

Narrativas da formação continuada: experiências de reconhecimento e valorização dos saberes profissionais

Adriana Aparecida Dias

Mestranda em Educação da Univers. Salesiana de Americana/SP

Francisco Evangelista

Doutor em Educação da Univers. Salesiana de Americana/SP

DOI: 10.47573/aya.5379.2.73.6

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar as características das experiências de formação continuada de professores ao longo de seu percurso profissional consideradas mais significativas e mapear o conjunto destas experiências vividas por professores da educação básica membros do grupo de pesquisa GEPEC da UNICAMP de Campinas/SP. O percurso metodológico: inicialmente, apresenta os objetivos desta pesquisa, suas características e, através da abordagem qualitativa, propõe dissertar sobre a formação continuada, descrevendo como se contextualizam as narrativas dos professores participantes desta pesquisa e como acontece a percepção de valor para a prática profissional. O referencial teórico argumenta a favor do professor reflexivo e crítico e defende o desenvolvimento profissional composto por todas as experiências de aprendizagem informal e aquelas que, planejadas e conscientes tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. Na revisão bibliográfica, foi feito um estudo epistemológico, fundamentado em leituras de textos e reflexões no campo da pesquisa educacional que se pautam na abordagem narrativa acerca da temática da formação continuada da produção científica dos últimos cinco anos na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO. Nas análises a sistematização das experiências de formação vividas por estes professores foram marcantes e trouxeram aprendizagens mais significativas na formação continuada. Concluímos que o docente alcança uma direção que supera a reciclagem e capacitação, que precisa ser desenvolvida neste cenário em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo de sua formação.

Palavras-chave: formação continuada de professores. projeto de vida. educação humanística. valorização de saberes docentes. professor reflexivo.

INTRODUÇÃO

Na formação continuada de professores os saberes acadêmicos e saberes experienciais interagem diante das diversas abordagens e modalidades de formação continuada. Do ponto de vista dos orientadores e pesquisadores científicos, a graduação e até mesmo a pós-graduação não preparam completamente os professores para a docência, parte-se do princípio de que a formação continuada de professores se torna importante para o desenvolvimento profissional, assim os saberes experienciais e saberes acadêmicos interrogam-se mutuamente, gerando possibilidades para a contribuição e interpretação das situações dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Em um primeiro momento, apresentamos o referencial teórico que argumenta em favor do professor reflexivo e crítico e defende o desenvolvimento profissional composto por todas as experiências de aprendizagem informal e aquelas que, planejadas e conscientes tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula.

Em um segundo momento, apresentamos a revisão bibliográfica, acerca da temática da formação continuada da produção científica dos últimos cinco anos na base de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO. Os resultados da pesquisa dos artigos estão organizados em três categorias temáticas: concepções de formação; políticas de formação e tempos e espaços formativos.

Em um terceiro momento, descrevemos o percurso metodológico: inicialmente, apresenta os objetivos desta pesquisa, suas características e, através do termo qualitativo, propõe dissertar sobre a formação continuada, descrevendo como se contextualizam as narrativas dos professores participantes desta pesquisa e como acontece a percepção de valor para a prática profissional.

Por fim, desenvolvemos análises construídas a partir dos elementos narrados obtidos pelo Formulário do Google Forms, estas narrativas produzidas por 15 professores que compõem a lista de e-mails do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Desenvolvemos as análises das lições das experiências, construídas através do entrecruzamento das informações contidas nos dados narrados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O movimento de profissionalização do trabalho docente é inspirado pelas considerações que John Dewey e Émile Durkheim fazem a respeito da relação entre a teoria e a prática na educação.

Entre os princípios comuns deste movimento está: conceber o ensino como uma atividade profissional apoiada em um sólido repertório de conhecimentos, entender a prática profissional como um lugar de formação e de produção de saberes, integrar as instituições universitárias de formação e as escolas de educação básica.

