão da realidade do grupo social pesquisado.

Lembramos que a escrita narrativa nos permite, ainda, um encontro consigo mesmo, um resgate de quem somos e como fomos nos construindo. Deste modo, temos que a contribuição dos outros nesse processo histórico é contínuo. “A recordação, como resgate do tempo, confere imortalidade àquilo que por diante estaria perdido de modo irrecuperável sem essa (re)contextualização.” (SILVA, 2010, p. 605)

Ao receber os memoriais percebemos a diversidade de escrita, quando cada uma, a partir da sua percepção, foi delineando sua história, enfatizando suas experiências e vivências ao longo de suas vidas. Durante a leitura por vezes me emocionei muito, pois não sabia a dimensão da contribuição que tinha na formação delas, esse fato pode ser constatado por várias vezes. Recebi muitos áudios pelo *WhatsApp* com falas emocionadas, pois as professoras ficaram impactadas ao rememorar suas histórias. A forma com que foram descrevendo no início seguiram as questões apontadas depois, elas foram colocando outras questões que enriqueceram ainda mais os dados desta pesquisa.

Diante de todos esses percalços e após realizar a leitura dos cadernos de memórias percebemos o quanto estamos envolvidos no trabalho de formação realizado no município de Caxias, pois as professoras ao longo da escrita pontuaram momentos importantes da nossa contribuição no estudo e sistematização dos elementos da formação continuada de professores neste município.

Todo esse contexto permitiu a ampliação e a reconstrução de experiências por cada uma das professoras, bem como construir informações sobre o objeto de estudo. Todas essas informações nos ajudaram a conhecer por meio das interlocutoras o que elas sabem, suas razões e a relação que se estabelecem entre os sujeitos pesquisados, além de nos possibilitar uma ampliação das discussões que surgiram após a leitura do memorial de formação e a reconstrução dos contextos vividos, dos ambientes, das amizades e aprendizagens construídas, resgatando o momento em que aconteceu a formação contada por elas promovendo uma “[...] autorreflexão

como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação”. (SOUZA, 2008, p. 91)

Ao longo do texto utilizamos os conceitos chaves da Etnometodologia para a análise dos dados dentre os quais destacamos a **relatabilidade** (*accountability*)<sup>7</sup>, a **prática e/ou realização**<sup>8</sup> e a **reflexividade**, que nos ajudam na compreensão dos dados construídos a partir do estudo dessas ações. Assim, traduzimos o sentido do outro mostrando as realizações do grupo social estudado. Para nos apropriarmos do sentido e da rede de significações materializadas através das atividades das interlocutoras, fizemos uso do conceito de **membro afiliado**<sup>9</sup> que nos ajudou a criar um espaço de interação e compreensão da realidade social e do contexto vivido.

Torna-se relevante mencionar, também, que tivemos duas professoras que desistiram de participar da pesquisa em virtude de questões de ordem de trabalho e saúde. Entendemos que nesse período de pandemia cada pessoa reagiu de uma forma particular e muitos tiveram perdas de familiares e amigos como foi o caso da professora Rosy que, após a perda do esposo, não conseguiu prosseguir na pesquisa.

A professora Raimunda também não conseguiu continuar devido ao clima de tensão e medo, além do volume de trabalho que aumentou significativamente, e acabou declinando. Com essas duas desistências compreendemos por que fazer uma pesquisa é algo tão desafiador.

### **2.3 Descrevendo o campo: caracterizando aspectos sociais, econômicos e culturais**

A cidade de Caxias, Maranhão, é conhecida no estado como “a princesa do sertão maranhense”, berço de poetas, pois, desde sua criação a poesia está implicada em seus moradores, dos mais simples aos mais ilustres. Dentre os mais conhecidos nacionalmente podemos citar: Vespasiano Ramos, Gonçalves Dias, Coelho Neto, Raimundo Teixeira Mendes, Teófilo Dias, dentre outros. Hoje existe ainda uma nova geração dando continuidade a esses passos e dentre estes surgem: Carvalho Júnior (*in memoriam*), Breno Belquior, Wibson Carvalho, que continuam esse legado poético por meio da publicação de suas poesias, dos eventos realizados na Academia Caxiense de Letras e Academia Sertaneja de Letras e ainda das reuniões em saraus e eventos culturais promovidos por essas instituições em praças, escolas, universidades e no Memorial da Balaiada.

---

<sup>7</sup> Conceito trabalhado no capítulo da Metodologia.

<sup>8</sup> Conceito trabalhado no capítulo da Metodologia

<sup>9</sup> Conceito trabalhado no capítulo da Metodologia.

Na vista panorâmica registrada pelas lentes fotográficas do fotografo David Sousa podemos observar igrejas e casas centenárias, as quais podemos citar: a Catedral de Nossa Senhora dos Remédios, uma igreja localizada nas proximidades do Morro do Alecrim, onde está localizada a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, além de outro edifício histórico como o Palácio Episcopal - residência do Bispo da cidade

**Figura 4** - Vista panorâmica da Cidade de Caxias (MA)



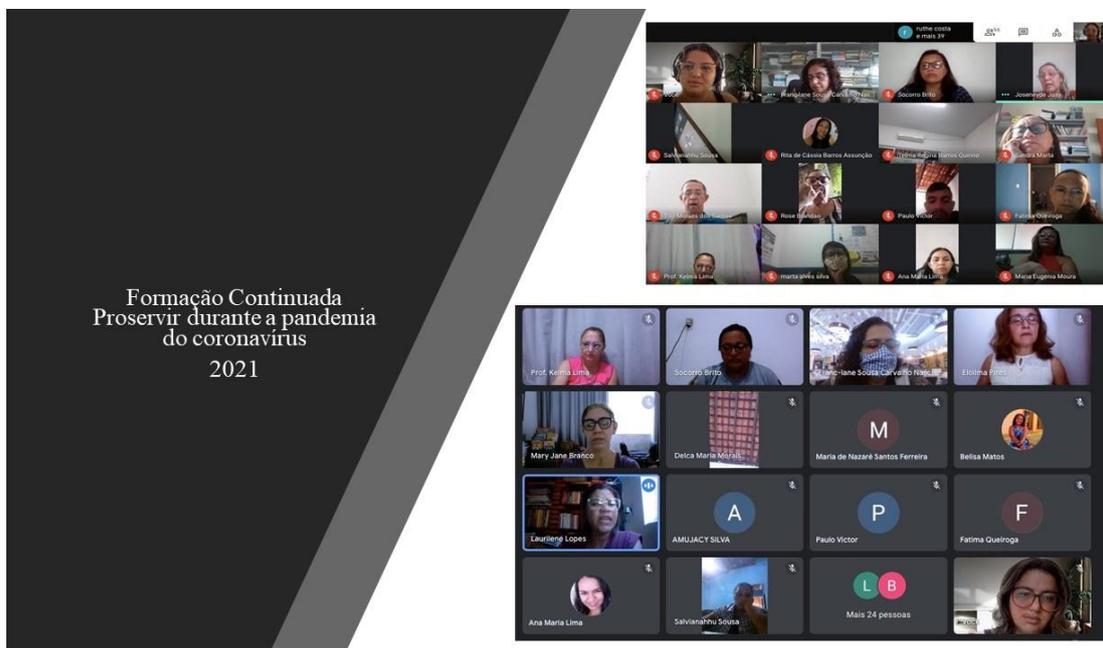
Acervo: David Sousa, 2022.

A cidade tem uma tradição muito forte no que se refere a investimentos no setor educacional. Apesar dos desafios que são uma constata, ela está ladeada de universidades tanto públicas quanto particulares, além de escolas de Educação Básica para atender aos seus habitantes das zonas urbana e rural. Durante o período da pandemia, a educação foi fortemente abalada, pois as instituições escolares passaram um longo período fechadas por conta do elevado índice de contaminação, momento em que surgiram muitas dúvidas quanto ao que fazer diante da nova realidade e desafios sobre como fazer a educação nesse período.

A dúvida e o medo se fizeram presentes em nossas vidas, então aguardamos que as normativas nacionais orientassem o trabalho na SEMECT e, por conseguinte, nas escolas. Assim, à medida que as leis e portarias foram sendo disponibilizadas, a SEMECT elaborou documentos como o Plano de Retorno Gradual das aulas, a formação do Comitê Gestor da Educação nas escolas, o Programa Agenda Escolar e o curso de formação continuada PROSERVIR, que teve como objetivo promover uma formação continuada para todos os servidores da Rede Pública Municipal de Ensino em um processo permanente de discussão das

demandas existentes no interior dos ambientes escolares com vistas a ampliação do conhecimento e promoção de discussões sobre a realidade educacional do município, como podemos observar na Figura 5.

**Figura 5** - Encontro de Formação do PROSERVIR



Fonte: acervo da pesquisadora, 2021.

Durante a pandemia, momento em que todos precisaram se unir em busca da construção de uma proposta para a continuidade do processo formativo dos alunos, a SEMET, por meio do Programa PROSERVIR Inovação, frente aos contextos de aprendizagens escola e demais funcionários, atuou de forma remota para estudo e elaboração de estratégias que amenizassem os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos.

O programa foi pensado a partir da parceria entre o Conselho Municipal de Educação, o Comitê Gestor de enfrentamento da COVID-19, a Secretaria Municipal de Educação Ciências e Tecnologia (SEMECT) e a Prefeitura Municipal de Caxias com o objetivo de promover a formação continuada para todos os servidores da Rede de Ensino Municipal para que todos pudessem compreender a gravidade do momento e contribuir na busca de estratégias e soluções que dessem continuidade ao processo educativo.

Por conta da pandemia fez-se necessário realinhar as ações quanto às estratégias de ensino, a forma de atendimento aos pais, o próprio funcionamento das instituições escolares e a maneira de atender a todos os alunos. Nesse sentido, foi desenvolvido o Programa Agenda

Escolar, que definiu dentre outros tópicos as orientações para o ensino remoto emergencial, o retorno gradual das aulas presenciais e a continuidade das atividades remotas.

Diante dessa nova realidade educacional foi evidenciado que, apesar das mudanças estruturais e organizacionais que aconteceram nas instituições escolares realizadas a partir da década de 1990, estas não atendem às exigências dessa nova realidade educacional, pois não conseguimos garantir o atendimento dos alunos no sentido do distanciamento social e das condições sanitárias exigidas durante esse período emergencial.

Durante os encontros de formação do PROSERVIR já não havia apenas a busca por certificações, mas uma incessante discussão sobre a realidade posta, além de dúvidas, inquietações e muitas incertezas que permeavam a Rede de Ensino. Houve a compreensão e o reconhecimento da importância dos espaços formativos, uma vez que esse movimento de formação continuada acontece desde a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/ 96, nos seus artigos 61 e 62, que estruturam a formação inicial e continuada dos docentes aumentando a procura por cursos de graduação e pós-graduação, bem como cursos de formação. A partir desta década a formação continuada tornou-se mais evidente no município de modo que esse movimento de estudos contribuiu para que os professores se envolvessem nos processos de decisão.

É nesse contexto que ressaltamos a relevância dos governos municipais desenvolverem de forma permanente políticas de formação continuada de professores, sejam aquelas disponibilizadas pelo Ministério da Educação ou aquelas pensadas pela equipe das secretarias municipais e/ou instituições escolares, em conformidade com suas demandas.

A população de professores no município é caracterizada por profissionais graduados e especialistas em suas respectivas áreas de formação inicial, havendo continuidade do processo formativo por meio da participação em cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, programas e projetos.

A cidade de Caxias tem sua origem a partir de aldeias indígenas dos índios Timbiras e Gamelas que foram dizimadas pelos portugueses e vendidos como escravos após a expulsão dos franceses do Maranhão. Está situada na mesorregião do leste maranhense e na microrregião do Itapecuru, tem uma área de 5.313,10 km<sup>2</sup> dentre os 333.365,00 km<sup>2</sup> do Estado e está a 365 quilômetros da capital do Maranhão, São Luís.

De acordo com a estimativa do IBGE para o censo de 2010, Caxias tem uma população estimada em 155.129 habitantes, sendo que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos é de 95,2 % e o número de alunos matriculados no ensino fundamental é 25.134 alunos. O quantitativo docente é de 1.607 docentes e possui um total de 206 escolas.

A cidade tem em seus aspectos culturais a conservação de sua história e sua representatividade na história brasileira, pois foi palco de revoltas como a Balaiada, que ocorreu no período de 1838 a 1841, organizada pela classe de sertanejos, artesãos e negros escravos contra os desmandos existentes na época. É, também, uma cidade com muitas manifestações religiosas e culturais, dentre as quais destacam-se os eventos católicos como festas juninas e festejos de Santo Antônio, São Benedito, São José, a procissão do Fogaréu e *Corpus Christi*, além de a Marcha Para Jesus, realizada pelas Igrejas Evangélicas como podemos observar na Figura 6.

**Figura 6** - Festejos Religiosos da cidade de Caxias (MA)



Fonte: Acervo da Diocese de Caxias, 2022.

As festas juninas, em conformidade com Nascimento (2021), se caracterizam como de extrema relevância para a cultura maranhense, sendo representadas pela população através de uma linguagem corporal envolvente de danças ritmadas. As indumentárias utilizadas têm sua simbologia caracterizada por atração carregadas de historicidade da resistência da cultura local.

Durante todo os meses de junho e julho o Estado do Maranhão vive uma de suas maiores festas populares e Caxias segue também essa efervescência. Dentre as manifestações culturais ligadas à música e dança, merece destaque a dança do Lili, que é própria da cidade, criada por um grupo de lavradores locais. Nela são entoados cânticos durante atividades laborais, o Bumba meu boi e as quadrilhas que acontecem em todo o Estado do Maranhão sendo observadas com muita intensidade no período junino.

A manifestação cultural popular Bumba meu boi, de acordo com Nascimento (2021), retrata situações econômicas, sociais e políticas vivenciadas pelos nordestinos em diferentes épocas. A vasta riqueza cultural do povo caxiense constitui a identidade repassada por seus antepassados. Na Figura 7 fazemos o registro dessas atividades que movimentam a cidade e que são realizadas em praça pública, espaço que se transforma em um grande palco cultural.

**Figura 7** - Danças Populares Caxienses



Fonte: Acervo de David Sousa, 2022.

É nesse contexto que está o *lócus* de investigação desta pesquisa, precisamente na Rede Pública Municipal de Ensino junto aos professores e técnicos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação Ciências e Tecnologia, no município de Caxias (MA). Neste cenário encontram-se as três professoras efetivas que atuam há mais de 15 anos na Rede Pública Municipal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental no qual já exerceram diferentes funções e, também, estiveram envolvidas na rede de formação continuada do referido município.

O critério para delinear o campo de estudo se justifica pela necessidade de compreensão acerca da formação continuada de professores implementada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições na (re)ressignificação da prática docente. Propomos o estudo com essas professoras em virtude de sua ativa participação nos contextos formativos, seja como aluna ou ministrando a formação. Além disso, são professoras atuantes em suas funções exercidas em diferentes contextos, em escolas do campo e/ou cidade.

As experiências vividas no decorrer de suas trajetórias profissionais proporcionaram sempre reflexões importantes apontando para a continuidade dos estudos em busca da melhoria

da prática pedagógica desenvolvida. Observamos que o município tem proporcionado um movimento contínuo de formação para os diferentes campos de atuação de seus servidores da Educação.

Nesse sentido, levando em consideração o momento pandêmico que estamos vivendo com a COVID-19, onde inicialmente precisamos nos manter em isolamento social por conta dos elevados riscos de contaminação pelo vírus, tivemos que repensar a forma de como realizar a pesquisa, haja vista que os dispositivos para a construção dos dados exigiam proximidade com o campo pesquisado.

A pandemia nos fez refletir que mesmo com todas as ações realizadas estas ainda eram tímidas diante dos desafios que estávamos enfrentando. Os aspectos políticos, sociais e econômicos foram sendo cada vez mais evidenciados e trouxeram uma demanda crescente quanto ao currículo para a formação do professor e do aluno. Por isso, a Secretaria de Educação do Município possibilitou espaços formativos para os gestores, professores e funcionários de forma online, por meio da plataforma do Google Meet e canal do YouTube.

O oferecimento destes encontros formativos para professores, funcionários e gestores evidenciavam as necessidades a partir da realidade existente e considerando o contexto das escolas. Nesse sentido, os grupos contribuíram em diferentes eixos de formação para a elaboração e implementação de ações que foram definidas nos documentos oficiais e serviram de orientação na organização do trabalho pedagógico nesse período.

Assim, os desafios que o momento exigia foram postos a toda a Rede de Ensino e logo se deu início a formação continuada por meio de cursos, palestras e seminários que traziam discussões sobre este contexto adverso. Tornou-se frequente a realização de *lives* através de diferentes canais e plataformas digitais evidenciando a necessidade de estudos que promovessem a compreensão do momento e do fazer docente diante de tantos desafios.

A nossa inserção como pesquisadora nestes espaços foi de grande importância para entendermos o caminho que deveríamos percorrer de acordo com o modelo e a natureza da pesquisa. Então, considerando a situação pandêmica vivida em todo o mundo continuamos com os mesmos dispositivos escolhidos para a construção, organização e análise dos dados, sendo eles: a observação participante, o diário de campo e o memorial de formação, pois tínhamos a compreensão de que eles dariam conta de tudo aquilo que planejamos para essa pesquisa.

Dessa forma, passamos o ano de 2021 acompanhando as formações de forma online e, no início de 2022, com o retorno gradual aos encontros presenciais, passamos a realizar a observação de forma presencial. A retomada das atividades presenciais foi, aos poucos,

manifestando as condições psicológicas dos professores e alunos que, mesmo vacinados, ainda não se sentiam seguros para realizar suas atividades.

## **2.4 Conhecendo as interlocutoras da pesquisa**

Nos anos de 1990 a 2000 a educação foi imersa em uma política de orientação neoliberal que tinha nas suas bases a premissa da realização de reformas disseminadas por meio das normatizações que regiam a educação enfatizando o sistema de produção em busca de preparação para o mercado de trabalho.

É nesse contexto que as professoras desta pesquisa consolidaram o seu processo formativo e adentraram à profissão docente. O que antes as credenciava para a profissão era o antigo magistério. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, em seu artigo 62, nos trouxe que a formação mínima para o exercício do magistério seria o nível superior, estipulando um prazo de dez anos para que os estavam exercendo o trabalho docente se adequassem a essa nova realidade. Surgia, então, a obrigatoriedade do Ensino Superior para permanecer na profissão. Tal necessidade fez com que, na época, as professoras fossem em busca dessa formação.

Outra questão importante e que precisa ser considerada neste contexto foi a disponibilização de cursos de formação continuada dentre os quais podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA (2000); o Programa Pró-letramento em Língua Portuguesa e Matemática (2005); o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013), bem como formações planejadas e executadas pela Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia (SEMECT) com o objetivo de ampliar as discussões frente aos desafios existentes na sala de aula criando, assim, uma rede de formação continuada no município.

Vale enfatizar que as interlocutoras da pesquisa são professoras da Educação Básica (Anos Iniciais) que em sua trajetória docente sempre estiveram imbricadas na formação continuada, sendo que esse contexto formativo se inicia anos de 1990 e adentra os anos 2000, período que ficou conhecido como a “década da educação”. A partir de então algumas delas, por escolha e outras não, foram se inventando e se reinventando no decorrer do exercício da profissão docente.

Utilizo nomes de poetisas brasileiras como pseudônimos para identificá-las. Deste modo, Cora Coralina se deu devido à sua história de vida cheia de muitas expressões artísticas. Ela é dançarina e bailarina da Cia de Artes Salmus, um grupo artístico evangélico; um outro fator

foi a coragem de lutar pelos seus sonhos representada quando, por vezes, chegou a vender doces para realizá-los.



### ***Cora Coralina***

**Sou Cora Coralina fiz o magistério em nível médio e iniciei na profissão aos 18 anos (2001), na cidade de Governador Luiz Rocha- MA, onde trabalhei com a disciplina de Língua Portuguesa do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental Anos Finais. E, durante esse período, por dois anos, simultaneamente, trabalhei com a formadora do Programa PCN's em ação com os professores de Língua Portuguesa, essa oportunidade despertou o desejo de cursar Letras, fiz vestibular na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA no mesmo ano iniciei a especialização em Língua Portuguesa (UEMA), de modo paralelo tive a oportunidade de cursar a especialização em Formação de Professores (UNIFACEMA). (Memorial de formação, 2021)**

Em sua narrativa Cora destaca que seu o início na carreira docente acontece aos 18 anos de idade. Relata ainda que no começo foi desafiada a trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa mesmo sem a graduação, porém, esse fato contribuiu para a busca pelo Ensino Superior e por conta disso precisou sair de sua cidade natal. Percebeu a importância dos estudos para a realização de seus projetos e após concluir a graduação seguiu para a Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Ela possui uma vasta experiência no campo da alfabetização, bem como na leitura e produção textual, pois sua vivência nos cursos e programas de formação proporcionaram a busca por conhecimentos nessa área o que contribuiu para ajudar o grupo de professores orientadores de estudos e/ou tutores por meio da partilha e socialização do conhecimento.

