



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Faculdade de Formação de Professores

Programa de Pós-Graduação em Educação

Flávia Renata Silva Jorio Bianchini

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO EM RODA ENTRE PROFESSORES DO COLÉGIO  
ESTADUAL DOUTOR RODOLPHO SIQUEIRA, COLUBANDÊ, SÃO GONÇALO/RJ**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

Abril 2016

Flávia Renata Silva Jorio Bianchini

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO EM RODA ENTRE PROFESSORES DO COLÉGIO  
ESTADUAL DOUTOR RODOLPHO SIQUEIRA, COLUBANDÊ, SÃO GONÇALO/RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Ferreira de Souza Bragança

São Gonçalo

2016

Flávia Renata Silva Jorio Bianchini

**ENCONTROS DE FORMAÇÃO ATRAVÉS DA RODA DE CONVERSA ENTRE  
PROFESSORES DO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR RODOLPHO SIQUEIRA,  
COLUBANDÊ, SÃO GONÇALO/RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Aprovado em: \_\_\_\_\_

Banca Examinadora: \_\_\_\_\_

---

Profª Drª Inês Ferreira de Souza Bragança (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

---

Profª Drª Helena Amaral da Fontoura  
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

---

Profª Drª Regina de Fátima de Jesus  
Faculdade de Formação de Professores- FFP/UERJ

---

Profª Drª Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio - UNIRIO

São Gonçalo

2016

## DEDICATÓRIA

Aos professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira pela disponibilidade e boa vontade em participar das rodas de conversa e pela dedicação no exercício da profissão docente.

## AGRADECIMENTOS

À Inês Bragança, minha orientadora, pela dedicação e carinho, além das contribuições para enriquecimento do trabalho.

Ao Renato Bianchini, meu marido, pela paciência e incentivos durante a realização do mestrado.

À minha família, por acreditar em mim e me incentivar a sempre seguir em frente.

Ao Júlio Vianna, meu mestre, por ter me mostrado e ensinado a ver a educação com outros olhos.

Aos meus colegas de profissão do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, pelas suas contribuições críticas para o enriquecimento do trabalho.

## RESUMO

A formação docente tem sido objeto de muitos estudos de pesquisadores na área da educação, entretanto, tem tido pouco efeito na vida profissional dos professores. O presente trabalho foi desenvolvido, tendo em vista a necessidade de se pensar em uma formação fundamentada na profissão, que traga significado para o dia a dia desses profissionais. O objetivo foi analisar as possíveis contribuições formativas do compartilhamento de experiências sobre a prática pedagógica entre professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, localizado no Colubandê, São Gonçalo, Rio de Janeiro, por meio de narrativas docentes, que se desdobraram nas seguintes questões de estudo: de que forma a partilha de experiências entre professores contribui para a formação de professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira? Que movimentos essa partilha produz nos professores participantes? Quais as contribuições desses encontros ocorridos no Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira para futuros estudos relacionados à formação contínua de professores? A presente pesquisa, de cunho qualitativo, tomou como abordagem teórico-metodológica a pesquisa-formação e as narrativas docentes, tendo como referência a valorização das experiências e o compartilhamento de saberes entre docentes como um dos caminhos possíveis para formação. Para analisá-las recorreremos à tematização com inspiração em Fontoura (2011), em diálogo com a compreensão cênica com base nos estudos de Marinas (2014). O presente estudo trouxe como contribuições o reconhecimento da escola como local possível para dar continuidade à formação, bem como a importância e a potência da roda de conversa e do estudo das narrativas para a formação de professores. Foi possível também perceber o surgimento de movimentos instituintes na escola, contribuindo inclusive para futuros estudos relacionados à formação docente.

Palavras-chave: Formação contínua. Roda de conversa. Narrativas de formação.

## ABSTRACT

Teacher training has been the subject of many studies by researchers in the Education area; however it has had little effect on the professional life of teachers. The present paper was developed in view of the need to think of a training grounded in the profession, which brings meaning to the daily lives of these professionals. The objective was to analyze the possible formative contributions of sharing experiences on pedagogical practice among teachers of Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, located at Colubandê, São Gonçalo, Rio de Janeiro, through (auto)biographical narratives, which were developed in the following study questions: how does the sharing of experiences among teachers contribute to the teacher training in Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira? What movements does this sharing produce in the participating teachers? What are the contributions of these meetings in Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira for future studies related to continuous teacher training? This qualitative research used the training and research and teaching narratives as theoretical and methodological approach, with reference to the value of experiences and the knowledge sharing between teachers as one of the possible training methods. In order to analyze them, the thematization is used inspired in Fontoura (2011), in dialogue with the scenic understanding based on studies of Marinas (2014). This study brought as contributions the recognition of the school as a possible place to continue the training, as well as the importance and power of the conversation circle and the study of narratives for teacher training. It was also possible to note the appearance of instituting movements in school, including contributing to future studies related to teacher training.

Keywords: Continuous training. Conversation circle. Training narratives.

## SUMÁRIO

<b>RECONSTITUINDO MEUS PASSOS: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b>	<b>16</b>
1.1 Conceituando a formação de professores	16
1.2 Formação inicial de professores: breve histórico	17
1.3 Formação contínua/continuada de professores	23
<b>2. NOVA POLÍTICA EDUCACIONAL: GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA</b>	<b>27</b>
2.1 Políticas Educacionais e a profissão docente	27
2.2 Gestão Integrada da Escola (GIDE)	28
2.3 <i>Espaçostempos</i> dentro da escola	30
2.4 Reinventando as políticas	32
<b>3. NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA</b>	<b>34</b>
<b>4. RODAS DE CONVERSA</b>	<b>40</b>
<b>5. NARRATIVAS DOCENTES</b>	<b>50</b>
5.1 A escolha do método	50
5.2 Um pouco do processo	52
5.3 Análise das narrativas: conversando com os sujeitos	53
5.4 Análise horizontal: entrelaçando as narrativas	80
<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE 1 QUADRO TEMÁTICO</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE 2 QUADRO SÍNTESE</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE 3 CARTA DE CESSÃO</b>	<b>103</b>



## RECONSTITUINDO MEUS PASSOS: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Quando penso na minha trajetória hoje impregnada pelas leituras de Larrosa (2002), percebo o quanto o que sou hoje é fruto de tudo que vivenciei até o momento, não só na vida pessoal, mas também na pesquisa e no exercício da docência. Gosto de pensar que minha trajetória teve início na graduação, apesar de saber que tudo que vivenciei antes, faz parte desse processo. A escolha do curso nunca foi uma dúvida pra mim, sempre me interessei muito por biologia e sempre me imaginei como uma grande bióloga, atuando na preservação das espécies. Prestei vestibular para UFF e para a UERJ Maracanã, mas não consegui pontuação suficiente para classificação. Como minha ansiedade era muita, não quis tentar mais um ano, optei pela matrícula nas Faculdades Integradas Maria Thereza, em Niterói. Ao chegar à faculdade para fazer a matrícula, minha única opção era me matricular no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, já que o bacharelado era restrito ao curso de Biologia Marinha. Lembro como se fosse hoje, entrei em pânico. Não tinha a menor intenção de ser professora, acho até que tinha uma aversão a essa ideia, influenciada pelas dificuldades que vi minha mãe enfrentar como professora e as histórias que minha avó contava. Não eram histórias tristes, pelo contrário, eram sempre histórias de superação, mas que deixavam transparecer quão difícil e desvalorizada era a profissão docente. Definitivamente, não era o que queria para mim. Mas como não tinha opção e fui informada que mesmo apenas com a licenciatura eu poderia exercer a profissão de bióloga, acabei me matriculando.

Durante os primeiros semestres aceitei o convite para participar de um grupo de pesquisa desenvolvido pelo professor Júlio Vianna, na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Júlio é biólogo, especialista em parasitologia e educação em saúde e pesquisava prevenção de doenças, em sua maioria, negligenciadas pela saúde pública, como a escabiose, pediculose e a febre maculosa. Seus projetos incluíam o estudo das doenças e o ciclo de vida dos parasitas, porém dedicava uma atenção maior à educação popular em saúde. Sempre foi preocupação dele, que suas pesquisas tivessem alguma relevância para a população e muitas delas partiam de conhecimentos populares, saberes que muitas vezes não tinham comprovação científica. Meu primeiro contato com a pesquisa foi através desse professor.

Em 2006, me tornei sua aluna de iniciação científica, em um projeto que objetivava testar a eficácia de algumas plantas utilizadas por agricultores e moradores do campo, como repelente e carrapaticida para prevenção da febre maculosa. Para eles, essas plantas quando passadas na pele afastavam ou matavam os carrapatos, mais tarde, constatei que realmente tinham razão. Testamos as amostras das plantas em várias espécies de carrapatos e em quase

totalidade das amostras, os carrapatos morriam ao entrar em contato com as substâncias extraídas das plantas. Essa pesquisa contribuiu bastante para minha formação, porque pude observar várias formas de saber, o que Souza Santos (2010) chama de senso comum, transformou-se em conhecimento científico, e ele vai mais além, quando diz que o conhecimento científico precisa tornar-se senso comum. Segundo o autor, o senso comum possui algumas características, como a valorização das experiências, clareza, praticidade, entre outras, que quando postas em diálogo com o conhecimento científico, ganham uma dimensão libertadora. O diálogo entre o senso comum e o científico pode contribuir para o surgimento de outras racionalidades, outras formas de pensar e fazer ciência.

Sempre fui incentivada por Júlio a ingressar no mestrado em Ensino em Biociências e Saúde, porém não tinha interesse, não compreendia a importância da educação e percebia que as pesquisas que tinham grandes investimentos eram aquelas que poderiam trazer algum lucro para a instituição e para o país. Como o laboratório dele destoava um pouco dos demais, recebia pouco investimento. Para ele, a pesquisa sem educação não fazia sentido algum. No começo eu não entendia a preocupação dele com a educação, cheguei a sair do grupo e trabalhar em outros, voltados para a medicina, pesquisa de tratamento para algumas doenças e medicamentos, aprendi muito sobre pesquisa, mas me sentia fora de contexto. Trabalhar com médicos não era fácil, se preocupavam demasiadamente com as partes, sem considerar o todo, provavelmente devido à natureza da formação. Os médicos sabem como diagnosticar a doença e tratar dela, na maioria dos casos, mas não consideram e analisam todo o ciclo biológico que a envolve.

Durante o ano de 2007, trabalhei em pesquisas cujos objetivos eram testes de novos medicamentos e novas possibilidades de tratamento para algumas doenças e diagnósticos. Era um laboratório de Anatomia Patológica, nesse estágio foi possível aprender sobre toda a rotina do laboratório e controle de qualidade, além de aprender algumas técnicas de diagnósticos para algumas doenças infecciosas, mas a preocupação do laboratório era com a rotina do hospital, já que havia muitos pacientes com suspeita de doenças infecciosas. Não havia um cunho educacional. Acredito que já nessa época o pouco que experimentei com Júlio sobre educação, começava a se transformar em experiência.

Em 2008, tive a oportunidade de fazer outra iniciação científica nesse mesmo laboratório, sob orientação de um veterinário. O objetivo era pesquisar a ocorrência de Toxoplasmose em galinhas de abatedouros na região metropolitana do Rio de Janeiro e, infelizmente, detectamos vários abatedouros com galinhas positivas para toxoplasmose. Essa iniciação científica também contribuiu muito para minha formação, apresentei trabalhos em

congressos e outros eventos acadêmicos, mas confesso que senti falta do papel educacional que essa pesquisa poderia ter proporcionado. A semente plantada por Júlio estava começando a germinar e o que ele dizia a respeito da educação, começava a fazer sentido. A pesquisa nasceu na academia e morreu na academia, as pessoas não tiveram oportunidade de conhecer os riscos que correm ao comprar uma ave oriunda de abatedouros. Tive a oportunidade de contribuir de alguma forma para educação em saúde, mas não o fiz. Foi só a partir dessa pesquisa que percebi o quanto já tinha sido fígada pela educação e o quanto aprendi com Júlio.

Em dezembro de 2008, me formei e como não tinha estabilidade na Fiocruz, decidi prestar concurso para professor do Estado do Rio de Janeiro. Confesso que no início meu interesse era apenas a estabilidade. Não fazia a menor ideia do que era ser professora e nem de como conduziria isso. Fui aprovada e convocada logo depois. Foi, então, que durante meu primeiro ano como professora regente de ciências/biologia percebi o que Júlio falava. Existia um grande distanciamento do que se discutia dentro da Fiocruz, com o que era vivido pelas pessoas do lado de fora. O conhecimento produzido através de pesquisas não chega até as pessoas. Já no primeiro ano, como professora, me apaixonei pela sala de aula e senti necessidade de me aprofundar. Senti vontade de procurar Júlio e seguir seus conselhos.

Em 2010, regressei à Fiocruz e comecei a cursar a pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde. Tive o imenso prazer em voltar a estudar com Júlio, já que ele lecionava no curso e tornou-se também meu orientador. Durante essa pós-graduação tive um contato maior com a educação, tanto no trabalho quanto no curso em questão. Como já era professora, buscava metodologias de ensino que contribuíssem para a construção do conhecimento de meus alunos, então na monografia de especialização estudei as contribuições das histórias em quadrinhos para a construção do conhecimento sobre dengue em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental. Estávamos enfrentando uma grande epidemia da doença e percebia que meus alunos tinham algumas informações da doença, mas as informações não influenciavam suas práticas. Percebi que um papel educacional era necessário. Ao final da pesquisa, eles mesmos foram capazes de construir suas próprias histórias em quadrinhos sobre o tema. Com essa pesquisa percebi o quanto meus alunos são capazes e o quanto as histórias em quadrinhos contribuem no processo de construção do conhecimento e do senso crítico. A partir dessa pesquisa senti a necessidade de me aprofundar na educação para entender melhor a realidade em que estava mergulhada e contribuir de alguma forma para a escola na qual estava inserida. Foi assim que decidi buscar o mestrado em educação na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

Ingressei no mestrado em março de 2014. Meu interesse sempre esteve voltado para a busca de práticas que contribuíssem para o aprendizado dos meus alunos e foi desse interesse e da observação das práticas dos meus colegas de trabalho que meu projeto nasceu, essas práticas constituem experiências que merecem ser compartilhadas.

Ao iniciar no mestrado senti um impacto muito grande, era tudo muito diferente da formação em biologia. A pesquisa na biologia era vista de fora, a imparcialidade era fundamental, caso contrário poria a pesquisa em risco. Mas em educação essa imparcialidade não existe já que os sujeitos muitas das vezes são integrantes da pesquisa, como no caso da pesquisa em questão. Confesso que tive muitos estranhamentos, mas adorei vivenciar todos eles. Acho que uma das tarefas mais difíceis foi a escrita do diário, pelo menos no começo. As leituras me fizeram perceber e entender o meu processo de formação e ter mais certeza ainda de que fizera a escolha certa.

As rodas de conversa, das quais tive o prazer de participar com os professores, me fizeram perceber que juntos somos mais fortes. Se lutarmos por isso, vamos conseguir manter esses encontros. Esse movimento me permitiu ver que a política atual possui brechas e é nessas brechas que precisamos entrar em busca do que acreditamos ser melhor para a educação.

Essas foram algumas marcas de uma trajetória que apenas se iniciou. Sigo meu caminho, na esperança de aprender amanhã mais do que hoje.

## INTRODUÇÃO

Um encontro constituído por um falar pausado, com pausas, silêncios, pensares, afetos. Uma conversa sobre temas conhecidos que vêm exigindo pensares outros, de lugares outros. Uma conversa sobre formação, experiências, encontros...

Sampaio e Esteban

Nunca tinha parado para pensar sobre o verdadeiro significado da conversa. Parece uma palavra simples, mas repleta de significados. São muitos os movimentos que envolvem o ato de conversar e que produzem um grande efeito nos envolvidos.

A presente pesquisa tem a conversa a partir de narrativas, como forma de perceber e entender como se dá a formação na escola. Não é uma conversa sobre qualquer coisa ou com qualquer um, mas uma conversa sobre formação e práticas pedagógicas com professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira. É uma pesquisa com e não sobre os professores, porque os desdobramentos dessas conversas são frutos de nossas reflexões, pensadas a partir da partilha de experiências.

Apesar de existirem estudos relacionados à formação docente, muitos deles ainda estão distantes da realidade vivida pelos professores e justamente por isso, ainda são poucos os efeitos na prática pedagógica. Para Garcia e Alves (2012), as conversas e trocas de experiência com outros docentes devem ser valorizadas, porque são essas experiências que nos transformam e modificam nossas práticas docentes. Concordo com Nóvoa (1992), ao afirmar que é preciso se pensar uma formação que faça sentido para os principais interessados, os professores. Assim, o presente estudo busca trazer contribuições para se pensar a formação a partir da realidade das escolas e dos professores. Por que não ouvir o que temos a dizer sobre isso? Por que não conversar sobre o que precisamos e o que aprendemos com o exercício da profissão? São essas reflexões coletivas que contribuem para a formação e que nutri ao longo da pesquisa tendo as vozes dos professores dessa escola, da qual também faço parte, como fio condutor.

Assim que comecei a lecionar no Rodolpho Siqueira percebi que era uma escola diferente das que eu já tive oportunidade de trabalhar. Além de ser uma equipe comprometida, é um local cuja atmosfera propícia ao nascimento de novas ideias. Sempre tive vontade de vivenciar algumas práticas que acreditava contribuir para a formação dos meus alunos e o clima dessa escola me encorajou a persistir nelas. Com o tempo percebi que o Rodolpho Siqueira era a escola das “ideias”, os professores, em sua maioria, inventavam e reinventavam

formas de ensinar. Observar o cotidiano da escola me fez perceber que professores, ao mesmo tempo, que inventam formas de possibilitar que o aluno construa conhecimento, interagem entre si como uma grande população de seres vivos. Assim, o presente projeto de pesquisa nasceu da minha prática como professora de Ciências/Biologia do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira e de minhas observações do cotidiano da escola.

O diário de itinerância teve participação importante na minha formação, em particular, permitindo-me refletir sobre a minha trajetória e todo o processo da pesquisa em si. Ao refletir sobre isso, penso que a escrita do diário funcionou como uma libertação das raízes positivistas que ainda me aprisionavam e que por muito tempo fizeram parte da minha formação. Ainda tenho um pouco delas em mim, até porque foram experiências vividas e por isso deixam marcas, mas me abri a novas experiências que deram novos sentidos as anteriores.

*Uma questão que me chama bastante atenção na área de educação é a presença do pesquisador nos trabalhos, não que eu achasse que o pesquisador não deveria participar, mas o que me impressiona é ler sobre as emoções, impressões e angústias do mesmo nas teses e dissertações que desenvolvem, se colocando também como sujeitos da pesquisa. Ainda estou engatinhando nesse processo, ainda falta encontrar um pouco a Flávia na introdução, ainda escrevo como se estivesse distante do meu "objeto", quando, na verdade estou imersa nele. Hoje tive a oportunidade de ler duas dissertações a partir de uma pesquisa no portal da capes e em ambas a presença do pesquisador era bem forte. Encorajada pelas leituras ensaiei algumas modificações na minha introdução (Diário de Itinerância, 24/11/14).*

A presente pesquisa traz ainda reflexões significativas sobre a importância das narrativas no processo formativo vivido pelos professores, possibilitando-nos considerá-las como caminho para novos estudos sobre formação contínua/continuada de professores.

Assim, nosso objetivo foi analisar as possíveis contribuições formativas do compartilhamento de experiências sobre a prática pedagógica entre professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, por meio de narrativas (auto)biográficas, objetivo que se desdobrou em algumas questões de estudo: De que forma a partilha de experiências contribui para a formação de professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira? Que movimentos essa partilha produz nos professores participantes? Quais as contribuições desses encontros ocorridos no Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira para futuros estudos relacionados à formação contínua/continuada de professores?

Além desta introdução, a dissertação conta com um memorial de formação, seis capítulos e as considerações. Início o trabalho contando minha trajetória acadêmica e os caminhos que me conduziram ao desenvolvimento da presente pesquisa.

O primeiro capítulo está organizado em três momentos, o primeiro traz o conceito de formação, o segundo uma visão geral da formação inicial de professores no Brasil e o terceiro trata da formação contínua/continuada de professores e seus desdobramentos.

O segundo capítulo apresenta a política educacional em vigor no Estado do Rio de Janeiro, organizada em quatro momentos. No primeiro momento é feita uma correlação das políticas com o trabalho docente, no segundo apresentamos a GIDE (Gestão Integrada da Escola) e os seus objetivos, no terceiro abordamos as influências diretas da GIDE na escola e no trabalho docentes e, posteriormente, trazemos as possibilidades criadas pelos próprios professores no exercício da profissão.

O terceiro capítulo tem como foco o referencial teórico-metodológico da pesquisa, trazendo reflexões pautadas na pesquisa formação, baseada nos estudos de Josso (2010), em diálogo com a abordagem (auto)biográfica, de acordo com Bragança (2011), e ainda os conceitos de experiência fundamentados em Benjamim (1994) e Larrosa (2002). O diário de itinerância acompanha esse capítulo como dispositivo de formação e reflexão da autora durante a realização da pesquisa, em concordância com Barbier (2002).

O quarto capítulo aborda a roda de conversa como opção na condução da pesquisa e as suas contribuições para o estudo em questão.

O quinto capítulo traz os detalhes sobre o caminho de análise escolhido e reflexões à luz das narrativas docentes, divididos em quatro partes: a opção de análise, a forma como foi desenvolvida e as análises verticais e horizontais, respectivamente. Ao final, trago algumas considerações que não são conclusivas, mas indicam algumas reflexões que servirão de auxílio para futuros estudos sobre formação docente.

## 1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

### 1.1 Conceituando a formação de professores

*Essa possibilidade de trazer nossas experiências para o processo formativo tem me encantado, nunca havia pensado por essa perspectiva. Mas ao refletir sobre isso, vejo que faz todo sentido, somos pessoas dotadas de experiências que nos marcam e nos afetam, além de sentimentos e relações que não podem ser vistas de forma separada ou deixadas de lado ao desenvolvermos nossas pesquisas (Diário de Itinerância, 15/06/15).*

Refletir a respeito do conceito de formação de professores é de extrema importância, bem como refletir sobre a trajetória percorrida no Brasil e os desafios enfrentados por eles. A formação dos professores pode ser entendida como uma prática social específica, que cumpre certas funções sociais, sendo assim não é neutra, mas fortemente influenciada pelo sistema social. Dessa forma, pode assumir abordagens diferentes dependendo das necessidades sociais, políticas e econômicas do país (ESTEVÃO, 2001; CUNHA, 2013).

A formação é um campo do conhecimento potente, por ser capaz de fazer o indivíduo produzir conhecimento. Esse conhecimento produzido é libertador, já que potencialmente traz reflexão e conscientização. Tendo em vista essa possibilidade emancipatória do indivíduo, Arroyo (2000) defende uma formação mais humana, que não se restrinja aos espaços formais de educação. Nessa mesma perspectiva, Bragança (2011) afirma que a formação deve ser pautada no sujeito, considerando suas experiências e histórias de vida.

Para Pineau (1985), a formação é o resultado de três forças que interagem: a heteroformação, a ecoformação e a autoformação. A heteroformação está diretamente ligada às relações que estabelecemos com as outras pessoas, a ecoformação às relações que estabelecemos como o ambiente e a autoformação às relações do próprio eu do indivíduo. Essas três forças dialogam, criam tensões e conflitos que resultam em um processo de transformação.

Concordando com Cunha (2013), a formação de professores se faz em um *continuum*, que se inicia desde a educação familiar até sua trajetória formal e acadêmica. Da mesma forma, Garcia e Alves (2012) entendem a formação como um processo interior, ligado diretamente às experiências pessoais do sujeito, que tem início muito antes da entrada nos



espaços oficiais de formação e continua durante toda a vida do professor, nos diferentes espaços e interações que este estabelece, transformando-o.

Esse é o conceito de formação no qual está fundamentada a presente pesquisa, em concordância com Bragança (2011), que considera a formação, como resultado do diálogo entre as dimensões pessoais e profissionais, influenciado pelas experiências e na tentativa de pensarmos a formação dos professores no cotidiano das escolas e no professor em suas múltiplas dimensões.

Em relação à educação formal, entendida como a formação oferecida pelas instituições de ensino como requisito para a profissionalização, a formação dos professores pode ser considerada sob dois aspectos: inicial e continuada. A formação inicial é aquela responsável por habilitar o profissional para exercício do magistério, já a formação continuada é a oferecida ao professor, pelas instituições ou organizações de ensino, durante o exercício da profissão (CUNHA, 2013).

## **1.2 Formação inicial de professores: breve histórico**

A formação de professores no Brasil foi marcada por vários períodos e teve início muito antes do estabelecimento de instituições específicas escolares para tal, ainda no período colonial. O estabelecimento dessas instituições só ocorreu em meados do século XIX e foi crucial para a constituição desse trabalho como profissão, já que anteriormente a esse período não havia restrições e instruções específicas para o exercício do magistério (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Para Vicentini e Lugli (2009), a necessidade de uma formação mais específica levou a duas alternativas de formação: o sistema de professores adjuntos e o das escolas normais. O primeiro baseava-se no método de observação, no qual o futuro professor acompanhava um professor mais experiente, este primeiro modelo predominou durante o período colonial. Já o segundo, tinha como objetivo o preparo do professor para execução de métodos de ensino. Durante alguns anos, ambos coexistiram, o que segundo a autora influenciou no tempo de consolidação das escolas normais, tornando-o mais lento.

Levando em consideração a questão pedagógica em articulação com as transformações sociais, a história da formação de professores pode ser dividida em seis períodos, em concordância com Saviani (2009): 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas normais (1890-1932); 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); 4. Organização e implantação dos

cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período citado foi marcado pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que faz referência à necessidade de os professores terem um preparo didático para o exercício do magistério nessas instituições, custeado pelo próprio professor, nas capitais das respectivas províncias. Nesse mesmo período, após o ATO Adicional de 1834, as províncias passaram a ter responsabilidade sobre a instrução primária, levando à criação de Escolas Normais para a formação dos professores. A primeira Escola Normal, na província do Rio de Janeiro foi instituída em Niterói, já em 1835. As escolas criadas tiveram uma existência intermitente, já que abriam e fechavam periodicamente. Nessas escolas predominava a preocupação com os conteúdos específicos a serem transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras (SAVIANI, 2009). As Escolas Normais eram instituições responsáveis pelo preparo dos professores, locais onde aprenderiam a forma correta de ensinar (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O segundo período teve como acontecimento principal a reforma da instrução pública do Estado de São Paulo, realizada em 1890, responsável por elevar o padrão de organização das Escolas Normais. Essa reforma incluiu dois aspectos: enriquecimento dos conteúdos a serem ensinados e ênfase nos exercícios prático-pedagógicos, com a criação da escola-modelo (SAVIANI, 2009). Segundo Vicentini e Lugli (2009), essa reforma ficou conhecida, como Reforma Benjamin Constant, que dentre outras coisas contribuiu para a reforma curricular, incluindo disciplinas de caráter mais científico. Dessa forma a Escola Normal firmou-se e expandiu-se por todo o país.