Historicamente, esse campo de estudos e práticas vem se constituindo apoiado em um conjunto de interesses, preocupações e teorizações que, como destacado por Nóvoa (2009), foi orientado por diferentes focos de atenção:

nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar; depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. (NÓVOA, 2009, p. 12)

Já é bem estabelecido que a formação de professores não se encerra ao término da graduação ou do magistério, compreensão que ganhou espaço a partir do final dos anos 80, conforme pontua Pereira (2010). O autor também avalia que a formação de professores passou a ser estudada considerando dois momentos distintos: a formação “inicial” ou “pré-serviço” e a “continuada” ou “em serviço”. Contudo, Pereira (2010, p. 1) pondera que os termos “pré” e “em serviço”, adaptados da língua inglesa, não são apropriados à realidade brasileira, “pois, como se sabe, existe ainda, no país, um grande contingente de pessoas que, ao ingressar em um curso ou programa de formação docente, em uma instituição de ensino superior, já atua no magistério há vários anos”. Nesse sentido, a “formação continuada” passa a ser uma expressão mais adequada e usada na área de estudos e, com o passar do tempo, a visão fragmentada da formação começa a ser questionada, defendendo-se a superação dessa concepção em prol de uma outra, na qual a formação é concebida como um processo contínuo. A proposta que emergia era a de análise da formação como “um processo que acontece em um continuum entre a formação ‘inicial’ e a ‘continuada’”. Tal ideia de formação passou a ser cada vez mais difundida nos meios acadêmicos brasileiros” (PEREIRA, 2010, p. 1).

Para os autores Imbernón, Neto e Fortunato (2019, p. 98),

Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a auto formação; os processos de identidade e profissionalização docente. (IMBERNÓN, NETO E FORTUNATO, 2019, p. 98)

Observa-se, desde os anos 2000, que os professores vêm sendo considerados o centro das preocupações educativas, sobretudo, a partir das concepções de “professor reflexivo” e de “professor pesquisador”, isto é, um professor que se forma integrado ao seu contexto de ação. Nesse sentido, Nóvoa (2009) argumenta sobre a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, enfatizando que os docentes devem atuar de maneira proeminente na formação uns dos outros (NÓVOA, 2009, p. 17). Concepção semelhante é defendida por Gatti *et al.* (2011), para quem os saberes do campo da prática são fundamentais para a formação profissional dos professores da educação básica, integrados com os conhecimentos dos fundamentos educacionais e com as mediações didáticas necessárias, especialmente por formar para o trabalho com a educação de crianças e adolescentes.

O foco da mudança relaciona-se com a aceitação de que a formação é um processo subjetivo, ou seja, o professor se forma como uma condição de sua mobilização para tal (NÓVOA, 1994). Os estímulos externos podem ser importantes, mas precisam contar com o significado que o professor atribui à experiência de formação. Reconhece-se que essa experiência inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais em um amálgama de possibilidades de construção da profissionalidade docente, sendo entendida como a profissão em ação (CUNHA, 2013, p. 10).

Nesta perspectiva, Davis *et al.* (2011, p. 157) avaliam que a formação continuada, além de contribuir para o conhecimento e as habilidades profissionais, também tem como funções:

acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, sua escola, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na situação de trabalho, dando ênfase a um maior envolvimento político; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade. (DAVIS *et al.*, 2011, p.157)

Nesse sentido, a formação continuada vincula-se à prática e às experiências dos professores, superando a visão estreita de formação continuada como treinamento ou complementação da formação.

Castro e Amorim (2015) defendem a formação continuada como o próprio processo de desenvolvimento profissional dos docentes, no qual a dimensão da experiência é tão primordial e almejada quanto a dimensão técnica. Na superação da visão dicotômica entre “formação inicial” e “formação continuada”, a concepção do Desenvolvimento Profissional Docente se sustenta ao focar no processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor e não somente em seu processo de formação.

Shigunov e Fortunato (2017, p. 26), citam que:

Libâneo (2005) observa os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia do “professor reflexivo”. O autor afirma que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, para além da perspectiva de busca de solução dos problemas imediatos e para uma transformação mais ampla, a qual envolva os contextos

Marcelo (2009), ao problematizar o desenvolvimento profissional docente, coloca como ponto de partida a função das escolas de educar as mentes dos alunos e, para que isso seja possível, ressalta o compromisso e a motivação dos professores como elemento imprescindível. Para transformar o conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos, o autor assevera que é premente o compromisso dos professores em “ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (MARCELO, 2009, p. 8).

Segundo o autor NÓVOA (2013):

ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. (NÓVOA, 2013, p. 25),

Entendemos que desde a educação infantil até os níveis de ensino mais elevados, o aprendizado deve ser oferecido aos discentes com o intuito de gerar o desenvolvimento nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural.