Como evidencia em sua fala, foi formadora dos PCNs, porém também foi tutora no Gestar II de Língua Portuguesa e Orientadora de Estudos no PNAIC no qual fez sua dissertação de mestrado. A vivência nesses espaços de formação contribuiu para seu processo continuado de estudos e produções, e assim, para a formação de seus pares. Cora é servidora efetiva e tem hoje 14 anos de serviços prestados à Rede Municipal de Ensino do município de Caxias - MA.

A outra interlocutora da pesquisa é Adélia Prado. Esse nome foi escolhido por conta da sua fala despojada e direta. Sua presença é sempre leve, porém, marcante. Uma mulher que sempre demonstrou muita fé e coragem para enfrentar a vida.



### **Adélia Prado**

**Sou Adélia Prado o início de minha vida estudantil ocorreu de modo muito simples como uma criança alfabetizada por seus pais e que, tempos mais tarde, fez Educação Geral. Ingressou no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA em 1997 e concluiu em 2000. Durante esse período participou dos programas: Alfabetização solidária; Programa Nacional de Incentivo à Leitura-Proler; Arte de contar história, gêneros literários e tradição oral, todos oferecidos pela universidade durante sua graduação. Professora efetiva da Rede Pública Municipal, tem 14 anos de serviço. Somente pode participar dos programas e projetos oferecidos pela Secretaria de Educação quando assumiu o concurso público em 2007. Em 2013 passou a integrar a equipe de formação continuada e compor a equipe do PNAIC. (Memorial de formação, 2021)**

Adélia é professora efetiva do município há 14 anos e nos conta que o início de seus estudos aconteceu em casa com seu pai, sendo que somente com o passar do tempo ela fez a Educação Geral, hoje Ensino Médio, e demorou um pouco a ingressar na Universidade por conta de sua situação financeira e familiar. Porém, ao iniciar no Ensino Superior escolheu o curso de Pedagogia, pois gostava de estudar temáticas voltadas para a alfabetização. O contato com os programas e projetos oferecidos pelo município somente foi possível após entrar na Rede Municipal por meio de concurso público.

Em 2013 integrou a equipe do programa de formação do PNAIC. Após o encerramento do programa continua a desenvolver o trabalho formativo e de acompanhamento junto às professoras da zona rural da cidade. Esse trabalho permite conhecer melhor os desafios e necessidades das professoras porque parte de situações vivenciadas e que por vezes interferem no trabalho a ser realizado.

Já Cecília Meireles recebeu esse nome por ter marcas em sua escrita que trazem elementos da cultura, sempre carregada de delicadeza despertando o imaginário do leitor. Além disso, para ensinar, ela gosta de trabalhar com música, poesia e cordel.



### ***Cecília Meireles***

**Sou Cecilia Meireles Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA (2000), professora efetiva da Rede Pública Municipal há 20 anos. Ao adentrar na profissão inseriu-se na formação continuada de professores por meio do programa PCN's em ação, depois no programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA e Pró-letramento de Linguagem e Matemática. Reconheço que a inserção nesses programas contribuiu para abrir a mente em relação as formas de ensinar e aprender. Essas vivências formativas contribuíram para eu me tornar formadora dos professores das escolas do Campo, por meio do programa PNAIC e, permaneço até os dias de hoje desenvolvendo um trabalho com formação, acompanhamento e planejamento junto aos professores". (Memorial de formação - 2021).**

Cecilia é efetiva da Rede Municipal de Ensino há 20 anos e em sua narrativa reconhece a importância da formação continuada, haja vista sua participação nos programas oferecidos. É formada em Pedagogia e tem na poesia uma aliada para a realização do seu trabalho. Durante sua vida profissional teve experiência sendo Cursista e também Orientadora de Estudos (PNAIC), realizando um trabalho com professores da Zona Rural do Município. Embora o programa tenha terminado, ela continua a desenvolver a formação e acompanhamento junto aos professores.

As interlocutoras percorreram diferentes caminhos para ter acesso à formação continuada, mas através de seus depoimentos, ao adentrar as formações, percebemos a sua importância, pois as conduziram a prosseguir nos estudos promovendo mudanças em sua forma de trabalhar e contribuir na formação de seus pares. De acordo com Coulon (2008), no processo de adentrar um espaço novo, seja ele de formação ou não, desenvolvemos estratégias para nos

inserirmos nesse contexto as quais ele chama de afiliação, que ocorre tanto na modalidade intelectual quanto institucional.

No depoimento de Adélia e das demais interlocutoras, observamos que as professoras passaram pelas duas modalidades ao adentrar o ambiente de trabalho, pois elas se afiliaram à instituição à medida que foram se apropriando e interpretando as normas e regras, explícitas ou não, e que foram utilizando estas para construir o seu percurso de forma individualizada. Quanto ao processo de afiliação intelectual, elas se apropriaram deste à medida que foram fazendo o uso do sentido de saber quando falar e quando calar, dominando, assim, o vocabulário para autorizar-se na leitura, na escrita e na fala, aprendendo, assim, a trabalhar intelectualmente e sabendo utilizar o que aprenderam nos diferentes espaços formativos que contribuíram com o desenvolvimento de sua prática.

Corroborando com esse pensamento, Josso (2004) nos diz que a experiência adquirida consiste em enfatizar o processo de formação do ponto de vista daquele que aprende. Neste sentido, observamos que cada professora percorreu um caminho diferente a partir de suas experiências, porém foram atravessadas pelas temáticas abordadas, fator que as conduziu para integrarem o grupo de formação de professores e, assim, compor a equipe técnica da Rede Pública Municipal de Ensino. Evidencia-se, deste modo, que elas se apropriaram intelectualmente e institucionalmente, autorizando-se no seu fazer diário.

Dentro da construção do percurso formativo das professoras observamos também que foram vivenciados por todas elas três momentos que contribuíram para o acesso à profissão. Segundo Coulon (2008), são eles: o tempo, que envolve a compreensão do ser professor, considerando o volume de trabalho a ser realizado; o esforço intelectual e uma melhor organização, o espaço que está relacionado com os ambientes que irão frequentar como a gestão da escola, secretaria, encontros formativos e muitos outros; e, por fim, a relação com o saber e a realização das práticas que exigem articulação entre a unidade teoria-prática, a mobilização de saberes e estratégias metodológicas diferenciadas, a capacidade de interpretação das normas institucionais e, ainda, as exigências e expectativas do ser professor.

Os diferentes espaços formativos pelos quais as professoras passaram permitiram-lhes sua própria construção dentro da profissão, por meio das experiências e aprendizados vivenciados, pois, de acordo com Nóvoa (1991), o ser professor é uma construção que surge a partir do resultado de muito estudo e aprendizado e se caracteriza como processo de consolidação que acontece ao longo da vida profissional.

### **3 ITINERÁRIOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

“O trabalho docente constrói-se e se transforma no cotidiano da vida social.”

Pimenta (2005, p. 40)



### **3 ITINERÁRIOS POLÍTICOS E SOCIAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

A formação do professor se inicia antes da inserção na universidade e tem continuidade ao longo de todo o seu exercício profissional. Dessa forma, as experiências vivenciadas contribuem para a construção e reconstrução de saberes que não se restringem ao espaço e/ou ao tempo de formação, pois a dinâmica do fazer docente proporciona ambiente contínuo de formação.

Ao longo da história observamos que as concepções que permeiam a formação continuada voltam-se para o preenchimento de lacunas da formação inicial. Porém, para compreendermos a formação continuada, é preciso entender que a prática compõe essa formação e perpassa por sua melhoria, domínio de conhecimento, métodos e técnicas. Além disso, o processo de profissionalização é centrado na reflexão na e sobre a prática, uma vez que é esse movimento que possibilita o surgimento de novas estratégias metodológicas que culminam com a realização do trabalho docente.

De acordo com Pimenta (2005, p. 40), “o trabalho docente constrói-se e se transforma no cotidiano da vida social”, ou seja, os elementos que constituem a prática docente emergem da prática social dos sujeitos. Assim, entendemos que é no contexto vivido que surgem as demandas que impulsionam e desafiam o conhecimento adquirido de modo a alinhá-lo ou reafirmá-lo.

Nessa perspectiva, a concepção de formação continuada perpassa por diferentes cenários políticos que se estabelecem no âmbito social, pois o sistema político pode fazer a formação avançar ou retroceder, assim como o currículo que a compõe. No ano de 1980, de acordo com Candau (2003), a sociedade brasileira foi marcada por autoritarismo, viabilizado pela ditadura militar, havendo uma busca pela redemocratização que acendeu nos educadores a necessidade de uma prática pedagógica assinalada por um viés político e um caráter comprometido com a classe popular.

Neste contexto de rompimento de um regime político e, conseqüentemente, do surgimento e/ou reestruturação de outro modelo político e econômico, as experiências vividas foram evocadas para que não houvesse repetição, mas que servissem para a organização de uma forma que o passado não nos permitisse mais repetir os mesmos erros. A partir da escrita do memorial podemos encontrar os conhecimentos apreendidos e os caminhos trilhados pelas professoras durante sua formação na busca por desenvolvimento profissional e compreensão do seu fazer.

Entender a prática munida de um caráter filosófico e sociológico, conforme esclarece Candau (2003), permite que esta deixe de ser neutra e passe a assumir um compromisso social em direção à transformação da sociedade. De acordo com Freire (2011), a educação direciona sonhos, utopias, ideais e objetivos. Isso ocorre por conta de sua especificidade voltada à ação humana. Assim, ela é política no sentido do inacabamento, da continuidade, onde o ser humano se torna ético de opções e decisões. Nesse sentido, compreendemos o fazer docente como um ato político que contribui para a formação do cidadão crítico, ativo e participativo.

A ação política do professor relaciona-se com a tomada de decisão e, nesse sentido, a política de formação está repleta dessas articulações. Para Moraes (2007), as decisões não são fáceis de serem tomadas, porém são necessárias; não devem ser superficiais por conta da complexidade e da abrangência e, por terem um caráter formador e potencialmente transformador independentemente dos desafios que encontramos, bem como considerando as limitações das pessoas e instituições que afetam a educação.

Este capítulo tem como objetivo descrever as políticas de formação continuada existentes nos anos de 1990 até meados dos anos 2000. Iniciamos destacando os conceitos e concepções das professoras referentes à formação continuada construídos a partir de suas vivências. Em seguida, trazemos considerações sobre as normativas legais dos programas de formação disponibilizadas pelo Ministério da Educação em parceria com os municípios para falar da política de formação de professores e, por fim, destacamos o contexto social e econômico presentes no caminhar formativo de todas elas para relatar os desafios e dificuldades enfrentados ao longo de sua jornada formativa.

### **3.1 Formação continuada: concepções e conceitos**

A história da formação continuada no Brasil nos faz lembrar uma efervescência de projetos e programas sempre acompanhados de concepções que alimentaram e fortaleceram uma política materializada nos documentos oficiais como leis, diretrizes e pareceres que normatizavam sua efetividade.

Autores como Mizukami (2002), Candau (2003), Gatti (2008), dentre outros, mapearam a realidade da formação continuada de professores no Brasil destacando as décadas e os principais movimentos ocorridos. A década de 1970 foi marcada pelas tendências pedagógicas que se estabeleceram como orientações teóricas e metodológicas que conduziam o fazer docente, sendo concebidas como “treinamento” “capacitação”, “reciclagem”, cabendo ao

professor apenas reproduzir técnicas preestabelecidas sob uma perspectiva determinista e uniformizada seguindo a racionalidade técnica.

Essa concepção estava alinhada com o próprio modelo de sociedade da época, marcada pelo Taylorismo que tinha como princípio a hierarquização sistematizada e fragmentada do trabalho. Essa visão aplicada à Educação tornou os professores aplicadores de técnicas pensadas e elaboradas por especialistas garantindo a eles apenas a instrumentalidade da profissão. Havia uma priorização com caráter neutralidade, pois não eram considerados os aspectos políticos e sociais existentes.

O debate e as discussões iminentes na sociedade que interferiam na vida e na profissão docente eram negados. A ausência dessas discussões durante esse período trouxe inquietações que suscitaram um novo olhar sobre a formação, pois a partir da década de 1980, embora ainda estivéssemos sob domínio do Governo Militar, o discurso pautava-se em um caráter político da prática e no compromisso do professor, ou seja, a prática passava a se sobrepor à teoria e emergia um compromisso voltado para atender as exigências governamentais da época.

É nesse contexto que Freire (2011) traz para esse cenário discussões importantes sobre a educação popular, o compromisso político, social e ético da Educação passando a concebê-la como um ato político. O autor discute e considera todos os aspectos para a formação integral do cidadão, mostrando os saberes eminentes da prática e propondo algumas reflexões sobre a formação do professor e suas reivindicações, dentre as quais podemos destacar a formação como um diálogo permanente; a formação como um ato político (não evidenciando o partidarismo) mas, no sentido de que os envolvidos no processo educacional precisam ter consciência do direcionamento das ações realizadas na educação, a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, também podemos compreender o ato político a partir do entendimento de Bourdieu (2008), que consiste na ação de publicizar o que geralmente não se tem acesso, mas que podemos tornar público. Tal fato é o que ocorre nos debates em que as decisões são tomadas e os atos são gerados em diferentes situações da educação e publicados nas pesquisas onde são analisados e sistematizados. É necessário sempre observar os documentos oficiais que normatizam e direcionam currículo da formação, pois eles trazem os interesses políticos e econômicos do modelo de governo adotado que acaba afetando o modelo de sociedade a ser reafirmado ou recriado. Por isso, o desenvolvimento de uma consciência crítica nos ajuda a intervir no sentido de apresentar propostas que de fato ajudem a mudar a realidade educacional brasileira.

No final dos anos 1980, o Brasil, por conta do efeito da globalização, adentra os aspectos produtivos que contribuíram para fortalecer a escola e a profissão docente em uma perspectiva produtivista, então a formação tinha o conhecimento como produto e, por isso, o treinamento em serviço. Como podemos observar, o contexto político, social e econômico vivido no país, bem como o sistema de governo adotado, acabam por implicar também na forma de organização e do projeto de formação dos professores.

Nesse período ocorreram muitas pressões por eleições, o que resultou no processo de transição democrática através do movimento das Diretas Já, que tinha como bandeira de luta o processo de redemocratização do país. Participaram desse movimento partidos políticos (PT, PMDB e PSDB), movimento civis, intelectuais, artistas, pessoas ligadas a movimentos religiosos e pessoas das camadas populares.

Dentro desse contexto, a formação de professores, de acordo com Azevedo (2012), passou a trazer uma preocupação maior com as questões políticas por haver observado a perspectiva de formar professores críticos, conscientes e comprometidos com uma educação mais preocupada com as camadas populares, a transformação social, dentre outros. Nesse cenário surge a figura do educador em substituição a do professor por conta da insatisfação com a formação docente e é demarcado um novo começo. Essa mudança enfraqueceu a classe em termos de luta pelos seus direitos e a dimensão técnica desse trabalho, na escola sobretudo.

A figura do educador, segundo Pereira (2006, p. 28), “surge, então, em oposição ao especialista de conteúdo, ao facilitador de aprendizagem, ao organizador das condições de ensino-aprendizagem, ou ao técnico da educação dos anos 70”. O autor acrescenta que assim os educadores se distanciariam da modernização de seus métodos de ensino fazendo-os se perceberem como agentes sócio-políticos.

Observamos que durante esse período de transição do regime militar para a democracia o termo “educador”, ganha relevância e se sobrepõe ao de “professor” por conta de semanticamente explicitar a necessidade de uma participação ativa no sentido ético-político dos professores. Portanto, o professor que não assume esse compromisso, por conseguinte não está exercendo a docência em sua plenitude, reduzindo seu fazer apenas a “leitura da palavra” e se eximindo de “ensinar a leitura do mundo” (expressões freireanas), evidenciando a prática a partir da neutralidade científica.

A relação teoria-prática na formação do professor não era percebida. Pereira (2006) nos diz que ela não inventa, não cria, não introduz situações novas de modo que a atividade profissional se torna instrumental. Esse foi um debate que permaneceu até a metade da década de 1980, porém as discussões avançaram passando a se pensar em duas dimensões na formação

dos professores: a competência técnica e o compromisso político, o que exigia um repensar sobre a unidade teoria-prática como composta de elementos indissociáveis levando para as décadas posteriores essas discussões.

As mudanças ocorridas no cenário internacional de 1980 a 1990, segundo as ideias de Pereira (2006), repercutiram tanto na formação do professor quanto no pensamento educacional, colocando em evidência aspectos microssociais pensando em uma formação do professor pesquisador. A relação ensino-pesquisa se estabelece à medida que se trabalha a unidade teoria-prática como pares indissociáveis.

Essas mudanças, na concepção da formação docente, indicam as distintas formas como o trabalho do professor é visto na escola em sua trajetória como espaço educativo. Da condição de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; exímio planejador executor de tarefas; competente tecnicamente e com compromisso político que lhe possibilite a transformação social das camadas populares. (AZEVEDO, 2012, p. 1013)

Dessa forma, os anos de 1990 e meados de 2000 foi um período em que a formação se estabeleceu no enfoque da prática docente e dos saberes profissionais. As velhas concepções de racionalidade técnica de certa forma estavam implícitas, caracterizadas por um movimento instrumental que enfatizava o “saber-fazer” do professor voltando-se para um “modelo aplicativo-transmissivo”. (IMBERNÓN, 2010) Nessa perspectiva, a formação continuada foi designada como uma possibilidade de ressignificação da prática calcada na ação-reflexão-ação, o que contribuiu para ultrapassar a formação voltada para as técnicas de ensino.

Caminhamos na direção de um trabalho que procurava estabelecer a relação da unidade teoria/prática e dessa forma a formação continuada passou a ser um instrumento de reflexão na e sobre a prática, vista como um processo contínuo que perpassava toda jornada docente. Nesse sentido, para Adélia Prado a formação continuada é: *“um processo constante na nossa vida. Com ela você evolui, transforma-se e pode mudar rumos porque aprendemos e ampliamos nossa visão sobre tudo que fazemos e, ainda, nos ajuda no reorganizar das ações”*. (Memorial de formação, 2021).

Conforme enfatizado por Adélia, a formação continuada tem esse caráter de continuidade, de aprendizado, que nos permite perceber com mais clareza nosso trabalho. Proporciona uma consciência crítica, mudanças na postura e, assim, forma um profissional competente na sua profissão. Nóvoa (2002, p. 38) nos diz que “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão”. Assim sendo, o processo de continuidade nos faz perceber que somos inconclusos e, por isso, a necessidade de estudo se torna permanente. Cecília Meireles conceitua formação evidenciando a renovação e

continuidade da aprendizagem do professor, como podemos observar no seu depoimento: “a formação continuada é uma maneira de não ficar para trás; é sempre tentar renovar, buscar coisas novas... É uma maneira de continuar ativa, continuar querendo aprender, mostrando que através da escola a gente pode alcançar muitas coisas... Através da minha formação continuada eu consigo melhorar minha sala de aula e na sala de aula melhora minha rua, minha cidade e o mundo”. (Memorial de formação, 2021)

Freire (2011, p. 28) aduz que “ao ser produzido o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”. A sociedade da informação e do conhecimento nos faz sempre estar em busca de novos conhecimentos, em uma perspectiva de construção e reconstrução, pois esta superação nos traz o reconhecimento que aprendemos de diferentes formas e em diferentes lugares.

Esse movimento nos leva sempre à falta de algo, à insuficiência das práticas que surgem no contexto da sala de aula e isso é resultado da nossa relação histórica com a realidade que está sempre em movimento. Com esse entendimento, Pimenta (2002) corrobora que a formação deve sempre partir das necessidades reais do professor, evidenciando o saber docente em relação ao currículo e às disciplinas, sempre trazendo os saberes dessa prática. Então, pensar nesse saber contínuo é pensá-lo como processo que direciona a autonomia docente. E essa ação contínua de formação nos impulsiona em busca do desenvolvimento profissional.

De acordo com Nóvoa (2002), a formação no seio de uma sociedade que está dentro de uma dinâmica social em transformação, onde o conhecimento está sempre sofrendo mudanças, de certa forma sempre vai existir uma necessidade de construção e reconstrução dos saberes. “A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente.” (NÓVOA, 2002, p. 51)

Diante deste contexto, entendemos que o professor se faz dentro da profissão e, portanto, concordamos com Imbernón (2010, p. 37) ao afirmar que “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”, ou seja, é na realização da prática que surgem as situações desafiadoras e elas servem como base para o surgimento de novos estudos e pesquisas.