O terceiro período foi marcado pela criação dos Institutos de Educação, liderada por Anísio Teixeira em 1932, na tentativa de incluir a pesquisa na formação dos professores, sob inspiração do ideário da Escola Nova. Os Institutos de Educação foram pensados de maneira a incorporar o modelo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009). Existiam em paralelo às escolas normais, cursos de formação de menor duração e menor quantidade de disciplinas, destinados a suprir necessidades urgentes, o que levou ao surgimento de uma nova categoria docente: os professores complementaristas. Os autores chamam atenção ainda, para a variedade de currículos existentes nessa época, já que eles não eram os mesmos nos diferentes estados e da necessidade de se estabelecer um sistema nacional de ensino (VICENTINI; LUGLI, 2009).

O quarto período teve como marco a elevação dos Institutos de Educação de São Paulo e do Rio de Janeiro a nível universitário ao serem agregados às Universidades de São Paulo e do Distrito Federal, criadas em 1934 e 1935, respectivamente. Os cursos de formação de nível superior, licenciaturas e curso de pedagogia, responsáveis pela formação dos professores para atuarem, no que hoje chamamos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tiveram como base os Institutos de Educação. O modelo que vigorava nessas instituições era o “3+1”, no qual três anos eram destinados ao estudo de disciplinas específicas e um ano para formação didática. Para Saviani (2009), ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, que era dar um caráter científico ao considerar a pesquisa como parte da formação. Na mesma época, com a criação do decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, o curso Normal passou a ter uma nova organização, dividido em dois ciclos: ciclo ginásial e ciclo colegial. O primeiro tinha duração de quatro anos e preparava regentes para atuarem no ensino primário que funcionaria nas Escolas Normais regionais. O segundo, com duração de três anos, tinha por objetivo formar professores do ensino primário, que funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Enquanto os Cursos Normais de primeiro ciclo tinham um currículo centrado nas disciplinas de cultura geral, os cursos de segundo ciclo seguiam o modelo pedagógico-didático. Porém, ao serem implantados, os cursos de pedagogia e licenciaturas, focaram no aspecto profissional que tinha como base um currículo formado por disciplinas, sem a necessidade de frequentar escolas-laboratório. Dessa forma, o modelo que predominou nesses cursos foi o modelo cultural-cognitivo.

Para Vicentini e Lugli (2009), a Lei Orgânica foi fundamental para organização do Ensino Normal em nível nacional, a partir dessa lei o ensino nas escolas normais passou a ser regulado de forma mais minuciosa, permitindo inclusive que os diplomas dos professores primários passassem a ter validade nacional.

O quinto período teve como pano de fundo o golpe militar de 1964, influenciando diretamente no ensino e a formação de professores. Os ensinos, primário e médio, foram substituídos pelos termos primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Através do parecer do MEC n. 349 aprovado em 6 de abril de 1972, surge a habilitação específica de 2º grau, para habilitar professores para atuar no 1º grau, desaparecendo assim as Escolas Normais. Segundo Vicentini e Lugli (2009), essa habilitação surgiu em um momento de crise da formação docente, numa tentativa de revitalizar e adequar a formação de professores em nível de segundo grau às novas realidades educacionais. Essa habilitação era organizada em duas modalidades: uma com duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra

com duração de quatro anos, habilitando até a 6ª série do 1º grau. A formação de professores foi reduzida a uma habilitação dispersa e precária. Esse quadro levou, em 1982, ao surgimento dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), nos estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia e posteriormente nos estados: Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, com o objetivo de revitalizar a Escola Normal, mas que não durou muito. Para as últimas séries do 1º e 2º graus, surgiram as licenciaturas curtas (3 anos) e plena (4 anos), formação de professores em nível superior. Foi nessa mesma época que o Curso de Pedagogia passou a formar especialistas em Educação, fragmentando o Curso em habilitações para administração, supervisão, orientação educacional, inspeção e para o magistério das matérias pedagógicas. Em paralelo, um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura teve início, atribuindo aos cursos de Pedagogia a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do antigo 1º grau (SAVIANI, 2009).

O sexto e último período, segundo Saviani (2009), teve como acontecimento a publicação da nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Nessa publicação surgem os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, promovendo uma formação de menor duração e menor custo. Após longa trajetória de debates e lutas, em maio de 2006, as novas diretrizes curriculares do Curso de Pedagogia entraram em vigor, extinguindo as habilitações e implementando uma formação ampla que inclui o atravessamento entre docência e gestão educacional.

A partir de 2007, temos uma série de medidas do governo federal que vão incrementar as políticas de formação de professores. Dentre essas medidas, podemos destacar as seguintes: A implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, decreto nº 6.094 de 2007 (BRASIL, 2007), que, dentre as várias diretrizes estabelece a necessidade de instituir um programa para formação inicial e continuada; implantar o plano de carreira, cargos e salários e valorizar o mérito do trabalhador da educação. No ano de 2007, também foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo foi amplamente divulgado, qual seja, melhorar a qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica. Assim, a primeira ação do Plano refere-se à Educação Básica e neste a Formação de Professores e o Piso Salarial Nacional (BRASIL, 2007). Nesse item, a importância dessas ações é traduzida da seguinte maneira: “Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2007, p. 12).

Em 2008 (BRASIL, 2008) foi publicada a Lei que institui a Política Nacional de Formação de Professores, além da Portaria que cria o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), programa voltado para qualificar, em nível superior, os professores da educação básica em exercício.

Nesse contexto, o atual Plano Nacional de Educação, lei 13.005 de 2014, reforça a preocupação com a formação dos professores da educação básica e incentiva a formação em nível superior ao estabelecer como meta o prazo de um ano para que as diversas instâncias de governo ofereçam a formação inicial para os professores no exercício do magistério, mas que não tem habilitação específica para tal, preferencialmente de nível superior. Da mesma forma, a formação continuada deve ser garantida para todos os profissionais da educação em exercício do magistério, bem como estabelece que até o final da vigência do atual plano, cerca de 50% dos professores tenham acesso a formação em nível de pós-graduação.

Para Saviani (2009), apesar das sucessivas mudanças que ocorreram ao longo dos últimos séculos, a formação de professores ainda enfrenta problemas. Para o autor, as políticas que envolvem a formação de professores são precárias e insatisfatórias e não dão conta de preparar o professor para a realidade da educação. Destaca, ainda, uma fragmentação do ensino relacionado à formação de professores. Para o autor, essa fragmentação existe pelo fato das instituições estarem pautadas em concepções de ensino e formação distintos. Enquanto que os Institutos de Educação e Formação de Professores baseiam-se no modelo pedagógico-didático, as instituições de Ensino Superior, que formam professores para habilitações específicas, estão baseadas no modelo dos conteúdos culturais-cognitivos.

Nessa perspectiva, a formação de professores enfrenta um grande dilema, visto que essa fragmentação nos leva a uma visão dicotomizada da formação, separando a teoria da prática. Para Saviani (2009), esse dilema é difícil de ser solucionado, uma vez que, embora se admita que os dois modelos devam estar presentes na formação de professores, essas instituições estão alicerçadas nessas concepções em separado, logo os professores atuantes nessas instituições acabam por fazer essa dissociação. Enquanto os professores das instituições de formação em disciplinas específicas se preocupam demasiadamente com o conteúdo destituído da prática, o contrário ocorre com os professores das faculdades de Educação, onde o conteúdo não é motivo de preocupação. Concordando com Garcia e Alves (2012), não há prática despida de teoria, tampouco teoria que não resulte da prática. É, portanto, na prática que a teoria é produzida, confirmada, ou até mesmo reformulada.

Uma vez que não se pode pensar na formação dos professores sem considerar a teoria e a prática, pego emprestado o termo utilizado por Garcia e Alves (2012), *prácticateoria*. São

duas palavras que se tornam uma, visto que não é possível separar esses conceitos, a prática nada mais é que a teoria em movimento. Uma possível forma de vencer essa visão dicotomizada seria voltarmos os pensamentos ao fazer pedagógico no cotidiano da escola. A escola é vista por muitos docentes como o *espaçotempo* em que efetivamente se formam.

A formação de professores tem sido objeto de preocupação de muitos pesquisadores na área da educação. Os cursos de formação existentes ainda estão muito distantes da realidade vivida pelos professores nas escolas. Segundo, Garcia e Alves (2012), essa visão limitada da formação está relacionada à maneira como os atuais cursos de formação estão organizados, de forma a fragmentar as disciplinas, impossibilitando uma discussão coletiva e reflexiva.

Houve um aumento significativo de leis, que passaram a cobrar dos órgãos competentes o aumento no número de ofertas de vagas tanto para formação inicial quanto a continuada. Todo esse cenário contribuiu para mudanças nas políticas de formação de professores.

Para Gatti e Barretto (2009), o crescimento desses cursos de formação nas últimas décadas em escala mundial, se deu a partir de dois movimentos: novas necessidades do mercado de trabalho e do precário desempenho escolar da população. As mudanças na economia levaram a uma preocupação com a formação das futuras gerações e em como preparar os professores para formá-los nesse novo contexto. Acredita-se, portanto, que uma das formas de melhorar o desempenho escolar da população é investir na formação de professores. Vários documentos internacionais enfatizam esse aspecto, como os do Fórum Nacional da Educação e do Programa de Reformas Educativas na América Latina (PREAL). Em ambos, está implícita a ideia de que investir na formação dos professores é fundamental para um melhor desempenho dos estudantes. Para Gatti e Barretto (2009), apesar dos investimentos, ainda não se tem conseguido atingir resultados satisfatórios, ao levarmos em consideração o desempenho escolar.

Em concordância com Vicentini e Lugli (2009), é inegável a heterogeneidade das instâncias de formação presentes na história da formação docente e isso se deve, principalmente, devido às peculiaridades existentes em cada nível de formação e das instituições espalhadas pelos estados brasileiros. E para a autora, identificar os esforços dispensados à formação de professores é fundamental para compreender o processo de profissionalização docente, uma vez que as formações específicas para o exercício da docência são um dos aspectos utilizados para o reconhecimento do magistério como profissão.

### 1.3 Formação contínua/continuada de professores

O termo formação continuada surgiu, nas últimas décadas, com o objetivo de aprofundar conhecimentos e promover uma atualização constante de profissionais mediante as demandas do trabalho e os avanços tecnológicos e das ciências (GATTI; BARRETTO, 2009). Alvarado-Prada *et al* (2010) acrescentam que essa formação sempre esteve ligada à necessidade de manter estes profissionais, que já exercem a docência, em constante atualização. Para Gatti (2008), formação continuada é um termo amplo e complexo, difícil de conceituar e bastante heterogêneo, por se tratar de uma modalidade de formação que inclui desde cursos presenciais e virtuais a encontros e participação em congressos.

Mediante as novas necessidades da sociedade contemporânea, podemos observar um aumento significativo de iniciativas de formação continuada oriundas de diversos setores privados e públicos, em sua grande maioria no sudeste do Brasil, realizadas na forma de extensão. A formação continuada passou a ser vista como requisito para o trabalho e de fundamental importância para que os trabalhadores se mantivessem em constante atualização (GATTI, 2008).

Tem sido motivo de preocupação para muitos pesquisadores os objetivos que estão por trás desses cursos de formação. A grande maioria tem como prioridade preparar professores e alunos para as novas necessidades da economia, ao invés de priorizar a formação de cidadãos críticos, éticos, capazes de desenvolver boas relações humanas. Os valores materiais são colocados à frente dos valores éticos e relacionais. É necessário sim formá-los para o mercado de trabalho, mas não podemos esquecer que o papel da escola e dos professores é bem mais do que isso (GATTI, 2008), é garantir o pleno desenvolvimento do educando. Para Alvarado-Prada *et al* (2010), essas iniciativas têm atendido mais aos interesses governamentais do que dos professores. Instituições e pessoas, sem a formação para tal função, criam programas de formação sem as condições necessárias e que não atendem as necessidades dos professores.

A formação continuada passou a ser entendida, como uma opção para as deficiências de formação na tentativa de solucionar problemas dentro da própria rede. Passaram a funcionar como programas compensatórios, ao invés de atualização e aperfeiçoamento, contrapondo-se ao real objetivo que seria permitir o aprimoramento profissional em suas respectivas áreas e criar condições para o desenvolvimento da criatividade e a troca entre profissionais (GATTI, 2008). As reformas curriculares que ocorreram durante os anos 90, também contribuíram para investimentos nessa área, tornando-se necessário capacitar o professor ou complementar uma formação que fosse condizente com as novidades do

currículo (GATTI; BARRETTO, 2009). Tem-se dado ênfase aos termos competências e habilidades nos atuais currículos, como se fossem ingredientes que quando misturados levam a um bom resultado profissional, sem considerar a formação como um processo interativo e de troca entre os sujeitos envolvidos (GATTI, 2008).

No Brasil, o conceito de formação continuada foi ampliado, e passou a ser uma das formas de garantir uma formação mínima para profissionais que não eram habilitados para lecionar na área em que estavam trabalhando, dessa forma, algumas iniciativas tinham como objetivo habilitar profissionais que já se encontravam em exercício nas redes de ensino. Ainda assim, são entendidas como formação continuada por serem realizadas em serviço (GATTI, 2008). Segundo Alvarado-Prada *et al* (2010), a formação continuada foi durante muito tempo, e ainda é vista como uma forma de cumprir exigências sociais: aquisição de certificados, implantação de políticas de diversos tipos, principalmente governamentais, sanar problemas dentro das escolas e complementar uma formação precária.

As denominações que têm sido utilizadas para esses cursos, como capacitação e aperfeiçoamento, nos levam a pensar a formação continuada como uma forma de dar aos professores o conhecimento que eles não possuem e torná-los capazes, uma visão tecnicista que nos lembra as indústrias, cujo foco principal é o lucro. Nessa perspectiva, o professor não tem sido considerado como autor de sua própria formação, e o conhecimento, nada mais é que um produto ofertado para que o professor consuma. O conhecimento precisa deixar de ser tratado como algo estático e fragmentado e ser entendido como algo dinâmico em permanente construção (re) construção (ÁLVARADO-PRADA; FREITAS T.; FREITAS C., 2010).

O modo como tem sido conduzida essa modalidade de formação, nos leva a perceber, que os mesmos são limitados e não valorizam os saberes dos professores. A formação é um processo que ocorre ao longo da vida, mediante interações e relações que acontecem em diferentes ambientes, não somente os profissionais. Formar-se implica interagir, nos remete a um processo, algo que ocorre internamente, mas que depende do social, diferente do que se tem observado nas atuais iniciativas criadas com esse propósito. Os atuais cursos de formação continuada refletem, na verdade, os problemas estruturais da sociedade e da educação. As práticas de formação que tem surgido não são continuadas e em alguns casos desvalorizam o potencial dos professores, por não os considerar no processo (ÁLVARADO-PRADA; FREITAS T; FREITAS C, 2010). A racionalidade técnica em que os cursos de formação inicial e continuada estão inseridos os impede de considerar aspectos complexos ligados ao dia a dia desses profissionais e para que ela tenha um sentido concreto na vida dos professores



é necessário ser fundamentada no contexto escolar, a partir da valorização de experiências (NÓVOA, 1992; BRAGANÇA, 2012).

De um modo geral, os atuais cursos estão demasiadamente distantes de uma postura crítica, se constituíram em meras palestras e transmissão de conteúdos, formulação de tarefas e deveres, totalmente fora do contexto escolar. As ações não discutem questões pertinentes ao cotidiano escolar e as necessidades do professor estão sendo reduzidas a um fazer técnico, que se sobrepõe ao pensamento crítico-reflexivo. Não consideram que os professores em seu fazer cotidiano constroem conhecimento através de suas práticas e a partir do conhecimento que já trazem. O seu desenvolvimento depende desses pré-conhecimentos que, muitas vezes, não são valorizados (ÁLVARADO-PRADA; FREITAS T; FREITAS C, 2010).

Embora tenham aumentado os cursos de formação, temos alcançado poucos resultados. É necessário reinventar a formação, colocar os professores em evidência, tornando-os autores e responsáveis pela sua própria formação (BRAGANÇA, 2012). Nóvoa (1992) acrescenta que a formação deve estimular uma constante reflexão e não se constrói a partir da acumulação de conteúdos, ela é antes resultado de análises realizadas pelo indivíduo de si mesmo, do seu fazer pedagógico e de sua identidade pessoal. As práticas de formação que visam o coletivo contribuem para a emancipação profissional e autonomia do indivíduo. O importante é estimular o desenvolvimento profissional para que o professor se torne reflexivo e desempenhe seu papel de protagonista nas políticas de educação.

Em uma pesquisa realizada por Alvarado-Prada *et al* (2010) sobre a satisfação dos professores em relação aos cursos de formação continuada, revelou que eles tendem a valorizar mais as oficinas presenciais de troca de experiências por se aproximarem mais de suas realidades e ajudá-los a refletir em conjunto sobre problemas enfrentados. Segundo Gatti e Barretto (2009), alguns fazem elogios às iniciativas criadas, mas suas opiniões são unânimes em alguns aspectos, como a falta da participação efetiva do professor nas propostas de trabalho, a descontinuidade das oficinas, o distanciamento das propostas com a realidade vivida nas escolas, falta de conhecimento dos formadores sobre o cotidiano escolar, entre outras. Para alguns críticos estudiosos do tema, devido ao contexto político-social em que surgiram, essas iniciativas governamentais são uma forma de controle do estado para cumprimento do currículo e contribuem para perda de autonomia pedagógica, por não priorizarem suas realidades e não permitirem sua participação nas propostas. Elas não têm o desenvolvimento profissional como prioridade. A falta de participação do professor no processo causa um distanciamento, que os impede de se envolverem e tampouco sentirem-se motivados a repensar suas práticas.

Segundo Gatti e Barretto (2009), a visão sobre a formação continuada tem se modificado recentemente. Estudos revelam o surgimento de novas formas de se pensar nessa modalidade de formação, que tem como preocupação uma participação mais efetiva do professor. Ele começa a ser pensado como peça fundamental no processo formativo e suas experiências passam a ser valorizadas. A palavra capacitação, então, dá lugar ao termo desenvolvimento profissional e esse tem sido o objetivo de algumas das novas iniciativas de formação continuada, levar o professor a obter seu crescimento profissional.

Para que a formação docente faça algum sentido e obtenha sucesso, é necessário que se pense no professor no seu fazer cotidiano, ela deve ser construída dentro da profissão. A formação está diretamente ligada à experiência e identidade dos professores, sem experiência não há formação (NÓVOA, 1992). O conhecimento gerado a partir das experiências reflete diretamente na identidade do sujeito e, conseqüentemente, se reflete em suas práticas.

Recentemente surgiram duas abordagens que pretendem considerar o professor em seus aspectos pessoais e profissionais, amplamente aceitos e discutidos na literatura. Essas abordagens têm como foco a formação centrada em dois aspectos: a reflexão e o fortalecimento institucional. A prática de reflexão, que geralmente ocorre em grupos, possibilita a troca de experiências entre docentes e pode levar a uma autorreflexão de suas práticas. É considerado importante, porém limitado por não considerar a escola, apenas os profissionais envolvidos. A formação centrada no fortalecimento institucional, apesar de ser mais complexa por demandar um trabalho conjunto da instituição sobre suas práticas e responsabilidades sociais, também possui um potencial transformador, porém mais abrangente por atingir a instituição como um todo (GATTI; BARRETTO, 2009).

Estudos indicam que, embora tenha havido avanços consideráveis com a formação continuada, eles ainda são pequenos e modestos para cumprir o objetivo que se quer alcançar, contribuir para melhorar o desempenho escolar dos estudantes, sem perder de vista que o mesmo não depende somente do professor (GATTI; BARRETTO, 2009).

Os encontros de formação em roda dentro da escola podem ser um caminho para estreitar essa formação com a realidade vivida pelos professores, bem como facilitar sua participação, já que muitos não têm tempo vago fora da escola. É necessário se pensar em uma formação que não se restrinja a discursos e teorias, mas uma formação que permita, concordando com Bragança (2012), o encontro com o outro, pautado nas experiências, na construção coletiva de saberes e na história de vida dos professores.

## **2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM FOCO: GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA (GIDE)**

### **2.1 Políticas educacionais e a profissão docente**

A partir dos anos 1980, intensificaram-se os estudos que discutem o papel do professor como autônomo na gestão de suas práticas como profissional e produção de saberes. O professor passa a ocupar o centro das discussões sobre o ensino e os debates sobre a profissionalização docente se tornam intensos. Esse movimento foi responsável, inclusive por mudanças na forma de ver a profissão. O professor deixa então de ser visto como um ser vocacionado para exercício do magistério e passa a ser considerado um profissional, com condições e preparo para tal (BRAGANÇA, 2009).

São muitos os pesquisadores que discutem a profissionalização do ensino, dando ênfase, principalmente ao papel desempenhado pelos professores. Segundo Bragança (2009), é importante que se pense o movimento de profissionalização docente de forma crítica, para que ela não se torne uma mera reprodução de tarefas e perca seu sentido. É necessário cuidado, principalmente porque a profissionalização surgiu como proposta do estado e não da categoria, numa tentativa de controle das práticas desenvolvidas e da formação oferecida aos professores e não de melhorias, provocando uma verdadeira racionalização do ensino.

A partir dessa perspectiva, Bragança (2009) nos chama atenção para que se pense na profissionalização, sem perder de vista a natureza social do trabalho docente. É necessário buscar a profissionalização em defesa do coletivo, com vistas à valorização da profissão e recuperação de valores e características da profissão.

É nessa perspectiva que as histórias de vida ganham força, favorecer a escuta do professor ao narrar sua história contribui para visibilidade do papel desempenhado por ele, valorizando suas experiências e contribuindo dessa forma para aumento da autoestima. Segundo Tardif (2014), o saber dos professores se relaciona com o social, é impossível compreender o saber dos professores sem ouvi-los no seu cotidiano em suas múltiplas interações.

Esse cenário de discussões sobre a profissão e o papel do professor sofreu forte influência das políticas sociais em vigência, que influenciam diretamente nas políticas educacionais. Segundo Oliveira (2005), as atuais políticas educacionais são na verdade fruto das políticas regulatórias sociais, que alteram a organização de todo o contexto escolar. É necessário garantir empregabilidade em uma sociedade onde oferta e procura de mão-de-obra

se encontram em desequilíbrio. As políticas educacionais funcionam, nesse contexto, como políticas compensatórias, na tentativa de solucionar alguns problemas sociais que a sociedade não dá conta de resolver, influenciando diretamente a dinâmica escolar e a profissão docente, resultando, também, em novas políticas regulatórias educacionais.

O aumento da oferta de vagas na rede pública de ensino revela o papel social desempenhado pela escola e a influência das políticas sociais na educação. Embora o aumento de vagas seja positivo, a ampliação de vagas por si só não é suficiente. Para que haja uma verdadeira melhoria é necessário estar acompanhado de investimentos na infraestrutura das escolas e condições de trabalho para os docentes. O aumento na oferta de vagas não atrelado a investimentos na educação tem trazido prejuízos para a qualidade do ensino e trabalho docente, visto que, na ausência de espaços físicos o que tem acontecido nas escolas é o aumento do número de alunos por turma. Para Assunção e Oliveira (2009, p.351), “a democratização do acesso à escola dá-se ao custo da massificação do ensino”.

Segundo Oliveira (2007), estamos diante de mudanças na organização do trabalho escolar. Essa nova organização, nada mais é que resultado de um modelo de regulação da educação, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais, como baixos resultados em avaliações. As escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. Toda essa mudança reflete no trabalho dos professores, já que a autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos.

Segundo Oliveira (2007), essas políticas promovem uma falsa “autonomia” das escolas, “autonomia” essa que mais engessa do que liberta, e tem um peso muito grande para os profissionais da educação, resultando numa intensificação do trabalho, no qual os professores se sentem culpados e responsabilizados sobre resultados e desempenhos da escola e dos alunos.

## **2.2 Gestão Integrada da Escola (GIDE)**

Recentemente, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro experimentou algumas mudanças no que se refere às políticas educacionais. A partir de 2011, com a entrada da Gestão Integrada da Escola (GIDE), tendo como referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (IDEB), estabelecidas pelo Ministério da Educação, a escola passou a ser gerida por um sistema que afirma ter como principal objetivo a melhoria do desempenho escolar dos estudantes de escolas públicas no Brasil (GODOY;

MURICI, 2009). O IDEB é um indicador que se baseia no fluxo, índice de aprovação e reprovação escolar e desempenho em avaliações externas, como a Prova Brasil, que avalia alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental (FERNANDES, 2007).

Segundo informações extraídas do <sup>1</sup>site do MEC, o “Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino”. Ele funciona como um indicador que possibilita monitorar a qualidade da educação através do índice de aprovação/reprovação a partir do Censo escolar e o desempenho dos alunos na prova Brasil, no caso dos Municípios e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados, a cada dois anos.

A GIDE é um sistema de gestão criado pelo Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), que tem como foco resultados no processo ensino-aprendizagem, através do Método Gerencial de Solução de Problemas (PDCA). Esse método inclui um conjunto de atividades para ajudar a escola a alcançar suas metas e resolver os problemas que restringem seus resultados e é composto das seguintes etapas: Planejar, Executar o plano, Verificar os resultados e Agir corretivamente ou Padronizar as boas práticas. Esse sistema tem como principal objetivo, melhorar significativamente os resultados, tendo como referência o IDEB, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Formação de cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS). Esse último é um índice baseado nos dados pedagógicos e ambientais coletados de algumas escolas, compondo um verdadeiro banco de dados com os fatores que mais influenciam no processo ensino-aprendizagem (GODOY; MURICI, 2009).

Uma característica dessas atuais políticas é a ênfase dada às avaliações externas e metas para obter resultados, levando a uma verdadeira reformulação da gestão escolar, onde o professor desempenha papel fundamental (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

Assim, o papel do professor ganha destaque, passando a ocupar o centro dessas reformas, como o principal responsável pelas mudanças que se querem alcançar. Para Oliveira (2005) “as reformas em curso tendem a retirar desses profissionais a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e da organização de seu trabalho”. Essa política de responsabilização, que é depositada sobre o professor, contribui para uma desprofissionalização e para a perda da identidade, fazendo com que o professor se questione sobre qual é o seu verdadeiro papel.

### 2.3 *Espaçotempos* dentro da escola

A GIDE tem uma grande influência sobre o trabalho docente, devido às demandas que ela impõe. A profissão tem passado por mudanças, o professor deixou de ser apenas o responsável por ensinar aos alunos e se tornou responsável também pela gerência da organização do espaço escolar. Segundo Oliveira (2005, p.770), “o trabalho docente não pode ser mais definido apenas como atividade em sala de aula, além de ensinar, o professor tornou-se responsável pela gestão da escola, incluindo planejamento, elaboração de projetos, discussão coletiva do currículo e da avaliação”.

A profissão docente está marcada pela desvalorização profissional e pela perda da autonomia. Os professores estão, segundo Nóvoa (1992), cada vez mais amarrados a serviços burocráticos e controlados por lógicas administrativas, o que os impedem de se desenvolverem profissionalmente.