Defendemos a importância do reconhecimento dos saberes dos professores, salientamos as concepções teóricas sobre a formação de professores e articulamos os saberes acadêmicos com os saberes profissionais, deste modo, engajando as práticas sociais com os saberes da própria prática.

Enfatizando a concepção de ensino-aprendizagem com a construção do conhecimento pelos docentes a partir da reflexão sobre a sua prática profissional (antes, durante e/ou após a ação), tendo como base a filosofia de Donald Schön.

A tendência da epistemologia da prática ou racionalidade prática, compreende o professor como um intelectual capaz de produzir conhecimentos e teorias à partir da reflexão sobre sua prática. Baseando na teoria dos saberes docentes de Tardif (2010), do professor prático reflexivo em Zeichner (1993) e do conceito da “reflexão sobre a ação” de Schön (2000). Torna-se de grande importância incentivar a apropriação dos saberes pelos professores rumo à autonomia e levar uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente.

Segundo as autoras Gatti, Barreto, André e Almeida (2019, p. 184-185) “valoriza-se a prática profissional como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão e reconhecimento do conhecimento tácito, derivado das soluções dos problemas encontrados na prática cotidiana”.

Para Cunha (2014, p.11), “admitir que pesquisadores e professores produzem teorias a partir das suas experiências e interações é coerente com a perspectiva de que nossas teorias vão sendo construídas na medida em que as experiências vão sendo lidas e perguntas vão sendo dirigidas à prática.

Isso significa que a possibilidade de ler as nossas próprias experiências é proporcional ao interesse e investimento para compreendermos os autores e questioná-los para compreendermos a prática”.

Zeichner (2008) advoga que as ações dos professores nas escolas contribuem para a construção de sociedades mais justas, por isso, é desejável que os professores ajam com clareza política, no intuito de compreender quais interesses estão sendo privilegiados em suas ações cotidianas. Ou seja, ainda que não mudem alguns aspectos sociais, devem ter discernimento desses aspectos.

Contreras (2002, p. 118-119) argumenta que a ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) procura abranger a forma pela qual os profissionais lidam com situações que não se resolvem com o seu repertório técnico, “aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor”. Segundo o autor, a prática constitui-se em um processo que não se resume à resolução de problemas para atingir determinados fins.

Amplia para a reflexão sobre os fins, sobre os conflitos e complexidade da prática e para os problemas a serem resolvidos de acordo com a avaliação do professor.

Entretanto, com apoio de Contreras (2002), Cochran-Smith e Lytle (1999), Zeichner (2008), Tardif e Moscoso (2018), entre outros autores, destacamos três principais concepções: a racionalidade técnica ou conhecimento para a prática; racionalidade prática ou conhecimento em prática; e racionalidade crítica ou conhecimento da prática, enfatizando a perspectiva de investigação como postura.

A racionalidade técnica, pautada epistemologicamente na filosofia positivista, tem como premissa que o professor deve ser formado com uma ampla base teórica, considerando possível aplicar aos problemas do cotidiano soluções subsidiadas pela teoria. Em uma perspectiva positivista, apenas é possível conhecer através da observação e do raciocínio e, assim, através desse conhecimento, se torna possível controlar a realidade. Essa capacidade de explicação e previsão possibilitaria a tomada de decisões educativas racionais e, neste esteio, o aprendizado na teoria seria suficiente para o desenvolvimento da atividade prática. As situações cotidianas, em sua multiplicidade, acabam por negar este poder direcionado à teoria.

O autor propõe pensar na formação e na atividade profissional pelo viés da prática exercida, concebendo tanto o aprendizado como o conhecimento advindos da prática. Assim, defende uma prática reflexiva, que exige a reflexão da ação, o conhecimento na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Zeichner (2008) avalia que o conceito do professor como um profissional reflexivo ressalta a experiência do professor nas boas práticas. O que significa, da perspectiva do professor, “que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Segundo as autoras, nessa perspectiva, os professores passam a questionar suas ações, identificando questões relevantes da prática, levantando problemas, conhecendo seus estudantes, salas de aula e escolas, estudando e modificando o currículo, além de assumir papéis de liderança, buscando ativamente a transformação social (das salas de aula, das escolas e das sociedades).