Então, a formação continuada é uma ação formadora que considera o homem em sua integralidade e múltiplas dimensões, conduzindo essa formação a níveis mais elevados da educação formal, aprofundando a ampliação dos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, nos distanciamos dos conceitos de formação concebidos como capacitação, treinamento, reciclagem, dentre outras nomenclaturas que minimizam a autonomia intelectual dos professores e separam a teoria da prática.

Assim, esses modelos formativos contribuem apenas para desautorizar as práticas realizadas pelos professores, pois são preparados apenas para o desenvolvimento de uma prática docente que apenas repete o que está sendo proposto e não proporciona a criticidade, a reflexão **na** e **sobre** a prática, o que torna o professor apenas um agente de reprodução dos modelos sociais existentes. E mesmo assim, ao retomar a fala de Cecilia Meireles, por exemplo ... *Através da minha formação continuada eu consigo melhorar minha sala de aula e na sala de aula melhora minha rua, minha cidade e o mundo*". (Memorial de formação, 2021), observamos que a formação que chega aos municípios por meio de programas e projetos do Governo Federal contribui para um diálogo sobre as práticas realizadas que ultrapassam os muros da escola.

Logo, existe uma preocupação centrada na prática, o que reduz a possibilidade e visualização do ato pedagógico dentro de um contexto social complexo e polissêmico. Este contexto, por vezes, interfere e muitas vezes até determina um repensar da prática docente reflexiva, crítica, que se faz e refaz na e dentro da profissão. Sabendo que é uma categoria que tem um saber técnico específico por isso, a substituição do termo professor por educador representa fragilidade na compreensão da sua constituição enquanto profissional.

A compreensão que temos de formação perpassa uma ação permanente de discussões e estudos sobre a realidade existente nos espaços coletivos ou individualizados onde o professor realiza sua prática. Entendemos, ainda, que os contextos político, econômico, social e cultural onde esses espaços estão estabelecidos interferem diretamente nesta formação. O diálogo e as discussões devem ser uma constante para que possamos direcionar e implementar novos olhares e concepções sobre as vivências e experiências diárias.

Por isso, a formação é contínua uma vez que se insere em tempos e espaços que se atualizam e se ampliam dentro de uma sociedade que está em constante mudança. Faz parte de um processo complexo que exige diferentes determinações, pois não acontece apenas em um espaço ou contexto, mas em diferentes realidades seguidas de inquietações a partir do vivido e do que surge diariamente. Assim, não é uma ação pontual, nem uma ação desvinculada da realidade dos professores, pois a docência é profícua em estabelecer desafios e estudos.

Cora Coralina destaca que *“a formação continuada tem a ver com a autoformação e autorresponsabilidade; com a vontade que o profissional tem em ampliar sua capacidade intelectual, profissional e laborativa melhorando sua visão a respeito do trabalho e contribuindo de forma mais significativa.”* (Memorial de formação, 2021) A autoformação, de acordo com García (1999), se constitui de uma participação independente e, por isso, assume os objetivos que deseja, as etapas a serem percorridas e os resultados a serem alcançados. Para

tanto, a formação na perspectiva da autoformação considera as características pessoais, sociais, profissionais e éticas, enfatizando a relação do eu com outro para que possam ser pesquisadores de seu próprio trabalho.

A compreensão de Cora também nos leva a perceber a formação como um processo de constituição do sujeito que está sendo formado. Esse sujeito passa pelo processo de autoformação. Corroborando com este entendimento, Galvani (2002) acrescenta que a autoformação acontece aliançada por um processo tripolar que envolve três princípios, sendo eles: a autoformação (si), heteroformação (os outros) e a ecoformação (as coisas) e, nesse entendimento, vemos a autoformação como um caminhar para si que se inter-relaciona possibilitando mudanças em nosso posicionamento e, ainda, na forma de ver e estar na vida.

Na formação continuada de professores essa trilogia nos dá uma visão global e local do homem e da sociedade de forma equilibrada na configuração humana do ser. Nestes termos, o professor é visto na sua totalidade e dentro de sua história de vida, do ser e estar na profissão. Uma formação que considera esses aspectos permite o conhecimento de si e do outro em um processo de construção coletiva dos saberes na busca de uma compreensão do mundo.

Cora Coralina nos esclarece ainda que *“a formação continuada tem um caráter pessoal e profissional que possibilita uma compreensão global e intencional para além do acúmulo de certificações e melhoria do currículo, pois esses estudos devem trazer a intencionalidade, que é a contribuição para melhorar a sociedade”* (Memorial de Formação, 2021). De acordo com seu relato, existe a busca por um agir consciente, com sensibilidade, autoconhecimento, diálogo, escuta, reconhecimento do potencial de si e dos outros, sempre com uma postura mediada pela reflexão **na** e **sobre** a ação, pois sabemos que somos compostos, em nossas dimensões pessoal e profissional, por estes aspectos.

A formação continuada construída nesse entendimento compreende o professor em sua singularidade, além de contribuir para os debates que envolvem os aspectos políticos e sociais que estão imbricados nesse processo. Em conformidade com Moraes (2007), percebemos que a formação precisa passar por um debate aprofundado quanto a estes aspectos, pois os sistemas educativos são afetados diretamente pela formação docente, que envolve a parte pedagógica, as condições de trabalho, a desvalorização salarial, a falta de incentivo, a descontinuidade nos estudos realizados, a clareza na proposta de formação, a sistematização de uma proposta que considere a realidade posta pelos desafios enfrentados pelo professor, dentre outras questões.

Durante a observação no campo, as professoras por várias vezes reiteraram a necessidade de uma proposta atualizada, uma vez que o Plano de Cargo e Carreira para o Magistério Público do município de Caxias (MA) tem mais de 20 anos e não contempla as

mudanças que ocorreram nas leis nos últimos anos. A não atualização traz, além de perdas salariais, a perda de garantia de outros direitos conquistados. Estes, são fatos evidenciados nas narrativas como podemos destacar no relato de Cecília Meireles: “os *professores gostam de participar das formações, porém a falta de valorização financeira e de reconhecimento desmotiva os professores, pois estudam não somente para melhorarem sua prática mais também para receberem um salário melhor*”. (Memorial de formação, 2021)

A Constituição Federal de 1988 no artigo 206 propõe o seguinte: V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Em 1988, a Constituição Federal, já sinalizava para a elaboração de planos que sistematizassem em forma de lei municipal como aconteceria a valorização dos professores, mas na medida em que ele não sofre as alterações necessárias, provoca desvalorização profissional em termos salariais.

Na LDB a formação continuada é garantida como direitos aos profissionais da Educação sendo que a valorização acontece por meio da progressão funcional através da qualificação de cada profissional. Um outro fator que interfere na formação continuada no município, segundo Adélia Prado, “*é a ausência de organização e sistematização de uma proposta de formação que problematize a realidade do município; isso tem prejudicado a participação dos professores. Sem contar a falta desvalorização e reconhecimento do trabalho.*” (Memorial de formação, 2022) De acordo com Imbernón (2000, p. 16), “[...] a aquisição de conhecimentos, por parte do professor, está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Neste caso, a Secretaria Municipal de Educação necessita elaborar seu projeto em conformidade com os seus documentos legais, levando em consideração as demandas eminentemente práticas e as necessidades reais das escolas, sem esquecer das pautas discutidas em nível nacional.

Nessa perspectiva, Cora Coralina enfatiza que “*a formação continuada da forma que vem sendo tratada no nosso país possui bastantes aspectos falhos, pois deixa apenas a critério do profissional a busca pelo conhecimento não possibilitando sua permanência na formação, seja por falta de recursos financeiros, pela formação que inicia, porém, acontece a descontinuidade não garantindo a permanência dos programas e projetos, ou mesmo a continuidade das discussões*”. (Memorial de formação, 2021) Candau (2003, p. 52-53) nos diz que é preciso considerá-la “[...] como um processo constante e não pontual, estando sempre interligada com as atividades e as práticas profissionais que estão sendo desenvolvidas dentro da escola”. Então, torna-se necessário colocar em evidência o trabalho desenvolvido na escola,

criando um ambiente de socialização e estudos, de forma que todos sintam-se participantes do processo.

Conforme evidenciado no discurso das interlocutoras, a formação também perpassa a política de valorização do professor e, isso, somente acontece quando as proposições são efetivadas por força da lei. A Lei do Piso Salarial dos professores (Lei nº 11.738 sancionada em 16 de julho de 2008) ainda é uma pauta de luta para os professores, pois em muitos estados e municípios ainda não é uma realidade. Assim, também, como a Lei nº 11.738/2008, conhecida como a Lei do 1/3 da Jornada, que garante aos professores que 1/3 da jornada de trabalho seja destinado para o desempenho de suas atividades de trabalho fora da sala de aula que, também ainda não é cumprida de forma integral e acaba provocando descontentamento nos professores. Acreditamos que a valorização perpassa a garantia de direitos tanto no sentido de cumprimento da lei quanto nas proposições solicitadas pelos docentes.

A negação dos direitos constituídos traz essas demandas sempre como pautas de lutas e resistência contra todo tipo de desmando e degradação do magistério. Quando as professoras enfatizam em suas narrativas a necessidade dessa organização e sistematização da formação, endossam a continuidade de se ouvir os professores para se pensar a educação do município, além de evidenciar a negação de seus direitos constituídos.

### **3.2 A formação continuada de professores no contexto das políticas educacionais**

No decorrer da pesquisa observamos que a formação das professoras ocorre em um contexto em que o neoliberalismo ganhou força na política brasileira e, por conseguinte, deixou suas marcas na formação inicial e continuada do professor. Enfatizando a lógica mercadológica, visando a eficiência e a produtividade, se transformando em um período marcado por diversas reformas educacionais se configurando em mudanças estruturais que acarretaram impactos sobre o fazer docente.

O pano de fundo da reforma educacional brasileira, inicia nos anos de 1980, mais vai ganhando forma a partir dos anos de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso, pois buscava inserir o Brasil em âmbito mundial, subordinando-o ao capital financeiro internacional [...] A atrelagem financeira ao mercado globalizado refletiu-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas e, entre elas a educação. (LIBÂNEO, 2012, p. 186)

É nos anos de 1990 que ocorre a efervescência das reformas educacionais. Nesse contexto, elas ganham força e tomam forma por meio de documentos dentre os quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs) e políticas de formação de professores por meio de programas de formação continuada como os **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-letramento: Alfabetização, Linguagem e Matemática, o Programa da Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, por conseguinte, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), todos seguindo orientações de órgãos internacionais.

A LDB 9394/96 trouxe muitos ganhos para a educação no sentido do amparo legal para a elaboração e implantação de políticas educacionais para a formação dos professores e remuneração do magistério. Tal lei sinalizou para a elaboração da BNCC, um dispositivo criado pela Lei 12.796/2013 que alterou o artigo 10 da Lei nº 9.394/96, que trata do acesso e permanência dos alunos na Educação Básica.

No que concerne à qualidade da educação, é relevante destacar a implementação da política de valorização dos professores através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei nº 9.424/96 que dispunha sobre a regulamentação para o uso e destino dos recursos. Na referida lei foram contemplados os professores do Ensino Fundamental e em seguida ampliada para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Com a organização desse fundo foram canalizados mais recursos para a educação contemplando dessa forma todos os níveis da Educação Básica.

Através dos recursos oriundos do FUNDEB houve uma melhoria tanto salarial quanto das condições para a formação de professores. No ano de 2020, por meio da Emenda Constitucional nº 108/20, o FUNDEB passou a ter um novo regime instituído pela Lei nº 14.113/20, passando a ser uma política de Estado. Essa nova proposição foi importante, pois ultrapassou os interesses da gestão, uma vez que os interesses políticos não poderiam estar acima dos objetivos nacionais, podendo ser avaliado e mantido, sendo esta uma conquista para a educação brasileira.

Segundo Libâneo (2012), nesta década ficou evidenciada a influência e participação de órgãos internacionais na política de formação de professores, sendo um período marcado por reformas e investimentos internacionais de órgãos como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outros que influenciaram o contexto político, social e econômico dos países em desenvolvimento.

Assim, visualizamos o surgimento de novas abordagens que perpassam um currículo baseado nas competências, exigindo uma educação que atenda as necessidades inerentes ao

mercado e trazendo restrições na autonomia no fazer docente. Segundo Ball (2013, p. 28), “os dispositivos e os componentes ideológicos incorporados nesse discurso agem poderosamente na definição do currículo e nas identidades docentes em sua constituição como profissionais restringindo-os por meio de medidas adotadas para o funcionamento das reformas.”

As reformas ocorridas tendo como base o viés neoliberal tem elementos focados na relação de mercado para a regulamentação da educação. De acordo com Ball (2013, p.12), “nesse novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptíveis aos desejos dos consumidores, [...] existindo um aumento de testes nacionais e da inspeção escolar, a fim de maximizar o rendimento.”

Esses fatores estabelecem competitividade e disputa entre si e, assim, vão reafirmando e garantindo a força de trabalho qualificada. Mas, na formação docente essas concepções são observadas nas políticas salariais geralmente baseadas na meritocracia, no desempenho, na busca incessante por certificações para atender às exigências do mercado. Essas ações diminuem o desenvolvimento do trabalho coletivo colocando em evidência o individualismo, minimizando a autonomia e a autoridade docentes, bem como provocando o enfraquecimento da profissão.

Geralmente períodos de crise mundial que afetam a economia fortalecem regimes de governos com uma perspectiva neoliberal, trazendo impactos sobre a formação docente, pois endossam a visão mercadológica fazendo surgir a necessidade de uma formação aligeirada para atender as necessidades de uma sociedade globalizada. Essas influências contribuem e, na maioria das vezes, servem para designar o tipo e a concepção de formação adotados, condicionando-os a atender as necessidades externas ao contexto das práticas, aos interesses do mercado. Libâneo (2012, p. 3) nos esclarece que

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países.

Conforme o autor supracitado, a internacionalização das políticas educacionais põe em evidência o processo de globalização que traz à tona o discurso associado a combater a pobreza, os avanços tecnológicos, as privatizações, a descentralização. Por outro lado, a necessidade de bons resultados, qualidade na educação, reformas em diferentes áreas e prestações de contas dos investimentos recebidos são alguns dos assuntos colocados em pauta. Há uma sobreposição do saber prático e exigências de aplicabilidade do conhecimento para a obtenção de resultados

imediatos, fazendo uma retomada da racionalidade técnica, havendo uma padronização do ensino.

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43)

Conforme enfatiza o referido autor, a inserção da educação no processo de internacionalização das políticas somente tornou-se possível por conta da aceitação da regulação, onde foram organizadas leis e diretrizes, tendo como base as exigências internacionais a partir das quais as normatizações sistematizam o funcionamento do ensino, sendo que seu desdobramento ocorre nas diretrizes que orientam o ensino e na organização dos conteúdos ministrados que, por vezes, trazem em seu bojo indícios da racionalidade técnica por conta da busca em “alcançar a eficácia.”

Para que se possa alcançar a eficácia, conforme Perez Gómez (1996, p. 82), é fundamental a “técnica como uma perspectiva de trazer rigor e com caráter de uma ciência aplicada, tendo como objetivo a regulação da prática (de ensino), por meio da atuação, tentando a regulação da prática (de ensino) como modelo de intervenção tecnológica que se apoia nas atividades científicas.” O autor sinaliza que o modelo processo-produto evidencia o desenvolvimento da relação entre variáveis do comportamento docente e o desempenho, o rendimento acadêmico do aluno, para assim produzir métodos eficientes e científicos, satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem, garantindo a qualidade e transformando a atividade docente em um trabalho instrumental.

Esse modelo não dá conta das demandas sociais que surgem na prática e nesse sentido as situações adversas que atravessam a realidade docente são desconsideradas visto que esse fato responsabiliza o professor na busca por soluções para problemas que permeiam a escola e seu trabalho. Assim, se o professor não consegue realizar seu fazer de forma eficiente, ele é responsabilizado por isso. De acordo com Pérez Gómez (1996), uma prática que busca apenas a solução de problemas mediante a aplicação de um método científico que desconsidera a complexidade que emerge das questões sociais é incapaz de enfrentar os fenômenos educacionais para apontar caminhos para buscar soluções, pois a realidade não se enquadra nos padrões fixos e pré-estabelecidos. “[...] A realidade social e, concretamente, a realidade da aula é sempre complexa, incerta, mutante, singular e carregada de opções de valor” (PEREZ GOMÉZ, 1996, p. 83) e, por ter essas características, resiste às generalizações.

Se considerarmos este modelo nas práticas formativas verifica-se uma orientação no sentido de treinamento, que busca desenvolver competências e habilidades tendo um caráter verticalizado, havendo uma mecanização do pensamento do professor com uma separação entre a relação pessoal (professor) e a institucional, o que aponta para um currículo prescrito que não considera os aspectos políticos, sociais e econômicos e enquadra a prática em esquemas pré-estabelecidos evidenciando que esses discursos promovem a dissociação da unidade teoria/prática, comprometendo uma prática reflexiva que considera o contexto social e suas implicações.

Durante a década de 1990 até meados dos anos 2000, as reformas em âmbito educacional foram marcadas por uma política educacional de formação de professores ladeada e influenciada pela globalização, apresentando um viés mercadológico visando atender demandas do mercado e por conseguinte da sociedade e acarretando um sentido diferente para o currículo que passava a constituir a formação docente.

Diante desta realidade surgem os programas de **Formação Continuada voltados para os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental dentre os quais podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-letramento Alfabetização, Linguagem e Matemática, o Programa da Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR), o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além de congressos e encontros na área da educação como resposta às demandas evidenciadas a partir dos resultados obtidos nessas avaliações.**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais lançados em 1997 foram as primeiras diretrizes de orientação para os professores. Nestes documentos constava um currículo mínimo, organizado por disciplina, com seus devidos objetivos para cada modalidade de ensino. Neles também podiam ser identificados os eixos temáticos com seus respectivos descritores que deveriam ser desenvolvidos em cada ano de ensino com a intenção de transformar a forma de compreensão e o trabalho com os conteúdos e objetivos de ensino na perspectiva de formar um aluno cidadão, conforme preconiza a LDB 9.394/96. O documento era uma proposta inicial para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular que serviria como subsídio às escolas, na construção seus currículos, enfatizado suas realidades.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) foi lançado em 2000 e tinha como objetivo oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países, tendo como aporte teórico as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski. A publicação de sua obra *Psicogênese da Língua Escrita* propunha uma nova concepção de aprendizagem, pois para o aluno aprender seria necessário

vivenciar situações que os fizessem refletir, inferir estabelecendo relações, além de compreender as informações para construção de seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva construtivista, segundo Soares (2018), o professor tem uma ação pedagógica de acompanhamento e estímulo, onde as particularidades dos alunos são evidenciadas e respeitadas, por isso utiliza diferentes métodos para alfabetizar os alunos. O programa buscava estabelecer a relação teoria-prática, partindo do diagnóstico da aprendizagem para a elaboração das situações didáticas que ampliassem a aprendizagem dos alunos.

No governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, com vistas a “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria na qualidade do ensino”. (BRASIL, 2005, p.10) A rede é composta pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), Sistemas de Ensino através das Secretárias de Educação estaduais e municipais e, ainda, as Universidades que passam a se constituir em Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação. Assim sendo, a partir dessa iniciativa os Institutos Superiores passaram a conduzir a formação continuada de professores cumprindo o artigo 63 da LDB 9394/96 onde manterão os programas e projetos de formação para o professor.

Assim, o Programa de Formação Continuada Pró-letramento em Língua Portuguesa e Matemática, criado 2005, surge em decorrência dos resultados das avaliações externas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que está pautado em parâmetros internacionais de avaliação educacional, buscando a melhoria da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este programa foi oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

O projeto teve como base a organização das disciplinas estabelecida pelos PCNs, buscava discutir e trabalhar estratégias metodológicas para desenvolver o que cada descritor que se encontrava distribuído por eixos e blocos de conteúdo das disciplinas, no sentido de proporcionar aos professores uma compreensão daquilo que já estava sendo cobrado nos livros didáticos, mas que os professores ainda não haviam compreendido. Essa não compreensão se associava à qualidade do ensino nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois, eram as duas disciplinas exigidas nas avaliações externas.

O referido programa permitiu a ampliação do conceito de alfabetização, pois não bastava apenas estabelecer relação entre codificar e decodificar a língua escrita. Era preciso compreender os usos sociais da leitura e da escrita, que se constroem em um ambiente

alfabetizador, proporcionado por meio de atividades de aprendizagem com diferentes tipos de textos e gêneros textuais diversificados.

Em Matemática foram discutidas as diferentes maneiras de trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e com o uso de textos, houve a retomada dos PCNs no sentido de discutir os descritores e os blocos de conteúdo. Nesse programa de formação foi possível mensurar sua eficiência, haja vista que as avaliações externas já haviam sido implementadas e, portanto, o Ministério da Educação passava a realizar o processo por meio das avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo resultado apontava uma melhoria nos índices educacionais nas áreas de Português e Matemática.