Essa nova demanda educacional e o acréscimo de papéis que o professor vem acumulando têm provocado uma intensificação no trabalho docente e sua conseqüente precarização, visto que o professor passou a ter demandas que estão além da formação acadêmica (OLIVEIRA, 2005). Esses acréscimos de papéis têm gerado uma atmosfera de insatisfação por parte dos professores no exercício da profissão, como relatado por Damasceno (2002, p.97) ao observar o cotidiano de uma escola: “[...] no período em que observamos a escola, percebemos um clima de não entendimento da ampliação da função social da escola, de descontentamento com o trabalho, com a gestão e de descrédito na profissão, no trabalho, no governo, nos alunos e nos colegas”.

Uma das conseqüências dessa atual política que paira sobre o Estado do Rio de Janeiro é a falta de *espaçotempos* dentro da escola para que os professores discutam questões pedagógicas e troquem experiências. Com o aumento da demanda de trabalho e a inclusão de funções, que anteriormente não exerciam, não há tempo para que os docentes discutam questões do cotidiano escolar.

*Enfrento um grande desafio pela frente, reunir os professores para a roda de conversa. Embora tenham concordado não foi possível realizá-lo ontem. O clima estava tenso e não houve tempo hábil para nos sentarmos e trocarmos experiências. Percebi que nos dias de conselho será muito complicado. Essa é a realidade que vivemos hoje nas instituições de ensino, muitos até querem se reunir para discutir algumas questões relativas à escola, aos alunos, mas não existe mais esse espaçotempo. Nem mesmo nos conselhos temos mais voz, toda vez que um professor levanta uma questão pedagógica importante ele é silenciado devido à falta de tempo, tudo tem sido muito cronometrado. Essa falta de tempo me remete ao Larrosa (2002) ao fazer sua crítica à sociedade moderna acelerada. Vivemos com pressa, temos muita demanda e pouco tempo, com isso prejudicamos nossa capacidade de viver experiências. É necessário resgatar esses espaçotempos para que juntos toda a equipe*

*consiga encontrar novos caminhos para problemas enfrentados. O plano B será utilizar a semana de planejamento que ocorrerá na primeira semana de fevereiro. Conversando com os professores, eles mesmos sugeriram utilizar essa semana de planejamento e os sábados letivos que ocorrerão durante o ano de 2015. Nesses sábados letivos, geralmente a frequência de alunos é baixa e o professor precisa ficar na escola cumprindo horário, então, a sugestão deles é utilizar esse momento para realizarmos “nossas conversas” (Diário de Itinerância, 17/12/14).*

Damasceno (2002), durante estudo realizado em algumas escolas, observou que as reuniões pedagógicas não são fruto do interesse e necessidade da equipe pedagógica e da escola, mas reuniões engessadas com a função de cumprir uma obrigação imposta pela legislação. O horário destinado às reuniões pedagógicas, quando ocorrem, é ocupado, em sua maior parte, por informes de caráter administrativo e decisões já tomadas, impossibilitando a participação dos professores nas discussões.

*Ao ouvir o áudio do encontro pude perceber algumas coisas. Apesar de no início os professores estarem um pouco inibidos, eles queriam ser ouvidos. Falo por mim também, acredito que esse encontro é necessário, inclusive para tentar encontrar possíveis soluções para obstáculos e dilemas que enfrentamos no dia a dia. Às vezes, ficamos sabendo das coisas que estão acontecendo à nossa volta, mas não discutimos juntos, não há espaçostempos para isso. Há uma necessidade de contar o que eles tem feito e discutir o que acontece dentro da escola, uma das falas reafirma essa necessidade: “Eu acho que deveria ter, uma vez por mês, um encontro [...] Uma vez por mês, todo mundo se reunir? Seria muito bom”. Essa falta de espaçostempos, muito tem a ver com a atual política, que enche as escolas de demandas burocráticas e impedem essa participação efetiva. As escolas não possuem mais a liberdade de marcar uma reunião com os professores, a direção precisa pedir autorização e quase sempre não consegue. Os conselhos de classe são pré-agendados, não levam em consideração a realidade da escola e não podem ser adiados ou antecipados. A direção da escola fica engessada e tem medo de descumprir qualquer ordem devido às ameaças de exoneração do cargo. Uma das falas desse mesmo professor nos mostra isso: “... elas têm muito medo de fazer alguma coisa. Acho que se tirasse, uma vez por mês, terminar as aulas 10h da manhã e 15h da tarde pra fazer o encontro... ‘Ah, mas não pode, olha o calendário’...”. Tudo isso tem cansado os professores e tem contribuído para o desgaste profissional e um clima de desânimo nas escolas. Às vezes, me sinto nadando contra a maré! Mas apesar disso tudo, vejo no Rodolpho Siqueira, uma vontade de superar essas dificuldades. E apesar do pouco tempo, conseguimos nos reunir e pretendemos realizar outros. Quem sabe não conseguimos vencer isso e convencer a direção da escola de que esses encontros são importantes para o funcionamento da escola? (Diário de Itinerância, 10/02/15)*

Diante dessa realidade, torna-se necessário resgatar esses *espaçostempos*, que já não existem nas escolas e que são essenciais para um bom funcionamento da mesma. Segundo Nóvoa (1992), as “comunidades de práticas” dentro da escola são essenciais para que os docentes discutam entre si questões pedagógicas do dia a dia que somente eles conhecem bem.

A escola é um espaço de formação também para os docentes porque é onde ocorre a produção de saberes a partir das vivências de cada um. O professor se forma ao ensinar. O fazer docente, mesmo quando não apresenta o resultado esperado por ele, contribui para sua formação. As conversas e trocas de experiência com outros docentes devem ser valorizadas, porque são essas experiências que se traduzem em prática (GARCIA; ALVES, 2012).

Para Larrosa (2002), experiência é mais que saber algo sobre alguma coisa, é se deixar tocar ou impactar. A experiência nos leva à reflexão sobre nossas práticas que por sua vez, pode nos levar à mudança, por isso contribui para a formação. Ela é singular e pessoal, por isso deve ser compartilhada. Segundo Nóvoa (1992), uma reflexão coletiva é fundamental porque, além de contribuir para formação dos professores, é o que dá sentido a profissão docente. É através dessa troca que se estabelece entre professores que a experiência coletiva se torna conhecimento profissional.

## **2.4 Reinventando as políticas**

Uma das propostas da Gestão Integrada da Escola (GIDE) foi o incentivo ao registro das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. As escolas, então, passaram a ter um livro de registros das “boas práticas”, através do procedimento operacional padrão (POP), uma ficha onde os professores registram as práticas que consideram “boas”, desenvolvidas dentro e fora da sala de aula (GODOY; MURICI, 2009). Os objetivos que estão por trás dessa iniciativa são de controle do trabalho desenvolvido pelos professores, através da criação de ferramentas de reprodução, mas os docentes no seu cotidiano são capazes de reinventar suas práticas, de forma que elas se tornem práticas instituintes.

Segundo Linhares (2007), as práticas instituintes são, na verdade, aquelas exercidas na tentativa de romper com o instituído, práticas vivas que se movimentam de acordo com a realidade vivida e que estão impregnadas do social e cultural. Elas não são engessadas e sim recriadas a partir do que já foi desenvolvido, aproveitando cada “fresta” do já foi estabelecido. Não há como separar o instituinte do instituído, porque ambas coexistem e se misturam.

Apesar da pressão exercida pelas políticas, o Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, localizado no Bairro Colubandê, São Gonçalo, possui uma equipe pedagógica compromissada com a qualidade da educação. Dessa forma apesar do registro das práticas desenvolvidas serem colocados como uma imposição por meio do Procedimento Operacional Padrão (POP), os professores reinventam no seu cotidiano, novas formas de ensinar e contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Muitas são as práticas desenvolvidas pelos professores com o objetivo de dar condições para que o aluno construa conhecimento, num verdadeiro ato de rebeldia do que já foi pré-estabelecido.

Os professores se utilizam de táticas de praticantes na tentativa de romper com o que foi instituído, aproveitando brechas da própria política com o intuito de desenvolver um trabalho mais condizente com o que acreditam. Essas táticas são uma forma de ir contra as



atuais políticas sem necessariamente ignorá-las, mas antes utilizá-las da melhor forma que os convém para outro fim que não aquele para a qual foi estabelecida (CERTEAU, 2014).

É possível observar, assim, movimentos tecidos no cotidiano da escola que reinventam as práticas e a formação, contrapondo-se às lógicas instituídas pelo sistema e pela política educacional. Nesse sentido, o estudo busca contribuir na constituição de *espaçotempos* para narrativa dessas práticas e visibilidade dos saberes construídos pelos professores.

### 3. NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Para iniciar a marcha para o desconhecido, é preciso poder, querer e saber colocar-se como sujeito mais ou menos ativo de sua vida, na sua vida (JOSSE, 2010, p.63).

Tendo em vista o desejo em pesquisar como se dá a formação no cotidiano da escola a partir da interação com meus colegas professores, tomei como abordagem teórico-metodológica a pesquisa-formação e as narrativas docentes. Concordando com Josso (2010) que a participação nesse processo de troca e reflexão contribui para a formação e, assim, coloco-me como pesquisadora/sujeito rumo ao desconhecido.

A opção pela pesquisa-formação está diretamente relacionada à natureza da pesquisa. O rompimento com a neutralidade das práticas de pesquisa permite que pesquisadores e os demais participantes se envolvam no processo de construção do conhecimento. Nesse tipo de abordagem metodológica tudo é desenvolvido em coletivo e não há separação do sujeito pessoal e sujeito pesquisador.

*Tive uma formação muito positivista na qual o envolvimento e aproximação do pesquisador com seu objeto é vista como perigosa, exige certa neutralidade, caso contrário inviabiliza a pesquisa. Hoje percebo que essa neutralidade não existe, mas vejo também que o tipo de pesquisa é bem distinto. Em educação lidamos com pessoas e se tem uma coisa que tenho aprendido é que as pessoas são imprevisíveis (Diário de itinerância, 24/11/14).*

Partimos do pressuposto, tomando como referência Josso (2010), de que nossos conhecimentos são frutos de nossa própria experiência e por esse motivo contribuem para os processos formativos. O que propomos aqui é uma formação existencial, é uma atividade consciente, porém não previsível, ao colocar o sujeito que aprende interagindo consigo mesmo, com os demais integrantes do grupo e com o ambiente a sua volta, no caso a escola.

A pesquisa-formação tem como uma de suas principais características a valorização das experiências de vida, elas assumem um caráter formativo para os indivíduos envolvidos na pesquisa na medida em que produzem conscientização.

O processo formativo se desenvolve ao longo da pesquisa por meio das interações humanas, dessa forma, as narrativas de vida contribuem nesse processo por serem relatos pautados pelo diálogo entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. Somos sujeitos construídos a partir de relações que estabelecemos com outras pessoas, com o trabalho e com nós mesmos.

A formação é um movimento dialético da nossa autointerpretação, como vemos e sentimos as experiências, com a cointerpretação, que é construída a partir da partilha com os outros. Ela é resultado do nosso eu particular com nosso eu coletivo (JOSSO, 2010).

Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, o saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2010, p.47).

A formação como um processo contínuo está fundamentada em Nóvoa (1992, 1995, 1999). A partir das experiências que vivemos somos impactados e ganhamos forma, são, portanto, as experiências que orientam o processo de formação.

Para Bragança (2011), o processo educativo permeia toda a vida e não se restringe às instituições educativas. Através da educação ampliamos nossa visão de mundo e nos tornamos mais críticos. Já a formação é um processo complexo e interior, que depende das relações que estabelecemos com outras pessoas e a vida, de uma maneira geral. O modo como encaramos a vida e o que nos acontece está diretamente relacionado com o processo formativo em questão.

Quando refletimos sobre caminhos trilhados e acontecimentos vividos, somos capazes de criticar nossas atitudes e enxergar novos caminhos, outras possibilidades.

*Finalmente qualificada! Mais uma etapa concluída. Sinto que estou no caminho certo. Gostei muito desse momento, foi maravilhoso ouvir das componentes da banca que meu trabalho é potente. O que mais me surpreendeu foi a análise que fizeram de mim mesma. Acho que nem sabia o quanto estava imbricada nessa pesquisa. Elas conseguiram perceber coisas sobre mim que nem eu sabia. Talvez soubesse, mas nunca tinha parado para pensar. Acho que elas têm razão, esse trabalho é sobre mim, sobre minha prática e sobre como me tornei professora. Agora parando para pensar, acho que a minha tentativa de fuga na época em que estagiava com meu querido professor já era, de certa forma, começo de uma transformação interna. Como as próprias professoras da banca lembraram, ao concluir minha segunda iniciação científica senti falta do papel educacional que aquela pesquisa poderia proporcionar. A semente já havia sido plantada e pelo visto, já naquela época começou a germinar (Diário de Itinerância, 15/04/15).*

O conceito de experiência aqui trabalhado toma como referência as contribuições de Benjamin (1994) e Larrosa (2002), acontecimento capaz de nos afetar e impactar, produzindo mudanças. A formação é por si só experiencial, não é possível falar em formação sem considerar as experiências que nos atravessam e nos causam algum efeito. Os conhecimentos aprendidos são significados à medida que são partilhados e contextualizados nas histórias de vida.

*Ao reler o texto do Larrosa, foi possível fazer uma verdadeira correlação com minha trajetória acadêmica. Hoje pensando nos estágios que fiz e nos conselhos que recebi, percebo que até as palavras que uso nos textos que escrevo revelam um pouco da minha formação,*

*afinal segundo Larrosa (2002), as palavras são reflexos do que somos. E aí novamente me pego refletindo sobre a minha forma de escrita. Ela diz muito sobre mim e não somente relacionada à minha formação, mas sobre a minha personalidade e por mais que eu tente acredito não ser possível mudar totalmente. Reconheço que preciso tentar melhorar e tenho me esforçado, mas mesmo que isso se modifique ainda assim trará muito de mim (Diário de Itinerância, 06/05/15).*

Benjamin (1994), na década de 1940, nos fez um alerta, mas que ainda nos cabe muito bem nos dias atuais, a narração está em vias de extinção porque a pobreza de experiências nos cala, nos dificulta de narrar histórias. Somos capazes de narrar histórias à medida que somos marcados pelas experiências. Não há narração sem experiências e por consequência não há formação.

Somos o tempo todo bombardeados por informações que nos levam a ter uma opinião sobre determinado assunto. A velocidade com que as informações nos atingem não nos permite refletir e sem reflexão nada nos acontece. A informação é quase tão instantânea quanto a opinião e quando formamos uma opinião sem refletir, não abrimos espaço para a experiência. Ao refletir sobre a informação e a opinião percebo que o maior vilão é o tempo. Vivemos em uma sociedade em que tudo passa muito rápido, fazemos várias tarefas ao mesmo tempo, essa aceleração a que somos submetidos nos impede de viver os acontecimentos em sua intensidade existencial. Muitas coisas acontecem, mas nada nos acontece (BENJAMIN, 1994; LARROSA, 2002).

Encorajada por Benjamin (1994) e na esperança de conseguirmos viver a experiência da pesquisa juntos, convidei os professores a narrarem suas histórias. Encorajada sim, porque, embora ele seja pessimista e melancólico em suas afirmações, acredito que essas experiências ainda existem, por isso ao ler Benjamin me encho de esperanças na tentativa de buscar vivê-las coletivamente, mas para isso é necessário que nós professores estejamos abertos para sermos impactados por elas.

Os encontros com os professores na escola são uma possibilidade de desacelerar as atividades do dia a dia e nos permitir viver experiências. Narrar as que já vivemos e ser impactados por outras a partir desses encontros. O estar na escola partilhando experiências com os outros professores nos predispõe a um processo de transformação interior que nos leva a formação (BRAGANÇA, 2011).

As narrativas e a pesquisa–formação estão intimamente relacionadas. A pesquisa–formação permite ao sujeito relacionar seus saberes às suas experiências, que ganham uma dimensão maior à medida que são narradas pelos sujeitos envolvidos. Ao narrar sua trajetória de vida o sujeito organiza os acontecimentos e reflete sobre eles, produzindo conscientização.

Se a abordagem biográfica da formação, por se centrar no aprendente, permite compreender o que é uma experiência formadora, os trabalhos efetuados com essa metodologia continuarão a precisar e a afinar a dinâmica da formação e, por conseguinte, o próprio processo experiencial (JOSSO, 2010, p.57).

A reflexão a partir das narrativas permite-nos conhecer a nós mesmos e descobrir capacidades e condições que achávamos que não tínhamos. As narrativas nos ajudam a entender o que somos e onde queremos chegar, contribuindo dessa forma para a invenção de si.

*Tenho aprendido muito com o estudo das narrativas como processo formador. As narrativas permitem trazer a experiências para o centro do processo. Ao organizarmos o pensamento para narrar, refletimos sobre o que nos aconteceu. As narrativas nos permitem olhar para nós mesmos de forma contextualizada, porque apesar de ser sobre nós, o “nós” está relacionado às pessoas com as quais convivemos e o ambiente no qual estamos inseridos [...] (Diário de Itinerância, 15/06/15).*

Essa invenção de si muito se relaciona com as nossas identidades que são sempre provisórias, reflexos temporários do nosso processo de formação. Bragança (2011) chama de processo identitário por serem orientadas e influenciadas pelas nossas experiências ao longo da vida. Esse processo nem sempre é harmonioso e depende das relações que estabelecemos com o ambiente onde vivemos e com as pessoas que convivemos. À medida que somos impactados pelas experiências, modificamos nossa maneira de pensar e agir, nos reinventamos.

Assim, a identidade profissional também é construída com o dia a dia, a partir das relações que estabelecemos com o nosso trabalho e com as pessoas com quem convivemos. As narrativas também ganham um papel importante na percepção e construção das identidades. À medida que o sujeito permite-se viver a experiência e narra sua história consegue conhecer a si mesmo e construir/reconstruir sua própria identidade.

Concordando com Bragança (2011), as histórias de vida como abordagem apontam para o desejo de apostar em uma formação mais humana, que considere as pessoas em todos os seus aspectos, pessoal, social e profissional e tem como um dos eixos de análise a formação. Elas funcionam como mediação para a formação, como uma abordagem capaz de produzir conhecimento.

Segundo Bragança (2011) é nesse sentido que as histórias de vida ganham força. Ao rememorar refletimos e ao narrarmos nossas histórias organizamos os pensamentos. A narração nos permite dar início a uma arrumação interna, possibilitando-nos dar novos sentidos a acontecimentos que pensávamos não ter importância, ressignificando-os.

Quando um professor conta sua história, ele se permite viver a experiência da formação, porque ao contar sua história reflete sobre ela. As histórias de vida são importantes mediadoras, porque é a partir delas que o conhecimento ganha sentido e surgem os questionamentos, que de alguma forma influenciam no tipo de formação que será produzida. (BRAGANÇA, 2011)

A narrativa das práticas, atividade que auxilia a reflexão sobre a ação, é oportunidade de apropriação do fazer dos profissionais, sejam professores, psicopedagogos ou pesquisadores. É também oportunidade de processamento da identidade e da consciência de si (WARSCHAUER, 2004).

Consideramos aqui os relatos dos professores sobre suas práticas como lampejos de suas histórias de vida, já que, segundo Nóvoa (1992), não há separação do eu pessoal, social e profissional, o sujeito é um só, resultado dessas três dimensões. Mas como fizemos um recorte temático a partir dos objetivos da pesquisa, chamaremos as narrativas de *narrativas docentes*. Dessa forma, os professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira foram convidados a narrar histórias vividas no seu dia a dia na escola, suas práticas docentes.

Os encontros de pesquisa e formação ocorreram no Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, localizado no Colubandê, São Gonçalo, Rio de Janeiro. Uma das características mais marcantes dessa unidade escolar é possuir uma equipe de docentes compromissados em desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem um melhor aprendizado dos alunos. A opção pelo tema teve relação direta com minha prática como professora e de alguns questionamentos que me fazia ao observar o cotidiano da escola. Um desses questionamentos era: Como as experiências oriundas das práticas que desenvolvemos, dentro ou fora da sala de aula, podem contribuir para nossa formação? Pesquisamos juntos, pois também sou integrante do grupo e tenho práticas a compartilhar, caracterizando-se dessa forma um caminho de pesquisa-formação.

O diário de itinerância assumiu um *locus* especial na pesquisa e tem me acompanhado durante toda a trajetória como peça fundamental no processo formativo em questão. A escolha do diário se deve ao movimento de escrita e pensamentos que ele produz, possibilitando reflexões que contribuem para a formação. Segundo Barbier (2002), o diário é um instrumento de investigação de si mesmo, dotado de ação, idas e vindas, sentimentos e pensamentos.

O diário de itinerância é um exercício de escrita, escrita essa que nos permite conhecer a nós mesmos. Através do diário é possível organizar os acontecimentos e emoções que estão presentes no dia a dia da pesquisa e assim refletir sobre eles.

*Uma coisa eu tenho percebido quando escrevo nesse diário. Ele me ajuda a colocar as ideias em ordem. As leituras que tenho feito também me ajudam a perceber e entender algumas coisas, mas quando escrevo consigo pensar sobre o assunto. Nunca pensei que fosse me sentir tão à vontade ao escrever. Quanta mudança! (Diário de Itinerância, 22/07/15)*

O diário é um dispositivo metodológico que tem como objetivo a escrita de uma itinerância. O termo itinerância vai muito além da trajetória seguida pelo pesquisador, vai mais fundo ao considerar as contradições e conflitos vividos pelo autor durante sua escrita e pesquisa. Nele são registrados acontecimentos, reflexões e sentimentos que acompanham ou acompanharam o pesquisador durante a realização da pesquisa. Para Barbier (2002, p.1) “a itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo”.

Ao iniciar esse processo de escrita me senti um pouco desconfortável e não compreendia a real contribuição disso para a pesquisa. O começo foi difícil e doloroso, mas hoje percebo que essa itinerância é fundamental para o processo de formação do pesquisador-professor.

*Encontro-me diante de uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo um pouco desconfortável, pelo menos nesse primeiro momento, escrever um diário de itinerância. Nunca escrevi sobre mim. Quando adolescente não tive um diário e confesso que estou tendo um pouco de dificuldades. Acho que isso se deve à minha personalidade, sou bastante reservada, sempre tive o hábito de guardar as coisas pra mim. Isso tudo me causa certo estranhamento, mas ao mesmo tempo sinto que pode ser enriquecedor. Nunca imaginei que um diário pudesse ser considerado dispositivo metodológico (Diário de Itinerância, 24/11/14).*

Com o movimento de escrita começaram a surgir algumas questões, como por exemplo, de que forma posso utilizar o diário no corpo do texto? Deveria ser um capítulo à parte ou costurado ao longo dele? Após algumas leituras e conversas com minha orientadora decidimos utilizá-lo ao longo do texto. Afinal, são reflexões e relatos de situações que ocorreram durante o desenvolvimento da pesquisa, não faria sentido isolá-los desses acontecimentos. Até porque são lampejos que completam as reflexões desenvolvidas no trabalho aqui descrito e por isso, torna-o ainda mais rico.

#### 4. RODAS DE CONVERSA: ENCONTROS DE PESQUISA E FORMAÇÃO

Eu não sou você.  
 Você não é eu.  
 Mas sei muito de mim  
 Vivendo com você.  
 E você, sabe muito de você vivendo comigo?  
 Eu não sou você  
 Você não é eu  
 Mas encontrei comigo e me vi  
 Enquanto olhava prá você  
 Na sua, minha, insegurança  
 Na sua, minha, desconfiança  
 Na sua, minha, competição  
 Na sua, minha, birra infantil  
 Na sua, minha, omissão  
 Na sua, minha, firmeza  
 Na sua, minha, impaciência  
 Na sua, minha, prepotência  
 Na sua, minha, fragilidade doce  
 Na sua, minha, mudez aterrorizada  
 E você se encontrou e se viu, enquanto  
 Olhava pra mim?

Eu não sou você  
 Você não é eu.  
 Mas foi vivendo a solidão  
 Que conversei com você  
 E você, conversou comigo na sua solidão  
 Ou fugiu dela, de mim e de você?

Eu não sou você  
 Você não é eu.  
 Mas sou mais eu, quando consigo  
 Lhe ver, porque você me reflete  
 No que ainda sou  
 No que já sou e  
 No que quero vir a ser...  
 Eu não sou você  
 Você não é eu.  
 Mas somos um grupo, enquanto  
 Somos capazes de, diferenciadamente,  
 Eu ser eu, vivendo com você e  
 Você ser mais você, vivendo comigo

Madalena Freire

Por que “Roda de Conversa”? Foi o questionamento que as professoras me fizeram durante a apresentação do trabalho para qualificação. Confesso que fui surpreendida pela pergunta, não tinha parado para pensar na profundidade dessa escolha e nas implicações que ela traria para a pesquisa. Respondi: “Porque ela permite o diálogo com os professores”. Hoje, ao refletir sobre essa pergunta e a minha resposta percebo a importância dessa escolha e a influência dela no desenvolvimento da pesquisa.

Antes de ser pensada como opção metodológica, a roda de conversa foi escolhida a partir do meu desejo de partilhar as práticas que desenvolvo com meus alunos. A pesquisa em



questão nasceu desse desejo de trocar, partilhar e estabelecer uma conversa com meus colegas de profissão.

A opção pela roda foi uma decisão importante para o desenvolvimento da pesquisa, que embora não tenha me dado conta no início, possibilitou uma maior aproximação com os professores participantes e um diálogo entre os sujeitos envolvidos. A escolha do nome Roda de Conversa se deve a essa opção. Foram conversas, onde os próprios professores, inclusive eu, direcionaram esse diálogo a partir do que quiseram compartilhar. O desejo era de ouvir e contar práticas que criamos e recriamos em nosso dia a dia. Todos os professores foram convidados, independentemente da disciplina que lecionam. Concordando com Warschauer (1993), o próprio ato de sentar-se de forma que as pessoas possam ser vistas umas pelas outras é um convite para conversar.

As conversas foram desenroladas e conduzidas a partir do que os professores desejaram contar. Apesar da mediação, a conversa ganhou forma à medida que os professores contavam suas experiências. Segundo Warschauer (1993), essa é uma das características da roda, estar aberto ao novo, no desenrolar da conversa.

Para Larrosa *apud* Skliar (2003) conversar é mais do que dialogar. Na conversa você entra e não se sabe aonde vai chegar. Não se conversa para chegar a um acordo, nem sempre o desenrolar da conversa permitirá um acordo entre as partes. E sua riqueza consiste em manter essas diferenças e não dissolvê-las.

As narrativas ganham espaço nesse tipo de encontro. A conversa permite que o indivíduo narre sua história, suas concepções. As narrativas acontecem naturalmente durante uma conversa, dessa forma, as histórias narradas a partir do singular, ganham um novo sentido no coletivo. Sentido esse que é ressignificado por cada um ao ouvir o que o outro tem a dizer e a partir de suas próprias experiências, dessa forma as narrativas provocam efeitos diferentes em cada um (WARSCHAUER, 2004).

Não se pode conversar com qualquer um, para se conversar é preciso haver encontro com o outro, com as diferenças. As diferenças que o outro traz acrescentam, permitem-nos refletir, provocam, levam a duvidar ou até mesmo questionar o que antes considerávamos verdades absolutas. Devido a essa pluralidade de características ela nunca tem um fim, ela é apenas interrompida.