O trabalho em comunidade, no conhecimento da prática, como a pesquisa do professor,

difere da pesquisa e do conhecimento produzidos nas universidades, pois tem como objetivo “a compreensão, a articulação, e ao final a transformação das práticas e das relações sociais de forma a trazer mudanças fundamentais nas salas de aula, escolas, distritos, programas e organizações profissionais” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 36).

O trabalho dos professores em uma postura investigativa transforma o locus da prática em local potencial de investigação, seja este espaço a sala de aula, as reuniões e atividades dos professores, deliberações institucionais ou construção do currículo. Cochran-Smith e Lytle (2009, p. 4) explicam que o trabalho com essa postura exige a constante problematização, inclusive das atividades cotidianas e corriqueiras, questionando as formas de produção e emprego do conhecimento e da prática, “e, compreender que uma parte do trabalho dos professores em exercício individualmente e coletivamente é o de participar na mudança educacional e social”.

METODOLOGIA

Esta pesquisa, como já anunciado, tem como objetivo analisar as características das experiências de formação continuada mais significativas vividas por professores da educação básica ao longo de seu percurso profissional.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa uma vez que responde a questões particulares enfocando “um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21-22).

O termo qualitativo implica uma partilha com pessoas, fatos e locais que se constituem como objetos de pesquisa. A perspectiva qualitativa, segundo Minayo (2011), orienta-se pela interpretação da realidade, considerando o homem como sujeito que produz significados, vulnerável à própria subjetividade e que constrói, portanto, verdades relativas. O objetivo da pesquisa qualitativa é essencialmente compreender, explicar ou especificar fenômenos sociais, apoiando-se em determinado contexto ou referencial de interpretação.

O método indutivo (dos dados para a teoria), nesse sentido, é coerente com a proposta de explicitar e definir processos, conceitos, propriedades e relações de forma abrangente e significativa no contexto da própria pesquisa.

Esta pesquisa está inserida no contexto de um projeto-mãe intitulado “Narrativas de Formação na Escola e na Universidade: teorias e práticas”, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado (GEPEC/UNICAMP), e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo: 428099/2018-1) para o período 2019-2022¹.

Do projeto participam pesquisadores de diferentes instituições, a saber: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, Profa. Dra. Adriana Varani e Profa. Dra. Inês Ferreira de Sousa Bragança, da UNICAMP; Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha e Prof. Dr. Francisco Evangelista, do UNISAL; Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, da UFSCar; Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos, da USF; e Profa. Dra. Maria Conceição Leal da Costa e Profa. Dra. Marília Pisco Castro Cid, da Universidade de Évora. Muitos trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado orientados pelos pesquisadores estão vinculados ao projeto-mãe.

¹ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNICAMP com o CAAE: 99177318.0.0000.8142.

O objetivo geral do projeto-mãe é analisar narrativas da experiência docente a fim de sistematizar aspectos relevantes para a formação inicial e continuada que possam contribuir com o campo da formação dos profissionais da escola básica. Parte do pressuposto que narrar é uma prática que permite, entre outras coisas, produzir compreensões da vida (BRUNER, 2002). Interessa aos pesquisadores compreender as formas como os professores compõem reflexões a partir das experiências narradas, bem como sistematizam e teorizam os conhecimentos vividos no cotidiano.

O presente trabalho envolveu, inicialmente, uma pesquisa bibliográfica interessada em compreender, como indicado por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) e Pizzani, Bello e Hayashi (2012), como se encontrava o tema da formação continuada na produção acadêmica.

Recorremos à base de dados do Scientific Electronic Library Online – SciELO para levantamento dos artigos publicados no período 2015-2020. A escolha por artigos justifica-se pelo fato de que no âmbito acadêmico o artigo “é um gênero que tem por finalidade primordial a socialização do resultado de estudos e pesquisas” (BALTAR, CERUTTI-RIZZATTI e ZANDOMENIGO, 2011, p. 97). Os artigos informam a comunidade acadêmico-científica sobre descobertas de um campo de pesquisa, questionam e elaboram releituras de teorizações já existentes, revisam bibliografias sobre um tema específico etc.

Os artigos foram selecionados a partir dos descritores “formação continuada”, “formação continuada de docentes” e “formação continuada de professores” no campo “assuntos”. Foram identificados 57 artigos e selecionados 17 trabalhos que tratavam de aspectos relacionados ao interesse desta pesquisa.