Desde então os programas de formação continuada foram seguindo e ampliando as discussões iniciadas nos programas anteriores. Em 2013, foi implementado o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no início direcionado às áreas de Língua Portuguesa e Matemática e, posteriormente, às demais disciplinas. Perdurou até o ano de 2018 e teve como princípio a discussão teórico-metodológica acerca das ações que se apresentavam na prática dos professores, em sala de aula e, assim, situações da realidade diária do professor se constituíam em elementos de discussão que contribuíam para uma ampliação do trabalho realizado possibilitando o fortalecimento da unidade teoria-prática.

A formação acontecia a partir do estudo de textos que compunham os fascículos do material do professor e de textos para estudo que proporcionavam duas visões. A primeira, ligada à necessidade de estudo e diálogo constante sobre as situações reais da realidade da sala de aula, ou seja, dos desafios que emergiam da prática, o que evidenciava a necessidade de haver tempo para que os professores pudessem se aprofundar nas temáticas. Já a segunda, que apontava para a prática no sentido de ser uma unidade dialógica entre prática-teoria-experiência, constituindo-se em um fenômeno educativo investigativo tornando-se um caminho para a aprendizagem contínua capaz de promover transformação.

A partir dessas políticas, as professoras desta pesquisa foram construindo suas práticas e, conforme mencionado anteriormente, durante esse período o contexto de formação de cada uma delas estava permeado de reformas e, por meio delas, foram implementados diversos momentos de formação que adquiriram uma nova configuração, propiciando discussões, ampliação de conhecimento e ressignificação da prática, conforme podemos observar em suas narrativas quando relatam sobre o acesso à essas formações. Cora Coralina nos conta que o *“ingresso na formação continuada de professores aconteceu no programa PCNs em Ação na cidade de Governador Luís Rocha (MA). Depois participei do programa Pró-letramento em Matemática, no programa GESTAR II de Língua Portuguesa”*. (Memorial de formação, 2021)

Adélia Prado recorda que *“demorou ingressar nos cursos de formação continuada. Pois, somente quando prestei concurso público para a Rede Pública Municipal de Ensino pude adentrar a esse espaço formativo... Então, fui ingressando nos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação”*. (Memorial de formação, 2021)

De acordo com Adélia Prado, *“os cursos que mais me chamava atenção eram os que tratavam sobre alfabetização. Em 2013, participei como orientadora de estudos do PNAIC. Essa formação mudou completamente minha forma de ver a formação continuada”*. (Memorial de formação, 2021) Já Cecília Meireles nos conta que *“seu ingresso nas formações aconteceu por meio do programa PCNs em ação; Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA); o Pró-letramento em Matemática e Língua Portuguesa; e o Programa Nacional pela alfabetização na idade Certa (PNAIC)”*. (Memorial de formação, 2021)

Gatti (2008) aduz que a LDB 9.394/96 contribuiu para um avanço na oferta e estruturação da formação continuada apresentando um crescimento significativo e, dessa maneira, passou a ser considerada como um processo de desenvolvimento profissional, consolidando a construção da identidade docente, equacionando e elucidando, não somente os problemas da formação inicial, mas também aqueles que surgem da prática. Por conta de sua relevância, a legislação vai distribuir a responsabilidade entre os entes federados Governo Federal, Estados e Municípios, ampliando assim os espaços formativos.

Como podemos observar nas narrativas das interlocutoras, os programas dos quais participaram por meio da política de formação continuada de professores oportunizaram a inserção em um ambiente de estudo permeado por discussões sobre temáticas desafiadoras, contribuindo para o desenvolvimento das práticas realizadas na sala de aula. Isso somente foi possível devido à reforma da LDB 9.394/94, que foi garantindo e sistematizando a oferta e o estudo, no sentido de compreender a prática e ressignificá-la. Mesmo sendo pensada em um contexto conduzido para a reprodução no sentido de desenvolver apenas a técnica, os espaços de formação se configuravam, para estas professoras, em um lugar de aprendizagem para compreensão do processo educativo e formativo.

A formação, de acordo com Veiga (2009), é um processo contínuo, complexo e desafiador que somente será compreendido a partir das demandas da prática que surgem no cotidiano e, assim, é feita e refeita mediante a realidade existente. Por isso, não podemos pensar a formação fora do seu contexto, pois, conforme afirma Imbernón (2010), são nesses espaços que a formação constrói seus significados, uma vez que possibilita uma melhor percepção da unidade teoria-prática.

Nesse sentido, as políticas de formação continuada de professores PCNs (1990), PROFA (2000) e Pró-letramento (2005) buscavam resolver problemas emergentes como o analfabetismo, dificuldades dos alunos apresentadas a partir dos resultados das avaliações de larga escala que evidenciavam um diagnóstico da realidade educacional brasileira nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir de então observamos a urgência quanto ao oferecimento de formação inicial e continuada para os professores. No entanto, a forma aligeirada com que essa formação foi sendo realizada contribuiu para que houvesse minimização da teoria e uma potencialização das ações práticas em busca de respostas rápidas para os problemas que surgiam na ação de ensinar e, por conseguinte, no processo de aprendizagem.

Contudo, a diversidade dos contextos em que ocorriam essas formações não era observada, apesar de que neles havia aspectos sociais, econômicos e culturais que se contrapunham às necessidades dessa realidade plural e relacional que considera aspectos que atravessam a formação do professor e que estavam além do nível da técnica. Nesse sentido, autores como Shön (2000), Zeichener (1993), Gómez (2000) e Sacristán (2000) consideram a prática complexa por haver questões de ensino que estão além do domínio da técnica, tornando-o incerto e imprevisível e com interferências reais no processo.

Em meados dos anos de 2013 a formação continuada ganhou uma nova proposição com o Programa PNAIC, que apresentava uma proposta sistemática de formação em Língua Portuguesa (em 2013), Matemática (em 2014), em 2015 uma abordagem interdisciplinar envolvendo outras áreas do conhecimento e em 2016 voltou-se para a consolidação dos direitos e uma retomada do que já havia sido discutido. Porém, agora com um olhar mais atencioso uma vez que os professores já haviam se apropriado do estudo.

Sendo assim, trazia uma proposta que considerava o professor um profissional que produz saberes que emanam de sua atividade docente e, por conseguinte, geram conhecimentos que contribuem para o repensar de sua prática. Assim, uma nova forma de organização de formação surgia nos impulsionando para um olhar plural da realidade, no qual os aspectos políticos e sociais que afetam a formação conduzem para um rompimento com um saber formatado, que prioriza a lógica formal e que nos permite ver o fenômeno de forma separada e individualizada.

Segundo Imbernón (2010), a separação entre a formação e o contexto do trabalho não pode acontecer uma vez que são nesses ambientes que o diálogo entre a unidade teoria-prática se evidencia, enfatizando os estudos realizados que não se aplicam uniformemente, ou seja, em que sua utilização vai depender das situações que surgirem.

De modo geral, observamos que é preciso considerar diferentes fatores na formação e na atividade docente. No entanto, os espaços formativos propiciados às interlocutoras da pesquisa ainda foram importantes para a elaboração do seu fazer. A percepção das professoras sobre a formação continuada é explicitada em seus memoriais, nos revelando os diferentes olhares sobre a formação. *“A formação é um espaço de interação, estudo e sistematização da prática, ela nos permite nos apropriarmos de visões diferenciadas na medida em que a desenvolvemos na coletividade, podemos perceber as diferentes demandas que emanam da prática, bem como as possibilidades de superar nossas dificuldades”*. (Cecília Meireles, Memorial de formação, 2021) A partir da vivência cotidiana, conforme assinala Coulon (1995), o mundo social vai se construindo e a formação docente vai acontecendo mediante as práticas realizadas diariamente, onde os professores atribuem sentidos e significados às suas ações.

Adélia Prado reitera em sua fala a relevância da formação continuada ao reconhecer que, não *“tinha uma visão ampliada que a formação traria inúmeros benefícios, que proporcionaria muito conhecimento e que ajudaria na realidade diária da escola. Nessa época pensava que somente com a especialização resolveria os problemas da sala de aula, mas, descobri que a formação é continuada. Os cursos oferecidos servem para aprimorar e consolidar as aprendizagens, pois as discussões mostravam a unidade teoria- prática de forma que nos fazia refletir sobre a prática pedagógica que vínhamos desenvolvendo; ajudou na sistematização do trabalho que fui construindo”* (Memorial de formação, 2021).

Para Adélia, o que atravessou seu contexto formativo perpassa pela coletividade que impulsionou a ampliação de conhecimento e visões diferenciadas possibilitadas pelo estudo e interações entre os pares, na busca por compreender os contextos vivenciados. De acordo com Freire (2011), o processo formativo é inacabado. Porém, à medida que iniciamos temos a oportunidade de ampliar nossa visão, uma vez que os pensamentos e entendimentos diferenciados de uma mesma situação são, também, fontes de conhecimento. Temos que *“quem forma se forma e se reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”* (FREIRE, 2011, p. 25)

De acordo com Cunha (2003), a prática deve ser entendida com uma experiência que nos afeta, como um saber que nos permite a apropriação da própria vida, sendo capaz de proporcionar uma ampliação da compreensão tanto do fenômeno educativo quanto de suas demandas. Tal entendimento permite ao professor não apenas investigar a sua prática, mas também relacioná-la com o aprendizado que surge nesse processo.

As interlocutoras trouxeram, também, em seus depoimentos aquilo que as afetaram, evidenciando que o saber é contínuo e, por isso, o processo formativo também o será. Assim,

mesmo que os programas educacionais formativos trouxessem em seu bojo ênfase nas necessidades imediatas observadas no contexto avaliativo, para elas a interação, o estudo e a sistematização proporcionaram compreensão acerca das demandas emergidas da prática e de todo trabalho que fora realizado, contribuindo para a reafirmação e ampliação dos saberes que foram apreendidos.

As proposições realizadas pelas tomadas de decisões durante os cursos despertaram a curiosidade e o desejo de aprender das professoras e Cora Coralina expressa isso de forma muito clara: *“Aprendi a refletir sobre a prática, estudar e aprender com as experiências compartilhadas e desenvolver projetos na sala de aula [...] assim como, perceber a transposição teoria-prática e ter uma clareza quanto ao trabalho com textos e seus processos de construção; com esses estudos aprendi a organizar cursos de formação para os professores na área de leitura e produção de texto”*. (Memorial de formação, 2021) Para Alarcão (2003, p. 58), a formação a partir da reflexão “[...] tem como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre elas agirem, não quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos.”

Nessa mesma direção, Adélia Prado nos conta: *“[...] descobri que a formação é permanente. Os cursos oferecidos servem para aprimorar e consolidar as aprendizagens, pois as discussões mostravam a unidade teoria-prática de forma que nos fazia refletir sobre a prática pedagógica que vinha desenvolvendo, ajudou na sistematização do trabalho que fui construindo”*. (Memorial de formação, 2021) Freire (2011, p. 18) nos orienta no sentido de que “[...] na formação permanente dos professores a reflexão crítica sobre a prática é o ápice para o exercício dialógico que possibilita o pensar criticamente contribuindo para elaboração de novas práticas”, entendendo-a como uma evolução no seu trabalho, enquanto profissional e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e das práticas realizadas. Pois, compreendemos que uma educação transformadora não é possível sem a formação contínua dos professores.

Essa consciência crítica nos leva a refletir **na** e **sobre** a prática contribuindo para compreensão dos contextos sociais de uma sociedade emergente que, segundo Alarcão e Tavares (2001), exige a urgência na formação para resolver problemas emergenciais e, dessa forma, em um caminho de incertezas e em contextos de mudanças a formação torna-se aligeirada. Assim sendo, no desenvolvimento de um pensar crítico que possibilitará um repensar sobre os problemas sociais emergentes, na compreensão e/ou superação das situações que surgem. Por isso, o estudo se faz uma necessidade constante na vida dos professores.

Cecília Meireles evidencia: “o meu acesso à Rede Municipal de Ensino aconteceu no ano 2000. Estudei, e vivenciei a teoria na prática. Pude perceber que a Universidade nos prepara para adentrar na profissão, mas, a formação é contínua, ou seja, não encerra ali. Compreendi ainda que a prática tem muitas demandas e é complexa, nos desafiando no cotidiano da sala de aula”. (Memorial de formação, 2021) Considerando a relevância atribuída à formação universitária atribuída por Cecília Meireles, enfatizamos o pensamento de Imbernón (2010, p. 65) para apreender que “[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo”.

O aprendizado é o que nos credencia e nos dá suporte para entrar e permanecer na profissão. É a partir dele que vamos tomando consciência do trabalho a ser desenvolvido e de sua relevância para a construção da e na profissão. Esses fundamentos não são estáticos, pois mudam mediante as transformações sociais que também impactam a prática docente uma vez que são situações da realidade que as atravessam e, porque isso ocorre, devem ser consideradas.

Nas narrativas das professoras Cora Coralina, Adélia Prado e Cecília Meireles percebemos em seus memoriais a relevância dos processos formativos que surgem na formação inicial e têm prosseguimento na formação continuada. As professoras enfatizam a partilha de aprendizados e experiências em espaços coletivos que permitem uma visão ampla da realidade existente, possibilitando um novo olhar sobre as necessidades postas. Por isso, consideram que auxilia no desenvolvimento de novas práticas e na reafirmação de algumas que já foram realizadas, trazendo implicações ao seu fazer. Afirmam, ainda, que a formação possibilitou a articulação da unidade teoria-prática, considerando-a contínua, reflexiva e complexa.

### **3.3 O contexto social e econômico no caminhar formativo das professoras**

*A educação é um fenômeno complexo, porque é histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam.*  
(PIMENTA, 2002, p. 37-38)

Durante o exercício da profissão galgamos diferentes caminhos e, nesse processo, vamos construindo nossa percepção da profissão e dos elementos que a constituem. De acordo com Pimenta (2002), isso ocorre por conta da complexidade do fenômeno educacional que se constrói dentro de um processo dinâmico e histórico em que cada época tem seus desafios e

características específicas que ajudarão a esclarecer e/ou suscitarão necessidades ou não de mudanças.

Os anos de 1990 foram marcados pelas reformas que traziam em seu bojo questões importantes como a ampliação de vagas na perspectiva de garantir o acesso e a permanência ao ensino, por meio das políticas públicas, contribuindo para que os estudantes continuassem seus estudos. Porém, antes as escolas eram precárias e a formação docente também. Isso foi enfatizado nos memoriais de formação das professoras quando descreveram a realidade escolar da época. Adélia Prado descreve que no início de sua escolarização “*meu pai abriu as portas da nossa casa para receber os alunos que não tinham acesso a escola* (Memorial de formação, 2021). Cora Coralina por sua vez “*deixou sua família na cidade de Governador Luís Rocha para estudar em Caxias que era uma cidade mais avançada no processo de ensino e ficaria mais próximo de uma universidade*” (Memorial de formação, 2021), enquanto Cecília Meireles “*veio de Buriti Bravo para estudar em Caxias, pois sua cidade era pequena e não garantia a continuidade dos estudos. Além de ficar longe de uma universidade, precisou deixar sua casa em direção a Caxias*”. (Memorial de formação, 2021).

Observamos que o contexto formativo de cada uma das professoras foi marcado por escassez de oportunidades de formação, ocasionado até mesmo pelo contexto político, econômico e social da época, o que afetou a educação de forma geral. Isso se deu porque nem todos tinham acesso à educação, pois a maioria das pessoas residia em área rural onde as escolas eram poucas e em condições precárias. Os pais, muitas vezes, para garantir o estudo dos filhos os mandavam para outra cidade e/ou disponibilizavam espaços em sua residência ou nas associações de bairro para que as aulas acontecessem.

De acordo com Josso (2002), os caminhos percorridos durante a formação contribuem para a construção de nossa identidade docente uma vez que as experiências vivenciadas ao longo da caminhada deixam marcas que fazem parte do pessoal, mas se estendem ao nosso profissional. Dessa forma, as mudanças territoriais e/ou no ambiente se constituem em um momento de reflexão sobre o vivido, tornando-se questões de experiências que estão atreladas ao ser e fazer na educação.

Nos anos 1980 e início dos anos 1990 a educação ainda estava atrelada ao modelo de formação tecnicista, não se pensava na oferta de vagas e permanência nas escolas básicas e de nível superior, sendo muito comum os pais enviarem seus filhos para a cidade na perspectiva de darem continuidade aos estudos elevados e de construírem de uma nova vida, com mais possibilidades, conforme observamos nos depoimentos expostos.

Foi a partir da LDB 9.394/96 que questões como a ampliação do número de vagas e permanência dos alunos na escola foram se constituindo em um caminho, permitindo a elaboração de políticas capazes de garantir igualdade de condições não apenas ao acesso, mas, principalmente, de permanência na escola. Com isso, houve uma ampliação no número de matrículas e no nível de formação dos professores. A lei também estabeleceu um prazo para a conclusão do ensino superior para quem já se encontrava no exercício da docência, conforme exposto no artigo 62:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Assim, a partir dessa exigência estabelecida na lei, evidencia-se a expansão dos estudos acerca da formação de professores. Desse modo, a maioria dos professores atuantes começaram a buscar a formação em nível superior para se adequarem às normativas legais. Essa nova condição foi de suma relevância para o desenvolvimento do processo de formação docente. Contudo, o dispositivo supracitado abriu precedentes para que os professores formados em cursos na modalidade normal em nível médio também exercessem a docência, tanto na Educação Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tal precedente contradiz o parágrafo 4º do artigo 87 (disposições transitórias) da referida Lei, que estabelece o fim da década da educação, onde todos os professores deveriam estar habilitados para o exercício da docência.

Essa lacuna deixada na lei representou um retrocesso, pois possibilitou uma formação aligeirada e fragmentada que não permitia o aprofundamento e a apropriação do conhecimento bem como o desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência contribuindo para uma baixa na qualidade das formações oferecidas.

Um outro fato que apresentou um crescimento na época foi a procura pelos programas e projetos oferecidos pelos órgãos governamentais, redes de ensino privadas, consultorias, dentre outros. Essa busca foi muito comum na época por conta do currículo e da pontuação em concursos. Com o passar do tempo houve uma diminuição nessa busca, pois a falta de uma política de valorização profissional que era sinalizada e efetivada por meio da progressão de carreira descrita no Plano de Cargo e Carreira do Magistério implementado pelas Prefeituras, apesar de constar, não acontecia como previsto. Assim, os professores ficam sempre à espera constante do que somente se efetiva por meio de reivindicações.

Apesar dessa realidade, os professores sempre procuram estar em formação por compreender que se trata de um processo contínuo para aqueles que desejam se apropriar de novos conhecimentos e ampliar discussões sobre necessidades latentes que ocorrem no interior da escola e no sistema educacional.

Foi importante também conhecerem os dispositivos legais que estruturaram a formação de professores, seus programas e projetos, pois eles dispõem de princípios e concepções que os norteiam ao enfatizar que a formação continuada deve ser um processo de estudo permanente e deve acontecer nos locais de trabalho, conforme podemos observar o artigo. 63 da LDB 9.394/96:

Art. 63- Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

**III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.** (BRASIL. 1996, grifo nosso)

O estabelecido na lei contribuiu para a elaboração de políticas de formação continuada estabelecidas em todo o país que foram efetivadas por meio de programas e projetos assegurando a formação como um processo contínuo, sendo os as instituições públicas (municipal e/ou estadual) coparticipantes nessa implementação.

O artigo 87 das disposições transitórias reafirma a realização desses programas de capacitação para quem estava na docência. Outro ponto importante foi a valorização dos profissionais, descrito no artigo 67, que assegura a elaboração e efetivação, por efeito de lei, do Plano de Cargos e Carreira do Magistério Público.

Essas ações contribuíram para avançarmos nas discussões sobre a formação e valorização no sentido da garantia de direitos. Entretanto, saímos da efervescência das elaborações dos documentos e, com o passar dos anos, o que era novidade e melhoria foi sendo reformulado com várias emendas que provocaram retrocessos e desvalorização da profissão.

Apesar dos esforços empreendidos, as cobranças efetivadas pela educação ranqueada provocada pelos resultados das avaliações externas continuaram. Dessa forma, houve uma movimentação de estudos sobre Alfabetização, Matemática, Planejamento e Avaliação, dentre outros. Cada programa, apesar de ter objetivos próprios, convergia para o processo de leitura, escrita e conteúdo de Matemática, pois essas eram as temáticas formativas que surgiram

impulsionadas pelos resultados das avaliações externas que passaram a ser realizadas também pelas mudanças econômicas.