A roda pode ser entendida como uma reunião de pessoas com histórias de vida diferentes, experiências diferentes que desejam dialogar. Esses encontros e desencontros quando postos em diálogo permitem uma maior reflexão dos envolvidos, bem como é possível perceber pontos em comum entre os diálogos tecidos. Apesar das experiências serem

diferentes, em alguns momentos as falas se encontram, compondo um só discurso, entrelaçando significados e criando outros. Quanto mais as pessoas se reúnem em roda, maior é o entrelaçamento entre elas e a criação de significados comuns ao grupo (WARSCHAUER, 1993).

O objetivo da roda é estabelecer uma relação de horizontalidade com o conhecimento que trazemos e os novos que serão produzidos coletivamente. Os saberes são distintos em virtude das experiências que cada um vive ou viveu, mas um não se sobrepõe ao outro. A roda permite que se estabeleça uma conversa de igual para igual. Para que possamos conversar é necessário primeiramente saber ouvir, ao ouvir o outro eu alcanço a horizontalidade. São nos encontros e desencontros com o outro que se possibilita o processo de formação (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012).

A roda nos coloca em confronto com o outro, que é diferente de nós. São essas diferenças que nos possibilitam um reconhecimento do que somos, do que não somos ou do que gostaríamos de ser. Esse encontro com as diferenças nos faz refletir sobre nós mesmos (WARSCHAUER, 1993). “E nesse processo de encontro-confronto com a verdade do outro, o conflito aparece... Conflito que pode se dar na relação com o outro ou dentro de nós mesmos, por exemplo, no ato criativo, onde ocorre o choque do novo com o velho”(WARSCHAUER, 1993, p. 52).

Para Skliar (SKLIAR *apud* SAMPAIO; ESTEBAN, 2012), a formação é um processo de encontros e desencontros. O contato com o outro é fundamental para que possamos perceber e entender certas coisas. “Porque tu lês filosofia, poesia e escreve ainda como um acadêmico clássico?” Não era uma crítica, mas uma dúvida que ele explicitava. [...] Acho que isso me autorizou, me deu uma permissão para poder... E alguém tem de dar essa permissão” (SKLIAR *apud* SAMPAIO; ESTEBAN, 2012, p. 314).

Concordando com Skliar (SKLIAR *apud* SAMPAIO; ESTEBAN, 2012), sabemos muitas coisas, lemos sobre muitas coisas, mas para que possamos absorvê-las por completo é necessário senti-las, ser impactado por elas. Quando isso acontece, a teoria se converte em prática.

A roda como forma de encontro com os professores favorece a partilha de experiências, porque acreditamos que todos nós temos contribuições, possibilitando aos participantes afetarem e serem afetados pelo processo formativo em questão. A roda sugere uma troca entre os envolvidos, onde nenhuma fala é mais importante que a outra, mas juntas formam uma colcha de retalhos repleta de significados únicos para cada um dos envolvidos (WARSCHAUER, 2004).

Nessa perspectiva, não podemos deixar de ressaltar sua relação com a pesquisa-formação, que objetiva a formação individual a partir do coletivo. Assim como Josso (2010), me coloco como sujeito da pesquisa ao partilhar com meus colegas de profissão as minhas experiências, que são significadas e ressignificadas à medida que eu as compartilho com os demais integrantes.

A partir da entrada do secretário de Educação Wilson Risolia no Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2010, grandes mudanças ocorreram, principalmente, relativas à gestão escolar. Muitas dessas mudanças foram implantadas numa tentativa de controlar o trabalho dos professores e maquiar resultados. Uma das consequências dessas políticas foi o incentivo ao registro das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Nessa perspectiva, a maioria das escolas passou a registrar as “boas práticas” que desenvolviam e no Rodolpho Siqueira não foi diferente, logo a maioria das atividades podem ser encontradas no “livro das práticas”. Tomamos, assim, esse livro como ponto de partida, tendo-o como dispositivo para aquecer a nossa conversa com os professores.

Nos organizamos de acordo com a disponibilidade dos professores e a rotina da escola, tendo muitas vezes que reavaliar as possibilidades de encontro já pré-combinadas com os participantes.

*Como planejado farei o primeiro encontro com os professores hoje, após o último conselho de classe do ano de 2014. Sinto-me animada, mas ao mesmo tempo receosa. Apesar de a maioria ter concordado em participar, dias de conselho são sempre complicados, ainda mais no final do ano. Espero que seja proveitoso para todos (Diário de Itinerância, 16/12/14).*

*Enfrento um grande desafio pela frente, reunir os professores para a roda de conversa. Embora tenham concordado não foi possível realizá-lo ontem. O clima estava tenso e não houve tempo hábil para nos sentarmos e trocarmos experiências. Percebi que nos dias de conselho será muito complicado. Essa é a realidade que vivemos hoje nas instituições de ensino, muitos até querem se reunir para discutir algumas questões relativas à escola, aos alunos, mas não existe mais esse espaço-tempo. Nem mesmo nos conselhos temos mais voz, toda vez que um professor levanta uma questão pedagógica importante ele é silenciado devido à falta de tempo, tudo tem sido muito cronometrado. O plano B será utilizar a semana de planejamento que ocorrerá na primeira semana de fevereiro. Conversando com os professores, eles mesmos sugeriram utilizar essa semana de planejamento e os sábados letivos que ocorrerão durante o ano de 2015 (Diário de Itinerância, 17/12/14).*

Promover os encontros com os professores foi tarefa difícil. O contexto político atual, bem como os próprios acontecimentos que envolvem o cotidiano escolar nos impossibilita de conversar no dia a dia. Essa falta de tempo me remete a Larrosa (2002) ao fazer sua crítica à sociedade contemporânea acelerada. Vivemos com pressa, temos muita demanda e pouco tempo, com isso prejudicamos nossa capacidade de viver experiências. É necessário resgatar

esses *espaçostempos* nas escolas novamente, para que juntos toda a equipe consiga encontrar novos caminhos para problemas enfrentados.

Dessa forma, os encontros foram realizados nas brechas que encontramos no cotidiano da escola, utilizando “táticas”, conforme Certeau (2014), para realização dos encontros. O primeiro ocorreu na semana de planejamento, no dia 03/02/15. Conversando com os professores, eles mesmos sugeriram utilizar essa semana de planejamento e os sábados letivos que ocorreram durante o ano de 2015.

Após algumas tentativas de reunir os professores, no dia 03 de fevereiro de 2015, tivemos nosso primeiro encontro. Mesmo tendo convidado grande parte da equipe de professores da escola, apenas cinco docentes, além de mim, se prontificaram a participar da roda de conversa. A conversa fluiu e foi possível compartilharmos experiências vividas no nosso dia a dia na escola. Iniciei com um vídeo do “O Equilibrista”, como dispositivo de mobilização. O vídeo, que é uma adaptação do livro, com o mesmo título, da autora Fernanda Lopes de Almeida, conta a história de um menino que vivia por um fio, tudo que precisava tinha que construir, tornando sua vida complicada e ao mesmo tempo bonita. Vivia se equilibrando em uma corda bamba e era responsável por tudo que fazia. Em sua trajetória encontrou várias pessoas que não o compreendiam, assim como ele também não compreendia o modo de viver de certas pessoas.

No início os professores estavam inibidos, mas logo se envolveram com a discussão. Iniciei a conversa contando uma experiência minha e, a partir dela, os professores foram se sentindo mais à vontade para contar as suas. Quando um dos professores acabava de contar sua experiência e o silêncio pairava no ar, eu agia como mediadora do diálogo, fazia perguntas relacionadas ao assunto, fazia comentários e quando não se lembravam de uma prática eu lembrava-os, a partir do “livro das práticas” e, assim, a conversa ganhou força. Éramos seis professores relatando nossas experiências e impressões sobre elas, um deles se sentiu à vontade para falar sobre essa iniciativa. Segundo esse professor, nos formamos em sala de aula e na sala dos professores. Foi muito legal ouvir essa fala, porque é nisso que acredito e defendo, sem menosprezar a formação que temos nas instituições, mas é na prática que damos sentido a esse aprendizado. Ao falar de si o sujeito olha para sua trajetória e ao contar, reflete sobre o que sente e o que viveu. Ao contar suas experiências ele conhece a si mesmo e, a partir da reflexão crítica que esse ato de contar provoca, transforma-se. Esse movimento tem um potencial transformador (BRAGANÇA, 2011).

*Encontrei todas as dificuldades que esperava encontrar, mas apesar de tudo consegui me reunir com os professores. A reunião de planejamento foi bastante longa e só foi possível nos reunirmos após o fim da mesma. Embora a reunião tenha recebido o nome “reunião de planejamento”, não houve planejamento algum. Apenas algumas reuniões burocráticas, para serem passadas ordens vindas da secretaria de educação e suas possíveis consequências para quem não as cumprir. Cada reunião que participo, percebo mais claramente, que espaços-tempos para que os professores discutam e tomem algumas decisões juntos não são importantes para a política em vigência, às vezes penso até que o objetivo deles deva ser esse mesmo, não permitir que os professores se reúnam para discussões. A reunião acabou por volta de 12h e tive que pedir que eles ficassem para o encontro. Acho que por serem meus colegas de trabalho, aceitaram ficar. Foi uma experiência empolgante. Iniciei com um vídeo do livro “O equilibrista” para aquecer a conversa, mas apesar de eu ter testado com antecedência, na hora o som estava quase inaudível. Mesmo com o som prejudicado, deixei o vídeo rolar até o final. Tentei encorajar uma discussão, mas como não foi possível que todos ouvissem a discussão não foi pra frente. Pedi desculpas e combinei de passar novamente no próximo encontro. Todos entenderam, afinal passamos muito por isso no dia a dia. Infelizmente não foi a primeira e nem será a última vez que o equipamento da escola não funcionou como previsto. Assim que começamos a discussão éramos apenas cinco, mas ao perceber um movimento diferente na escola a orientadora educacional sentou-se conosco e compartilhou uma de suas experiências também. Ela gostou tanto que pediu para participar dos demais encontros. Todos se animaram e sugeriram uma reunião mensal tamanha a empolgação. Depois que desliguei o gravador pude ver nos olhos deles a satisfação de terem falado de si mesmos. Um deles não parava de falar, queria mostrar todas as suas práticas e ferramentas didáticas. Percebi que quando o professor é convidado a falar sobre si, sua autoestima se eleva e ele se sente reconhecido como profissional. Apesar do som do vídeo não ter funcionado direito, o barulho de falatórios no fundo da sala e a falta de tempo dos professores, considero que o encontro foi um sucesso (Diário de Itinerância, 03/02/15).*

Ao refletir sobre o encontro, percebi que por ser professora da escola a conversa aconteceu de forma mais natural. Foi possível perceber a vontade deles em manter esses momentos na escola. Arrisco em dizer que alguma coisa despertou dentro deles, esse encontro possibilitou alguma mudança.

*Ao fazer as primeiras análises da conversa com os professores, percebi que o fato de eu ser professora da escola e colega de trabalho do grupo, abriu caminhos para o desenvolvimento da pesquisa. Somos uma equipe muito unida, e apesar de achar que no início eles só se prontificaram a participar com o intuito de me ajudar, vejo que agora eles entendem e querem a continuação dos encontros. Percebo isso no dia a dia, quando eles perguntam: ‘E os encontros?’ Acho que alguma coisa despertou dentro deles, esse encontro possibilitou alguma mudança, mas não sei dizer o quê ainda. Preciso alimentar esse fogo, marcando um novo encontro. Não posso deixar que essa chama enfraqueça e a vontade de participar se apague (Diário de Itinerância, 15/03/15).*

*Semana passada, ao chegar à sala dos professores, na hora do recreio, me deparei com uma conversa entre os professores sobre o desejo de realizar encontros pedagógicos. Na mesma hora me sentei junto ao grupo e comecei a prestar atenção na conversa. Eles falavam sobre propor isso à nova direção da escola e que se tornasse um hábito. Uma das professoras comentou que na outra escola em que trabalha isso foi imposto pelos professores à direção. De quinze em quinze dias eles liberam as turmas um pouco mais cedo e realizam os encontros em dias alternados para abranger todo o corpo docente. Comecei a perceber esse movimento na escola, principalmente com a entrada de novos professores. Fiquei feliz em ouvir isso, mais ainda quando percebi que não era influência minha e sim desejo dos próprios professores. Foi bom perceber que esse desejo não é só meu (Diário de Itinerância, 13/07/15).*

A segunda Roda de Conversa aconteceu no 1º sábado letivo do ano de 2015, dia 08/08/15. Após uma reunião com a direção da escola, nos reunimos em uma sala de aula para

iniciarmos nosso diálogo. Desta vez, tivemos a participação de sete professores. Utilizei novamente “O equilibrista”, mas em forma de texto, já que da última vez não foi possível ouvir bem. Começamos a conversa a partir do texto. Iniciei contando como me identifico com essa história e a partir da minha fala os demais professores foram acrescentando suas impressões a respeito. A conversa girou em torno da profissão docente e a permanência no exercício do magistério.

*Mais uma etapa concluída. Hoje, realizamos nosso segundo encontro de pesquisa e formação. Não foi fácil conseguir esse momento. Estamos passando por muitas mudanças na escola. Hoje, tivemos uma reunião geral com o novo diretor da escola e estão todos apreensivos com o que vem pela frente (Diário de Itinerância, 08/08/15).*

É importante ressaltar que o segundo encontro ocorreu em um momento delicado na escola, com a troca de direção. A direção anterior era muito participativa e a maioria dos professores gostava do trabalho delas. Essa mudança causou certo desânimo em toda equipe. Acredito que por esse motivo a conversa tenha tomado esse rumo.

O cotidiano escolar é um espaço de conflitos que interferem diretamente na dinâmica escolar. Assim, a dinâmica cotidiana e o trabalho docente vão sendo modificados de acordo com influências externas e internas, que produzem novas demandas e tomadas de decisão. Essas influências podem ser percebidas em suas falas.

*Hoje, tivemos uma reunião geral com o novo diretor da escola e estão todos apreensivos com o que vem pela frente. Mas apesar dos últimos acontecimentos foi possível nos reunir. Foi um encontro bem diferente do anterior, nesse a necessidade de falar sobre a nossa profissão e o permanecer nela foi o que mais sobressaiu nas narrativas dos professores, inclusive na minha (Diário de Itinerância, 08/08/15).*

Os sábados letivos eram uma boa “tática” para os encontros e estava funcionando bem. Mas, a partir do mês de setembro de 2015, após uma reunião do Sindicato dos Professores com o secretário de educação, os sábados letivos deixaram de ser obrigatórios. Desta forma, os professores não seriam mais obrigados a ir à escola aos sábados, o que causaria certo transtorno para nossos encontros. Mas essas políticas dominantes, ao mesmo tempo, que interferem e tentam nos engessar nos permite encontrar brechas ou caminhos para realizarmos nosso trabalho da forma como acreditamos.

A Gestão Integrada da Escola (GIDE), responsável pela organização da atual política educacional do Estado do Rio de Janeiro, entre outras coisas, solicita a coordenação da escola o acompanhamento dos resultados (“fluxo”, relacionado ao índice de aprovação e reprovação e notas nas avaliações externas). Quando esses resultados não são considerados satisfatórios, a

partir das “metas” que a escola recebe, é cobrado um relatório com possíveis “ações” para corrigir os “desvios” de meta. Optei pelo uso dessas palavras por serem as palavras-chave utilizadas pela atual política vigente na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o que reforça o caráter agressivo e manipulador da política em questão.

Desse modo, a orientadora pedagógica propôs que os nossos encontros fizessem parte do plano de ações da escola, já que a troca de experiências entre os professores influenciaria diretamente no trabalho desenvolvido por eles. Embora as intenções que estão por trás dessa proposta não sejam exatamente a formação dos professores, a própria política nos deu abertura para que a utilizássemos a nosso favor.

Ela o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (assim, no supermercado, a dona de casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no freezer, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa etc.), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a “ocasião” (CERTEAU, 2014, p.46).

A ocasião passou a ser o próprio plano de ação da GIDE, que agora nos deu “autorização” para realizarmos nossos encontros regularmente durante a semana, possibilitando a criação de *espaçotempo* no próprio cotidiano da escola. Concordando com Certeau (2014), estamos jogando com os acontecimentos para criar possibilidades. Assim, tem sido a realização dos encontros, realizando-os nas brechas que encontramos nos *espaçostempos* do cotidiano da escola.

[...] submetidos e mesmo consentindo na dominação, muitas vezes indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir. Eles eram outros, mesmo no seio da colonização que os “assimilava” exteriormente; seu modo de usar a ordem dominante exercia o seu poder, que não tinham meios para recusar; a esse poder escapavam sem deixá-lo (CERTEAU, 2014, p. 39).

Assim, as imposições da atual política passaram a ter um novo significado para os professores envolvidos nesse processo. A participação nessas reuniões impostas pela GIDE pode então, ser entendida como a antidisciplina definida por Certeau (2014). Não há uma recusa explícita por parte dos professores em participar desses encontros promovidos pela GIDE, mas, com essa abertura que nos foi permitida, passarão a ser realizadas com outros olhares e objetivos, terão um novo rumo.

*Ontem recebi uma notícia que me deixou muito feliz. Lúcia, orientadora pedagógica da escola solicitou à direção que os encontros fizessem parte do plano de ação da escola para*

*melhorar os resultados. Isso é um bom sinal. Isso sugere que a participação dela nos encontros fez com que ela percebesse a importância dos encontros, parte do processo de formação dela. Sua presença é muito importante porque ela é o nosso canal até a nova direção. Infelizmente não temos tanto acesso a direção atual como na gestão anterior. Sabemos que a real intenção da política não é a formação dos professores, mas através dela podemos nos estabelecer. Através dessa brecha ou “tática”, como diz Certeau (2014), podemos abrir caminhos para uma formação reflexiva na escola. Estava ficando preocupada com os encontros, já que por determinação da própria secretaria de educação os sábados letivos não são mais obrigatórios (Diário de Itinerância, 30/09/15).*

Os encontros como parte integrante da ação da escola ainda serão planejados para 2016, mas foi um ganho para toda escola e que nos encoraja a continuar persistindo naquilo que acreditamos ser o melhor para o funcionamento da mesma.

Assim tem acontecido no Rodolpho Siqueira. Apesar de não concordarmos com a ordem dominante, não nos recusamos em participar, mas o que fazemos com ela tem sido diferente daquilo que foi proposto. As políticas educacionais impostas têm sido utilizadas a nosso favor. O que temos feito com ela tem efeito e continuará fazendo muita diferença no cotidiano da escola. Surgem em meio aos conflitos vividos pelos professores, possibilidades de subverter as políticas a favor do que acreditamos ser o melhor para o funcionamento da escola. São essas possibilidades criadas pela própria política que não podemos perder de vista e utilizá-las da melhor forma possível no exercício da profissão docente.

A terceira Roda de Conversa ocorreu no dia 13/11/15. Esse encontro estava planejado para o dia 14/11/15, sábado letivo, mas como não tinha certeza se seria possível, conversei com o diretor sobre a possibilidade de liberarmos os alunos mais cedo e realizarmos um encontro na sexta (13/11/15), dessa forma foi possível a realização da terceira roda de conversa.

*Apesar de termos conseguido autorização para realizarmos os encontros no horário de funcionamento da escola, eles só irão acontecer ano que vem. Para que eles aconteçam é necessário um planejamento da escola. Dessa forma, minha preocupação era como manter esses encontros no sábado letivo se eles não são mais obrigatórios? Diante desse cenário econômico que estamos vivendo não tem cabimento cobrar presença do professor em um dia que ele não deveria estar trabalhando quando nenhum reajuste salarial ele teve. Confesso que isso estava me preocupando. Os outros ocorreram antes da não obrigatoriedade dos sábados letivos, os professores que não iam recebiam o código de falta, mas agora ele é facultativo e eu tenho consciência que eles só iam porque era obrigatório. Eu mesma também não iria se não tivesse desenvolvendo a pesquisa. Então, pensei em pedir autorização ao novo diretor para liberar os alunos mais cedo e fazer um encontro hoje. Já tinha tentado isso antes, mas a antiga direção dançava conforme a música da SEEDUC, não que esse diretor não o faça também, mas ele é novo na escola e talvez isso facilite um pouco as coisas. Mande uma mensagem para ele pedindo autorização e ele concordou. Foi um pouco em cima da hora, mas o importante é que conseguiremos fazer o encontro. Já tinha um texto separado para essas ocasiões, usarei um texto do livro Pipocas Pedagógicas (Oliveira, 2015) para mobilizar a discussão (Diário de Itinerância, 13/11/15).*



Concordando com Larrosa (*apud* SKLIAR, 2003), a conversa não é algo que se faça, mas que se entra sem saber aonde vai dar. Desse modo, a conversa tomou um rumo próprio, conversamos sobre as nossas práticas e o tipo de formação que desejamos para nossos alunos.

*O encontro ontem foi maravilhoso. Peguei os professores de surpresa, não tinha planejado. Cheguei à escola no início da tarde e fui procurá-los para fazer a proposta. A ideia era liberar os alunos 17h para conversarmos. A maioria concordou. Alguns não podiam liberar os alunos porque estavam dando prova ou outra tarefa que não podia ser adiada, mas a maioria participou da roda de conversa.*

*Comecei com o texto “Professor, como faço essa letra?” do livro Pipocas Pedagógicas III (Oliveira, 2015). O texto é uma crônica escrita pelo professor Daniel sobre uma experiência em sala de aula com sua turma de alfabetização. A partir dele contei uma experiência minha com uma turma e pedi que os demais professores também contassem. Alguns contaram também e outros preferiram discutir as práticas de um modo geral. Foi interessante. No final fiz um desabafo a todos os participantes, que é o que realmente sinto. Esses encontros me revigoram, é muito bom saber que não sou a única a passar por dificuldades no exercício do magistério e que é possível seguir tentando. Nesses encontros descobrimos que os professores sempre encontram uma forma de ensinar/aprender e prosseguir tentando. Isso é fantástico! (Diário de Itinerância, 14/11/15)*

## 5. NARRATIVAS DOCENTES

### 5.1 A escolha do método

*Receio não conseguir dar conta de uma análise justa das narrativas. Faço-me, então, a seguinte pergunta, será possível fazê-la sem influenciar diretamente nos resultados em questão? Aprendi que a neutralidade não existe e cada pessoa tenderá a desenvolver raciocínios diferentes, mas há de se ter cuidado com as inferências para que não distorcamos o significado das mesmas. Não imaginava que seria tão difícil e complexa essa etapa da pesquisa. Qual é a melhor forma de analisar? Essa é a dúvida que tem me acompanhado (Diário de itinerância, 15/02/16).*

Tendo em vista que a presente pesquisa toma as narrativas orais como fonte de pesquisa, abordaremos nesse capítulo os caminhos trilhados para analisá-las, bem como sua fundamentação teórico-metodológica.

A referida abordagem tem ganhado espaço nos últimos anos e tem sido cada vez mais utilizada como aporte metodológico em pesquisas qualitativas, principalmente no campo da formação de professores (BRAGANÇA, 2012). Esse tipo de abordagem é potente e instituinte porque valoriza as experiências e permite maior aproximação das dimensões pessoal, profissional e acadêmica dos sujeitos envolvidos, contribuindo dessa forma para a construção de saberes no referido campo.

Apesar da singularidade das pesquisas que envolvem a valorização das experiências como forma de aprendizagem e por esse motivo não haver fórmulas, é necessário um olhar cuidadoso para a metodologia, esse cuidado exige certa rigorosidade metódica (FREIRE, 1996). É necessário que o pesquisador tenha uma orientação sistemática de suas ações na interpretação dos dados para garantir a credibilidade e seriedade do trabalho desenvolvido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Nessa mesma perspectiva, Fontoura (2011) nos alerta sobre algumas questões políticas e éticas que devem ser vistas e pensadas quando levamos em consideração a narrativa do outro, como por exemplo, qual é o real interesse na utilização das narrativas, tendo o cuidado de não manipularmos falas de terceiros para fazer sentido ao que nos interessa e nem mesmo colocar as pessoas envolvidas na pesquisa em exposição ou situação de constrangimento.

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo e centrada nas experiências do sujeito, que o constituem como ser singular, sob influência direta do social no qual está inserido, é necessário um olhar mais atento ao processo de análise das narrativas, na tentativa de apreender os processos formativos que os envolvem ao narrarem suas experiências, tendo em vista que esse é o objetivo central da presente pesquisa.

Devido à riqueza de informações que as narrativas podem nos proporcionar nas pesquisas e, concordando com Delory-Momberger (2012) ao afirmar que a pesquisa biográfica busca perceber os processos de constituição do indivíduo a partir de suas experiências, optamos pela tematização, inspirada em Fontoura (2011) em diálogo com a compreensão cênica, tendo como base os estudos de Marinas (2014). Ambos estudos tem como fonte as narrativas e por serem pautadas no diálogo entre elas e nos efeitos que produzem nos sujeitos envolvidos, acreditamos que possa ser fértil essa relação.

A *tematização* defendida por Fontoura (2011) tem como fundamentação o método Paulo Freire, em que se utilizava de palavras geradoras a partir da realidade dos alunos para, então, desmembrá-las em sílabas, vogais e iniciar a formação de novas palavras. Ao trazer Paulo Freire para a análise das narrativas, a autora defende que, assim como no método de alfabetização Paulo Freire, o processo de análise na pesquisa qualitativa inclui três etapas: investigação, tematização e problematização e vai mais além quando compara a alfabetização de adultos com a alfabetização de pesquisadores. Para ela, ambos se assemelham porque produzem cidadania e educação (FONTOURA, 2011).

Dessa forma Fontoura (2011) sugere um método de organização das informações coletadas, que foi fielmente seguido no processo de análise da presente pesquisa. Esse método inclui seis passos, os quais são: 1-Transcrição das narrativas; 2-Leitura atenta; 3-Demarcção de pontos considerados importantes nas narrativas; 4-Levantamento de temas a partir de agrupamentos de palavras ou ideias; 5-Definição de unidades de contexto e unidades de significado; 6-Tratamento de dados, como organização de tabelas.

Marinas (2014) aposta na compreensão cênica como forma de análise nos estudos que envolvem narrativas (auto)biográficas. Na perspectiva do autor, as narrativas são entendidas como um verdadeiro repertório de cenas que se conectam e produzem múltiplos significados. Esses significados produzidos são, na verdade, resultado da *equação antropológica* existente entre a *palavra dada* e a *escuta*. Para Marinas (2014), dar a palavra é estabelecer um vínculo entre quem narra e escuta, resultando numa trama que produz efeitos distintos nos envolvidos no processo.

Como um desdobramento da forma de análise do referido autor, Bragança (2014) considera que as cenas narradas nos remetem a um tríplice presente, porque ao narrar o sujeito se recorre, no presente, à memória do ocorrido para reconstruir o futuro.

Dessa forma, consideramos que a roda de conversa possibilita uma trama onde os participantes narram e escutam, produzindo um repertório de cenas que se relacionam. O

estudo atendo das cenas nos leva aos temas defendidos por Fontoura (2011), que quando postos em diálogos, produzem significações.

## 5.2. Um pouco do processo

Como anteriormente relatado, foram realizados ao todo três encontros, cada um contou com a presença de um grupo de professores. Alguns estavam presentes em todos e outros participaram apenas de um ou dois.