A tabela a seguir organiza os resultados da pesquisa realizada em dezembro de 2020 evidenciando o número de artigos selecionados em relação ao universo de trabalho publicados:

Quadro 2 – Levantamento de artigos no SciELO

FORMAÇÃO CONTINUADA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES Revisão de literatura (2015 – 2020)			
Ano	Não Selecionados	Selecionados	Subtotal
2020	6	3	9
2019	7	1	8
2018	9	1	10
2017	6	1	7
2016	5	4	9
2015	7	7	14
Total	40	17	57

Fonte: elaborado pela autora (2021)

Após a leitura dos trabalhos selecionados e identificação das ênfases de discussão foi possível agrupar os artigos em eixos temáticos (concepções de formação; políticas de formação; e tempos e espaços formativos) apresentados no tópico.

Articulada à pesquisa bibliográfica foi realizado um trabalho de campo que envolveu a aplicação de um formulário eletrônico junto a um grupo de professores que fazem parte do Grupo de Estudos em Educação Continuada – GEPEC/UNICAMP. Esta etapa do trabalho será descrita a seguir.

CONTEXTO E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

O trabalho de campo envolveu um grupo de professores que fazem parte da lista de e-mail do GEPEC/UNICAMP, instituição-sede da pesquisa desenvolvida no projeto-mãe. A escolha por esse grupo se justifica pelo fato de reunir professores de educação básica e do ensino superior interessados na prática e na pesquisa sobre formação continuada, além de incluir orientandos, ex-orientandos e pesquisadores colaboradores do grupo. É um grupo, portanto, que dedica atenção à temática e que poderia contribuir com o desenvolvimento deste trabalho.

O Grupo de Estudos em Educação Continuada - GEPEC foi fundado em 1984 sob a coordenação da Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi e formalizado como grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP em 1996.

Desde seu início, reúne professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, estudantes e profissionais da educação da escola básica interessados em problematizar questões relativas à formação de professores, sobretudo na perspectiva de pesquisa do cotidiano que considera os saberes e práticas dos professores dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar (SANTOS, PRADO e GERALDI, 2008).

As pesquisas do grupo privilegiam as vozes de professores que narram suas experiências e, como destacado por Santos, Prado e Geraldi (2008, p. 102) os “trabalhos [do grupo] compõem um método investigativo que não busca o olhar do outro externo à experiência, mas sim a voz e o olhar daquele que vive e pratica o cotidiano da escola”.

Prado, Moraes e Araújo (2011) reafirmam que as pesquisas do GEPEC, atentas à produção de conhecimentos e saberes de professores-pesquisadores, pretendem construir caminhos para o desenvolvimento de processos formativos docentes centrados na escola.

De acordo com Santos, Prado e Geraldi (2008), o GEPEC consolidou-se por meio de várias frentes de trabalho e pode-se destacar o “Grupo de Terça do GEPEC” ou “GEPEC de Terça”, aberto à participação de quaisquer educadores interessados.

O GEPEC de Terça é um espaço aberto, com encontros quinzenais às terças-feiras, em que os profissionais da educação podem permanecer pelo tempo que desejarem: não pressupõe certificado de participação ou quaisquer benefícios adicionais desse tipo. Os temas que se convertem em conteúdo de discussão não são estabelecidos a priori, mas definidos pelos próprios integrantes, tendo em conta suas inquietações e necessidades advindas da prática pedagógica em diferentes instâncias educativas. Trata-se de uma experiência de formação marcada pela diversidade e pela multiplicidade de olhares de sujeitos que exercem diferentes papéis na educação (SANTOS, PRADO e GERALDI, 2008, p. 103).

Além do Grupo de Terça, criado em 1994, do qual já participaram centenas de professores, é importante fazer referência a outros dois grupos: Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo (GRUPAD) e o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH).

Segundo Lima, Frauendorf e Prado (2020), o GRUPAD, coordenado pelas Profas. Heloísa H. D. M. Proença e Renata B. S. Frauendorf e pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, é um grupo colaborativo que nasceu em novembro de 2010 a partir do interesse de professoras recém-formadas e iniciantes na carreira docente que sentiam necessidade de conversar e refletir sobre a prática de alfabetização. Aos poucos o GRUPAD foi incorporando outras professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, coordenadores pedagógicos e

outras profissionais vinculadas à educação escolar.