Assim, essas novas diretrizes foram produzidas em um cenário político neoliberal com direcionamentos voltados para os sistemas de ensino e universidades, associados à regulação social, onde a escola se constituiu em espaço de extrema relevância. Esse cenário trouxe à tona debates sobre as diferentes concepções de mundo e visão de educação, organizando-se em um ambiente complexo para a formação de professores. Segundo Ximenes (2022, p. 743),

O debate sobre os impactos das políticas públicas educacionais nos processos formativos e no trabalho docente pode apontar para o projeto de educação e de sociedade almejado pelo governo, mais especificamente para os (des)caminhos escolhidos para as transformações necessárias, partindo do princípio que a legislação, as reformas e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras não surgem desconexas de um contexto histórico e das contradições sociais produzidas dentro e fora da escola.

Nesse sentido, considerar os ambientes conflituosos e, ainda, as diversas formas de resistências faz parte das diferentes formas de pensar o trabalho docente, haja vista que nem sempre o projeto de sociedade tem a educação como uma prioridade. Por isso, se constitui em uma luta constante, desafiadora, uma vez que os fenômenos educativos são dinâmicos e devem ser considerados dentro de um contexto histórico.

A política pública, segundo Freitas e Molina (2020), não é elaborada e nem implantada de forma linear, pois a lei que a normatiza é “produto e produtor” de sentido, ou seja, não fala por si só, não abarca toda a complexidade das relações para o qual foi elaborado evidenciando um campo de contradição e em disputa que precariza e desqualifica o trabalho docente por conta da competitividade e produtividade de uma lógica mercantil.

É preciso, nesse contexto, observar a profissionalização da formação docente como algo que precisa ser cuidado em seus aspectos sociais, culturais e éticos que contribuem para a construção de uma identidade profissional. Nesse contexto de contradições políticas, econômicas, sociais e culturais, “[...] as mudanças na configuração escolar, a posição dos professores, a sua imagem na opinião pública, o seu trabalho na sala de aula, é claramente definido e estável” (CHARLOT, 2013, p. 95) e isso acontece mediante os debates que surgem na sociedade, em que o assunto se pauta sempre sobre a escola e não sobre o que ocorre no seu interior.

Desse modo, as questões que interferem no fazer docente ficam silenciadas, haja vista que em uma sociedade que tem como projeto de nação o desenvolvimento econômico e social o que é relevante acaba sendo o produto e não o processo. De acordo com Masschelein (2017),

esses problemas não são discutidos porque a ênfase é na empregabilidade e não mais no emprego. Tal ênfase trouxe uma nova visão sobre a aprendizagem, pois a considera um investimento no capital humano e os cidadãos, como aprendizes ativos, carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar seu próprio emprego.

Isso, de certo modo, exige o Estado de elaborar políticas públicas com essa finalidade e condiciona o ensino às demandas mercadológicas, o que exige do professor mudanças no seu fazer e constitui-se em um desafio imposto pela sociedade contemporânea que contribui para esse novo olhar sobre a formação.

Esse é o modelo de Estado do bem-estar social que nasceu na década de 1880, na Alemanha, com Otto Von Bismarck, uma forma de organização na qual o Estado é responsável por promover o social e a economia. Porém, ao longo da história foi retirada a participação do Estado da organização econômica, o que abriu espaço para o Liberalismo, dando maior liberdade ao mercado. Essa orientação ideológica foi resultado da disputa por mercados sem regulação que perdurou até o século XIX.

Esse modelo não desenvolveu uma política social que viabilizasse a inserção do jovem no mercado de trabalho. Assim, foi atribuída à escola, por meio do professor, a preparação desse aluno para a empregabilidade. Nessa configuração a não participação do Estado aponta também a falta de investimento e acaba criando tensões no contexto educacional, tendo em vista que a escola acaba assumindo responsabilidades que não tem como resolver.

De acordo com Charlot (2013, p. 96-95), esta reconfiguração socioescolar compreende:

O sucesso ou o fracasso dos alunos que afetam a tensa relação entre pais e professores; o acesso de alunos das novas camadas sociais que ingressam na escola, porém tem dificuldades em atender as demandas exigidas; os professores sofrem pressões pois os resultados escolares dos alunos são importantes para família e para o futuro do país.

Desse modo, ao pensar a formação dentro do contexto de construção de uma nação em busca do desenvolvimento, se produz um modelo de profissional que atende aos objetivos econômicos, sociais e culturais e às demandas do Estado. Esse modelo de sociedade sofre transformações rápidas havendo um alto volume de informação e comunicação exigindo, assim, um produto eficiente e eficaz para atender às demandas do mercado e, nesse sentido, exige-se do profissional professor mais eficiência no seu trabalho.

Com base nas ideias de Masschelein (2017, p. 13), “o professor não trabalha para o ritmo do mundo produtivo”, por isso sempre existe um descompasso entre o trabalho do professor com o que lhe é exigido e o que é produzido, pois a formação docente recebida o conduz a pensar sua prática não na velocidade da sociedade, uma vez que este pensar requer

estudo e análise aprofundada e crítica. Outro fato que o autor supracitado nos chama a atenção é que, “[...] o conhecimento e a habilidade aprendida na escola de fato têm uma ligação com o mundo – derivam dele mais não coincidem com ele.” (MASSCHELEIN, 2017, p. 13)

Nesse sentido, compreendemos que o conhecimento é transformado em currículo que se desdobra em conteúdo que, por fim, são dissociados das vivências e, portanto, de sua aplicação diária. Assim, é muito comum sempre ouvirmos que o estudo em sua maioria, não condiz com a realidade da qual fazemos parte. Logo, existe um discurso muito forte sobre os usos sociais dos conteúdos, ou seja, acerca de sua aplicabilidade na vida diária para que faça sentido e possa ser visualizado/caracterizado e realizado.

De acordo com Charlot (2013, p. 94), a dificuldade enfrentada pelo professor “decorre dos choques entre as práticas atuais e as injunções dirigidas ao futuro professor ideal.” Essas evidências têm sido mais enfáticas nas últimas décadas, em que o trabalho do professor tem sofrido pressões do meio político e social. Portanto, tem-se observado mais o que tem sido realizado na área educacional em um contexto de mudanças onde os sistemas escolares são atingindo por reformas legitimadas por meio de leis e decretos. Tal fato faz com que a opinião pública faça constantes e diferentes análises sobre o que é oferecido às crianças e aos jovens.

Desenvolver um trabalho na área educacional tem sido cada vez mais uma tarefa árdua, com muitas exigências e responsabilidades requerendo do profissional tomada de decisão, equilíbrio, orientação formativa e diferentes estratégias metodológicas ajustadas ao contexto tanto do professor quanto do aluno. Ao pensar em aprendizagem, o professor possui um importante papel, pois por meio do seu trabalho conduz o aluno até o processo, através das estratégias didático-metodológicas aprendidas através de estudos, conforme observamos na narrativa de Cecília Meireles ao relatar que *“a formação é importante porque durante o período de permanência do professor no exercício da docência acontecem muitas mudanças que vão desde o processo de aprendizagem, mudanças no comportamento dos alunos e na forma de abordagem dos conteúdos”*. (Memorial de formação, 2021)

Observamos que a compreensão de Cecília Meireles enfatiza as diferentes mudanças que surgem durante o trabalho docente. Sua fala remete à Pimenta (2012) quando descreve que a atividade não se esgota durante a formação, mas reitera que o conhecimento teórico é elemento essencial para o desenvolvimento de uma práxis transformadora, já que ambas são unidades indissociáveis e imprevisíveis. Essa relação é o que proporciona uma educação humanizadora.

Assim, a professora nos faz perceber que a prática é complexa possuindo muitos desafios que, podem ser percebidos a partir do que surge no contexto social. Observamos, ainda,

que a contemporaneidade nos submete a mudanças rápidas e repentinas, carregadas de diferentes demandas, o que nos leva a repensar o exercício da docência e a formação continuada.

Imbernón (2010, p. 46) nos diz:

A formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma contra práticas laborais, como por exemplo a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores [...] pode ainda promover uma formação centrada no combate as práticas sociais a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, dentre outros.

Nessa perspectiva, a formação contribui para o aprendizado do professor. Porém, não é somente isso. É preciso continuar, pois existem questões atuais e emergentes que permeiam o social e atravessam a formação e a prática docentes. Essa necessidade surge para que o discurso do distanciamento entre o real, o possível e o necessário não fiquem imbricado no seu fazer enquanto profissional, haja vista que na sala de aula sentimos com mais ênfase os efeitos das desigualdades sociais impostas a cada grupo que a compõe.

De acordo com Freire (2011), temos que formar professores em um processo permanente que se constitui em um movimento de ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas, buscando sempre uma reflexão da unidade teoria-prática, articuladas em uma prática problematizadora. No relato de Cecília Meireles vamos evidenciando a necessidade do processo de estudo para romper com conceitos pré-estabelecido, *“na formação vamos discutindo, estudando e se apropriando de outras formas de ensinar e aprender, com isso podemos reestruturar nossa prática. Permite ainda sair do estado de acomodação porque a formação não acaba quando terminamos a faculdade, ela continua durante toda a nossa carreira docente”*. (Memorial de formação, 2021)

A formação de professores é retratada por García (1999) como um processo contínuo de transformação, inovação e desenvolvimento curricular, evidenciando que este acontece ao longo da vida. Assim sendo, envolve processos, reflexão na e sobre a ação, sistematização por meio do planejamento para que haja um repensar da prática, constituindo-se, assim, como uma estratégia dos processos educativos.

Em conformidade com o autor, destacamos que a professora salienta que a formação acontece por todo o período de exercício da docência uma vez que os desafios surgem dentro da sociedade e vão desafiando o profissional professor a continuar nesse processo de estudo. Questões ligadas a aspectos sociais fazem com que os professores aprendam a conviver com os alunos observando seus interesses, sua forma de pensar, buscando também interação tanto com

os pais quanto com a comunidade. Dentro de uma perspectiva institucional os dispositivos legais têm impulsionado efetivamente as decisões políticas e pedagógicas.

No aspecto pessoal, os professores têm sido convidados a refletir sobre o seu próprio percurso formativo e profissional de forma a romper com a racionalidade técnica e o isolamento profissional, pensando sempre em um aprender no individual e na coletividade. Nóvoa (1998) nos diz que a construção desse processo também ocorre por um processo de reflexão contínua sobre sua prática que permitirá uma reconstrução permanente de sua identidade profissional.

Nesse sentido, a formação continuada ocorre devido às mudanças permanentes do conhecimento e às relações sociais que não se restringem à formação inicial e continuada. Porém, se incorporam a essas por meio da reflexão **na** e **sobre** a prática. (FREIRE, 2011) Assim, a formação e a prática docente se relacionam estabelecendo um diálogo permanente que nos faz sempre estar em busca de uma contínua transformação da realidade. Dizendo de outra forma, não termina com a conclusão do nível superior, pois entendemos que o homem é um ser inconcluso.

Nessa perspectiva, Freire (2011, p. 17). afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, considerando que a cada dia novos conhecimentos surgem e que tal fato acaba por exigir dos professores cada vez mais formação. Isso acaba evidenciando que, estamos sempre em constante processo formativo, por não se tratar apenas de aceitação de reformas educacionais emergentes, mas de mudanças sociais que nos impulsionam o repensar das práticas ao longo de nossa trajetória docente e nesse aspecto esse elemento funciona como um impulsionador do sucesso do trabalho desenvolvido.

## 4 FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CAXIAS (MA)

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminada tal como a prática que ilumina o pensamento é iluminado.

Paulo Freire



## **4 FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE CAXIAS (MA)**

O objetivo deste capítulo é analisar os desafios vividos no processo de formação continuada no contexto da prática docente. Iniciaremos descrevendo o processo de organização das formações realizadas pelas professoras no que diz respeito aos desafios enfrentados no município quanto ao tempo e espaço de vivência junto às escolas. Essas descrições foram feitas a partir da observação participante e do registro realizado no diário de campo durante a pesquisa, nos momentos de interação com os professores por meio de estudos, planejamentos e acompanhamento nas escolas.

Na segunda seção discorreremos sobre as estratégias utilizadas para a realização desse acompanhamento e planejamento, as dificuldades encontradas tanto em nível de conteúdo quanto de acesso às localidades, aos professores e/ou escolas para buscarmos a compreensão das diferentes realidades vivenciadas.

Finalizamos apontando as experiências vivenciadas pelas professoras nos cursos de formação continuada e no desenvolvimento de suas ações, dentro do processo educativo tanto como professora quanto como técnica da Secretária Municipal de Educação Ciência e Tecnologia (SEMECT). Descreveremos o cotidiano dessas professoras para percebermos com mais clareza a natureza do trabalho, observando as necessidades e desdobramento das ações para dar continuidade ao processo de formação dos seus pares em diferentes espaços do município.

Trata-se de um período profícuo, cheio de muitos desafios, mas com desdobramento de muitas ações que nos permitiu não somente observar, mas interagir com a comunidade em diferentes espaços. Isso foi importante para conhecermos os anseios dos professores, diretores, pais e, principalmente, da relevância de uma formação que discuta os problemas presentes no cotidiano escolar.

### **4.1 Desafios na realização da Formação Continuada no contexto de vivência das professoras**

Conforme evidenciado anteriormente, todas as professoras são servidoras efetivas da Rede Pública Municipal de Ensino e iniciaram sua vida profissional atuando na sala de aula como professoras e participando de formações como alunas. Posteriormente, tornaram-se técnicas da Secretária Municipal de Educação Ciência e Tecnologia (SEMECT) passando a

realizar acompanhamentos de planejamento, ministrando cursos de formação e levando orientações sobre o programa estatístico (PEGE), buscando, vivenciando os ambientes, ouvindo as demandas e sempre articulando formação-planejamento-formação para refletirem sobre o realizado e realinharem as ações propostas.

Realizar a observação participante no ápice da pandemia foi desafiador. Porém, o uso da plataforma Google Meet contribuiu para que ocorressem encontros periódicos de estudos mediados por Cora Coralina junto às escolas que ela acompanhava. Durante esse período, esses encontros foram importantes para orientação e esclarecimentos sobre o Ensino Emergencial e, também, foi uma forma de manter o diálogo e pensar caminhos para trabalhar durante o período de isolamento social.

Dentre as pautas de estudos encontravam-se os conteúdos e as metodologias que poderiam contribuir com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a situação emocional dos professores e funcionários das escolas, o processo de apropriação da leitura e da escrita e, a diminuição dos conteúdos, haja vista que foi um período em que todos estavam emocionalmente abalados e, portanto, o ensino não podia ser ministrado da mesma forma.

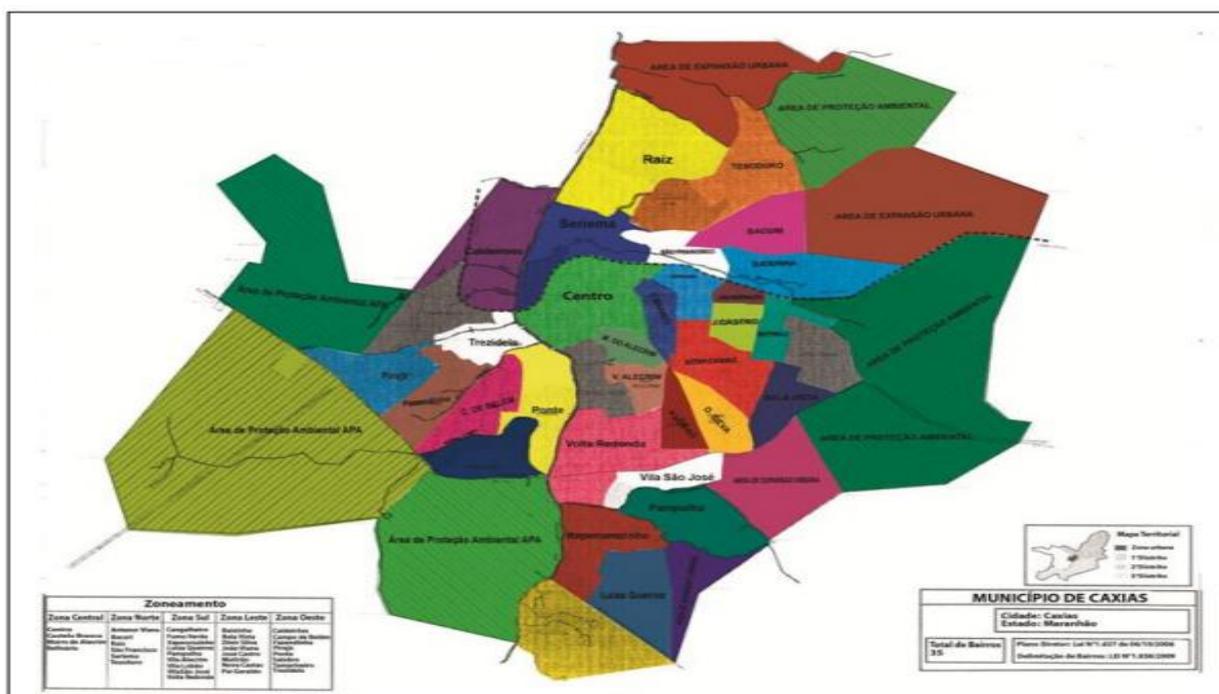
Com isso, a professora Cora Coralina acompanhava as escolas UIM Alexandre Costa, UIM Paulo Marinho, UIM José Belmiro de Paiva e UEM Marcelo Thadeu, todas localizadas na área urbana, mais precisamente, na zona oeste da cidade. Por estarem em uma mesma região isso ajudou na compreensão da comunidade escolar e não escolar, na sua organização, necessidades, desafios, avanços e retrocessos.

Tal fato permitiu a realização de ações que puderam realmente contribuir para o desenvolvimento de práticas que atendiam não somente as demandas, mas, que construíam um espaço de discussão e formação para esses professores e, assim, pudessem de forma coletiva desenvolver caminhos na perspectiva de uma ação efetiva frente aos desafios postos.

Durante a observação participante deixamos nossa contribuição na medida em que podíamos ajudar nas discussões sobre os temas que estavam sendo trabalhados quando estávamos voltando do isolamento social. Os relatos dos professores estão sempre enfatizando os desafios vividos nesse período e as estratégias para a o retorno das atividades presenciais.

O mapa na Figura 8 mostra a localização das escolas em relação aos demais bairros da cidade e, assim, constata a proximidade entre elas. As escolas aqui mencionadas encontram-se na margem esquerda do Rio Itapecuru onde se encontram os bairros mais antigos da cidade.

**Figura 8** - Mapa da divisão de bairros



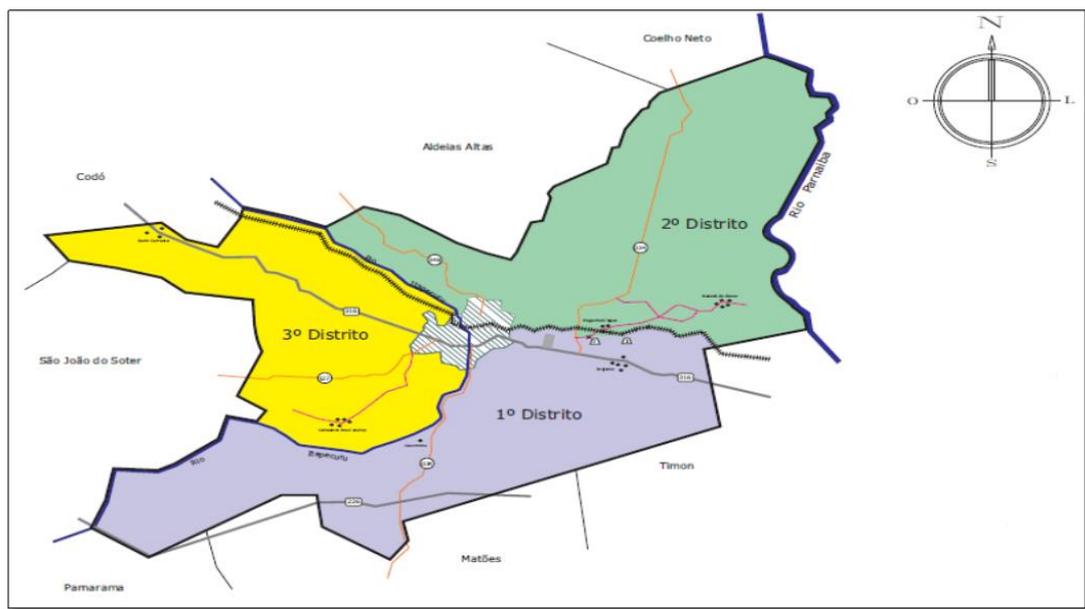
Fonte: Plano Diretor de Caxias (MA).

As escolas que ficam na zona urbana aparentemente têm mais condições e acesso aos benefícios dos recursos financeiros e, ainda a resolução dos problemas pedagógicos e administrativos. Acreditamos que com a proximidade da prefeitura e da secretaria as soluções são mais rápidas. No entanto, Caxias, em seus espaços públicos, se constitui em uma espécie de “capitania hereditária”, onde a influência partidária é maior que qualquer necessidade que possa surgir. Isso é um velho ranço da política brasileira bem evidenciada no nordeste brasileiro.