O caminho de análise foi percorrido em três etapas. Na primeira, as narrativas foram transcritas na íntegra, separadas por encontro e professor. A segunda consistiu em uma análise detalhada do texto transcrito em diálogo com os autores que fundamentam a presente pesquisa. Cada encontro foi, assim, analisado separadamente, de forma vertical, a partir dos diálogos diretos dos sujeitos que se complementavam. E no terceiro momento da análise, as narrativas transcritas dos três encontros foram separadas em cinco grandes eixos temáticos. São eles: Ser professor; Formação/Formação continuada; Influência da GIDE; Memória das práticas e Expectativas/Problemas relacionados à profissão docente, como mostra a figura 1.

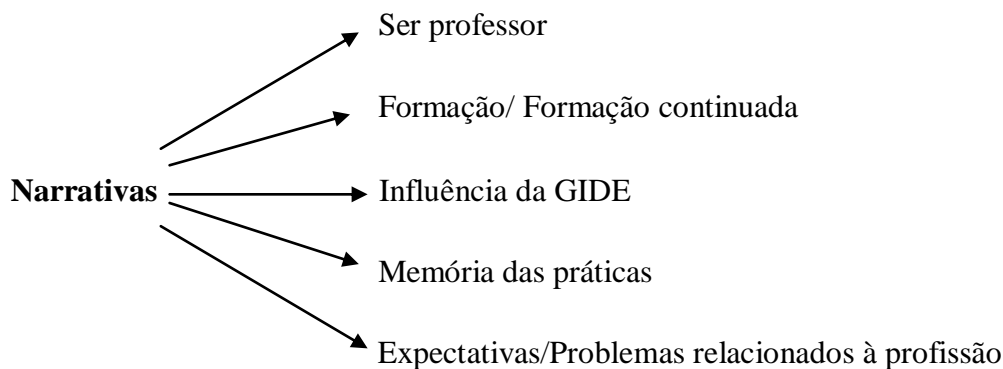


Figura 1: Eixos temáticos

A partir dessa sistematização, as narrativas foram organizadas em tabelas e postas em diálogo horizontal, de acordo com o sentido produzido por elas, independentemente do encontro e professor<sup>1</sup>. Dessa forma, alguns temas não estavam presentes nas narrativas de todos os participantes.

Foi criada uma tabela para cada eixo temático e em cada uma os temas foram desmembrados de acordo com suas características, chamadas por Fontoura (2011) de

---

<sup>1</sup>Ver apêndice 1.

unidades de contexto<sup>2</sup> e por mim de quadro síntese. Após essa organização, as narrativas foram postas novamente em diálogo com os autores e relacionados às questões de estudo.

### **5.3 Análise das narrativas: conversando com os sujeitos**

#### **1ª Roda de conversa**

O primeiro encontro ocorreu no dia 03/02/15, após uma reunião de planejamento.

Iniciei explicando aos quatro participantes os objetivos da pesquisa, bem como explicando a necessidade de gravar áudios desses momentos para posterior análise. A partir das narrativas foi possível perceber alguns temas, que em algumas vezes eram recorrentes em mais de um encontro na fala do mesmo professor e até mesmo na fala de mais de um. Os movimentos de primeira análise nos levaram a separar as narrativas por encontro e por professor, uma análise vertical, na tentativa de observar a recorrência e sentidos da fala de cada um.

A identificação com o vídeo do equilibrista me levou a refletir sobre o papel do professor no dia a dia da profissão. O professor como criador de possibilidades diante das situações vivenciadas no cotidiano da escola e no exercício da profissão como pode ser observada a seguir: *Eu me vejo um pouco como o equilibrista, eu não sei vocês, o professor hoje em dia, ele é um equilibrista, ele vai, no dia a dia, criando possibilidades pra poder prosseguir, a gente vive se equilibrando, mas a gente não cai....* Para Freire (1996), uma das características que o professor deve ter está relacionada à sua capacidade de se adaptar às condições impostas e transformar a realidade tal como o equilibrista, recriando-a. Dessa forma Freire (1993, p. 69) nos diz: “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

Podemos destacar ainda a persistência como característica do ser professor. A persistência está diretamente ligada ao gostar da profissão e por acreditar que é possível seguir e construir novos caminhos, apesar das dificuldades. Concordando com Freire (1996), ao constatar um problema não podemos nos acomodar, mas constatar para poder intervir na realidade apresentada. É preciso ter na consciência de que mudar é difícil, mas é possível.

Dessa forma, conto uma experiência que muito se relaciona com as características que citei anteriormente do ser professor. No ano de 2012, tivemos uma grande epidemia de

---

<sup>2</sup>Ver apêndice 2.

dengue, como observei que os alunos não tinham consciência do que estava acontecendo, resolvi trabalhar esse tema com eles. Em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, pedi que se dividissem em grupos, de aproximadamente cinco. Propus que pesquisassem o assunto e elaborassem uma história em quadrinhos sobre dengue. Durante algumas aulas fomos ao laboratório de informática e biblioteca para que os alunos fizessem a pesquisa e nas demais aulas eles criaram as histórias. Através dessa atividade foi possível perceber a capacidade de criação e construção dos alunos e o quanto esse tipo de atividade, que coloca o aluno como responsável pela produção de conhecimento, os motiva e contribui para seu aprendizado. Ao permitir que o aluno crie suas histórias eu assumo, concordando com Freire (1996), que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar uma atmosfera propícia para que esse conhecimento seja produzido pelo aluno, como mostra meu relato: *criaram personagens, eles fizeram cenários, então aquilo não foi nem só ciências, teve artes, teve o próprio português, porque eu fui ajudando a elaborarem as frases, eu fui ajudando a corrigirem as palavras que estavam erradas... então eles construíram*. Podemos citar ainda a importância do retorno sobre o trabalho desenvolvido que contribui para a realização pessoal e profissional do professor. Ao perceber que os alunos aprenderam fui tomada por uma satisfação que contribuiu para aumentar a vontade de continuar e continuar acreditando que a mudança é possível. A atmosfera propícia à construção do conhecimento foi e é possível identificar na fala da Lúcia, orientadora educacional: *Criou um bem estar entre você e eles*.

Nessa mesma perspectiva, o professor Wagner nos conta sobre uma gincana que ele desenvolveu, através do *facebook*, na tentativa de diminuir o uso de celular para outros fins que não fosse sua aula. Criou uma gincana, onde os alunos de duas turmas de 1ª série do Ensino Médio tinham que responder a perguntas através do *facebook*. Ele postava questões referentes à matéria que eles estavam estudando ou já estudaram e os alunos respondiam online. A turma que respondesse mais questões ganhava a gincana. Através dela, Wagner percebeu que eles passaram a formar grupos de estudo e a se dedicarem mais à disciplina de matemática. Eles gostaram tanto que cobraram do professor a continuidade da gincana. O professor Wagner ao contar, demonstrou alegria em saber que os alunos gostaram e aprenderam a partir do que ele desenvolveu com a turma: *Eles postavam e elaboravam o vídeo, foi muito legal!* Ao modificar sua postura, o professor se permitiu olhar para sua prática, criticá-la, para então modificá-la, é possível observar isso no seu relato: *Eu cansado com o uso de celulares dentro de sala de aula, não aguentava mais! Então pensei, vou utilizar isso a meu benefício, então eu propus a eles fazer uma gincana pelo facebook*. Para Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, e foi o que Wagner fez ao invés de

continuar reclamando que os alunos utilizam o celular na hora errada, ele se permitiu (auto) criticar-se e mudou sua postura diante dos alunos. Ao adotar essa prática mostrou aos alunos outras possibilidades para as tecnologias que surgem.

Após o relato do professor Wagner, a orientadora educacional, Lúcia questionou-o sobre a falta de registro dessa atividade no livro das “boas práticas”. Essa atitude sugere a pressão exercida pelas políticas educacionais sobre a equipe pedagógica da escola. Segundo relato desta mesma orientadora educacional, a nossa “roda de conversa” deveria ser registrada no livro por fazer os professores repensarem suas práticas: *isso aqui que vocês estão fazendo é uma prática, está fazendo a gente repensar*. Esse relato nos permite considerar essa troca entre professores, como uma possibilidade de autorreflexão, corroborando com Gatti e Barreto (2009), que afirmam que a prática de reflexão, que geralmente ocorre em grupos, possibilita a troca de experiências entre docentes e pode levar a uma autorreflexão de suas práticas.

Em seguida, Lúcia, nos contou sobre uma prática que desenvolveu com uma turma de sexto ano e ela mesma nos diz: *deu super certo!*. Ela pediu que os alunos tirassem uma folha do caderno e elaborassem uma prova de geografia. Em seguida pediu que os alunos trocassem com o colega, de modo que, os alunos respondessem a prova elaborada pelo colega e depois pediu que trocassem novamente, para que outro corrigisse. Segundo ela, essa atividade fez com que os alunos revisassem a matéria três vezes, já que era de consulta, além de ter permitido que se sentissem importantes por tamanha responsabilidade. Isso pode ser observado na fala a seguir: *Então eles tiveram que olhar a matéria três vezes, pra elaborar, fazer e corrigir!*.

A fala de Olamyr nos faz retomar a reflexão sobre a formação como processo contínuo que se constrói ao longo da vida e, no caso dos professores, no dia a dia dentro da escola: *Eu penso que a sala dos professores, assim como a sala de aula, é uma formação continuada e uma formação muito melhor do que a que eu tive na faculdade [...]*. A partir dessa afirmação ele nos conta sobre uma atividade que desenvolveu, no ano de 2012, com três turmas de sétimo ano. Duas delas eram segundo ele: *Um problemático no comportamento e o outro a problemática era o interesse*. No entanto, ao trabalhar sobre feudalismo, através de maquetes, ele percebeu que a turma que não apresentava interesse algum pelas aulas, foi a que mais se empenhou na atividade, interagindo e cumprindo com os objetivos estipulados. Um dos alunos, considerado pelo professor como líder negativo, assumiu a organização e fez um excelente trabalho. Isso nos mostra a diversidade existente entre uma turma e outra e me faz refletir sobre o que disse Paulo Freire sobre o respeito à autonomia e identidade do aluno. É

preciso compreender que cada aluno tem suas especificidades e respeitá-las e ao mesmo tempo usar de bom senso na hora de propor a atividade e avaliá-la. E o respeito às diversidades pode ser percebido na seguinte fala do professor: *tem muita gente boa em artes, então a construção da minha maquete ficou excelente, quando ele utilizou da arte para construir ele aprendeu história....* Ao discutirmos sobre essa prática do professor na roda de conversa, a professora Lúcia trouxe à tona o debate sobre autoridade e autoritarismo, quando apontou que Olamy estava usando de sua autoridade ao propor a atividade. Segundo Freire (1996), esses conceitos ainda não estão esclarecidos entre nós. Para o autor, é o bom senso que nos permitirá fazer essa distinção e entender que cobrar tarefas e exigir do aluno seu empenho, não é ser autoritário.

Olamy também nos chama a atenção para as mudanças de papéis e identidades das pessoas na sociedade e que isso reflete diretamente dentro da escola, no papel desenvolvido pelo professor: *[...] Canso de falar isso, a gente vive um momento histórico muito complicado, uma transição, um momento de transição, o mundo passou de uma forma de viver a sociedade, de um jeito de viver, com estrutura familiar definida, com papel social definido, todo mundo sabia seu papel na sociedade, seu lugar, de repente várias coisas acontecem, vários grupos aparecem, várias pessoas se tornam diferentes e novas identidades surgem, e agora? O que é de cada um, o que eu sou, pra onde eu vou, qual é o meu lugar? E a educação passa por isso.* Stéphanie acrescenta que todo período de transição é marcado pelo caos para que depois se chegue a um equilíbrio e discute como essas mudanças de papéis, inclusive da família, contribui para um duplo papel da escola, o de ensinar e educar: *E todo momento de transição é um caos. Primeiro se instala o caos para depois vir à tranquilidade e o equilíbrio e eu creio que estamos vivendo o período do caos [...].*

Dando continuidade à conversa, Stéphanie nos conta sobre sua tentativa de promover um debate com alunos da 1ª série do Ensino Médio sobre identidade de gêneros. Em sua fala foi possível notar certa frustração por não ter sido como ela idealizou: *[...] não foi como eu esperava.* Segundo ela, eles discutiram, mas não leram os textos que ela pediu, por isso não tinham um embasamento teórico para tal. Apesar de ter demonstrado desânimo ao relatar, ela afirmou que houve uma tentativa por parte da turma: *não posso dizer que foi totalmente fracassado porque eles debateram, mas a turma também não tinha maturidade para aquele tipo de embate, mas até que eles conseguiram dar uma definição....* Talvez o descontentamento de Stéphanie se deva ao fato de não ter sido como idealizara, mas como ela mesma disse, foi uma tentativa, que embora não seja inicialmente visível, pode ter provocado algo novo nos alunos. Freire (1996) diria que é preciso acreditar que a mudança é possível,



embora nem sempre seja fácil. É preciso acreditar e apostar que mudanças podem ocorrer a partir de posturas que assumimos e atividades que desenvolvemos. Segundo a professora, faltou maturidade, porque muito provavelmente, eles nunca debateram nenhum assunto, mas mesmo assim eles tentaram. E ao refletir sobre minha fala durante a conversa: *Mas acho que nunca é como a gente queria, nunca é como eu gostaria que fosse, mas você vê frutos...*, penso que é uma realidade, lidamos com pessoas e, muitas vezes, ao interagir com elas o que planejamos toma outro rumo. E nem por isso pode ser considerado fracasso: *Às vezes, a gente não consegue atingir a turma inteira, mas um ou dois que a gente tenha conseguido atingir é ganho, é porque a gente fica preocupada com números, a gente quer que todo mundo aprenda.* Segundo a orientadora Lúcia, atingimos a todos, mas não da forma como queremos. Em sua fala ainda nos chama atenção sobre a postura do professor fazer toda a diferença: *Às vezes, a sua postura fez muito mais diferença pra ele, do que o conteúdo*, confirmando o que Freire (1996), escreveu em seu livro sobre a atitude do professor. Para o autor, um simples gesto pode funcionar como uma força formadora.

Ao ouvir o áudio do encontro, pude levantar alguns pontos de reflexão. Apesar de no início os professores estarem um pouco inibidos, eles queriam contar suas práticas, como driblam as dificuldades. Falo por mim também, acredito que esse encontro é necessário, inclusive para tentar encontrar possíveis alternativas para obstáculos e dilemas que enfrentamos no dia a dia. Às vezes, ficamos sabendo das coisas que estão acontecendo à nossa volta, mas não discutimos isso juntos, não há *espaçostempos* para isso. Há uma necessidade de contar o que se tem feito e o que tem acontecido dentro da escola, uma das falas na roda de conversa reafirma essa necessidade: *Eu acho que deveria ter, uma vez por mês, um encontro [...] Uma vez por mês, todo mundo se reunir? Seria muito bom.* Essa falta de *espaçostempos*, muito tem a ver com a atual política, que enche as escolas de demandas burocráticas e dificultam essa participação efetiva. As escolas não possuem mais a liberdade de marcar uma reunião com os professores, a direção precisa pedir autorização e quase sempre não consegue. Os conselhos de classe são pré-agendados, não consideram a realidade de cada escola e não podem ser adiados ou antecipados. A direção da escola fica engessada e tem medo de descumprir qualquer ordem devido às ameaças de exoneração do cargo. Uma das falas desse mesmo professor nos mostra isso: *[...] elas têm muito medo de fazer alguma coisa [...]* Todas essas proibições, atreladas a falta de autonomia das escolas nas tomadas de decisão tem cansado os professores e tem contribuído para o desgaste profissional e um clima de desânimo nas escolas. Mas, apesar disso vejo no Rodolpho Siqueira uma vontade de superar essas dificuldades.

## **2ª Roda de conversa**

O segundo encontro aconteceu após a reunião de apresentação do novo diretor. Da mesma forma que o encontro anterior, começamos com a leitura do texto “O equilibrista” e a partir dele começamos a conversar. Iniciei contando sobre minha identificação com o texto e a seguir os demais foram sentindo-se à vontade para falar.

*[...] Li o texto em voz alta e pedi que os professores acompanhassem a leitura. Depois falei um pouco sobre o que eu pensava sobre o texto, realmente é um texto que mexe muito comigo. A partir da minha fala os professores foram falando o que pensavam a respeito e discutimos a nossa escolha pela profissão, por que permanecemos nela e a formação na escola (Diário de Itinerância, 19/08/15).*

A identificação com o texto me fez refletir novamente sobre o professor como equilibrista: *[...] A gente não tem condições para trabalhar, não dão as condições pra que a gente trabalhe, mas a gente vai inventando, a gente não para. Em meio a um monte de dificuldade, Wagner vem e... Olimpíada de matemática, né? Um momento de mudança na escola, de direção da escola, coisas acontecendo e mesmo assim ele está tentando. E eu acho que é assim que a gente vive. A gente não desiste, está sempre tentando. O equilibrista ali tinha que criar o caminho dele, o caminho dele dependia dele. Tudo contribuía para que ele caísse, para que ele perdesse, mas ele ia inventando e fazendo sua história e eu acho que assim também somos nós professores. São muitas as dificuldades encontradas no exercício da profissão, que por vezes, contribuem para que o professor desanime ou até mesmo pense em abandonar a profissão. Freire (1996) afirma que as condições às quais esses profissionais são submetidos contribuem para esse fim. Para o autor, não é possível imaginar que as condições físicas, por exemplo, de uma escola não influenciem diretamente no processo formador que decorre da relação educador/educando. Como cobrar do nosso aluno respeito pelo espaço escolar, quando o próprio Poder Público não o respeita? Mas apesar das muitas dificuldades, o professor Leonardo afirma: *[...] Essa profissão é uma profissão sofrida no nosso país, né? É uma profissão sofrida! Eu posso falar por mim. Eu escolhi ser professor... Eu penso maneiras de ganhar mais, mais dinheiro, tento conciliar com outras coisas, dou exercício ali, dou personal aqui, dou personal ali, tento fazer um negócio aqui, mas não consigo me enxergar sem dar aula. Eu acho que a maioria dos professores hoje, continua dando aula porque se identifica com isso. Não é pelo dinheiro, acho que ninguém trabalha só pelo salário. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996) afirma:**

Gosto de ser gente porque mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei que também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, pág. 54).

Essa esperança de que é possível mudar as condições, de que um trabalho digno é possível faz parte das características do ser professor, defendida por Freire (1996). É justamente essa esperança aliada ao gosto pela profissão, que contribui para a permanência desses profissionais. Leonardo ainda afirma: *Vontade de desistir... Acho que todo mundo sente isso às vezes, natural! Pensar, poxa o que eu estou fazendo aqui? Será que é isso mesmo? Mas, quando você gosta do que faz, mesmo com toda dificuldade...* As condições nos levam a ter esse tipo de pensamento, mas a esperança e alegria de fazer o que gostamos e acreditamos ser possível nos faz permanecer e insistir. É preciso ter em mente que é normal nos sentirmos desanimados e cansados diante das dificuldades, mas não podemos achar normais as condições de trabalho que nos são impostas. Freire (1996) nos alerta que não podemos perder a nossa capacidade de nos indignar frente às injustiças e problemas vividos, já que isso implicaria na afirmação de um determinismo que não condiz com a educação, mas antes precisamos perceber que somos capazes de intervir no mundo e modificá-lo.

O professor Wagner faz uma analogia do permanecer na profissão com o casamento ao lembrar um filme e afirma que o estar por um fio nem sempre é ruim: *A mãe dela diz: - Minha filha, tudo na vida está por um fio. Estar por um fio é bom, porque quando você está por um fio... É melhor que aquele casamento certo... e de repente acabou! O seu está por um fio e vai ficar por um fio a vida toda.* Essa afirmação nos leva a reflexão sobre a acomodação, que muitas vezes nos amarra e impede de lutar por melhores condições. Muitos profissionais, por acharem que não possuem condições de intervir na realidade em que vivem, desistem de tentar. Para Freire (1996), ninguém pode estar no mundo, com o mundo de forma neutra. Para o autor, a acomodação deve ser apenas um caminho para a inserção, que implica diretamente em escolha e intervenção na realidade, jamais podemos nos adaptar a ela e acrescenta que não teria sentido algum a educação caso não fosse possível essa mudança, mesmo que não consigamos alterar a realidade é preciso resisti-la para nos afirmarmos. E ainda na fala de Wagner podemos perceber o quanto as condições influenciam diretamente no emocional dos professores e o quanto ainda resistimos por gostarmos do que fazemos: *Eu me pergunto acho que toda hora: O que eu estou fazendo aqui? Eu vou fazer o que? Aí vem um resultado, você vai no facebook, você escreve alguma coisa e o aluno coloca umas declarações pra você. Aí você... Valeu à pena, né? Valeu à pena, olha o que eu deixei.* Nessa fala é possível perceber que existe um conflito interno, uma guerra dentro de nós, entre o querer fazer e o poder, o

gostar e o sofrer, acreditar e desistir, demonstrando a complexidade que envolve o ser professor nos dias de hoje.

Além da falta de estrutura física e muitas vezes emocional para o exercício da profissão, os professores da rede Estadual do Rio de Janeiro enfrentam ainda pressões exercidas pela atual política educacional vigente. A professora Stéphanie, em seu relato, reforça essa realidade ao afirmar: *A minha maior frustração é essa, foi a profissão que eu escolhi, não me enxergo em outra profissão, gosto do que faço, porém a minha frustração vem de várias fontes, frustração quando você vê que está falando para as paredes, frustração porque você vê que as pessoas estão mais preocupados com números, estatísticas do que com a qualidade do ensino, frustração porque o estado só me dá um tempo pra eu trabalhar, eu não tenho condições de trabalhar como eu queria, eu não dou o que eu queria dar, entendeu? Isso me frustra muito! Não dou um tipo de aula com os recursos que podia dar, nem com a aula que eu poderia estar dando, mas não tenho tempo para dar! Mas aí você para e pensa, eu não me enxergo em outra profissão, entendeu? Até penso em fazer outras coisas, mas é o que eu gosto!*

Além das cobranças, essas políticas amarram as atividades das escolas de tal forma que elas perdem sua autonomia. É possível observar isso na fala da Viviane: *Eu acho engraçado, essas questões que a gente está discutindo do Estado, eles impõem um monte de coisas, sempre falam em interdisciplinaridade, não te dão meios para trabalhar com isso, não dão tempo e ainda querem que siga o currículo! Como é que a gente faz? Do nosso jeito[...]* Cada professor faz a sua avaliação, faz do seu jeito... Procura fazer um jogo... Mas no final a gente acaba fazendo, mesmo sem ter meios. A gente vai meio que abrindo nossos caminhos. Isso é toda hora... Essas imposições, muitas vezes, são as mesmas para todas as escolas, desconsiderando e não permitindo a adequação da mesma às particularidades de cada uma. Viviane ainda acrescenta: *Às vezes vem um tema que às vezes não se encaixa com o que a gente quer trabalhar [...]*. Nessa mesma perspectiva, Freire (1996, pag. 115) afirma: “Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam”.

É importante ressaltar que apesar dos problemas, os professores continuam tentando, dentro de suas possibilidades, fazer o que acreditam ser o melhor. Dessa forma, os professores usam de sua rebeldia ao subverterem a ordem dominante e transformando essas “obrigações” em atividades mais condizentes com a realidade das mesmas. Esse “faz do seu jeito” são, na verdade, segundo Certeau (2014), táticas que professores se utilizam a partir do que lhes é imposto, dando outro sentido ao que lhes é apresentado. Viviane ainda acrescenta: *Eu estava*

*falando aqui, aqui é assim, eu quero desenvolver um projeto que nem esse de olimpíada, aí vem essas reuniões né, que já vem uma coisa imposta. E tudo que é imposto, né, gente? Não adianta.* A política que impera é a da imposição, não há diálogo, isso pode ser observado na fala da professora, concordando com Freire (1996) a educação tem que ser dialógica. Ao citar o diálogo como fundamental para educação, Freire (1996) se refere à relação professor/aluno, para o autor, o professor precisa estar mais íntimo da realidade que vive o aluno para diminuir o distanciamento entre ambos. Mas apesar de se referir à relação professor/aluno, não posso deixar de pensar que as políticas educacionais deveriam da mesma forma, estreitar as relações, promovendo um diálogo, a fim de diminuir os abismos existentes entre o que o governo pretende e o que se pode fazer na escola ou até mesmo o que acreditamos ser possível e desejamos fazer.

Dando continuidade à conversa, eu comento sobre a importância do retorno dos alunos para nosso trabalho: *E é tão legal, às vezes o aluno vem pra você ou comenta com alguém, poxa sua aula foi ótima! Essa matéria eu entendi! Às vezes o aluno vem e diz: Dessa vez eu entendi, consegui entender! Esse retorno... Isso também dá força pra você continuar.* Quando percebemos que o aluno aprendeu ou gostou da aula nos sentimos mais confiantes, nos faz querer melhorar como profissionais para atender às expectativas deles. O reconhecimento do aluno é importante para termos certeza das escolhas que fizemos e perceber o que realmente queremos, quando somos capazes de perceber os movimentos desse espaço pedagógico e alcançamos as necessidades dos alunos nos tornamos mais fortes, como podemos observar na fala de Wagner: *Eu perdi minhas Glps aqui, né? Fiquei desesperado!... Eu preciso do dinheiro, aí olha como Deus é tremendo na minha vida, Deus é muito tremendo na minha vida! O que aconteceu? [...] fui pra Célio, pedi: - Célio me ajuda! Aí Célio falou, 'oh tem GLP lá no Davi Quinderê'. É lá onde Judas perdeu as botas! Vai, vai, vai... Chega mais pouco, vai, vai, vai... Aí você pensa vai chegar, aí acaba a linha da viação Fagundes, aí você pergunta: 'chegou moço? Não, aí você vai, vai, vai,... Acaba a viação Icaraí, não passa mais ônibus, aí eu digo 'Meu Deus!' aí você vai mais um pouco, acabou o asfalto, aí você vai ver o Colégio. Tem três turmas que estou trabalhando lá, aí ontem estou saindo... É muito perigoso lá, aí um aluno falou... Eu saí de noite, né? 'Oh, professor sai piscando porque se não babau!' Aí eu, 'Oh meu Deus!' Aí estou saindo, descendo a rampa do Ciep vem uma aluna assim, eu não lembro o nome dela, ainda não decorei, 'Poxa obrigado' aí eu 'Obrigado, por quê?' 'Onde você estava escondido esse tempo todo que o colégio não te achou?' Aí perguntei, por quê? 'Eu nunca tinha entendido nada em matemática, hoje eu sei fazer uma*

*equação de segundo grau graças a você! Obrigada!’ Aí me deu um beijo e um abraço. Eu sai de lá chorando. Eu ia desistir. É isso que faz a gente continuar.*

Freire (1996) afirma que devemos estar atentos à leitura que o aluno faz de nós e que a maneira como somos percebidos pelo aluno influencia diretamente no nosso desempenho como professor. É preciso perceber e entender que o comportamento do aluno, muitas vezes, é reflexo da forma como eu o trato ou conduzo minhas aulas. Para o autor, quanto mais democrático e agradável for o espaço, maiores serão as chances de aprendizagem. Dando continuidade à conversa Wagner afirma: *O aluno... Ele só vai dar atenção à sua aula se ele entender aquilo. Muita gente não entende, aí ele diz que não gosta... Mas na hora que ele entende, ele começa a entender...* É preciso estar atento aos sinais que o aluno apresenta e perceber o que acontece para podermos intervir no processo. Freire (1996) defende que o espaço pedagógico é como um texto que deve ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito. Caso contrário, inviabiliza o trabalho desenvolvido.