Serrano *et al.* (2011), destacam que os encontros do GRUPAD são quinzenais e nele são partilhadas experiências, ideias e saberes fruto das diversas atividades relacionadas a prática de leitura, prática de escrita, dilemas e alegrias do professor alfabetizador, entre outros. As reflexões partem das narrativas de momentos ou cenas vividas no cotidiano da atuação profissional e se desdobram em múltiplas perspectivas quando o olhar de um professor contribui para transformar o olhar do outro.

O GRUBAKH foi criado em 2014 e reúne professores interessados em compreender as teorias do Círculo de Bakhtin. Além das leituras de textos de Bakhtin, esse grupo, segundo Prado *et al.* (2018), discute a metodologia narrativa de pesquisa e se organiza a partir da produção e socialização de narrativas.

Segundo os autores,

o que nos faz investir no encontro e na presença de cada um para discutir, refletir, compartilhar, dialogar, conversar, conflitar e confiar são nossas intenções de compreender mais aprofundadamente nossas práticas e experiências profissionais, em conjunto com os estudos e reflexões da formação docente e discente, tendo como concretude narrativas pedagógicas (Prado, 2013) interpretadas a partir de referencial bakhtiniano (PRADO *et al.*, 2018, p. 78).

Os princípios que orientam a metodologia narrativa de pesquisa do GEPEC são:

1. quando professores narram suas experiências a outros, oralmente ou por escrito, ressignificam a experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que se instaura na dinâmica narrativa;
2. a prática de narrar as experiências pedagógicas vividas gera uma exotopia narrativa que possibilita novas compreensões acerca do narrado;
3. os professores-narradores, compreendendo-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientar tanto novas produções narrativas como também a produzir práticas pedagógicas fundadas no diálogo;
4. o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores (PRADO *et al.*, 2018, p. 80-81).

Através das narrativas o GEPEC dá visibilidade aos discursos sobre as experiências do vivido. Segundo Lima, Geraldí e Geraldí (2015, p. 26), “o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado extrair lições que valham como conhecimento produzidos a posteriori”. Esses conhecimentos, segundo os autores, são elaborados a partir do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada.

As histórias de vida, valorizadas nos diferentes grupos do GEPEC, utilizadas na formação inicial e continuada de professores, trazem os sujeitos para o centro do processo formativo, valorizando suas vozes e suas histórias de vida pessoal e profissional.

Nessas narrativas que lemos aqui imbricam-se “figuras diversas, espaços diversos e tempos diferentes, numa lógica temporal, nada linear, não etapista, não progressista, que vai do presente ao passado, e do passado ao presente”. Nesse mar de histórias que se cintam e nos tocam, entrevemos lembranças que vibram entre a experiência singular e as memórias compartilhadas, experiências de todos nós professores, de todos nós alunos (KOYAMA, 2015, p.117).

A opção por trabalharmos com narrativas da experiência oriundas do questionário apli-

cado eletronicamente pelo Google Forms, ao invés de entrevistas, deve-se ao fato da pesquisa ter sido desenvolvida no período de pandemia de COVID-19, que exigiu cuidados para assegurar o distanciamento social, além do fato de professores do grupo residirem em várias cidades do Brasil.

O convite para participação na pesquisa foi encaminhado pela Prof^a Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, que faz parte deste grupo via e-mail. Os dados coletados através do questionário misto aplicado via e-mail utilizando o formulário eletrônico Google Forms, que envolveram questões fechadas de caracterização dos sujeitos e questões abertas solicitando a narrativa de experiências formativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura e interpretação das narrativas dos professores buscou atender aos parâmetros da análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2002), a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos aplicados à análise das comunicações baseado na inferência do que é dito e do que não é dito.

Nesta perspectiva, a pesquisa organizou-se em três etapas, com apoio de Bardin (2002) e Gomes (1997):

Pré-análise: contato com os formulários a partir da “leitura flutuante” de modo a reconhecer dimensões e direções de análise;

Exploração do material: identificação das unidades temáticas (parágrafos e trechos) das narrativas, considerando-se o objetivo da pesquisa;

Tratamento dos resultados e interpretação: a partir da escolha das unidades de contexto selecionadas buscou-se fazer inferências, estabelecer relações e interpretar o material.