Cecília Meireles acompanhava escolas do campo, dentre elas a UIM Luís Falcão, UEM Santa Lúcia e UEM São Martinho II localizadas nos 1º e 2º distritos da área rural da cidade. As escolas ficam em áreas isoladas e duas delas fazem fronteira com o município de Timon (MA). São escolas pequenas, porém com muitos desafios, uma vez que em seu quadro docente há professores com bastante dificuldade no fazer docente.

Adélia Prado também trabalha com escolas do campo. São elas a UIM Maria Marques Coura, a UIM Alderico Machado (escolas seriadas), a UEM São Roque, a UEM Santa Rita, a UEM São Miguel, a UEM Gerson Marreiros, a EM Davi Lima e a EM Raimundo Cosme (escolas isoladas e multisseriadas).

**Figura 9** - Mapa de divisão dos distritos



Fonte: Plano Diretor de Caxias (MA).

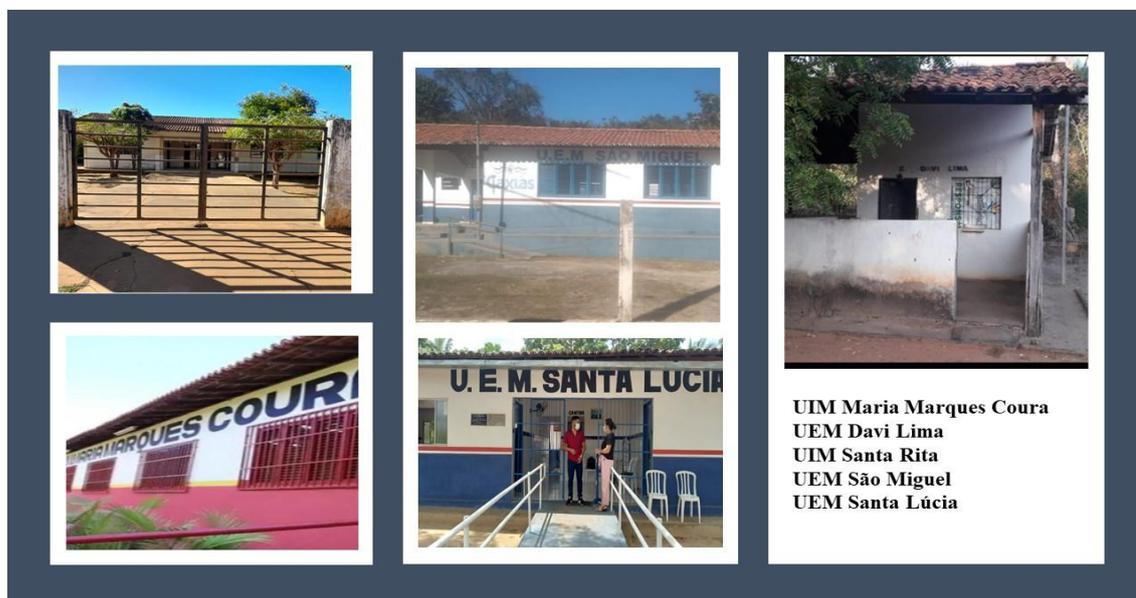
Atualmente, a zona rural de Caxias encontra-se dividida em distritos, conforme ilustra a Figura 9, sendo eles: 1º distrito, 2º distrito e 3º distrito. Esse modelo de divisão está em vigor desde 1966, quando o município tinha como prefeito Aluízio Lobo. Desde então, esta forma de divisão foi adotada no Plano Diretor do Município fazendo-se presente nos documentos oficiais da prefeitura. As escolas acompanhadas pelas professoras encontram-se distribuídas entre os 1º e 2º distritos, em sua maioria as escolas encontram-se mais próximas de cidades como Timon e Coelho Neto, ambas no Maranhão.

Além da distância da sede, um ponto a ser destacado é a organização das escolas, pois estão divididas em escolas seriadas (onde os alunos estão em suas devidas turmas), onde há um funcionário para cada função e, também, em escolas multisseriadas (onde em uma mesma sala há alunos do 1º ao 5º ano) nas quais o professor exerce outras funções como as de merendeira e auxiliar de serviços gerais. As escolas visitadas durante a observação participante foram construídas em diferentes épocas e, por isso, têm diferentes formas estruturais, cada uma em conformidade com o governo vigente.

As escolas isoladas, em período de formação e planejamento, se reúnem nas chamadas escolas polos que, geralmente, são mais amplas e com uma estrutura física melhor, localizadas em uma parte central e de mais fácil acesso. É muito peculiar a compreensão que os professores dão à formação continuada. Durante a observação pude perceber, também, o quanto os professores valorizam esses momentos que geralmente não são muito frequentes. Porém,

quando acontecem na comunidade, eles se sentem valorizados e acolhem com muita receptividade. Fazem muitas perguntas, mostram suas inquietações, expõem o que fazem e aguardam sempre uma devolutiva. No registro fotográfico da Figura 10 podemos visualizar a estrutura física de algumas dessas escolas.

**Figura 10** - Escolas nas comunidades rurais



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2021).

Tivemos a oportunidade de observar, ainda, professores e funcionários com muita vontade de aprender, com muitos desafios a serem enfrentados. Cada comunidade escolar tentando fazer o melhor com os recursos humanos e material disponíveis. Vimos ainda que temos uma longa e árdua jornada na efetivação de direitos desses profissionais. No dia 10 de março de 2022, período em que estavam sendo retomadas as atividades presenciais, a convite da gestão das escolas, realizamos um momento de formação junto com as professoras nas escolas que cada uma acompanhava. Assim, pudemos discutir a temática da organização do tempo pedagógico, o que consideramos que foi um momento muito proveitoso, uma oportunidade de compartilharmos saberes e conhecimentos com nossos pares.

No dia dessa formação saímos de casa às 5h. Em virtude das chuvas do período, as estradas muito ruins, fomos pelo município de Timon. Para fazermos essa jornada, mobilizamos o esposo da professora Cecília Meireles que nos emprestou seu carro e foi nosso motorista. Chegamos na localidade São Martinho às 9h30. Os professores já estavam todos reunidos, nos aguardando com um delicioso café da manhã típico da zona rural. Na Figura 11 registramos

apenas o momento da formação. Contudo, em nossas memórias ficaram o sentimento de gratidão em poder contribuir com nossos pares.

**Figura 11** - Observação Participante na localidade São Martinho



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Essa observação foi diferente: precisávamos ficar atentas às falas dos professores. Eram muitos anseios, dúvidas que haviam sido por muito tempo silenciadas. Então, elas aproveitaram a nossa presença e falaram, perguntaram, questionaram. Foi uma oportunidade única e muito importante de contribuir com a organização e/ou orientação do que estava sendo pensado por elas. Assim, elas puderam dirimir as dúvidas existentes nos momentos de discussões e, aos poucos fomos orientando sobre a importância do planejamento para a promoção de uma prática com intencionalidade que se desvincula do improviso e de aulas sem direcionamento.

Prosseguimos a observação participante e, no dia 3 de março o encontro foi no 1º distrito (povoado Estiva), mais especificamente na escola UIM Luís Falcão, criada pela igreja católica através dos Movimento dos Focolares<sup>10</sup>. Neste momento acompanhamos um grupo de professores da escola e de comunidade adjacentes para, também, contribuirmos com uma formação que possibilitasse estudos e discussões. Esse acompanhamento nos permitiu um reencontro com muitas colegas de profissão, que adentraram à Rede Pública Municipal de Ensino na mesma época que eu. Então houve muita conversa e aproveitamos para lembrarmos muitas coisas, sorrimos e ficamos felizes pelo reencontro.

<sup>10</sup> O Movimento dos Focolares ou Obra de Maria é um movimento católico fundado por Chiara Lubich em 1943 na cidade de Trento, norte da Itália.

Foi um momento em que pudemos observar a trajetória percorrida por nós, durante esses 24 anos de tempo de serviço que temos prestado ao município e, perceber os avanços e, também, os retrocessos ocorridos, além, dos desafios que enfrentamos na profissão. Deixamos esse momento eternizado em nossas memórias e nas fotografias compiladas na Figura 12.

**Figura 12** - Observação Participante na escola UIM Luís Falcão, localidade Estiva



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ouvimos muitos depoimentos de vivências referentes aos programas de formação que participaram e de como o estudo adquirido contribuiu para o desenvolvimento do fazer pedagógico de cada um, principalmente no período pandêmico. Pudemos perceber a ansiedade nas proposições e no que haveria de ser trabalhado neste dia. Como se trata de escolas que atendem a comunidade rural da cidade, nesse acompanhamento não faltou chuva, muita lama e grandes desafios até nossa chegada, mas, no final tudo deu certo.

A temática proposta para esse momento foi “A escola em tempos de pandemia: qual o papel dos registros?”. Levamos aos professores, coordenadores e diretores envolvidos a importância da organização pedagógica e de se fazer os registros sem que seja uma burocracia, mas como uma estratégia pedagógica de organização que nos ajuda a intervir na nossa realidade. Favorecendo a observação do que podemos realinhar em nossas ações e o que, efetivamente, está contribuindo para que o trabalho aconteça. O registro, de acordo com a autora Warschauer (2017) em que o registro evidencia a subjetividade, contribui para a compreensão das relações sobre os saberes, as práticas, recriando espaços e tempos programados.

Durante a pandemia, por conta do isolamento social, a rotina escolar foi alterada, as atividades, os registros e os encontros com os pais em tempos programados foram a única forma de continuidade do trabalho nessas comunidades rurais. Assim, percebemos a importância dos espaços escolares para o processo de aprendizagem porque “[...] nele circula marcas do conhecimento, forma e conteúdo estabelecido pela professora”. (WARSCHAUER, 2017, p. 47)

Iniciar o período letivo socializando saberes, práticas e experiências vividas durante a pandemia com os colegas é revisitar as emoções, desafios vividos e superados. Durante esse encontro, que marcou o início do período letivo 2022, pudemos perceber a criatividade, a ética e o comprometimento dos professores, alunos e comunidade.

#### **4.2 Tecendo fios sobre formação continuada a partir dos diálogos construídos pelas professoras**

A formação continuada de professores na Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias (MA) ganhou ênfase a partir dos anos de 1990, quando surge a reforma da LDB bem como dos documentos que direcionam os conteúdos para as disciplinas a serem ensinadas. A referida reforma da LDB proporcionou a construção de materiais que contribuíram para a reorganização do ensino. Nesse sentido, se faz necessário um estudo sistemático deles. É com um olhar voltado para as novas proposições, para a organização e sistematização do ensino que se inicia de forma mais evidente a formação.

Em Caxias, os estudos dos PCNs deram início a uma proposta de formação com todos os professores da Rede Pública Municipal de Ensino distribuídos por modalidade. Os professores reuniam-se aos sábados, em diferentes espaços escolares, para estudar e se apropriar desses documentos. Nesse contexto também surge a organização das coordenações de área e das modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Nesse período, além de ser professora de sala de aula também fui mediadora desses estudos, elaborados por meio de documentos normativos que sistematizavam os direitos e deveres dos professores e servidores. Assim surgiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Remuneração do Magistério Municipal, pela Lei Municipal Complementar nº 002/2000 que dispõe sobre o quadro de pessoal do Magistério Público Municipal considerado uma grande conquista para a categoria.

No entanto, ainda não fazia parte desse plano uma proposta para a formação continuada dos professores e funcionários no âmbito da própria Secretaria de Educação. Assim, a Secretaria ficava sempre à espera dos programas do Governo Federal, o que reduzia a formação a

momentos pontuais e sempre direcionados às questões metodológicas. Deste modo, as ações de formação consideradas concentravam-se em seminários, palestras e oficinas, tornando-se um uma prática compensatória. Facci (2004) evidencia a atividade docente para além da resolução de problemas com o uso de técnicas que os conduzem apenas à reprodução do que já vem sendo estabelecido. Essa percepção nos leva à formação no sentido instrumental, que impede a reflexão na e sobre a prática.

Entendendo a formação como um processo contínuo e que considera a realidade social, econômica e política dos contextos de trabalho e, portanto, que reúne as contradições inerentes a esse ambiente, observamos que as demandas são crescentes e por isso a necessidade de continuidade para a realização de estudos, debates, sistematização e compreensão da prática a partir da teoria. Pois, assim, haverá ampliação e atualização dos conhecimentos adquiridos e capazes de sustentar a prática pedagógica.

As professoras participaram dos diferentes programas disponibilizados pela política de formação do Governo Federal, desde o PCNs até o PNAIC. Programas estes nos quais estavam ora como professoras, ora como tutoras da formação. Nesta caminhada foram construindo a compreensão sobre formação bem como aprofundando o conhecimento acerca da relação dela com a prática. Assim, Cora Coralina nos diz que “*a formação nos ajuda a entender o trabalho dentro da profissão, para refletir sobre a base do trabalho em sala de aula e os parâmetros que de algum modo mexiam com minha forma de pensar o ensino*” (Memorial de formação, 2021). Adélia Prado nos diz que “*a formação para trabalhar com nossos pares, para melhorávamos a nossa prática também...É um saber de mão dupla... Para sair da zona de conforto*”. (Memorial de formação, 2021)

Observamos no depoimento das professoras que a formação é um processo que contribui para a problematização e, ao mesmo tempo, proporciona a compreensão dessa prática. Charlot (2000) nos traz que o cerne que caracteriza a formação continuada são as nuances da própria constituição do sujeito que está sempre em transformação. Perceber-se assim também nos faz lembrar que estamos sempre em processo de construção uma vez que nossas relações se estabelecem com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Cora Coralina enfatiza ainda que “*a formação mexe com a nossa forma de pensar e nos faz refletir sobre as bases sustentação da prática*” (Memorial de formação, 2021). Shön (1995) considera que a formação possibilita reflexão na e sobre a prática a partir de elementos estratégicos para a construção da relação teoria-prática, em uma perspectiva de superação da racionalidade técnica.

A partir desse processo formativo as professoras foram construindo suas experiências profissionais “[...] não apenas por enxergar novos métodos de raciocínio [...], mas por construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber problemas” (SHÖN, 2000, p. 41) percebendo-os como mola propulsora para encontrar novos caminhos de estudos e, por conseguinte, de estratégias de ensino e aprendizado.

No ano de 2007 foi criado o Núcleo de Formação de Professores (NFP), ainda com a premissa de sistematização e organização da formação continuada dos professores e funcionários na Rede Pública Municipal baseada nos programas da Política de Formação de Professores do Governo Federal. O Núcleo era composto por professores de Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogos, que teve início com o Programa Pró-letramento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo composto apenas por quatro tutores e um coordenador.

Passados dois anos foi inserido o Programa Gestar II, que trouxe para o quadro mais quatro tutores para trabalhar Língua Portuguesa e Matemática junto aos dos professores dos 6º a 9º ano a partir dos fascículos disponibilizados em seu material. Para a professora Cora Coralina, o Núcleo de Formação de Professores (NFP), hoje extinto, *tinha uma forma própria de desenvolver o trabalho de formação dividido em momentos de estudos coletivos dos materiais e, outros complementares. Posteriormente, organizávamos as pautas de formação e os materiais para os professores.* (Memorial de formação, 2021)

Nesse movimento de sistematização da prática houve a busca por materiais complementares e, por uma forma própria de conduzir o processo, dentro desses programas. Mainardes (2015) nos diz que a implementação das políticas educacionais sofre adequações nos lugares de sua implementação por conta das diferentes interpretações, que têm influência sobre o pensamento e visão de mundo. Assim sendo, a fala de Cora Coralina reitera a necessidade de adaptações devido ao lugar e ao material de formação que era muito resumido.

De acordo com a professora, o espaço do núcleo de formação contribuiu para o desenvolvimento de uma ação de estudos e reflexões, para a organização das formações que contribuíram para estabelecer uma proximidade maior da realidade local. O que aconteceu após a conclusão desses programas foi que os professores vinculados ao núcleo passaram a elaborar as formações passando a ministrá-las para os professores da rede, dando continuidade à formação continuada, sempre tendo como preocupação a Prova Brasil, hoje SAEB, assim como nos programas oferecidos até então. Em 2013, teve início o programa PNAIC, com um quadro de 22 orientadores de Estudos e um Coordenador Local permanecendo ativo até o ano de 2018.

Nesse programa as interlocutoras desta pesquisa foram orientadoras de estudos das escolas do campo. A partir dessa formação puderam ter o olhar de dentro do trabalho, vivenciando os espaços de estudos coletivos e individuais, planejamentos, acompanhamentos, organização de pautas de formação e materiais para os professores. Desse contexto Cora Coralina relata que *“o espaço formativo está atrelado a todos os ambientes que passou, desde o local para estudo, formação e o acompanhamento contribui para o desenvolvimento e sistematização da prática provando mudanças”* (Memorial de formação, 2021).

Contreras (2002) entende que a preocupação do professor com o espaço formativo está relacionada com o bem-estar de seus alunos, vincula-se à ética profissional, estabelece uma relação de afetividade, além de proporcionar o desenvolvimento de sua humanidade. Nesses espaços formativos caracterizados pelas professoras temos retratado o contexto vivido que as situam sobre o seu papel na formação. Cora Coralina reafirma que *“a formação precisa de um espaço físico e estruturado destinado para sua realização, haja vista que o ambiente acolhedor e formador contribui para o estudo e a aprendizagem”* (Memorial de Formação, 2021)

Adélia Prado reconhece que *“esses espaços servem para nos oxigenar em direção ao que queremos ofertar o que temos de melhor... São reflexões, trocas e muitas realidades ouvidas que nos auxiliam em diversas situações que encontramos durante os encontros formativos”* (Adélia Prado, Memorial, 2021). Charlot (2005) nos orienta a compreender que as relações estabelecidas dentro do processo de formação se estabelecem em ambos os casos tanto no professor cursista, que deseja estudar e discutir os conteúdos propostos, quanto do professor que está mediando a formação, considerando o estudo realizado e ancorado em diversas leituras para contribuir de forma aprofundada com o aprendizado dos participantes. Dessa forma, as professoras reiteram que um espaço para que elas (Tutores, Orientadores de Estudos, dentre outros) constrói o sentimento de pertencimento e contribui na construção de uma identidade para a formação de professores da Rede Pública Municipal, sinalizando para o cuidado com os professores e o zelo com seu conhecimento.

Após esse período Adélia Prado também enfatiza que dos programas que participou o PNAIC foi um dos cursos mais importantes porque *“não era apenas prática, mas tínhamos estudos sistemáticos de livros e artigos formações sobre leitura, escrita com a professora Dr.<sup>a</sup> Joseane Maia<sup>11</sup> (UEMA) e Matemática, com nossos colegas professores Rondinele e a professora Laurilene. Essas ações dentro do programa ampliavam a nossa visão sobre a*

---

<sup>11</sup> Os professores autorizaram o uso de seus nomes.

*importância da formação no desenvolvimento da prática. Além desses estudos, tínhamos os encontros com as professoras da UFMA”.* (Memorial de formação, 2021)

Segundo Ferreira (2008), no campo da formação continuada espera-se que os professores aprimorem seus referenciais e práticas pedagógicas, visto a necessidade de se ter uma formação aprimorada, alicerçada em uma concepção crítica, para o alcance de bons resultados em sua ação, além do reconhecimento de sua profissionalidade. Essa forma de organização fortaleceu e ampliou a visão dos professores, pois havia encontros de estudos não somente do material do programa, mas também de aprofundamento teórico sobre as temáticas abordadas, além do acompanhamento realizado junto aos professores, que ajudavam a colocar na discussão da formação situações reais existentes na escola. Cora Coralina nos descreve que *“o acompanhamento servia como feedback para a orientação da formação e das orientações para o planejamento”.* (Memorial de formação, 2021)

Em seus escritos, Candau (2003) reforça que os programas de formação devem considerar as necessidades do cotidiano dos profissionais, propondo temáticas e estratégias metodológicas que proporcionem reflexões e enfrentamento das adversidades que emergem da prática, relacionando saberes teóricos e práticos. Adélia Prado destaca que *“as temáticas eram trabalhadas na organização do tempo pedagógico, letramentos e sequências didáticas, gêneros textuais e avaliação. Em matemática, a quantificação registros e agrupamentos, construção do SND, resolução de problemas, Educação Estatística, geometria, jogos, literatura associada ao ensino de matemática, grandezas e medidas, Saberes matemáticos e outros campos do saber. Ampliamos nosso conhecimento sobre o ensino de Matemática também”.* (Memorial de formação, 2021). Cora Coralina relata que *“durante os anos 2017 e 2018 fizemos mais estudos e tudo contribuiu para realinharmos nossa prática tanto como professora quanto como Orientadora de Estudos”.* (Memorial de formação, 2021)

Nesse sentido, sabemos que as mudanças que surgem no currículo escolar interferem diretamente no trabalho desenvolvido pelo professor, por isso momentos de estudos e formação sobre as demandas devem ser contínuos, exigindo desses profissionais o *“aprofundamento e a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento.”* (BRASIL, 2012, p. 31)

É importante ressaltar que essa estruturação retoma as discussões propostas no PCNs com uma organização mais aprofundada e, portanto, a formação teve uma duração maior. As temáticas foram ampliadas, sistematizadas e orientadas considerando as novas abordagens

metodológicas, proporcionado ao professor uma reorientação de sua prática a partir das estratégias utilizadas.