O professor é capaz de estimular ou desestimular o aluno. Somos um espelho e o aluno é o reflexo dele e eu percebo isso ao afirmar: *... Porque quando estamos desestimulados a gente acaba contaminando também, né?* e Stéphanie acrescenta: *Eles farejam isso, né?*. Em sua fala, Viviane reforça a importância de acreditarmos no aluno e assumirmos uma postura diante dele: *Agora, quando você fica assim, poxa fulano faz aí, eu sei que você sabe, você vai conseguir! Isso também dá um ânimo!* Freire (1996) nos chama a atenção para a importância da esperança no exercício do magistério e que não podemos ficar passivos frente às dificuldades, mas assumirmos uma postura diante delas. O exemplo e a postura do professor têm mais efeito sobre o aluno do que as palavras. Ainda sobre a postura do professor Freire (1996, p. 103) afirma: “Tão importante quanto o ensino é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”.

A professora Neiva continua a conversa, citando as dificuldades que enfrentamos no dia a dia e a influência da nossa postura frente a essas dificuldades para o reconhecimento do nosso trabalho por parte do aluno: *Assim, nós temos vários fatores que nos desestimulam dentro da nossa profissão. Mas ao longo do tempo, que eu estou na educação pública, vai fazer uns cinco anos, o que eu percebo muito é que tem muito professor, que por estar desestimulado claro, acaba passando essa carga para o aluno. E essa carga de depreciação do magistério já vem da mídia, já está no cotidiano e quando ele chega à escola, ele ainda recebe essa carga. E assim, eu procuro estimular e trazer pra pessoa de uma forma diferente, porque, assim, eu gosto de ser professora, eu não gosto é das condições. Quem é que gosta de uma parede pichada? De uma porta caindo? Quando você consegue um lugar maravilhoso*

*para trabalhar, quem é que não gosta de trabalhar ali? O que eu não gosto é das péssimas condições, do salário baixo [...] É isso que tento passar para meus alunos, principalmente os do terceiro ano.* Para Freire (1996), um dos piores males que o poder público vem nos causando é nos tornar indiferentes frente ao descaso com que eles têm tratado a educação pública. Essa indiferença nos faz cruzar os braços, perder a capacidade de lutar com o discurso de que não há nada que possamos fazer. Nessa mesma perspectiva Viviane acrescenta: *Uma coisa que eu vejo também e que eu sempre falo ‘Trabalho dá trabalho!’ Por exemplo, Wagner falou estou cansado, olimpíada? Dá trabalho, recolhendo os alimentos, contando, dá trabalho. E muita gente... Eu odeio, odeio aquele discurso tipo assim ‘eu não ganho pra isso!’, tem uns colegas que falam assim ‘Ah não vou fazer isso porque não ganho pra isso’, aí eu fico chateada porque assim quando você faz o concurso você sabe quanto você vai ganhar. Ninguém te iludiu.* Não podemos deixar de pensar no aluno e de fazer um bom trabalho usando como desculpas as condições de trabalho as quais somos submetidos, mas antes lutar para que isso mude. Freire (1996, p. 67) defende:

Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (FREIRE, 1996, pág. 67).

Para o autor uma das formas de lutar contra esse descaso é justamente mostrando que levamos a sério o que fazemos e não reduzindo nossa profissão a mero bico. Para que possam nos enxergar como profissionais, precisamos nos enxergar primeiro como tal. É necessário reinventarmos também a nossa forma de lutar. Neiva acrescenta: *Quando o aluno chega pra mim assim do segundo, terceiro ano, ‘professora por que você está aqui?’ Não sei se vocês já se depararam com esse tipo de pergunta. ‘Por que você não fez concurso para outra coisa?’, ‘Porque eu gosto de estar aqui, eu gosto de estar aqui!’ eu acho que isso também contribui negativamente porque o reconhecimento do aluno vem do seu reconhecimento do seu trabalho também! Os alunos não reconhecem nosso trabalho, é difícil ouvir um elogio porque a gente também não se reconhece. Em geral, a gente não se reconhece. A gente chega enfadado na sala, já chega cansado, por “n” fatores. Como é que ele vai te enxergar de forma diferente se você não se enxerga? Se pra você está ruim, não está bom, como é que ele vai dizer pra você que está bom? Então, acho que isso é uma carga. Sabe, a gente recebe poucos elogios e o alunos às vezes não percebe que você ajudou ele a conquistar. Impressionante isso!’. Sobre isso Freire (1996, p. 73) afirma: “Eu sou, pelo*

contrário, um ser da esperança que, por ‘n’ razões, se tornou desesperançado. Daí que uma de nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza”.

A seguir a professora Lúcia nos conta sobre as consequências da atual política sobre o emocional do professor: *Quando eu cheguei aqui, eu cheguei porque eu estava por um fio e definindo nesse fio a minha vida. O discurso da Mônica e o discurso da Patrícia, teve uma hora que me senti até culpada. Porque eu falei pra elas esse discurso quando vim pra cá, que eu não aguentava mais a SEEDUC, não aguentava mais a maneira como eles pensavam e eles geriam, eu já estava com os professores dizendo assim, ah não vão fazer nada não? Não vamos fazer mesmo não! Vão pras ruas! Porque eu já não estava mais aguentando, com meu limite estourado, sem contar que isso estava afetando minha parte dentro de casa. Eu estava vendo a Mônica ontem, a filha dela ligou e perguntou a ela se ela podia fazer trancinha no cabelo, ela virou assim e respondeu, ‘Trancinha? Estou trabalhando e você vem me perguntar se pode fazer trancinha? Aí eu vi e pensei assim, ‘gente, eu vivi isso!’.* A professora Lúcia conta sobre sua experiência como diretora de escola antes de começar a trabalhar no Rodolpho Siqueira. Atualmente a professora exerce a função de orientadora educacional. Assim como os professores é possível perceber o quanto a direção da escola também sofre com as pressões exercidas pela política da GIDE. São muitas cobranças que, por vezes, fogem do seu controle por não caber a elas o cumprimento e execução das mesmas. Além das pressões a carga de trabalho é grande, contribuindo para o aumento do cansaço físico e mental e no tempo para cuidar dos filhos: *[...] Eu disse pra ela ‘Eu estou precisando de recesso em julho, recesso em janeiro, preciso ficar com as minhas crianças, porque eu já sabia o nome, o sobrenome, em que turma estava aquele aluno quando eu era diretora, mas eu não sabia os nomes dos professores do meu filho. Então a menina se deu muito bem, mas o garoto ele se fechou no mundo dele pra me chamar a atenção. Ele simplesmente começou a fazer coisas que ele não fazia, a ponto desse ano no primeiro bimestre dele tirar zero em educação física. Aí eu perguntei: ‘como é que um cara que treina futebol tira zero em educação física?’.* Aí ele falou bem assim, *‘porque a professora não dá aula do jeito que eu gosto, aula é em quadra!’* aí eu falei bem assim *‘mas vem cá, você já teve um professor que te dava aula no quadro e você chegava em casa contando todas as aulas dele, com o caderno, me mostrando tudo que estava escrito’* aí ele *‘ah não, mas eu agora não sou mais assim, agora é o que eu quero!’* então, quando eu trouxe ele pra cá eu trouxe assim, primeiro que foi uma negociação que eu fiz com ele: *‘Se você se sair bem, eu te coloco para trabalhar, se você não se sair bem você não vai trabalhar, então pra você se sair bem você vai ter que ter aulas extras no Rodolpho’.*



*Aí saiu um trabalho pra ele estar estudando à noite, aí eu matriculei ele aqui”*. Concordando com Freire (1996), a prática educativa exige de nós uma luta constante para que ela seja respeitada devido à responsabilidade que ela exige de nós. Como podemos respeitar o aluno como ele merece, se a própria administração pública da educação não nos trata com dignidade e decência? Freire (1996, p.103) ainda afirma : “Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor [...] que cansa, mas não desiste”.

Dando continuidade à sua fala, a Lúcia havia nos relatado retorno sobre nosso trabalho como algo que nos motiva, reforçando o que já foi citado anteriormente, que o reconhecimento do nosso trabalho pelo aluno contribui para nossa permanência na profissão: *“Como é gostoso também, quando fiz o relatório de aulas atrativas, ouvir os alunos falando que o Filipe relaciona filme com a história, que você fala pra caramba, mas você fala tudo relacionado, Stéphanie! ‘Eu estou estudando a cidade que eu estou vivendo, o estado que eu estou vivendo, ela relaciona tudo, tem tão pouco tempo, tem que ter mais tempo!’. Eu sou professora de geografia vejo o trabalho da Neiva aí fico com medo, mas eu não posso ter medo aí saio fotografando. Isso é o que me anima porque tem hora, eu já falei pra Mônica, quando Célio adoeceu falei assim pra Mônica ‘Mônica eu estou vindo pra cá, te agradeço muito por você estar me aceitando aqui, mas eu não quero coordenação pedagógica, quero voltar pra sala de aula. Então, eu estou chegando e já dizendo pra você que estou saindo [...] Pouquíssimas vezes eu consegui reunir os professores da outra escola para conversar mas, eu nunca reunia por área, eu reunia pelo dia porque era interessante ver o professor de uma matéria falando com outra”*. A importância de conhecermos a opinião do aluno sobre nosso trabalho também pode ser observada na minha fala: *Exatamente e esse retorno, Lúcia, seu pra a gente, ‘oh, o aluno falou que sua aula é assim, isso é importante, porque a gente às vezes acha que não está funcionando! Às vezes a gente acha, ‘meu Deus não vou mais insistir nisso porque assim do jeito que estou fazendo não está dando certo’. E aí quando você vem com esse retorno, te dá um ânimo, não dá vontade de desistir, consegue pegar um fôlego e você para pra pensar e vê ‘poxa estou indo pelo caminho certo’. Ou até as críticas negativas também*.

A falta de *espaçotempos* para troca de experiências e planejamento das atividades entre professores é uma consequência da atual política educacional do Estado do Rio de Janeiro, isso pode ser observado na fala da Lúcia a seguir: *Então, eu estava falando com a Rose, ‘Rose, eu gostaria muito que o novo diretor, né? que ela é a adjunta, desse muito valor ao conselho escolar porque eu acredito que o conselho escolar vai resgatar esse*

planejamento, essas reuniões pedagógicas, entendeu? Aí ele, hoje, já falou em reuniões pedagógicas, só que ele falou por área, só que eu não quis interferir nessa hora. E eu acrescentei: *Mas podemos sugerir!* Lúcia cita ainda as táticas que utilizou para chamar a atenção do novo diretor para nossa reunião na escola: *Mas aí falei pra ele, 'oh não vou poder ficar aqui com você' porque eu tenho que ir para uma reunião ali, com uma professora que está fazendo mestrado com algo muito interessante para a escola, aí quer dizer ele já ficou antenado, 'que conteúdo é esse?' Então é assim que a gente vai jogando, é assim que a gente vai pegando o fio e vai construindo.* É possível observar ainda a correlação que ela fez da história do equilibrista com a criação de oportunidades para nos encontrarmos na escola, reforçando a ideia do professor como criador de possibilidades.

Os encontros na escola são uma necessidade dos professores que pode ser observada na minha fala a seguir: *A ideia gente, assim eu pedi a ajuda de vocês por conta do mestrado, mas a ideia é que a gente consiga manter isso, assim, pra a gente, entendeu? Para nossa vida, para nossa vida profissional, para o nosso dia a dia.* Mais que uma necessidade a troca de experiências possibilita aos professores discutirem sobre assuntos vividos por eles mesmos na tentativa de encontrarem possíveis soluções. Nóvoa (2009) defende a necessidade de se pensar a formação de professores dentro da profissão, através da reflexão de situações vividas pelos próprios professores na escola. Segundo o autor, a análise desses acontecimentos pelos professores, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação faz mais sentido quando pensada pelo próprio corpo docente, assim como os médicos, na busca persistente de possíveis soluções para problemas enfrentados.

O professor Leonardo menciona as dificuldades encontradas para esse encontro na escola: *Deixa eu contar uma coisa pra vocês aqui, como o Wagner comentou aí, eu passei três anos da minha vida louco, eu não tinha tempo nem para respirar, eu tinha o sonho de comprar uma casa própria, hoje eu consegui comprar. Trabalhava de seis da manhã até onze e meia da noite, acordava cinco e meia da manhã do outro dia daqui a pouco estava trabalhando, cansado o dia inteiro até tarde... Trabalhava na academia, tinha um monte de gente me procurando, mas eu não tinha tempo, eu não fazia mais nada, quando tinha tempo eu dormia. Entendeu? Dormia no sofá, tinha que estar correndo, tinha que estar nadando com os meus alunos. Por mais que alguém chegasse pra mim e falasse: 'vamos fazer isso?' Eu ia dormir, então hoje o que acontece é que eu penso o seguinte, talvez muitos professores estejam vivendo esse momento e não tenham tempo. Hoje, eu tenho, tenho esse tempo, essa energia. Me candidatei ao conselho escolar por livre e espontânea vontade, quero ajudar o Rodolpho Siqueira de uma outra forma, mas outros professores, podem estar vivendo, não é*

*nem que não queiram, pode até ter quem não queira também, mas podem estar fazendo outras coisas. Fazendo doutorado, está me consumindo, tenho minha vida, tem outras prioridades, 'ah tenho meu filho pequeno que é minha prioridade' e aí o que acontece, fica muito dependente das prioridades de cada um, do momento específico de cada um. Não existe uma obrigatoriedade. A falta de tempo devido à carga excessiva de trabalho é um dos obstáculos que precisamos enfrentar para viabilizar esses encontros na escola. Esse problema foi vivenciado durante a realização da presente pesquisa, mas apesar das dificuldades não foi um empecilho.*

*Como é difícil encontrar uma brecha nos horários para nos reunirmos! Bom seria se o horário de planejamento fosse cumprido na escola em conjunto, talvez fosse mais fácil realizarmos esses encontros. Percebo que no Rodolpho Siqueira, em particular, existe esse desejo (Diário de Itinerância, 13/07/15).*

Mas, o desejo de estar juntos, trocando experiências é aparente e recorrente nas falas dos professores: *Mas aí eu falei pra Flávia o seguinte, mas oh, quando eu passei no concurso, eu passei para 16h, quantas horas semanais eu dou? 12h. E as outras 4 horas que eu tenho? Aí depende de mim, da minha boa vontade, eu faço isso, monto estudos próprios, montei minha própria apostila [...] Desenvolvi minha linha de trabalho, para noite é uma, para a tarde é outra, saí daqui fui pra outro colégio, lá a linha é completamente diferente, a gente tem que ir se ajustando. Mas, essas quatro horas, a princípio... São quatro horas semanais, porque nessas quatro horas semanais não é pra reunir, a gente não se reúne? Porque ninguém quer ou porque ninguém pode, ou porque não se tem vontade. É isso que acontece, ou não tem disponibilidade. Aí cada um, 'posso nesse horário!' 'eu posso nesse!', não combinam os horários. Então assim, a princípio o estado até nos paga para isso porque eu passei para 16h. Essas quatro horas ficam por minha objeção, não existe a obrigatoriedade aqui no Rodolpho Siqueira e em quase nenhum colégio de a gente estar junto, se reunindo para isso acontecer, poderia ser uma reunião pedagógica, com a coordenadora pedagógica, a princípio nós estaríamos sendo pagos também. A manutenção dos encontros é mais que um desejo, é uma forma de luta, concordando com Freire (1996) que é preciso nos reinventar, até mesmo na forma de lutar e acreditar que essa conquista é possível e fundamental para um bom desenvolvimento do nosso trabalho como docentes.*

Sobre a complexidade do nosso trabalho e os encontros Filipe afirma: *É um processo duplo, né? Você tem que ficar estimulando os alunos o tempo todo, dar incentivo pra aquilo que você está falando, tentar orientar para um objetivo e isso dá trabalho e ao mesmo tempo você tem que ter uma convicção muito forte do seu trabalho, ter um emocional muito forte,*

*ser estimulado também porque a gente é ser humano. E uma das formas de a gente fazer isso é com o grupo unido...* Para Filipe os encontros também são uma forma de nos fortalecermos como grupo na busca por nossos objetivos profissionais. Dando continuidade, Neiva considera ainda que a questão da falta de tempo para os encontros na escola está relacionada ao salário. A necessidade de aumentar seu salário, por não ganhar o suficiente, faz com que o professor aumente também sua carga horária de trabalho, como pode ser observado a seguir: *E isso perpassa pela questão salarial também, porque se a gente aumenta nossa carga horária é porque precisa do dinheiro.* Mas, Filipe considera ainda que só um bom salário não é suficiente para estimular o professor. É preciso também ver seu trabalho render frutos. E esse estímulo também está relacionado à leitura que os alunos fazem de nós. Freire (1996) afirma que a maneira como o aluno nos percebe ajuda ou desajuda no cumprimento de nossas tarefas.

Wagner nos conta sobre sua experiência com a Olimpíada de Matemática que organizou na escola: *Por incrível que pareça têm alunos que não querem participar das olimpíadas. É uma atividade atrativa, diferente, completamente diferente. Aí esse ano a gente ainda colocou a arrecadação dos alimentos. E cheguei pra eles e falei mesmo, 'vocês acham que estou ganhando mais pra isso? A única coisa que estou ganhando mais é aborrecimento. Estou aqui porque eu quero. Eu quero fazer essas olimpíadas com vocês' a gente fez uma previsão de arrecadação de 300 kg. E nós arrecadamos 1.100 kg. Foi uma coisa surpreendente.* Estimular a participação dos alunos nas atividades da escola e despertar o interesse deles tem sido uma tarefa difícil. O professor relata sua indignação devido às brigas que aconteceram em algumas turmas por causa da competição. São questões que precisam ser conversadas por nós professores na tentativa de encontrarmos maneiras de trabalhar essas questões com os alunos. O professor Leonardo afirma: *Aí é que eu sinto falta da interdisciplinaridade, porque eu poderia te ajudar nisso e muito, eu poderia te ajudar. Se a gente tivesse... Isso é o que eu sempre senti falta no Rodolpho Siqueira. Eu estava levantando essa questão, não tem momentos [...] eu tenho a minhas coisas, o Wagner também, e com isso não é estimulado e eu acho também que isso deve vir de cima para baixo e não ficar dependendo só da gente, da nossa boa vontade. Isso tem que ser estimulado de cima para baixo, tem que criar esse momento. E quem quiser estar, vai estar, quem não quiser estar, não vai estar. Ou então, obrigar, que seja entra quem quer se não quiser pega seu banquinho e vai embora. Não sei! Eu não sou gestor e nem tenho pretensão de ser, mas enfim, esses momentos não acontecem.* Para o professor Leonardo, a falta de *espaçostempos* para fazermos um trabalho conjunto nas Olimpíadas impossibilitou que essas questões fossem mais bem

trabalhadas. E acrescenta: *Tudo bem, terça-feira eu acabei te ajudando. Você falou, ‘você pode estar?’ Eu falei, ‘vou estar, com certeza’, mas minha ajuda poderia ter vindo antes. Trabalhando valores.* Ainda sobre a falta desses encontros, Wagner afirma: *O que falta é o encontro! Eu acho que os professores daqui são muito solidários. Eu coloco lá no whatsapp que estou precisando de ajuda, na terça-feira eu acho vai estar lotado isso aqui, Stéphanie vai vir num dia que não é dela pra me ajudar, Vivi vai vir num dia que não é dela, Filipe eu consegui agora que ele venha mais cedo de outra escola pra me ajudar, porque eu preciso de ajuda. Eu vou estar com a escola toda lá em cima.*

Leonardo também chama atenção para a importância do apoio da direção da escola nos projetos desenvolvidos e relata uma experiência: *Flávia, eu sou o maior defensor desses momentos. Mas sabe o que aconteceu na última olimpíada? Não era nem a atual ex-diretora. Era outra diretora. Eu na ânsia de querer fazer acontecer, tomei a frente, fui organizei, praticamente sem apoio nenhum de cima. Eu disse ‘vou precisar do espaço’, ‘ela disse beleza faz’, só isso. Aí fui... Quase rolou briga generalizada, rolou confusão, mas pra evoluir pra violência física faltou muito pouco. Depois daquele evento eu prometi pra mim mesmo que se eu não tivesse o apoio incondicional da direção e tivesse uma equipe de professores, eu não ia mais organizar coisa nenhuma. Aí esse ano, depois de anos de ausência, eu tentei de novo, mas não vi iniciativa alguma, gente. Não recebi apoio da direção.* E Viviane acrescenta: “*apoio de direção e dos colegas é muito importante.* Uma das formas de fazer essa aproximação da direção com os professores é o encontro. Esses momentos são fundamentais para o estreitamento de relações e o desenvolvimento do trabalho em equipe. Para Nóvoa (2009), não existem receitas prontas para resolver os dilemas enfrentados pelos professores, mas o diálogo entre eles é fundamental para juntos discutirem o que é possível fazer.

O professor Leonardo sugere o conselho escolar como espaço democrático e possível para discussões sobre a criação de *espaçostempos* entre professores na escola: *Aí eu volto a falar o conselho escolar, que está sendo criado aí agora... A gente está aí com uma pauta já para o próximo encontro porque a gente quer... primeiro o que é o nosso conselho escolar, o que a gente via fazer, a gente está dando uma prioridade para o regimento interno agora, para designar, definir, o que eu faço? O que cada um faz no conselho? Mas a ideia do conselho é justamente discutir isso, como vai ser, de repente questões pedagógicas, está dando certo da forma como a gente está trabalhando? O que está faltando? O que pode melhorar? Para propor isso para direção e para os colegas. Então quanto mais professor tiver presente... o conselho escolar não é só dos membros, a reunião é pra ser feita com o maior número de pessoas e abordar aquilo que é o interesse de todos, do colégio, então claro*

*que a gente pode abrir e estar abordando essas questões. Seria um espaço legal para discutir isso também.* Dessa forma, o conselho escolar pode ser um caminho viável para iniciarmos as discussões sobre a criação e manutenção desses encontros na escola. Dessa forma, é possível perceber alguns movimentos iniciados a partir dos encontros.

### **3ª Roda de conversa**

O terceiro encontro ocorreu no final do ano letivo de 2015, no dia 13/11/15. Um dos professores apesar de presente, dessa vez optou por apenas ouvir as colocações dos demais.

*Uma coisa me chamou a atenção nesse último encontro. O professor Leonardo que é sempre tão participativo optou pelo silêncio dessa vez. Mas ouvia e prestava atenção em cada palavra dita pelos demais professores. Imagino que se deva ao cansaço por ter sido uma sexta feira, às 17h da tarde. Tenho lido que até mesmo o silêncio pode revelar algo, indicar pistas, mas não podemos adivinhar, nem mesmo afirmar o que não temos como saber (Diário de Itinerância, 15/11/16).*

Iniciei a conversa, como de costume, explicando o objetivo da pesquisa tendo em vista que a cada encontro, novos professores se juntaram ao grupo. Logo após, iniciei com a leitura da crônica “Professor, como faço essa letra?” retirado do livro Pipocas Pedagógicas III. A crônica conta a história de um menino de uma turma de alfabetização que gostava de investir em novas formas de escrita, mas em uma de suas tentativas de escrita da letra “h” pediu a ajuda do professor que prontamente tentou lhe ensinar. Por mais que o professor se esforçasse, o menino não entendia, foi então, que outra criança ao perceber o esforço do professor e aluno, explicou do seu jeito e o menino então conseguiu escrever a letra.

Após a leitura expliquei minha identificação com ele: *Esse texto tem um pouco a ver com que estávamos conversando, que... não considera a vivência do aluno, o que o aluno traz. Eu acho que isso acontece muito no cotidiano, às vezes a gente acha que está desenvolvendo o melhor trabalho com aquela turma, mas sem considerar a realidade daquela turma em questão, isso acontece muito comigo.* Muitas vezes, não consideramos os saberes dos alunos. Eles não são sacos vazios, os quais precisamos encher, mas eles trazem vivências, experiências e conhecimentos, muitas vezes distintos dos nossos, que precisam ser considerados. Freire (1996, p.30) afirma: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Para o autor, é preciso respeitar os saberes dos educandos e considerá-los no processo ensino/aprendizagem, relacionando às disciplinas.

Dando continuidade, conto uma experiência: [...] *Eu vou contar uma situação que aconteceu comigo... A 701 é uma turma muito complicada e desde o início do ano confesso que tinha uma dificuldade muito grande com essa turma, eu passava atividade, eles não faziam, passava um texto e eles não faziam, eles me enrolavam, enrolavam a aula inteira, nada que eu propunha dava certo, nada relacionado à escrita, à leitura, nada disso funcionava com aquela turma e aquilo estava me fazendo mal, pensei gente não é possível que eu não consiga fazer com que eles participem de alguma coisa, até que eu pensei em modificar minha forma de trabalhar. Um dia eu levei um texto e em um dos textos que eu levei, tinha umas figuras, eles não estavam nem aí para a leitura que fiz com eles, mas eles prestaram atenção nos desenhos ‘professora posso pintar?’ Foi a pergunta que um deles me fez. Quando ele perguntou aquilo eu pensei eles não estão preocupados com o texto, eles estavam preocupados com as figuras e eles queriam pintar as figuras do texto que levei pra eles. Então, a partir daquilo ali [...] Levei atividade de mapa para trabalhar ecossistemas com eles, mapas para eles pintarem, a aula fluiu. A partir do momento que eu passei a considerar o que eles gostavam e o que eles tinham facilidade de fazer, a aula tornou-se mais agradável e produtiva. É necessário estar atento a esses sinais que eles mesmos nos dão. Por que não aproveitar isso nas nossas aulas? Freire (1996) afirma que essa relação professor/aluno e ensino/aprendizagem é dialógica e por isso precisamos estar atentos às linguagens que vão sendo estabelecidas nessas relações.*

Nessa mesma perspectiva, a professora Aline nos conta sobre o despertar para a leitura, a partir de uma experiência com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental: *Eu fiquei impressionada na turma 902 porque o gênero do currículo mínimo é romance, e aí... trabalhar romance, eles reclamam muito... pegar fragmentos de alguns romances e eles acham horrorosos, que coisa chata, o vocabulário, ‘Machado de Assis? Tanta coisa mais divertida, alguma coisa da nossa geração’, aí você falou, o olhar para o aluno... Não adianta também eu colocar esse peso em cima deles se eles não têm hábito de leitura. Aí eu levei uns... tem aqui na escola, na biblioteca, Histórias em Quadrinhos(HQ) da Mônica jovem que falava sobre drogas. Nem impus nada, falei gente pega aqui, escolhe uma HQ aqui, quando vi, passou uns minutinhos, estavam todos lendo as HQs, eu fiquei assim... ‘Que coisa linda!’, um silêncio na sala, todo mundo lendo e depois ficamos discutindo a questão das drogas e fluiu [...] Naquele momento foi dada mais importância à necessidade do aluno do que ao conteúdo exigido, o gênero literário proposto para aquele ano de escolaridade não era o utilizado pela professora. Além de utilizar um gênero de leitura mais interessante para os alunos, conversou com eles sobre as drogas, tema importante e que precisa ser discutido com*

eles. Ao considerar a realidade que eles vivem, diminuimos os abismos existentes entre nós e nos aproximamos mais deles. Concordo com Freire (1996, p.137) ao perguntar: “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? [...] Preciso, tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela”.