De acordo com Campos (2004), uma das decisões mais importantes do pesquisador é selecionar as unidades de análise. Para o autor,

o evidenciamento das unidades de análise temáticas, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto (CAMPOS, 2004, p. 613).

As unidades de análise temática extraídas no material analisado nesta pesquisa correspondem aos contextos de formação em que as experiências se destacam e que muito embora sejam complementares, podem ser delimitados na pós-graduação, em cursos de extensão e no contexto da escola.

Dentro de cada eixo temático são analisadas as características da formação e suas contribuições de modo que seja possível extrair lições das experiências do grupo.

Os contextos das análises estão organizados na forma de eixos de análise não hierárquicos e, ao final, é apresentada uma sistematização de lições das experiências que representam características comuns que definem uma formação continuada que contribui com o desenvolvimento profissional das professoras e professores.

Diante do conto e do reconto, da composição e da recomposição destas histórias narradas, os professores são os protagonistas que entrelaçam detalhes que podem dar acabamento necessário para as lições que surgem.

É possível relacionar as teorias sobre o “professor reflexivo” ao trabalho de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 185), no qual as autoras apresentam três modelos ideológicos sobre o trabalho docente, a saber: o tipo tradicional, que percebe a finalidade do ensino como transmissão neutra dos conhecimentos socialmente valorizados; o modelo técnico, em que o professor deve transmitir o conteúdo do ensino composto por saberes científicos, os quais precisam ser traduzidos e ensinados aos alunos; por fim, o tipo reflexivo, cuja perspectiva indica que o “[...] ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, [...] com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas”. (SHIGUNOV e FORTUNATO, 2017, p.25-26)

Os contextos das análises estão organizados na forma de eixos de análise não hierárquicos e, ao final, é apresentada uma sistematização de lições das experiências que representam características comuns que definem uma formação continuada que contribui com o desenvolvimento profissional das professoras e professores.

Algumas professoras fazem referência à pós-graduação valorizando a oportunidade de pesquisar narrativamente a própria prática e refletir sobre a atuação na sala de aula. Orquídea, uma das professoras que fez parte das pesquisas, narrou que ao longo do mestrado teve a oportunidade de participar de projetos envolvendo a parceria universidade-escola e que as reuniões de trabalho coletivo contribuíram com sua prática na sala de aula.

A perspectiva de conhecimento em prática reconhece que os profissionais competentes colocam e constroem problemas a partir da incerteza e complexidade das situações práticas, e que dão significado a estas situações ao conectá-las com situações anteriores, bem como uma variedade de outras informações.

O trabalho docente coletivo e a própria sala de aula são reconhecidos como lugares e tempos de formação e aprendizagem profissional.

As professoras Orquídea e Rosa fazem referência ao trabalho coletivo de professores valorizando-o como espaço de formação continuada e reorganização do trabalho pedagógico.

O professor Gerânio, em sua narrativa observa a importância do diálogo/debate e da ampliação do conhecimento para a construção da autoria das práticas pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que as contribuições deste artigo no campo da formação continuada de professores são muito valiosas, tendo em vista que entre os professores existe capacidade reflexiva sobre o processo de construção de conhecimentos científicos, pois estes profissionais possuem visão científica e um conjunto de conhecimentos muito amplo, relacionado com sua história de vida.

Portanto a trajetória formativa e a experiência profissional, englobam elementos que podem ser melhor mobilizados para promoverem uma atuação em prol da formação plena dos discentes. Desta maneira formando-se por meio de sua própria vida e de suas vivências, construindo e sistematizando conhecimentos sobre o próprio trabalho, pesquisando a própria prática

docente é que se dá a formação continuada de professores.

Segundo os autores Imbernón, Neto e Fortunato (2019, p.100), “Cada professor, cada educador, cada sujeito está inexoravelmente se formando por meio de sua vida e de suas vivências. Cabe à prática pedagógica de formação compreender essas circunstâncias implicadas no sujeito: para potencializá-las ou dar-lhe novos significados”.