Imbernón (2010, p. 66) aduz que para que aconteça inovação das práticas pedagógicas fazem-se necessário espaços de estudos que favoreçam um “aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa e reflexiva”, visto o desenvolvimento da autonomia do professor para que assim haja um equilíbrio entre a teoria e a prática, pois dessa forma existe a possibilidade do estabelecimento de um ambiente favorável para as discussões sobre os conteúdos curriculares.

Nesse período, o estudo dos temas abordados na sala de aula que até então era visto de forma superficial, sem um olhar voltado para a prática, tornou-se um elemento motivador para os professores, pois estes encontravam nas reuniões de estudos momentos de discussão sobre a prática, dirimindo dúvidas e socializando experiências. Segundo Imbernón (2010, p. 66), trata-se de “aprender em ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação.”

Os espaços formativos ajudam na construção da identidade e profissionalidade docente, contribuindo para o rompimento com o individualismo pedagógico recorrente entre os professores, levando-os a refletir sobre seu fazer docente e tornando-os capazes de se perceberem dentro da profissão, pondo em evidência sua aprendizagem e conduzindo-os a uma continuidade dos estudos. Nóvoa (1995, p. 26) endossa que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”, tornando-o pesquisador de sua própria prática para que não seja refém de modelos pré-estabelecidos, mas pensando, elaborando, construindo sentidos e significados dentro do contexto em que essa prática é desenvolvida.

Percebemos que, desde o início dos anos 1990, quando a formação do professor foi evidenciada, existiu uma preocupação da SEMECT em garantir a formação continuada dos professores, seja por meio dos programas de formação do Governo Federal ou por iniciativa própria. No entanto, após a extinção do Núcleo de Formação de Professores<sup>12</sup> e da falta de uma proposta de formação que atendesse às demandas da realidade educacional do município, houve um distanciamento dos professores. Isso não quer dizer que não desejassem continuar

---

<sup>12</sup> O núcleo de formação foi extinto no ano de 2016, quando houve uma mudança de secretária que não concordava com a existência do núcleo, porém não sistematizou mais nenhuma forma de formação para os professores e, portanto, um espaço para a formação não era necessário.

participando, mas a falta de clareza do processo formativo acabou desencadeando esse distanciamento.

Cecília Meireles afirma que *“os professores do município hoje estão desejosos de formação continuada, mas desejam uma formação ativa que parta da realidade deles; sobre o que eles estão vivendo na sala de aula.... que ele possa se encontrar com ele e que possam tirar dúvidas com ele, que possam ter o acompanhamento dele e possam convidá-lo para ir à escola planejar e participar das atividades que eles realizam. Eles não querem essa formação formatada, que tem alguém de fora para discutir coisas que nem eles não entendem e, depois vão embora”*. (Memorial de formação, 2021).

O depoimento que a professora nos traz infere que a formação deve partir de dentro, ou seja, da realidade vivida. Imbernón (2010) nos diz que essa formação é fruto de decisões do professor, ou seja, ele é participante, pois consegue visualizar situações problemáticas, fortalecendo a autoestima e o sentimento de pertença, as amizades, que possibilitam segurança para que possam colocar suas dúvidas, experiências e suas conquistas. Portanto, ouvem e são ouvidos.

Durante o trabalho realizado pelas professoras enquanto técnicas pedagógicas da SEMECT, Cecilia Meireles aponta ainda que, *“nós os técnicos da SEMECT, precisamos também ter esse espaço de estudo e troca de ideias, partilha de conhecimento. Discutir os problemas que encontramos durante os acompanhamentos, sistematizar as demandas para que possamos contribuir com nossos pares. É preciso se encontrar para discutir e descobrir novos caminhos sobre a realidade do ensino e estratégias metodológicas para melhorarmos a realidade*. (Memorial de formação, 2021)

Assim, Cecilia Meireles mostra que a extinção do Núcleo de Formação de Professores deixou técnicos e professores sem um lugar para estudos e encontros com os pares e, dessa forma, tornou o trabalho facetado e desconectado, ou seja, cada um seguindo sozinho no seu fazer, fato que dificulta o estudo sistematizado e o desenvolvimento de um trabalho que contribua para o crescimento pessoal e profissional dos professores, bem como a elaboração de estratégias que contribuam para a ressignificação das práticas. Imbernón (2010) compreende que essa comunidade de aprendizagem proporciona uma ajuda mútua contribuindo para uma aproximação das realidades socioculturais, contribuindo para pensar a formação dos professores de forma que colaborativa. O afastamento dos profissionais e a falta de um local específico para estudo e formação dificulta e fragiliza o trabalho.

Esse fato também põe em evidência o comprometimento do município em garantir a formação continuada dos professores, haja vista que ela pode ajudar na melhoria do trabalho

docente e, por consequência, no processo de aprendizagem dos alunos. Não cabe mais ao professor somente ensinar, mas também discutir o processo afim de construir possibilidades dentro da prática docente.

Outro fator que tem dificultado o desenvolvimento da formação é a própria legislação que regulamenta a formação dos professores no município. A Lei atual é o Plano de Carreira, Vencimentos e Remuneração do Magistério Municipal (Lei Municipal Complementar nº 002/2000), uma lei com 22 dois anos de promulgação e que, portanto, não considera avanços como o direito assegurado na Lei nº 11.738/2008, que trata da jornada com 1/3 de hora de atividades fora da sala de aula que deveria ter sido regulamentada até 2022. Esse tempo é para ser destinado às atividades extraclasse como a preparação das aulas, correções de provas, elaboração de planejamentos, dentre outras. A não aplicação da lei dificulta sua efetivação e fortalece a negação de direitos.

Por passarmos por diferentes atualizações do ordenamento jurídico, as leis municipais também devem se adequar para que não incorra em erros, pois dessa forma corremos o risco de ficar à mercê dos governantes e de suas políticas, podendo não efetivar de fato os direitos dos profissionais garantidos em lei. Bobbio (1992, p. 24) nos diz que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto justificá-los, mas, de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas, político”.

Sabendo que a garantia de direitos perpassa pelo poder público, temos a consciência de que a luta para a sua efetivação se fará presente, pois ao longo da história da profissão docente vemos que não basta os direitos estarem expostos na lei. É preciso, a partir de nossas ações coletivas, buscar sua efetivação e garantias para sua consolidação e cumprimento. Tudo isso passa diretamente pelo envolvimento da classe que gera possibilidade e, ainda, das estratégias adotadas que coadunem rumo à legitimação dos direitos adquiridos.

5 Notas (in)conclusivas dos caminhos percorridos em contexto das  
certezas e incertezas



## **5 NOTAS (IN) CONCLUSAS DOS CAMINHOS PERCORRIDOS EM CONTEXTOS DE CERTEZAS E INCERTEZAS**

Dentro do contexto da elaboração de programas e projetos de formação continuada, observamos “velhos ranços” que insistem em nos acompanhar, como a falta de vontade política na realização e investimento na educação, a seriedade no trato com a valorização dos professores no sentido financeiro e de reconhecimento, a continuidade dos estudos, as formações formatadas sem considerar a realidade dos professores. Enfim, a negação de direitos que cria um ambiente instável e desmotivante, não contribuindo para a concretização de uma qualificação profissional para todos.

As leis que normatizam nacionalmente a política de formação continuada de professores sistematizam e garantem direitos concedidos aos profissionais que desejam e têm o estudo como um processo que ocorre ao longo do exercício da docência. Ao chegarem nos municípios têm sua aplicabilidade desconsiderada em virtude das condições políticas, sociais e econômicas com que a formação de professores sempre foi e tem sido tratada, passando a instaurar um clima tensão que, muitas vezes, serve como barreira para que os professores não deem continuidade aos estudos e tenham despertado um sentimento de descontentamento profissional.

Quando estudamos o ordenamento jurídico que normatiza a política de formação continuada de professores nos deparamos diante de direito instituído e, esperamos, no mínimo, que seja cumprido. Porém, não é o que geralmente ocorre. Durante o estudo sentimos falta de uma normatização mais específica no município, que descreva com mais clareza o projeto de formação destinados aos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino, uma vez que sua ausência inibe a continuidade dos estudos que acabam reduzindo-se a iniciativas tímidas, porém corajosas, e por que não dizer audaciosa de alguns. Essas questões perpassam uma compreensão do contexto político, da visão de homem, do projeto de educação e sociedade que o município pretende desenvolver e que pode dificultar o acesso a continuidade e a permanência dos estudos.

Construo esse posicionamento a partir da minha vivência durante os estudos de mestrado e doutorado, com um olhar de dentro desse contexto no qual em nenhum momento o processo de formação é visto como um investimento que retornará ao município e que contribuirá para a melhoria do processo educativo e, por conseguinte, da qualidade da educação. Por isso, na maioria das vezes os profissionais vão em busca do conhecimento por iniciativa própria, enfrentando desafios e dificuldades que muitas das vezes os fazem desistir.

Durante a jornada de estudos do mestrado e doutorado enfrentamos barreiras institucionais e financeiras, porém optamos pela não desistência, trilhando um caminho de resistência, resiliência e perseverança, pois frente a cada obstáculo traçávamos um objetivo que seria alcançado e, assim, os sonhos foram aflorados. Sempre concebemos a educação como uma luta diária. A sensação que nos atravessa é a de que estamos em uma luta constante, sempre remando contra os mandos e desmandos existentes dentro de uma sociedade onde o poder hegemônico é sufocante.

Mesmos diante dessa realidade, sempre procuramos esperar e acreditar que a partir dessa pesquisa poderemos contribuir com os projetos e programas de formação continuada do município, onde sempre fui acolhida pelos meus pares com muita admiração e respeito. Acreditamos que com esse estudo abrimos portas para um caminho de diálogo na esperança de que novos tempos e começos surjam em nossa cidade. E isso não se deve apenas pela natureza do objeto pesquisado, mas pelos resultados alcançados que nos proporcionam uma reflexão sobre a prática. Deste modo, percebemos que ainda há uma necessidade de que as redes de ensino assumam, por meio de projetos e programas, uma formação continuada que atenda às demandas relatadas pelos professores durante o acompanhamento técnico pedagógico realizado pelas Secretarias de Educação, que reiteram que a formação contribui para desenvolvimento da unidade teoria-prática no fazer docente.

Em meio a essa realidade, decidimos continuar pesquisando a formação continuada como objeto de estudo por ela estar implicada nesta temática dentro do município durante parte nossa trajetória profissional ora como cursista, ora como formadora. Buscamos a compreensão da formação para a ressignificação da prática. Nesse sentido, a problemática do estudo foi: como o processo de formação continuada de professores contribui para a (res) significação da prática docente? Deste modo, partimos do pressuposto de que a formação continuada potencializa, sistematiza e ressignifica o fazer docente favorecendo novas formas de pensar e agir **na** e **sobre** a prática. Defendemos a tese de que o processo de formação continuada permite ao professor construir e reconstruir conhecimentos constituindo-se, ainda, em lugar de aprendizagem cuja manifestação se dará na prática docente.

Assim, temos como objetivo geral compreender a formação continuada de professores no processo de (res)significação da prática docente; e como objetivos específicos: identificar as implicações do processo de formação continuada na prática docente; descrever os desafios vividos no processo de formação continuada, no contexto da prática docente e, por fim, analisar a realidade em que ocorre o processo de formação continuada desenvolvido, hoje, no município de Caxias (MA), a partir do olhar das interlocutoras da pesquisa.

A convivência com as interlocutoras durante o desenvolvimento da pesquisa nos fez rememorar as vivências formativas junto aos professores, seus desafios e o compartilhamento do conhecimento e os muitos aprendizados. A ida às escolas e comunidades rurais nos fez perceber que, apesar do quantitativo de programas e projetos implementados durante a década de 1990 até meados de 2018, a formação hoje encontra-se um tanto quanto esquecida ou, por vezes, reduzida a projetos formatados que desconsideram a realidade dos professores e não possibilitam discussões acerca das temáticas observadas e solicitadas por eles durante os acompanhamentos realizados pelo corpo técnico da Secretaria Municipal de Educação.

Um outro fator a ser considerado é a pandemia da COVID-19 que trouxe doenças psicológicas e emocionais a alunos e professores. A realização deste estudo se deu em meio a todo o desequilíbrio provocado pela pandemia do Coronavírus. O isolamento social deixou um legado de ansiedade, incerteza e ausência do outro. Durante a apresentação do projeto de pesquisa, por vezes, as professoras eram tomadas por muita emoção. Esse momento de reencontro trouxe alívio, pois fazia meses que elas não se encontravam, embora estivessem no mesmo local de trabalho, mas por conta dos elevados índices de contaminação da COVID-19 encontravam-se cumprindo as restrições sanitárias estabelecidas pela OMS.

Por conta desse momento, o uso das tecnologias digitais foi de extrema importância para estabelecermos contato e, assim, realizarmos a observação participante. Essas etapas foram sempre negociadas com as interlocutoras, considerando que todas estavam muito abaladas com o momento vivido. No entanto, esses momentos de reencontro se constituíram em momentos de aprendizado, onde se tornou visível a importância da formação como espaço de discussão e partilha de conhecimento, pois esse contexto nos proporcionou encontrar caminhos traçando estratégias para serem utilizadas pelos professores, visando organizar e reorientar o processo de ensino aprendizagem, uma vez que as escolas se encontravam fechadas.

Por vezes recebi mensagem pelo *WhatsApp* com vozes emocionadas e agradecidas por poder contribuir com a pesquisa e rememorar suas lembranças carregadas de saudades. A escrita do memorial se tornou um refúgio em meio a tanta desolação, ao tempo que permitiu a cada uma das professoras reviver momentos registrados nos encontros realizados ao longo de suas trajetórias profissionais bem como com os professores e entre nós, para estudo e formação.

Todas essas recordações foram registradas por meio da escrita dos memoriais formativos feito por cada uma das professoras que serviram tanto para a construção dos dados construídos ao longo da nossa pesquisa quanto para relembrarmos nossa contribuição nesse processo.

Nesse caminho observamos que a formação continuada contribui para ampliar o conhecimento, reafirmando saberes e ressignificando a prática, manifestada no fazer docente, na qualidade do ensino, nos índices educacionais alcançados, na elaboração de projetos e propostas de formação junto aos professores, a partir da sua realidade. Corroborando com este entendimento, consideramos que o processo de formação continuada acontece ao longo da vida e, em diferentes espaços, manifestando-se durante o fazer, quer seja individual e/ou coletivamente, numa relação que se estabelece entre os pares e/ou em atitudes autônomas, onde é priorizada a busca pelo conhecimento bem como a atribuição de sentidos conferida às experiências vividas.

A formação que ocorre no município de Caxias é caracterizada nos relatos que as professoras descrevem a história da formação continuada a partir do seu olhar, enfatizando os diferentes momentos enfrentados, suas necessidades e perspectivas que configuram o contexto da prática vivenciada por elas.

Ao falarmos de formação, sempre vamos retomar os entraves políticos, sociais e econômicos bem como as resistências existentes em um cenário de disputa. Porém, buscamos pôr em evidência os aprendizados e sua contribuição para a (res)significação da prática docente durante o processo formativo. Os achados da pesquisa dão conta que:

- As interlocutoras desta pesquisa, em seus relatos, afirmam a importância da formação continuada porque esta contribui para reflexão acerca do trabalho realizado e, por meio de estudos, é capaz de ampliar o conhecimento e ressignificar a prática, na medida em que validas ações e outras são reconstruídas, norteando e atualizando através da teoria; ela pontua questões atuais porque parte sempre da realidade dando segurança a um agir consciente frente aos problemas que emergem da prática. Além disso, o compartilhamento do conhecimento durante os estudos oportuniza a sistematização do trabalho a ser realizado e possibilita o diálogo da unidade teoria-prática. Temos ainda que a formação continuada permite ao professor construir seu próprio conhecimento profissional onde a prática se estabelece como um lugar central e relacional que desenvolve as suas capacidades e competências profissionais, legitimando a teoria e a compreensão do conhecimento no seu fazer;

- Que a ressignificação da prática docente por meio da formação continuada acontece na medida em que se constitui em um espaço de discussão coletiva e/ou individual, em um lugar de aprendizado, pois os problemas e as necessidades são reais exigindo uma transformação na atividade docente que caracteriza o aprendizado a partir da reflexão na e sobre a prática a ser realizada e, por isso, também contribui para elaboração de estratégias teórico-metodológicas,

consolidando o saber docente e, possibilitando ao professor, construir seu processo formativo que se estende ao longo de sua vida profissional;

- Dentre os desafios e necessidades enfrentados na realidade do município de Caxias encontramos a falta de estrutura física no sentido de se ter um lugar para estudos, encontros e reuniões que contribuam com a formação e fortalecimento da identidade dos professores bem como para a garantia e efetivação de direitos tendo em vista a falta de atualização da Lei Municipal Complementar nº 002/2000 que regulamenta o Plano de Carreira, Vencimentos e Remuneração do Magistério Municipal. Temos, ainda, a ausência de uma política e/ou projeto de formação continuada que possibilite a formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino a partir da realidade do município e a falta de agilidade na progressão dos funcionários, além da falta de reconhecimento e valorização dos profissionais.

Apesar dessa realidade, durante a pesquisa e por meio da observação e dos relatos das professoras ficou evidenciada que a formação continuada a partir da realidade dos professores, das demandas da prática, dos espaços de estudos e diálogos, passa por momentos de descontinuidades, existindo apenas por iniciativas isoladas quando a Secretaria permite.

Observamos, ainda, a importância da formação para refletir **na** e **sobre** a prática no sentido de ressignificar o que foi realizado para construir novas perspectivas para organização do trabalho docente compreendendo que nesse ambiente a prática se constrói e reconstrói por ser um lugar de aprendizado. O contexto dialógico que se estabelece nesses momentos afirma e/ou refuta o trabalho realizado, melhorando e traçando novos caminhos na medida em que consegue perceber as necessidades, avanços e retrocessos.

Nesse sentido, é nas situações reais da prática que se encontram as demandas da educação e do ensino, por isso estas se constituem em espaços e tempos de intenções, que se desenvolvem pelo conhecimento nas ações de ensino e aprendizagem. Por acontecer ao longo da vida, a formação continuada é sempre atual, pois acompanha as mudanças e necessidades sociais e se constitui também em um local de lutas na medida em que os professores reconhecem suas necessidades profissionais e pessoais e a sua efetivação não acontece por vontade do governo, mas por processos contínuos de reivindicações.

A realização dessa pesquisa é um reencontro, um mergulho na formação continuada da Rede de Ensino, onde pude perceber o quanto estou imbricada nesse processo, logo é uma construção de parcerias entre mim e o outro à medida que partilhamos as vivências de construção e reconstrução dos saberes e práticas estabelecidos. É uma história tecida a muitas mãos, carregadas de esperança, luta, resistência e resiliência, sempre dizendo não a toda forma de desistência.

Por isso, permanece o entendimento que esse é um ciclo que se encerra enquanto aluna e continua enquanto professora pesquisadora porque a formação continuada é atual, o que a faz estar sempre em evidência, tendo muitas **certezas** de que muito conhecimento já foi pesquisado, escrito e validado servindo de fonte teórica para mais estudos, porém **(in)concluso** por ser um processo dinâmico que perpassa o projeto de sociedade que está em constante mudança. Diante disso propomos:

- Que a Lei Municipal nº 002/2000 que regulamenta o Plano de Carreira, Vencimentos e Remuneração do Magistério Municipal seja atualizada por meio de discussões entre o Conselho Municipal de Educação, Sindicato dos Professores e o Legislativo;

- Que seja elaborada a Lei complementar que normatiza a progressão dos funcionários como forma de reconhecimento e valorização;

- Que seja reativado o Núcleo de Formação de Professores como o lugar de estudos, organização e sistematização das formações continuadas no âmbito da Rede de Ensino de modo a contribuir para uma ressignificação da prática em seus modos de agir e pensar de forma que os projetos e programas elaborados sejam fortalecidos e efetivados;

- Que o acompanhamento realizado pelas professoras e/ou técnicas seja fonte de discussões e realinhamento sobre as demandas reais da Rede de Ensino mantendo um diálogo permanente entre professores, técnicos, gestores e a SEMECT para que a formação continuada tenha como ponto de partida as necessidades reais do ensino e assim possamos construir uma educação de qualidade;

Por fim, que possamos construir espaços de diálogos em vista a se pensar sempre na população, pois à medida que os governos cumprem seus mandatos ocorre a descontinuidade das políticas, por isso as **incertezas**. Quando pensamos nos contextos políticos, econômicos e sociais, estaremos sempre resistindo aos mandos e desmandos dos governos “antidemocráticos” que buscam apenas os interesses econômicos utilizando a educação para fortalecê-los.