Entre uma experiência e outra o diálogo acaba sendo conduzido para a necessidade desses encontros na escola. Eu comento: [...] *Mas talvez com essa turma o ideal fosse trabalhar esse tipo de atividade e já que eu passei por esse tipo de experiência, porque não contar isso para os outros professores e se eles já descobriram outra forma, se Olamy já descobriu outra forma de alcançar eles porque não contar também?* e Aline acrescenta: [...] *E essa troca é importante e eles falam da prática de cada um... teve um que falou, ‘professora chama Fernandinha pra participar desse trabalho com a gente! Fernandinha adora isso!’.*

A falta dos encontros é recorrente nas falas dos professores, é uma necessidade e um direito que precisa ser conquistado.

O retorno dos alunos sobre nosso trabalho também é algo recorrente nas falas dos professores. É possível observar isso na minha fala: [...] *E é muito importante esse retorno! Eu falo isso com Lúcia, ela faz todo bimestre um levantamento aí, bimestre, semestre, sei lá... Faz parte da GIDE, quais as aulas mais atrativas? Eles fazem essas enquetes aí com os alunos, mas não chega para a gente. Qual é o objetivo? É só ver qual é o professor “ruim”, professor “bom”? O importante... Eu acho legal ouvir o aluno, o que ele pensa, o que ele fala, mas se a gente não tiver o retorno disso, pra que serve?*

Uma das ferramentas da Gestão Integrada da Escola (GIDE), nome dado a atual política educacional do Estado são esses questionários, realizados com os alunos, para sondar as aulas que eles acham mais atrativas. Apesar de acreditar que esse tipo de atividade é apenas uma ferramenta de controle por parte do governo, acredito ser importante a opinião do aluno sobre nosso trabalho. Não no sentido de classificar, mas de estarmos atentos às suas interpretações. Ouvir o aluno é importante para refletirmos sobre nossas ações, fazendo uma autoavaliação. Freire (1996) chama atenção para pensar sobre o fazer. É necessário nos voltar para nós mesmos na busca por respostas, de forma crítica, é dessa forma que podemos melhorar como profissionais. A importância da reflexão sobre a prática pode ser observada na minha fala a seguir: *Não estou dizendo que o aluno tem esse poder de avaliar se nossa aula é boa ou ruim não, mas acho que a questão afetiva, eles se interessarem também é importante e de a gente procurar saber por que ele não está se interessando? Eu acho que nós temos que fazer esse questionamento, com a gente mesmo. Eu acho que esse espaço aqui ajuda nesse*



*sentido. Todos nós aqui temos práticas, metodologias, nenhuma certa, nenhuma errada, mas às vezes com aquela metodologia um professor consegue alcançar e eu com a minha não consigo, cada turma tem um perfil e é difícil você saber.* Mais uma vez os encontros são citados como parte importante desse processo. A reflexão coletiva pode contribuir para a formação. Para Nóvoa (2002, p.39), “É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”.

Em sequência, foi possível observar nas falas reflexões sobre formação. Eu comento: *É no dia a dia que a gente vai aprendendo, a gente está sempre aprendendo* e em seguida Olamy acrescenta: [...] *A troca de ideias na sala dos professores... E eu acredito mais ainda que não só da própria prática, mas do que o professor aprende e o que seus colegas aprendem. Quando eu aprendo alguma coisa que eu não usei, mas eu li, absorvi, me fez crescer e eu divido esse conhecimento com o colega, independente da prática ter sido minha ou não, isso é uma formação continuada...* Concordando com Bragança (2011), a formação é contínua e permanente. Formar-se implica troca, experiência e interações sociais, ninguém aprende sozinho. Dando continuidade à sua fala, Olamy diz: *Nós é que temos que estar em mutação o tempo todo, porque as nossas turmas mudam o tempo todo. A gente não pode ser o professor de quando a gente entrou aqui, no meu caso, há cinco anos e eu não sou. Sempre digo, a Flávia já deve ter gravado da outra vez, estou aprendendo a ser professor sendo professor. A faculdade não me ensinou nada. A prática do dia a dia...*

Ao contar sobre um texto que leu, Olamy reflete ainda sobre a prática de um grupo de estagiários e faz uma crítica à cobrança que fazemos a nós mesmos em relação aos alunos: *Por coincidência essa semana li um texto da pós sobre ensino e se discute isso. Numa temática de geografia um professor apresentou um texto... era uma experiência em sala de aula de um grupo de estagiários lá da Faculdade Federal do Rio Grande do Norte. Então a escola escolhida foi lá, o perfil da escola muito parecido com as escolas do Estado do Rio de Janeiro, quiçá do Brasil inteiro porque quando comecei a ler o texto, parecia que eu estava dentro da minha sala. Então os estagiários foram até lá, fizeram uma entrevista com os professores para conhecer a turma, eram orientados por um professor de lá, avaliaram a estrutura, sala de informática, me pareceu tudo meia boca, como em qualquer outro lugar. E eles planejaram as aulas deles, seriam oito aulas e o tema era geografia e eles planejaram relacionar, comparar alguns espaços do território que são muito parecidos, inclusive estão na mesma faixa climática, perto do equador e planejaram oito aulas seguidas e depois avaliaram todas as aulas, o resultado de todas as aulas, se conseguiram o objetivo. Quando eu estava lendo, logo observei, pra mim o primeiro erro, eles planejaram as oito aulas*

*seguidas, levando em consideração que conseguiriam dar as oito aulas seguidas e na quarta aula eles já tiveram que mudar tudo porque o calendário da escola mudou, coisas que acontecem no nosso cotidiano e por isso que logo achei, escola estadual e ele planejar oito aulas pra falar sobre esse mesmo tema para poder ter uma avaliação com isso, não vai funcionar. Então das oito, ele teve que condensar três em uma porque ele tinha que dar revisão, tinha que avaliar... e a prática deles eles usaram, acho que todas as metodologias possíveis, uma que eles chama de tempestade mental, que é jogar o tema e deixar os alunos falarem. Sobre África isso funciona barbaridades, porque quando você quer ensinar que tudo que existe não é só aquela verdade, é muito bom porque a gente só pega um lado, o lado negativo da África, preto, pobre, fome, miséria, doença e vai... Então tudo que a gente quer negar os alunos falam e foi isso, tempestade mental, vídeo, texto, figuras, e todas as aulas o resultado era assim, alcançamos o objetivo, porém poderia ter sido melhor porque nós não conseguimos atrair a atenção de todos, sempre um grupinho não participava, uns não gostavam do vídeo, outros não gostavam do texto, não gostavam do mapa, outros não gostavam do debate, aí a gente traz pra dentro da nossa sala de aula e é uma coisa que o professor se cobra muito: na minha aula todos têm que estar prestando atenção, eu tenho que agradar a todos e todas, todos têm que aprender e não é o caso. É possível perceber que ao ler sobre a experiência de um grupo, Olamyrr refletiu sobre a prática pedagógica adotada por eles e ao trazer para a roda foi possível refletirmos juntos sobre o assunto. Ainda na sua fala ele considera importante conhecer o interesse da turma, mas acredita que não podemos agradar a todos. A autorreflexão sobre a prática é importante, é preciso saber que cada aluno é um aluno e cada turma é uma turma. São realidades diferentes, gostos diferentes e por mais que o desejo seja que todos aprendam e gostem da nossa aula, isso não é possível. A aprendizagem não depende somente do professor, é uma via de mão dupla. A crítica de Olamyrr está em justamente nos cobrar, acreditando que somos responsáveis por todo o processo, a ponto de nos frustrarmos por não conseguir. Freire (1996) defende que somos seres inacabados, inconclusos, mas nem por isso devemos deixar de buscar o aperfeiçoamento.*

Fernanda Bueno, percebendo que os professores contaram práticas relacionadas às disciplinas que lecionam fez o seguinte comentário: *Quando ela falou da prática dela, que eles despertaram para leitura, eu pensei 'Caramba, não vou ter nada pra falar!' Porque eu não estou despertando pra nada dentro da minha própria disciplina. Quando eu estou pensando, quando eu faço alguma coisa com eles, nunca está em um viés acadêmico, curricular. Ao fazer esse comentário, foi possível perceber a preocupação de Fernanda em*

saber que o cumprimento do currículo em suas aulas está em segundo plano. Ao reler o áudio do encontro e pensar sobre sua fala, não pude deixar de fazer a seguinte reflexão: Qual é o verdadeiro papel do professor? Por que a impossibilidade do cumprimento do currículo nos aflige tanto? É possível cumpri-lo e ainda assim considerar as necessidades do aluno, da turma? Para Freire (1996, p. 103): “Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos”.

Dando continuidade à sua fala, Fernanda conta uma experiência com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental: *Ano passado com a 802 que hoje é 902[...] eles se xingavam o tempo inteiro, não é? Era um inferno. Eu cheguei em agosto, dava aula para 801, 802 e 803. Mônica falou assim, eu te levo pra lá, mas você vai pegar as turmas do babado. Eu falei ‘pô, obrigada, heim!’ O professor tinha abandonado as turmas, cheguei e eles se xingavam o tempo todo. Falei ‘Senhor, o que eu estou fazendo aqui?’. Estava acostumada com o Pablo, já estava na vibe, espírito desbravador, mas aqui como eu ia chegar, Mônica, Patrícia... Mônica depositando maior confiança... aí comecei, operei um milagre gente, operei um milagre lá em cima que [...] O que eles gostariam de me falar, já que eu estava chegando. O que eles gostariam de me contar deles e aí a gente começou a conversar... e cada coisa que acontecia no cotidiano da escola, briga, ou dentro da sala de aula um xingava o outro ou batia um no outro, a gente começava a discutir o que aquilo representava, pra um e pra outro. E a gente começou a criar um vínculo de amizade tão forte que eu chegava em sala e não precisava pedir pra eles permanecerem em sala, era muito difícil fazer eles permanecerem em sala. Eles não ficavam em sala, aí eu comecei a perceber que eles começaram a ficar mais em sala, a copiar a matéria, que eles não copiavam, se um estava querendo dormir o outro vinha e falava, aula de Fernanda. E eles começaram a se policiar, tinha uma menina que xingava muito e falava muito alto, e ela xingava muito e ela começou a fazer um movimento de xingar menos, porque ela percebeu que a turma criou um vínculo, simplesmente porque eu parei para ouvir o que eles tinham para me dizer. Então passei a ouvir, e no final do ano eu falei a gente vai fazer uma festa, aí eles falaram ‘não professora, aqui não dá pra fazer festa não, o pessoal briga por tudo’, falei ‘não a gente vai fazer uma festa!’, e no último dia de aula a gente fez uma festa. Só tinha nossa turma, [...] Todos participaram, levaram alguma coisa, serviram todos que estavam na escola, tiraram fotos unidos, choraram e no ano seguinte eu tenho certeza que eles se tornaram muito melhor. A atitude inicial de Fernanda ao chegar à turma foi de apenas ouvir. Ao permitir que os alunos contassem o que gostariam de contar, ela rompeu uma barreira, permitiu-se em concordância*

com Freire (1996), uma aproximação com a realidade dos alunos ao estabelecer um diálogo. Ainda sobre a preocupação com o currículo, Olamy afirma: *Pra mim a educação pública não é para formar doutor, se a gente formar bons cidadãos a gente já está num lucro danado, aquele que respeita a lei, aquele que sabe o que é certo ou errado, aquele que tem valores, tem princípios, se formar isso ele segue em frente, consegue tudo que ele quiser, até ser doutor.* Nessa discussão, Olamy faz uma crítica ao atual modelo de ensino da escola básica e das condições físicas e psicológicas em que essa educação acontece, envolvendo professores e alunos. Muitas vezes, o aluno não tem condições emocionais e psicológicas para aprender determinados conteúdos, levando a uma mudança no papel do professor, dando o suporte emocional e psicológico que ele precisa. Para Olamy, são atitudes como a de Fernanda Bueno que contribuem para a formação cidadã e afirma: *É assim que se forma cidadão!* e Aline completa: *E esse ganho é muito maior né, gente!*. Fernanda Bueno ainda afirma: *Essa turma, dois alunos em especial, eu sei que de alguma forma esses movimentos que eu tentei fazer na turma tocaram... e Aline constata: A Brena mudou muito [...], ela não gosta de estudar, mas ela mudou muito quanto a postura.*

Ainda sobre o diálogo com o aluno. Fernanda como professora se colocou no lugar do educador democrático citado por Freire (1996, p. 117): “[...] Aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala”. Ao permitir a comunicação, a professora considera não ser a única dona da verdade. E a partir disso, conduzi-lo de forma crítica a apreender a realidade em que vive.

Fernanda Bueno continua sua fala contando sobre aproximação com a realidade do aluno e explica porque muitas vezes o aluno não consegue aprender o que ensinamos: *Bia [...] ela está aqui por uma questão social, porque ela sabe que tem que estar aqui, enfim, mas ela não acredita que aquilo traga alguma coisa boa pra ela, ela não acredita em nada. E ela acredita que sozinha ela vai estar muito melhor que ouvindo a gente, porque ela acredita plenamente que a gente não quer ouvi-la, e a gente não quer. O problema é que a gente não está a fim de ouvir aluno. A gente está a fim de chegar à sala, do mesmo jeito, da mesma maneira, todos os dias... se você não aprendeu o problema é seu, você que não aprendeu, não fui eu que não te ensinei! Só que o aprendizado está no que eu espero do outro, eu espero que ele aprenda isso, mas se ele não estiver cognitivamente preparado para aprender aquilo ainda? Porque ele passou fome na infância, porque ele não teve uma alimentação adequada até os seis anos, então ele não vai ter o aprendizado igual o dos outros, porque nesse dia ele não tomou café da manhã, porque a casa dele não é como a minha. Então, o que eu espero que esse aluno aprenda? Eu espero que ele aprenda tendo o espelho do que eu fui. Acho que*

*a gente não tem que desejar o mínimo para nosso aluno, muito pelo contrário, a gente tem que desejar muito pra eles, a gente tem que acreditar muito neles...* A atitude de Fernanda me faz refletir sobre Freire (1996, p. 141) quando afirma “[...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo”. O querer bem não significa gostar de todos igualmente, mas respeitá-los e ser comprometido com o meu trabalho, ela não deve e não pode ser reduzida a afetividade.

A Fernanda Gomes continua a conversa, contando uma situação: *Eles próprios não acreditam neles, ontem mesmo na outra escola fui colocar meu celular para carregar, aí um aluno falou assim, ‘E professora, não deixa seu celular aí não, vão roubar. Falei: ‘Não, não vão não, não estou lidando com marginal, estou lidando com aluno!’ aí a outra, ‘Hahaha, até parece, deixa aí só!’, aí falei “Não, eu vou deixar meu celular aí!” aí eles ficaram assim, né!? Toda hora eu via um olhando pra ver se o celular estava lá.* A situação contada nos faz refletir sobre a realidade vivida pelos alunos e como a postura do professor diante de situações como essa influencia diretamente no comportamento e na autoestima deles. Em sua fala ela tentou mostrar que acredita neles como pessoas corretas. Para Freire (1996, p. 35), nossa postura é fundamental para o aluno e afirma: “Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o rediz em lugar de desdizê-lo”. Não é possível nos atermos a palavras vazias, que ao serem ditas não condizem com a realidade de nossas atitudes.

Mas diante disso Fernanda afirma: *Só que como é que a gente vai dar esse viés, esse olhar para a turma se nós estamos sem autoestima? Se o professor não consegue olhar para sua própria prática e refletir? Se o professor não tem senso crítico sobre seu próprio fazer? Porque ele acha que não tem mais que aprender, porque ele acha que mestrado e doutorado é pra quem é novo....* As palavras de Fernanda me remetem novamente a refletir no ser professor, quais são as características necessárias para o desempenho do nosso papel como educador? Como melhorar a nossa autoestima? Freire (1996) afirma que o desrespeito que sofremos corrói ou destrói a alegria e o prazer da própria prática educativa e do fazer docente, mas é a experiência pedagógica que vai resgatar esse querer bem sobre o que fazemos. Acredito ser fundamental o encontro com o outro, a conversa com meus pares porque ao ouvir o outro percebo que ele passa pelas mesmas dificuldades e ao contar alguma experiência de superação me enche de esperanças. Outra questão já citada e recorrente nas falas, o retorno sobre nosso trabalho, sem isso estamos no escuro. O reconhecimento sobre o que fazemos nos estimula.

Outra característica fundamental do ser professor defendida por Freire (1996) e citada por Fernanda Bueno é o olhar crítico que devemos ter sobre nossa prática. Reforço novamente

a importância dos encontros para estimular esse processo reflexivo, porque ao contar sobre mim desperto no outro esse olhar também. Isso pode ser observado na fala da Aline: [...] *de repente eu não tenho aquele olhar, mas aí tem uma fala que me desperta pra um olhar.* Ainda nesse contexto, Fernanda Bueno afirma: *Tem no colégio um pessoal mais novo que tem um olhar, que até foi formado na academia de um jeito, porque a universidade também mudou e tem o cara que está formado há muito tempo, que está na escola o que eu tenho de vida e ele não está achando que ele vai aprender. E ele não está achando que ele tem que mudar a prática. E quem sou eu pra falar para o cara que ele tem que mudar a prática dele? A minha prática o incomoda! Eu o incomoda. A minha prática incomoda, a sua prática incomoda! Ele tem uma dimensão do que fazer, ele está com problema, mas ele não consegue mais porque ele acha que não tem mais condição, porque ele não tem esse olhar de que ele tem que aprender, o problema é que isso é um pouquinho aqui, um pouquinho ali, um pouquinho lá e um montão na rede. Por isso que eu falo, somos nós unidos que vamos mudar a realidade da nossa escola.* Novamente os encontros surgem como possibilidade de mudança da nossa maneira de perceber e estar no mundo, ao permitir a reflexão do nosso papel como professores, nossas práticas pedagógicas, nossas dificuldades, entre outras questões.

Stéphanie retoma a questão da formação cidadã do aluno ao fazer a seguinte pergunta: *Que concepção de cidadão estamos falando? Um cidadão que vai servir ao estado, ou cidadão que vai viver em sociedade de uma forma digna? O cidadão que a escola quer que a gente forme é um, o cidadão que a gente quer formar é outro.* E Olamy acrescenta: *Mas quem forma somos nós, a diferença é essa!* Para Stéphanie existem várias concepções que precisam estar bem claras para nós. Que tipo de formação desejamos oferecer para nossos alunos? Fernanda Bueno responde: *Eu tento formar de acordo com aquilo que eu tento ser, porque se eu acho que sou uma pessoa do bem, se eu acho que eu cumpro com minhas obrigações, que eu tenho responsabilidade, que eu penso no outro, o que mais eu posso querer? É aquilo que eu quero para minha família, aquilo que eu quero para minha filha eu quero pra eles. O problema é que a gente quer que o professor da nossa filha faça legal pra ela e a gente não faz para o filho dos outros [...] Você não vai dar o seu conteúdo no quadro, você vai se frustrar, você vai ficar chateado, você vai achar que a nossa profissão é horrível, tudo isso! Tem dia que eu acho isso tudo, mas se for só isso...* A fala de Fernanda revela a complexidade que envolve a nossa prática pedagógica. Retomo a fala de Freire (1996), quando afirma que não podemos nos ater somente ao conteúdo, mas nos preocupar com a formação desse aluno como um todo, mas também não devemos abandonar esse currículo. O aluno que chega hoje, nas escolas é o aluno carente de muitas coisas e não podemos ignorar

essa realidade. É preciso oferecer a ele o mínimo que ele precisa para se desenvolver como pessoa, antes de pensarmos em conteúdo. Nessa mesma perspectiva Olamyr nos conta: *Minha mãe é professora aposentada e trabalhou mais de trinta anos em sala de aula. E em um determinado momento, ela dava aula no Moura e Silva, numa situação muito complicada, um colégio muito complicado. Depois que me formei, com toda autoridade de um recém formado que se acha um bambambam e renega qualquer influência do passado, porque só o que está no presente e futuro interessa, conversando com ela eu falei 'mãe, não via você preocupada com currículo!'*, ela olhou pra mim e disse *'meu filho há muitos anos cuida de pessoas, abandonei isso aí'*, depois de muitos anos, isso fez um sentido monstruoso pra mim.

Stéphanie nos conta sobre sua frustração em não ter tempo suficiente em sala, que são de apenas 50 minutos semanais: *Eu gostaria de fazer tantas coisas, mas eu chego e bato de frente com uma realidade que não me realiza. O segundo ano, o tema é estratificação social, eu adoro esse tema, dá pra falar de desigualdade, a gente pode puxar a história do nosso país pra ver porque a nossa sociedade é assim, tenho que dar estalo pra eles refletirem, mas como vou fazer isso se só tive duas aulas nesse bimestre?* e Fernanda rebate: *Stéphanie, então faça aquilo que você acha que é possível, não se cobre em fazer o impossível e nem se julgue... cara, eu sei que eu fiz o meu melhor, eu sei que olhei para aquela turma e vi, essa turma pode ir até aqui, então é aqui que eu vou. Eu vou aguçar. Tive duas aulas! É o sistema! E eu estou nele! Não fique... Porque você vai ficar sempre com essa sensação da frustração, porque depende do que a gente espera. São as nossas expectativas que enfraquecem nosso trabalho.* A frustração de Stéphanie tem relação com a forma como a educação tem sido conduzida. Disciplinas com mais tempos de aula que outras, conteúdos amarrados, péssimas condições de trabalho, entre outras coisas contribuem para o desânimo do professor. São muitas as complexidades que envolvem o fazer pedagógico e muitos deles fogem da nossa alçada. É preciso reconhecer que não temos como resolver tudo, mas é preciso tentar, dentro das nossas possibilidades, fazer o melhor possível. Dessa forma concordo com Freire ao afirmar:

Especificamente humana a educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnica, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente (FREIRE, 1996, p.70)

#### 5.4 Análise horizontal: Entrelaçando as narrativas

A análise horizontal das narrativas possibilitou-nos uma organização em cinco grandes grupos temáticos, que são: Ser professor; Formação/Formação continuada; Influência da GIDE; Memória das práticas; Expectativas/Problemas relacionados à profissão docente, apresentados a seguir.

##### “SER PROFESSOR”

O tema “ser professor”, foi assim identificado por incluir narrativas de professores que citaram as características, o papel, bem como os motivos que levaram à escolha da profissão.

A partir das narrativas partilhadas pelo grupo, podemos levantar indícios de que, para os participantes das rodas de conversa, “ser professor” implica em algumas características. A primeira característica necessária para o exercício da docência é ser um equilibrista. O equilibrista vive sobre um fio, se equilibrando e criando outras formas para seguir em frente. O professor como criador de possibilidades, não está relacionado apenas às dificuldades encontradas para exercer a profissão, mas para contribuir para o aprendizado do aluno. Essa identificação do professor como equilibrista pode ser observada na minha fala e é recorrente em dois encontros: [...] *Quantas vezes ficamos desanimados, pensando em desistir e aí de repente a gente encontra uma forma de prosseguir, às vezes tem uma turma dando muito trabalho e aí você descobre um meio de atingir essa turma. Então, eu acredito que a gente vive... Pelo menos eu me sinto por um fio o tempo todo, em cima de um fio. Muitas vezes eu tenho vontade de desistir e aí, às vezes, da vontade de continuar, e aí a gente vai e tenta tirar força de algum lugar para poder ir criando novas possibilidades...* Wagner, ao concordar com a minha colocação de, às vezes, se sentir por um fio, afirma que isso nem sempre é ruim porque nos mobiliza. Quando estamos por um fio, ou andando sobre um fio cuidamos para não cair, lutamos de alguma forma para continuar em frente. Nessa mesma perspectiva, Viviane acrescenta que o professor é um criador de possibilidades ao afirmar: [...] *A gente vai criando nossos caminhos.*

Outra característica atribuída ao “ser professor” observado nas falas dos professores foi: coragem e força. Para Filipe o professor precisa ter um emocional muito forte para lidar com as situações que se apresentam e ter coragem para prosseguir. Dessa forma a persistência também pode ser incluída como característica do “ser professor”: *Você tem que ter uma*



*convicção muito forte do seu trabalho, ter um emocional muito forte, ser estimulado também porque a gente é ser humano.*

O professor como um ser capaz de se adequar a diferentes contextos pode ser observado na fala do Leonardo. Segundo ele, o professor precisa se ajustar às diferentes realidades, às vezes, dentro de uma mesma escola. Olamyr também compartilha dessa opinião ao afirmar: *Nós é que temos que estar em mutação o tempo todo, porque as nossas turmas mudam o tempo todo.*

O papel desempenhado pelo professor foi outra questão bastante discutida. O professor como educador e não como transmissor de conhecimentos foi recorrente nas falas. Olamyr afirma isso ao contar uma conversa com sua mãe em que ela dizia que sua preocupação era em cuidar de pessoas. Esse cuidar para a mãe de Olamyr, é na verdade, se importar mais com o aluno ao invés dos conteúdos. Para Nóvoa (2009), é necessário abandonarmos a ideia de que a profissão docente se define apenas pela capacidade de transmitir um determinado saber. Stéphanie afirma que esse papel de professor educador é na verdade um reflexo da sociedade: *[...] Estamos vendo um papel duplo da escola, além de transmissão de conhecimento, a gente também está tendo que educar [...] Muda o papel do professor, toda uma dinâmica que é reflexo da dinâmica da sociedade.* Essa concepção de professor educador também pode ser observada na fala de Fernanda Bueno: *[...] Ah, mas eu não vou educar! Amor, então sai e vai vender sacolé na praia. Você vai fazer o que na escola? Você acha mesmo que nessa altura do campeonato, você vai dar só seu conteúdo no quadro?.*

Nóvoa (2009, p.27) cita como uma disposição essencial do ser professor, o compromisso social com o aluno. Contribuir para que “o aluno ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” é a definição do ato de educar que segundo ele faz parte desse compromisso social. Aline acrescenta que precisamos considerar o aluno e as vivências que ele traz: *[...] A gente tem que ter o olhar para esse aluno, para a vivência dele, para a necessidade dele, não adianta impor certas coisas goela adentro sem considerar isso”.* Para Freire (1993), isso é respeitar o conhecimento que eles trazem. Nessa mesma perspectiva, Lúcia considera que devemos formá-los para a vida: *Gente, a ideia de vocês levarem eles ao orfanato... isso ajuda muito! Ajuda a eles a olharem a vida de outra forma.* Desse modo, consideramos a formação do educando em suas múltiplas dimensões, e não somente a aprendizagem dos conteúdos.