Algumas experiências formativas afetam as professoras de forma intensa. Até mesmo na desconstrução da forma de enxergar o mundo, quebra de paradigmas e mergulho/salto por um outro modo de aprender:

Conforme aponta Cunha (2014, p.9), a formação continuada:

como contrapartida ou contribuição do processo de pesquisa não pode ser confundida com aulas e cursos, tampouco como imposição de uma outra maneira de organizar as práticas da escola. Aliás, não concebemos a formação centrada na escola com o intuito de suprir lacunas da formação inicial ou atualizar conhecimentos em nome de um mundo em constante transformação. Estamos nos orientando por uma concepção de formação que valoriza a reflexão sobre a prática e que é marcada, como destacado por Sacristán (1998), pelo seu caráter de complexidade, imprevisibilidade, singularidade e conflitos de valores. (CUNHA,2014, p.9),

Para Cunha (2014, p.11), “admitir que pesquisadores e professores produzem teorias a partir das suas experiências e interações é coerente com a perspectiva de que nossas teorias vão sendo construídas na medida em que as experiências vão sendo lidas e perguntas vão sendo dirigidas à prática. Isso significa que a possibilidade de ler as nossas próprias experiências é proporcional ao interesse e investimento para compreendermos os autores e questioná-los para compreendermos a prática”.

Com a sistematização de experiências de formação que foram marcantes e trouxeram aprendizagens mais significativas na formação continuada, o docente alcança uma direção que supera a reciclagem e capacitação, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está sendo construído. Cenário este em que a pessoa do profissional não apenas seja considerada em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação.

“O caminho se faz ao caminhar”

REFERÊNCIAS

BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. Leitura e produção textual acadêmica I. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília, v. 57, n. 5, p. 611-614, set./out. 2004.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. Formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. Cadernos Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Inquiry as stance: ways forward. In: COCHARAN-SMITH, M; LYTLE, S. L. Inquiry as stance: practioner research for the next generation. New York: Teachers College Press, 2009.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. Review of Research in Education, USA, n. 24, 1999.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, R. C. O. B. Práticas de pesquisa na escola básica: discutindo alguns encaminhamentos metodológicos. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 24, n.46/ p. 23-39/ Mai-Ago 2014.

CUNHA, R. C. O. B.; ARAGÃO, A. M. F. A interlocução como experiência de formação docente. Revista Comunicações, Piracicaba, v. 17, n. 2, p. 7-19, jul. dez. 2014.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

DAVIS, C. *et al.* Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 2, nov. 2011.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S., ANDRÉ, M. E. D. A., Políticas de formação inicial de professores. In: Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. ANDRÉ, M. E. D. A., ALMEIDA, P. C. A. A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. Neto, Alexandre Shigunov. Fortunato, Ivan (org.). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. – São Paulo: Edições Hipótese, 2019

KOYAMA, A. C. Demora, mas a ficha cai. In CAMPOS, C, M. PRADO, G.V.T (orgs) Pipocas Pedagógicas III, narrativas outras da escola. Pedro & João Editora. São Carlos. 2015

LIMA, F. C. D. A.; FRAUENDORF, R. B. S.; PRADO, G. V. T. Continuemos a esperar! In: FRAUENDORF, R. B. S.; LIMA, F. C. D. A.; PRADO, G. V. T. (orgs.). Para não esquecer: narrativas das experiências de professoras no contexto da pandemia do Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia e GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. Educ. rev. [online]. 2015, vol.31, n.1, pp. 1744. ISSN 0102-4698

MACHADO, A. Antropologia Poética. Lisboa: Editora Cotovia, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, v. 08, p. 7-22. 2009

MINAYO, Maria C. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

- NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Lisboa: Educa. 2009.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.
- PEREIRA, J. E. D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- PRADO, G. V. T.; MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidade. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011.
- PRADO, G. V. T. *et al.* Uma narrativa de amorosidade: reflexões bakhtinianas a partir dos encontros com sujeitos das e nas escolas. In: SANGENIS, L. F. C,
- SANTOS, M. I. P.; PRADO, G. V. T.; GERALDI, C. M. G. GEPEC – como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam. In: MACEDO, E; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (orgs.). Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008.
- SERRANO, A. C. F. *et al.* GRUPAD - Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo: construindo conhecimentos sobre urna escola outra num grupo colaborativo. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.6, p. 55032-55040, jun. 2021.
- SHIGUNOV Neto, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (org.). 20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017
- SHÖN, Donald. The reflective practitioner. London: Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.48, n.168, p.388-411, abr./jun. 2018
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.