# Referências



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos e uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARDOINO, J., **Abordagem multirreferencial: a epistemologia das ciências antropossociais**. Palestra proferida na Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 14 out, 1998.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.** [online], v.12, n.37, pp.997-1026, 2012.

BALL, S. J., et al. **A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global**. Revista Educação Em Questão, v. 46, n.32, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BARBOSA, J.; ALMEIDA, Danilo Di Manno de. O corpo, o outro e a multirreferencialidade: uma experiência reflexiva em EaD. In: ALONSO, Kátia M.; RODRIGUES, Rosângela S.; BARBOSA, J. **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá, MT: EduFMT, 2009.

BARBOSA, J. Educação para a formação de autores cidadãos. In: Barbosa, J. (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF: Gráfica do Senado, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Gerais- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 out. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008a. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm). Acesso em: 20 out. 2022.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, P. et. al. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 17ª edição, 2008.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 4ª edição, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação do saber às práticas educativas** - 1ª Ed- São Paulo: Cortez 2013.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

COULON, A. **Etnometodologia**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Etnometodologia e educação**. Trad. Ana Teixeira; prefácio de Marília Pontes Sposito. – São Paulo: Cortez, 2017.

DOMINICÉ, P. **A formação de Adultos confrontada pelo imperativo biográfico**.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, p.345-357, Jan/2021. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a10v32n2.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz na Terra, 2011.

FREITAS, S.; MOLINA A. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

**Pedagogia em Foco**, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, jan./jun. 2020.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, D. J. **Profissionalização do Magistério e Universidade: contributos da formação continuada?** Anais do XIV Endipe. CD-ROM, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GARFINKEL, H. **Estudos em Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GALVANI, P. A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e Transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS**. São Paulo: TRIOM, 2002.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

IBGE. Censo demográfico 2020. **Ensino - matrículas, docentes e rede escolar** - 2015. Maranhão: IBGE, 2015. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>> Acesso em: 19 mar. 2021.

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

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre. Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011

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

\_\_\_\_\_. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista@ ambienteeducação**, v. 2, n. 2, p. 136-199, 2009.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico política de orientações curriculares para o Ensino Fundamental. In: XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Anais... UNICAMP, Campinas, 2012. p. 185-198. Disponível em: Acesso em: 04 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa Crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2ª Edição, 2010

MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. **Jacques Ardoino e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: UFSCar, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas. Vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2015.

MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. Em J. G. Barbosa (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial** (p 21-34). São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

NASCIMENTO, F. S. C. **História, interculturalidade e a valorização social e educacional do festejo junino maranhense**. Revista de Educação, Ciência e Cultura (ISSN22236-6377) Canoas, v. 26, n. 2, 2021. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> acesso: 18 de jan de 2023.

NÓVOA, A. António; APPLE, Michael. **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Temas de educação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora. 2007.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

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

PASSEGGI M. C.; SOUZA E. C. de (Org.). **(Auto) Biografia: formação, território e saberes**. Natal-RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. A função e formação do professor/a no ensino para a educação: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1996. p. 353-379

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de Professores- pesquisa, representações e poder**. 2ª ed.-Belo Horizonte: Autêntica, 2006

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I., GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; CLEMONT, Gauthier. **Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor/a: uma experiência centrada na formação continuada**.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e Relações Sociais**: Textos Escolhidos de Alfred Schutz. Organização Helmut R. Wagner. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1979. Título original: Alfred Schütz On Phenomenology And Social Relations.

SILVA, J. Q. G. **O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade**. Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOUZA, E. C. de. **Abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental**. – UNEB/ FEBA

SOUSA, D. **Vista Panorâmica de Caxias - MA**. 2022

\_\_\_\_\_. **Eventos Religiosos da Caxias - MA**. 2022

\_\_\_\_\_. **Danças típicas Caxias - MA**. 2022

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a formação**. 2. ed.: Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. G. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63 – 92.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Tradução. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. Original em espanhol.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1992.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

XIMENES, P de A. S; MELO; G F M; **BNC – Formação de Professores**: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, Brasil, v. 103 n. 265, p. 739-763, set./dez. 2020.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e prática. Lisboa: EDUCA, 1993.

# APÊNDICES



## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA SUBSIDIAR A ESCRITA DO MEMORIAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

---

Caras Professoras,

O presente estudo que se constitui em uma pesquisa de doutoramento, tem como objetivo compreender a formação continuada de professores no processo de (res) significação da prática docente. Neste estudo focalizamos a formação continuada no contexto das políticas públicas. Por esta razão, solicitamos que compartilhe com nossa pesquisa seu percurso formativo a partir de sua trajetória profissional. Sua contribuição por meio de suas experiências é de extrema relevância para a construção dos dados dessa pesquisa. Nesse sentido, por meio da escrita desse memorial você terá a oportunidade de revisitar sua trajetória por meio de suas memórias, o que possibilitará um reencontro consigo mesma, permitindo uma reflexão sobre os momentos formativos em diferentes etapas. Sua escrita contribuirá para que se estabeleça subsídios para a nossa pesquisa.

Agradecemos antecipadamente a sua disponibilidade e colaboração na realização dessa pesquisa e nos colocamos a disposição para esclarecimento sobre o dispositivo utilizado, e/ou possíveis dúvidas que venha surgir.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Cavalcante Guedes - Professora UFPI (PPGED)

Doutoranda em Educação: Laurilene Cardoso da Silva Lopes

Contato: (99) 9 8853-4090/ lauralopesharel@gmail.com



## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

### 1. QUEM SOU EU?

a) Nome; Local de trabalho; idade; Tempo de serviço; Graduação e Pós-Graduação; Tempo de atuação no trabalho; local de trabalho atualmente e o tempo de atuação nesse trabalho.

### 2 IMPLICAÇÕES DO POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

**Tópico 2:** Identificar as implicações da política de formação continuada de professores na prática pedagógica a partir dos diálogos construídos pelas (os) interlocutoras (es);

- a) Fale sobre sua participação na formação continuada que compõe o seu processo formativo (Cursos de formação);
- b) Conhecimentos contemplados na formação continuada, destacando o que aprendeu, os desafios de agregar os conhecimentos a sua prática;
- c) Situações que contribuíram para ressignificação de sua prática pedagógica;
- d) Na formação existiram situações que permitiam reflexões e espaços coletivos de discussão?
- e) A formação continuada que você participou ao longo de sua trajetória profissional ajudou de alguma forma no desenvolvimento do seu trabalho?

### 3.1 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**Tópico 3 - Objetivo:** - Caracterizar a política de formação continuada de professores no contexto da prática pedagógica;

- a) No seu percurso formativo quantos cursos de formação continuada você participou? E quais foram eles?
- b) Quais suas expectativas em relação a esses cursos de formação? Elas foram atendidas?

- c) Qual o modelo de formação adotado?
- d) Quais as disciplinas envolvidas e qual as concepções teóricas?
- e) Sua participação foi enquanto cursista ou formador? Caso tenha em algum momento exercido as duas funções destaque as diferenças e a contribuição.

### **3 CONTRIBUIÇÕES DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO NO (RES) SIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.**

**Tópico 4 - Objetivo:** Analisar as contribuições da política de formação continuada de professores no reorientar a prática docente.

- a) Os cursos de formação continuada dos quais você participou ajudaram na ressignificação da sua prática? Em que aspecto?

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: uma perspectiva de (res) significação da prática a docente**, esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador professora Dr.<sup>a</sup> Neide Cavalcante Guedes - Universidade Federal do Piauí- UFPI-DMTE/CCE e tem como objetivo de compreender a formação continuada de professores no processo de (res) significação da prática docente; e como objetivos específicos: identificar as implicações do processo de formação continuada na prática docente; descrever os desafios vividos no processo de formação continuada, no contexto da prática docente e, por fim, analisar a realidade em que ocorre o processo de formação continuada desenvolvido, hoje, no município de Caxias - MA, a partir do olhar das interlocutoras da pesquisa. Esta pesquisa tem por finalidade afetar por meio da reflexão e ampliação dos saberes, bem como a possibilidade de proposição de estudos coletivos na Rede de Ensino, proporcionando a melhoria no trabalho e em seu processo de desenvolvimento profissional, o que ocasiona uma valorização em seus processos formativos. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Cavalcante Guedes - (86) 3215-5820. Se mesmo assim as dúvidas ainda persistirem, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina -PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: [cep.ufpi@ufpi.edu.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.edu.br); no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 8h às 12h e à tarde das 14h às 18h. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária. Caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador (es) estará (ão) à sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliação dos estudos realizados sobre formação continuada de professores na medida em que compreendemos que prática é complexa e por isso, existe a necessidade de sempre estamos nos atualizando diante das demandas sociais, econômicas, políticas e culturais que surgem. Dessa forma, para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados: o Memorial, o Diário de Campo, a Observação Participante e a entrevista semiestruturada. O memorial é uma escrita realizada pelos professores que permite descrever o seu percurso formativo e suas experiências formativas que compõem sua trajetória enquanto profissional. O diário de campo é um instrumento de registro das inquietações, acontecimentos e das subjetividades

percebida durante a pesquisa. A observação participante permitirá adentrar ao grupo pesquisado para conhecer a realidade social das interlocutoras da pesquisa. Os instrumentos permitirão ampliar as concepções sobre o objeto de estudo, favorecendo o entendimento da realidade.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA HUMANA  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Esclareço que esta pesquisa acarreta o possível risco que perpassa pelo constrangimento das interlocutoras na observação participante durante o processo de construção dos dados, a possibilidade de ter perguntas que possam não responder por questões de trabalho e/ou pessoais, porém os mesmos podem ser contornados a partir das discussões realizadas proporcionando reflexão e ampliação dos saberes, bem como a possibilidade de proposição de estudos coletivos na Rede de Ensino, proporcionando a melhoria no trabalho e em seu processo de desenvolvimento profissional, o que ocasiona uma valorização em seus processos formativos.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. Você terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu..... declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;  Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.  
 Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

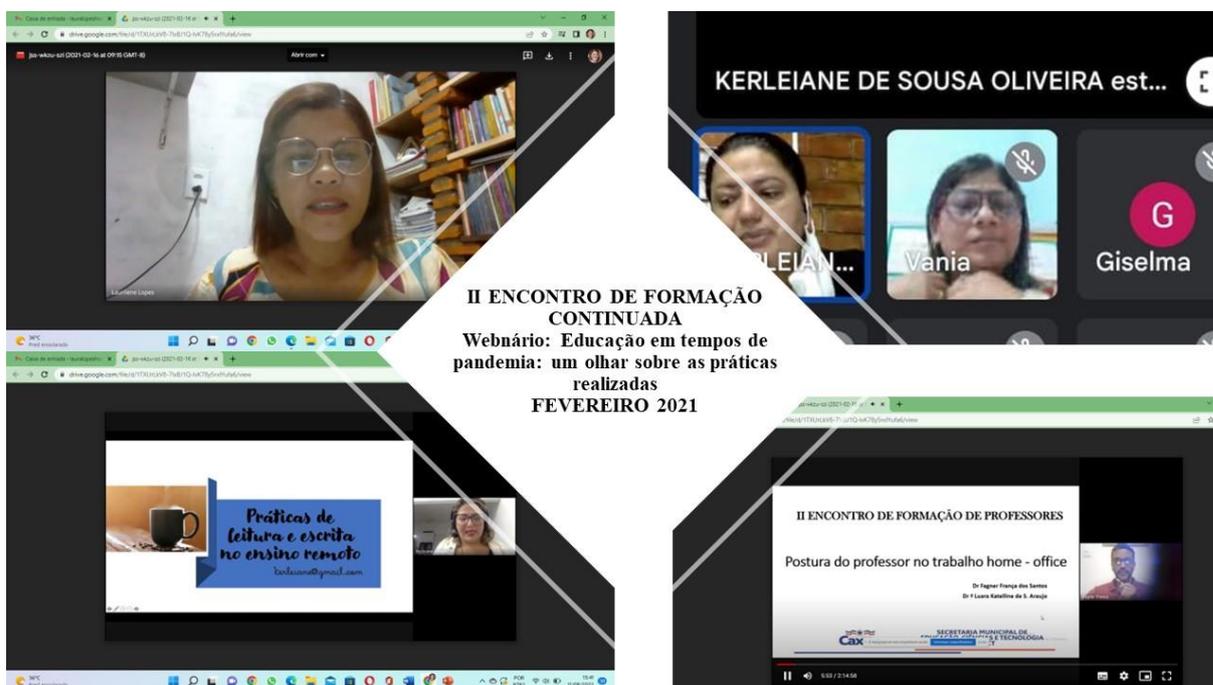
## APÊNDICE C - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE REALIZADA DURANTE A PESQUISA COM SUAS RESPECTIVAS ATIVIDADES

**Figura 13 -** Retorno as atividades presenciais



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

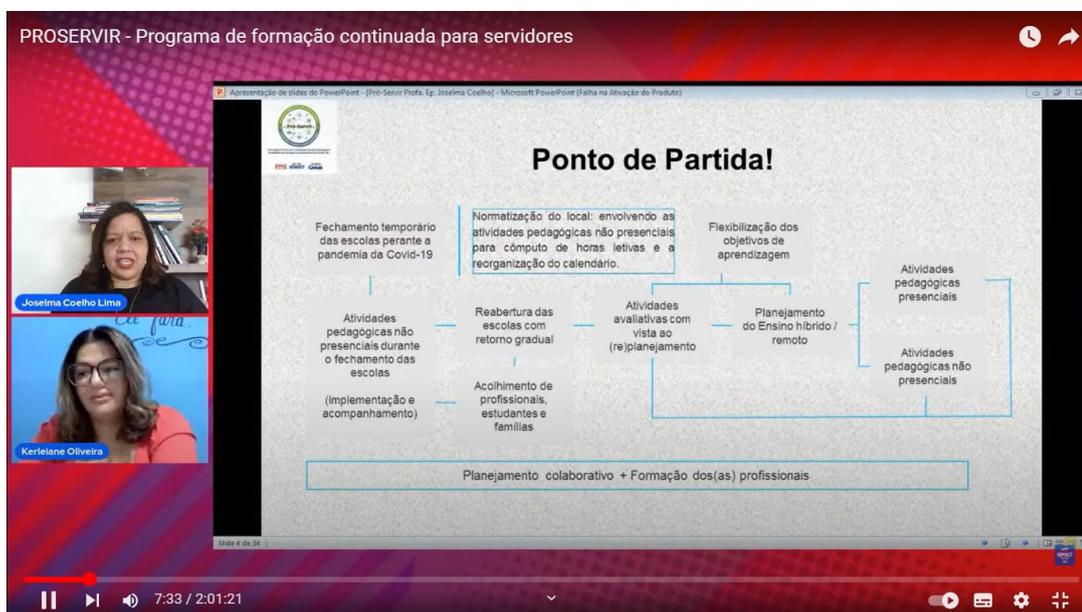
**Figura 14 -** Webnário: Educação em tempos de pandemia.



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

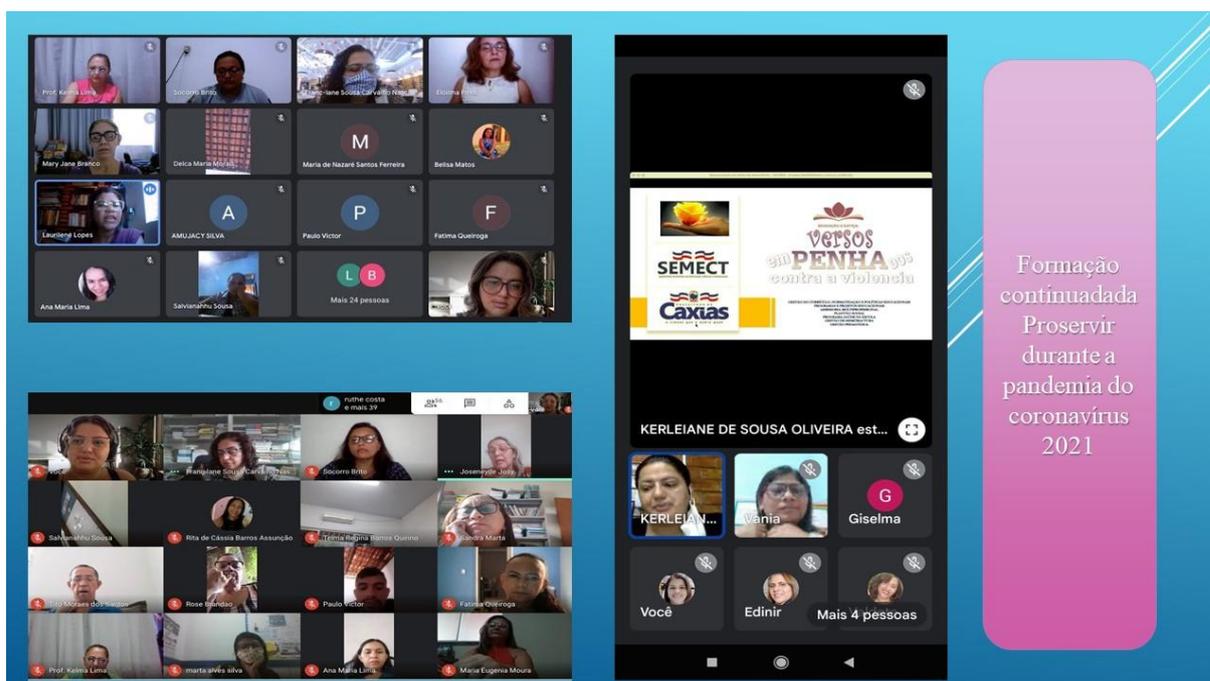
## APÊNDICE D - OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE REALIZADA DURANTE A PESQUISA COM SUAS RESPECTIVAS ATIVIDADES

**Figura 15** - Formação Continuada do Programa PROSERVIR: aulas remotas e ação pedagógica



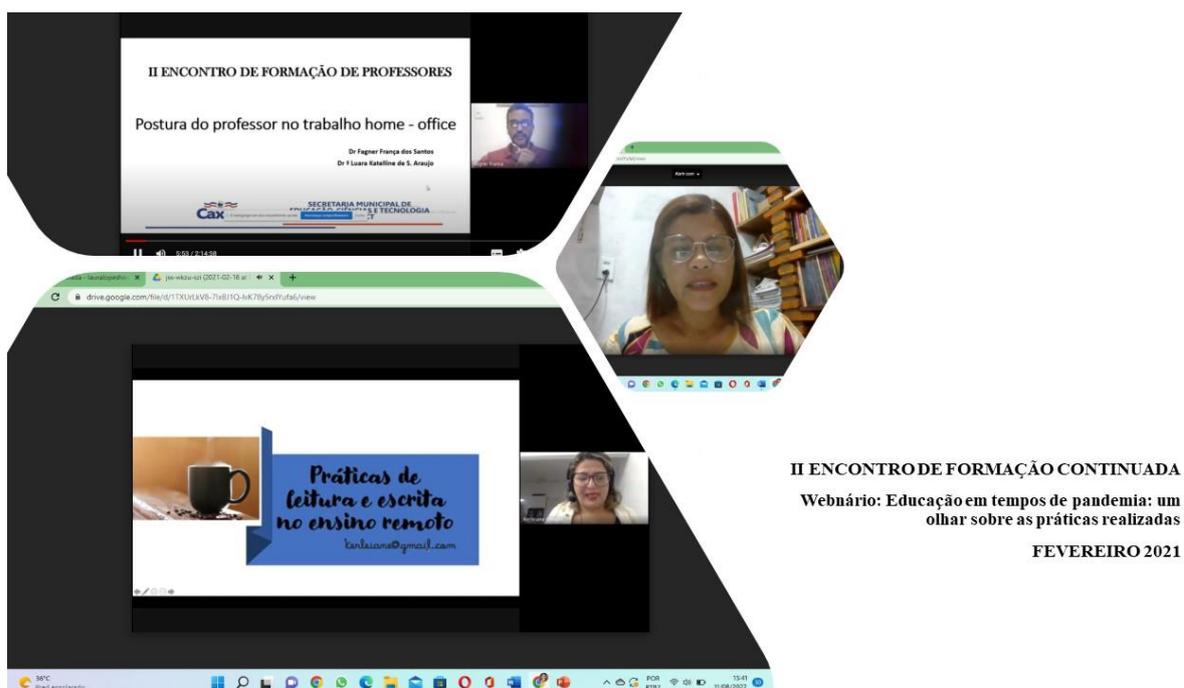
Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Figura 16** - Formação Continuada do Programa PROSERVIR



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.

**Figura 17** - Formação Continuada Práticas de leitura e escrita no ensino remoto



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2021.