A escolha da profissão foi observada nas falas de Leonardo e Neiva. Ambos afirmam ter escolhido a profissão por gosto, apesar de Leonardo considerar a estabilidade como uma das causas de sua permanência na profissão: *[...] Mas a gente está aqui porque ama ser*

*professor e tem também o fato da estabilidade, da segurança...* Neiva acrescenta: [...] *eu gosto da minha profissão. O gostar da profissão é fundamental para ser professor. Nóvoa (2009) afirma não ser possível separar o eu pessoal do eu profissional, sendo assim como exercer uma profissão sem gostar? A dimensão pessoal influencia a profissional e vice-versa.*

Ao refletirem sobre o “ser professor” eles se permitiram um olhar crítico sobre suas atitudes. Ao definirmos as características e refletirmos sobre as atitudes de um professor fizemos uma análise da profissão, do papel e responsabilidade que temos com os alunos. Dessa forma, podemos afirmar que essa conversa coletiva estimula a reflexão e desperta o senso crítico dos professores sobre o próprio fazer. Um dos saberes necessários ao professor é essa capacidade de refletir sobre sua prática. A reflexão sobre a prática nos permite um aprimoramento. Freire (1996, p.39) afirma: “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me [...]”.

#### “FORMAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA”

O tema “Formação/Formação continuada” reuniu narrativas relacionadas à formação inicial e continuada de professores, bem como a necessidade de encontros coletivos na escola.

As narrativas nos conduziram a refletir sobre a formação dos professores no exercício da profissão e em seu local de trabalho. A formação é entendida como algo contínuo, que permanece ao longo da nossa profissão e pode ser observada na minha fala: [...] *Acredito que a gente se forma no nosso dia a dia, aprendendo a lidar com as situações [...].* Olamyr complementa: [...] *eu estou aprendendo a ser professor.* As falas dos professores reforçam o conceito de formação defendido por Bragança (2011), como um processo permanente e contínuo que ocorre ao longo da vida.

A escola é entendida pelos professores participantes como um local de formação. Olamyr afirma: [...] *a sala de aula e a escola é aonde eu venho aprendendo a ser professor e onde eu aprendo coisas novas, com os colegas [...]. Hoje com três anos você se forma professor e a sua residência é na sala de aula, no seu trabalho, então você vai errar muito mais do que acertar.* Não é possível formar-se sozinho, somos o tempo todo influenciados pelo meio social e pelas pessoas à nossa volta. Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2009) defende a escola como o lugar de formação, partilha de experiências e reflexão sobre a prática porque dessa forma, a experiência coletiva seria transformada em conhecimento profissional e ligaria a formação ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas.

Um exemplo disso pode ser observado no diálogo entre os professores sobre a Olimpíada de Matemática desenvolvida pelo professor Wagner. Leonardo considera esses momentos de reflexão e conversa entre professores importantes na escola para o desenvolvimento de trabalhos coletivos: [...] *Como fazer isso para chegar lá e já estar com essas questões trabalhadas? Aí eu vou sentar e dialogar isso com você e a gente vai ver, 'oh podemos trabalhar dessa maneira!'*. Esses encontros possibilitam a reflexão sobre nosso próprio trabalho e também a organização de projetos para trabalharmos de forma coletiva com os alunos. Os professores do Colégio Rodolpho Siqueira possuem ideias e projetos, mas a falta de *espaçostempos* para planejamento dessas atividades em coletivo dificulta esse trabalho. Ao comentar sobre a Olimpíada de matemática que organizou, Wagner afirma: *O que falta é o encontro! Eu acho que os professores daqui são muito solidários*. Os encontros na escola são uma necessidade apontada pela maioria dos professores. Ao refletir sobre isso eu afirmo: [...] *Eu acredito que a gente precisa desses espaços dentro da escola* e Wagner acrescenta: *Eu acho que deveria ter, uma vez por mês, um encontro*.

Ao refletirmos sobre a formação na escola e o aprender com o outro, Fernanda Bueno afirma ser difícil despertar o senso crítico de alguns professores sobre suas práticas: [...] *ele não consegue mais porque ele acha que não tem mais condição, porque ele não tem esse olhar de que ele tem que aprender*. Dessa forma, a roda de conversa na escola ganha espaço e surge como uma possibilidade de refletir sobre as práticas e o cotidiano da escola de forma crítica. A fala de Leonardo reforça essa ideia: [...] *A gente não fez acontecer isso também, eu assumo também a minha culpa...* Ao comentar sobre a necessidade de nos mobilizar para conquistar esses *espaçostempos*, Leonardo critica a própria postura frente à realidade enfrentada por nós professores na escola. A roda de conversa possibilita que os professores sejam tocados e impactados de alguma forma, permitindo assim a transformação desses acontecimentos e conversas em experiência (LARROSA, 2002). Dando continuidade a essa reflexão Fernanda Bueno complementa: [...] *somos nós unidos que vamos mudar a realidade da nossa escola*.

Ainda sobre o despertar do senso crítico através do compartilhamento de experiências, Fernanda afirma: *Olamyr sempre tem falas que me despertam!* e Aline acrescenta: *Por isso que isso aqui é legal, alguns ouvem e aceitam sim a mudança, ver a sua fala desperta, de repente eu não tenho aquele olhar, mas aí tem uma fala que me desperta pra um olhar [...]*. Nóvoa (2009) afirma que esses movimentos pedagógicos entre professores contribuem ainda para reforçar um laço de pertença e de identidade profissional que são essenciais para que ocorram mudanças em suas práticas pedagógicas.

A troca de experiências entre professores também surge como possibilidade de fortalecimento do grupo e incentivo para continuar na profissão. Sobre isso Lúcia afirma: *Ficar aqui é gostoso porque quando você pensa que não vai dar mais certo, vem a Flávia e fala bem assim: ‘meu mestrado é esse!’ Gente, tudo que eu acredito, é que a gente troca assim [...].*

A necessidade e o desejo pela manutenção desses espaços possibilitaram sugestões e discussões sobre a realização dos mesmos. Sendo assim, Leonardo sugere que o conselho escolar seja o local de discussão para dar início à organização dos mesmos: *[...] Mas a ideia do conselho é justamente discutir isso, como vai ser, de repente, as questões pedagógicas, está dando certo da forma como a gente está trabalhando? O que está faltando? O que pode melhorar? Para propor isso para direção e para os colegas.* Podemos observar dessa forma, que a partilha de experiências entre professores contribui para o surgimento de movimentos instituintes na escola. Esses movimentos se constituem como forma de romper com o instituído. Concordando com Linhares (2007),

Essas irrupções procuram se legitimar, através de processos de institucionalização, como um modo de oficialização, que implica num reconhecimento social, que lhes permita, mediante tensões entre as relações instituídas e as instituintes, com concessões de um e outro lado, ir forjando outras formas de sentir, pensar, saber, fazer, poder que vão sendo traduzidas em linguagens, testemunhando processos de permanente construção.  
(LINHARES, 2007, p.149)

### “INFLUÊNCIA DA GIDE”

O tema “Influência da GIDE” está relacionado às narrativas que citam a atual política educacional que vigora no Estado do Rio de Janeiro, bem como suas influências no cotidiano da escola e no trabalho dos professores.

São muitos os prejuízos que temos enfrentado na escola com a política da GIDE, uma delas é falta de autonomia que as escolas possuem para tomar decisões. As escolas estão amarradas às ordens que chegam das regionais e tudo que não esteja em acordo com o que foi estabelecido precisa de autorização para ser realizado. Isso tem dificultado muito o desenvolvimento de atividades nas escolas porque os projetos chegam já definidos e não consideram o contexto social de cada uma. Isso pode ser observado na fala da Viviane: *[...] E às vezes vem um tema que [...] não se encaixa com o com o momento, com a necessidade da escola. Aí, por exemplo, a gente está fazendo as olimpíadas, estamos trabalhando muito mais coisas do que o que eles pedem.*

As burocracias engessam e atrapalham momentos importantes como o planejamento. Sobre isso eu comento: [...] *um exemplo Lúcia, semana de planejamento, o que a gente planejou? Até agora, nada! Porque é tanta ordem que vem da Secretaria de Educação... Eu não estou culpando a direção da escola, é tanta ordem que chega, tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, o troço já vem pré-pronto, você não tem liberdade, pra questionar, pra fazer diferente, pra discutir, né? Essa questão da recuperação, a gente sabe que não vai funcionar... da documentação...* São questões pedagógicas impostas e que não são dialogadas com os professores.

Outra questão que foi bastante discutida é a falta de *espaçostempos* para nos reunirmos na escola. Isso pode ser observado na fala de Wagner: [...] *se tirasse, uma vez por mês, terminar as aulas 10h da manhã e 15h da tarde pra fazer o encontro... 'Ah, mas não pode, olha o calendário'*... Mas apesar desses obstáculos, nós professores reinventamos formas de driblar essas burocracias em nome do que acreditamos ser o melhor para o aluno e para o nosso trabalho. Os encontros ocorreram dessa forma, nas brechas que encontramos no cotidiano do Colégio Rodolpho Siqueira. Essas brechas, chamadas por Certeau (2014) de táticas, nos permitem romper com o instituído, criando novas possibilidades.

O Procedimento Operacional Padrão (POP) é outra exigência que tem sido feita aos professores. O POP é uma ficha onde os professores devem registrar as práticas que desenvolvem com o objetivo de torná-las padrão, ou seja, servirem de modelo para outros professores seguirem. Isso também tem sido cobrado e pode ser observado na fala da Lúcia: *Wagner, você não colocou fotos disso quando você fez o registro!?* As pressões exercidas pela atual política sobre a equipe pedagógica da escola são tantas que durante a conversa, Lúcia, que atualmente exerce a função de orientadora educacional, cobrou do professor fotos para serem anexadas ao registro.

Durante a realização do encontro, Lúcia tirou fotos alegando que tinha a intenção de registrar nossa prática. Isso mostra não só a influência que essa política exerce sobre os profissionais, mas também as possibilidades emancipatórias dessa iniciativa. Ao ser registrada como “boa prática”, a roda de conversa ganha espaço, podendo ser considerada como atividade pedagógica regular da escola.

Assim, entre idas e voltas, as rodas de conversa possibilitam movimentos emancipatórios e instituintes, ao colocar em discussão questões delicadas e que precisam ser debatidas pelos professores.

“MEMÓRIA DAS PRÁTICAS”

A categoria “Memória das Práticas” está relacionada às práticas desenvolvidas pelos professores no exercício da profissão que foram narradas durante os encontros.

Os professores ao narrarem suas práticas apresentaram algumas características em comum, que não podem passar despercebidas. Na maioria das práticas contadas pelos professores foi possível perceber certa preocupação com o aluno em suas múltiplas dimensões e a autorreflexão sobre a prática pedagógica.

Ao contar sobre os quadrinhos, pude considerar as inteligências que os alunos apresentaram, bem como investir na criatividade e capacidade de criação. No terceiro encontro eu contei sobre a utilização de pinturas nas aulas de ciências, considerando as preferências e interesses deles no contexto educativo: [...] *Então a partir daquilo ali eu percebi que eles tinham certa facilidade e se interessavam por pintura, então passei a explorar isso [...].* Na fala de Fernanda Bueno também podemos observar a preocupação com o aluno: [...] *Primeira coisa que eu fiz foi perguntar para cada um que história eles tinham pra me contar.*

A capacidade de olhar para a própria prática e criticá-la pode ser observada na fala de Wagner, ao refletir sobre sua postura em relação ao uso de celular dentro da sala de aula. Segundo Freire (1996), essa atitude faz parte do ser professor. Eu também faço essa reflexão ao perceber que os alunos não estavam interagindo na aula de ciências: [...] *Nada que eu propunha funcionava [...]* Fernanda Bueno também fez uma autoavaliação ao se dispor a conversar com os alunos e ouvi-los.

Essas narrativas quando postas em diálogo com os outros ganham uma dimensão muito maior. Ao trocarem essas experiências os professores se identificam na fala do outro e refletem sobre suas próprias atitudes. São práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que ao se criticarem refletem e discutem com os demais as melhores formas de seguir (BRAGANÇA, 2011).

Ao dialogarem sobre as práticas que desenvolveram, os professores conversam sobre dificuldades e ideias que quando pensadas em coletivo são capazes de impactá-los, transformando em experiência. Experiência única, porque cada um é tocado e impactado de maneira diferente, mas ainda assim potente capaz de provocar mudanças de atitude (LARROSA, 2002).

Dessa forma esse movimento de partilha das práticas desenvolvidas também contribui para formação, ao permitir que os participantes vivessem novas experiências ao compartilhá-las.

## “EXPECTATIVAS/PROBLEMAS RELACIONADOS À PROFISSÃO

Nas narrativas incluídas no tema “Expectativas e problemas relacionados à profissão” foram identificadas características como: alta expectativa em relação ao trabalho, complexidades que envolvem o ato de ensinar, postura dos professores frente às situações e as formas encontradas por esses profissionais para seguir em frente.

Somos seres humanos cheios de expectativas. Dessa forma esperamos sempre com nossas práticas que todos aprendam, mas somos diferentes e os alunos também. Stéphanie se mostrou frustrada ao contar que a turma não participou do debate que propôs da forma como ela esperava: “[...] *Eu tentei, né?*” Mas, eles participaram. Isso demonstra a vontade de Stéphanie em acertar e fazer o melhor. Esse desejo em acertar é importante, mas não podemos permitir que isso nos desanime ou nos frustre ao ponto de nos fazer desistir de tentar (FREIRE, 1996). Segundo Lúcia nós atingimos todo mundo, mas não da mesma forma: “*Não é da forma que você quer, mas a gente atinge todo mundo sim!*”.

Ainda sobre expectativas, Olamy considera que, apesar de desejarmos que todos aprendam, não é possível. Cada aluno tem o seu tempo, suas dificuldades e facilidades. Por isso, muitas vezes, uma metodologia funciona para uns e para outros não: “[...] *De um modo geral, a gente traça um objetivo pra todos e todos são diferentes e impacta em cada um diferente, a gente consegue alguns [...]. É necessária uma rigorosidade metódica, mas sem esquecer que existem múltiplas inteligências e que essas metodologias sempre serão mais favoráveis a um grupo do que outro. Somos seres inacabados e condicionados, mas nem por isso devemos nos entregar ao determinismo que nos engessa; cientes disso, podemos continuar tentando, ir além (FREIRE, 1996). Para Fernanda Bueno, é justamente essa cobrança que fazemos de nós mesmos que nos impede de melhorar: São as nossas expectativas que enfraquecem nosso trabalho. Olamyr compartilha da mesma opinião, ao afirmar: [...] Mas eu acho que a nossa cobrança quanto a isso, pra nós mesmos, dificulta nosso trabalho [...].*

A satisfação pessoal em saber, que uma prática que desenvolvemos teve um resultado positivo também é uma característica marcante nas narrativas apresentadas. Isso funciona como um estímulo não só para quem narra, mas para quem ouve e reflete sobre o assunto. Wagner afirma sobre a Gincana do facebook: “[...] *Foi muito legal... E surtiu um efeito enorme!*”. Ao comentar sobre isso eu afirmo: “*E é tão legal, às vezes o aluno vem pra você*

*ou comenta com alguém, poxa sua aula foi ótima! Essa matéria eu entendi!. É como uma recompensa do nosso comprometimento com o trabalho, um incentivo.*

Ensinar é algo complexo, difícil, que exige do professor um conjunto de saberes e habilidades para lidar com as situações. Concordo com Freire (1996) ao afirmar que somos seres inacabados e inconclusos, mas que desejamos acertar. Lidamos com pessoas, com vivências diferentes, que vivem em contextos sociais e econômicos diferentes. Cito a seguir algumas situações vivenciadas no cotidiano e narradas pelos professores com o objetivo de destacar a complexidade do trabalho docente:

*Isso foi uma coisa que ficou bem visível naquela discussão da base curricular nacional, a própria 2004 relatou isso em um dos encontros, que eles entravam nas turmas, 1005, relataram 1005 e acho que outras... Que eles se sentiam assim... 'Eu vou opinar? Vocês querem minha opinião?' Tipo assim, autoestima lá no chão. 'O que eu vou contribuir pra isso aí?'. (Flávia)*

*[...] Mas aí, quem classifica não somos nós! Está na LDB que não deve haver hierarquização de disciplinas, mas quando temos uma prova que só cobra português e matemática, que é aquilo que vale, eu estou hierarquizando. (Olamyr)*

*Mas mesmo ganhando um salário de um ministro se você não vê seu trabalho dando resultado você não vai estar estimulado! (Filipe)*

*E colocar em prática, né? Porque a gente falou hoje de recuperação paralela, se falou, se falou, se falou, tá. Definiu o que? Cada uma vai continuar fazendo do jeito que sempre fez. Não decidiu nada. Mas, as reuniões aqui tem esse problema. (Viviane)*

*Olha, eu só tenho um ano e meio de experiência em sala de aula, não fiz nada assim, não tive tempo, até porque infelizmente meu tempo em sala de aula é curto[...]. (Stéphanie)*

*[...] Sexta-feira um aluno falou assim pra mim, professora preciso conversar com você. Aí eu falei: 'Não me conta história triste que eu não gosto de depressão!', estou falando sério, aí eles riem, 'estou falando sério, estou pensando em seguir seus passos! O que você acha?' aí eu brinquei com ele, 'Não sei se vou rir ou vou chorar!' Aí eu falei: 'Eu gosto, tem problemas, mas uma das coisas que eu mais gosto da minha profissão é a flexibilidade de horário, eu consigo continuar estudando, por exemplo, eu sou uma pessoa que tem esse perfil, eu gosto, estudo pra mim não pra outro. Mas enfim, se você não tiver esse perfil, você pode escolher outra profissão [...]' (Neiva)*

*Por incrível que pareça têm alunos que não querem participar das olimpíadas. É uma atividade atrativa, diferente, completamente diferente [...]. (Wagner)*



*[...] Só que é aquilo que ela falou, às vezes nosso discurso é muito ruim. Às vezes, passa para o aluno uma coisa que a gente não está querendo acreditar ou fazer. (Lúcia)*

*Bia é uma aluna, que até ano passado eu tinha muita ressalva, até a mãe de uma aluna da turma dela morreu. Eu fui pra sala e a gente fez uma catarse, poxa, a mãe da menina morre a facada e ela falou, professora isso aconteceu comigo, minha mãe tomou três tiros em frente ao portão da minha casa. Cara, aquilo acabou comigo, aí eu entendi, essa menina passou por um grau de violência e eu acho que quem matou se eu não me engano, foi o marido da irmã, então assim, o que essa menina quer da vida? O que ela acredita? Que a vida é boa? Que a escola vai dar alguma coisa pra ela? Ela não acredita nisso. (Fernanda Bueno)*

Esses relatos representam um pouco do que vivenciamos na escola. Alguns fogem da nossa alçada por serem problemas sociais vivenciados pelos alunos, mas ao discutirmos essas questões podemos pensar de diferentes maneiras sobre problemas que atravessam o cotidiano escolar e que indicam as mediações entre educação e sociedade. Freire afirma (1996) que é preciso se preocupar com a pessoa aluno e que é necessário considerar seus saberes. A partir do que eles trazem é possível trabalhar questões políticas, sociais, entre outras que servirão para a vida deles lá fora. Essa preocupação com aluno ecoou na roda a partir de várias vozes dos professores participantes, demonstrando que existe essa preocupação em formar cidadãos, seres pensantes e capazes de lidar com diferentes situações, uma formação que considere o aluno em suas múltiplas dimensões.

Esse movimento em roda revela a potência desses momentos como possibilidade de fortalecimento do compromisso com os alunos e oportuniza reflexão de outras formas de ensinar e ser professor.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo.

Antônio Nóvoa

A epígrafe acima nos faz refletir sobre o campo de incertezas que vivemos atualmente na educação, são muitas as incertezas, mas ao refletir sobre a educação e os movimentos que ela produz penso não ser possível trabalhar com o campo das certezas. Assim é a nossa profissão, trabalhamos com o incerto em todos os sentidos, nas condições de trabalho, no lidar com o outro e com nós mesmos. Ser professor é complexo, como diz Freire (1996), lidamos com gente. Quando trabalhamos com pessoas, precisamos aprender a lidar com o imprevisível, tudo pode acontecer, nunca sabemos onde vamos chegar.

Mas pesquisas como essa que acabamos de vivenciar sinalizam que, apesar desses momentos de tensões e de muitas vezes não sabermos como conduzir determinadas situações, existem algumas fagulhas que se aguçadas podem vir a ser acesas novamente, possibilitando mudanças.

A própria educação provoca esse movimento, somos seres programados para aprender, aprender inclusive a lidar com situações adversas que, por vezes, tentam impedir-nos de fazer aquilo que acreditamos ser o melhor. As rodas de conversa entre nós professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira mostraram-se como um dispositivo bastante fértil, possibilitando-nos viver e reviver nas nossas trocas novas experiências.

Retomo então o objetivo central da pesquisa, analisar as possíveis contribuições formativas do compartilhamento de experiências sobre a prática pedagógica. Viver essa experiência nos possibilitou refletir sobre a formação de professores a partir da nossa realidade, do chão da escola e foi justamente nesse local que a pesquisa surgiu. Foi observando o dia a dia vivido por mim e meus colegas que despertou o desejo de buscar outras possibilidades de formação.

Essa reflexão por parte dos próprios professores abre caminhos, possibilita novas formas de ver e pensar a formação de professores de forma mais humana e real. Acredito ser essa a melhor forma de se pensar, a partir do contexto vivido por nós. Esse olhar para a formação aliado ao estudo das narrativas permite um maior aproveitamento das experiências, permitindo assim um maior envolvimento dos professores e possibilidades de mudança.

As narrativas contribuem para a formação, não somente por permitir a reflexão dos envolvidos no processo, mas porque valoriza os saberes construídos por nós, a partir das

experiências que vivemos. Esse movimento ganhou uma dimensão ainda maior ao ser posto em diálogo. A organização em roda possibilitou uma partilha, um olho no olho, uma aproximação ainda maior entre os professores. Momentos como esse permitem além do diálogo entre os pares, um fortalecimento do grupo. Reforço, portanto, a importância da roda na presente pesquisa, e retomo a pergunta que me foi feita durante a qualificação: Por que roda de conversa? Porque esse movimento propicia uma maior aproximação, nos impulsiona ao diálogo, propicia que a conversa comece. Apenas comece, porque aprendi com Skliar (SKLIAR *apud* SAMPAIO; ESTEBAN, 2012) e com o próprio movimento em roda que vivenciei que a conversa não tem um final, apenas uma pausa.

Não poderia deixar de citar o diário de itinerância como peça fundamental nessa trajetória percorrida. Ele foi um grande aliado e me acompanhou durante todo o processo da pesquisa. Colocar no papel minhas impressões dos encontros e textos que li me ajudaram a organizar as ideias e a refletir sobre o trabalho desenvolvido. Esse processo foi um pouco sofrido no início, mas aos poucos a escrita me possibilitou inclusive um autoconhecimento, um olhar mais crítico sobre mim como pessoa e profissional.

Percorro novamente os questionamentos que orientaram a pesquisa: De que forma a partilha de experiências entre professores contribui para a formação de professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira? Que movimentos essa partilha produz nos professores participantes? Quais as contribuições desses encontros ocorridos no Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira para futuros estudos relacionados à formação contínua/continuada de professores? Na tentativa de respondê-las e tendo como base os referenciais teóricos que me acompanharam, proponho-me a fazer algumas considerações.

A primeira consideração que gostaria de fazer diz respeito à escola como *espaçotempo* de formação. Ao dialogar com meus amigos professores, percebemos indícios que nos levam a concordar com Nóvoa (2009) de que a escola é um espaço produtivo para dar continuidade a esse processo formativo que ocorre ao longo da nossa vivência como pessoas e profissionais. A escola é um espaço de luta, é na escola que professores se encontram e exercem a profissão e por esse motivo é nesse mesmo local que as dificuldades, necessidades e novas possibilidades surgem. Apesar das dificuldades que encontramos para nos reunir, foi possível e continuará sendo se lutarmos e nos organizarmos para isso. Dessa forma, considero que esse espaço precisa ser pensado e considerado como possibilidade de formação contínua de professores.

A segunda consideração que me ponho a fazer é que, apesar de saber que a formação é um processo, não posso deixar de considerar que a troca de experiências entre professores

potencializa esse movimento. Por meio da fala e da escuta vivenciamos momentos de reflexão sobre o que ouvíamos e sobre o que falávamos. A conversa possibilitou-nos enxergar caminhos e possibilidades que antes não conseguíamos ver. Falo por mim e pelos demais participantes porque através das narrativas dos mesmos foi possível perceber esses movimentos de reflexão.

Esse momento coletivo nos proporcionou não somente pensar sobre ações nossas e do outro, mas refletir sobre o ser professor e o nosso papel como educadores nesse atual cenário que vivemos hoje. Os encontros nos possibilitaram vivenciar outras formas de perceber e estar no mundo. As próprias práticas desenvolvidas por nós, na tentativa de desenvolver o melhor trabalho com os alunos, ao serem narradas e discutidas nos proporcionou um olhar crítico sobre o nosso próprio fazer. Logo, esses encontros que nos possibilitam conversar e trocar experiências contribuem para a formação, por nos fazerem pensar sobre.

A partir das narrativas foi possível elaborarmos um conjunto de características necessárias ao ser professor. Essas foram pensadas ao refletirmos sobre o nosso papel e estão sintetizadas na figura 2.



Figura 2: Síntese "Ser professor"

A terceira consideração é sobre os movimentos instituintes provocados pela troca de experiências. A roda de conversa possibilitou que refletíssemos sobre o próprio ato de narrar. Essa reflexão aliada ao desejo dos professores de manter esses encontros na escola permitiu o surgimento de sugestões para conquistarmos esses momentos. Como por exemplo, a discussão do próprio papel do conselho escolar na luta por esses espaços. Dois professores, integrantes do conselho, se propuseram a levar essa questão para ser discutida por todos. As

narrativas desses professores revelam a potência desses momentos de conversa para mobilização do corpo docente em prol do que acreditam.

Outro movimento perceptível foi a possibilidade de utilizarmos a própria política como forma de manter os encontros. A nossa ação foi registrada no POP, por ter sido considerada pela orientadora educacional que também participou da roda como uma “boa prática”. Ao ser registrado no POP a manutenção dos encontros foi posta em diálogo pela ordem dominante, nos permitindo aproveitar as brechas da atual política vigente para organizar formas de manter esses momentos no Rodolpho Siqueira. Dessa forma, movimentos instituintes vão acontecendo como resultado dessa mobilização.

Estudos como esse possibilitam outras formas de pensar a formação docente, uma formação, concordando com Nóvoa (2009), que faça verdadeiro sentido para os professores. Encerro esse trabalho na certeza de que não é um ponto final, mas reticências que possibilitarão novas pesquisas nesse campo tão fecundo que é o estudo de narrativas entre professores como possibilidade formativa. Esses encontros deixaram marcas, despertaram inquietações, que podem ser percebidas pelos próprios movimentos que provocaram nos professores envolvidos e na escola. Sigo na esperança de conseguirmos que as fagulhas reacendam e incendeiem o Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, provocando novos movimentos de formação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. *O equilibrista*. Ática Educacional, 2008.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Intensificação do trabalho e saúde dos professores*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol 30, n. 107, pp. 349-372, maio/ago. 2009.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. *Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas*. *Rev. Diálogo Educ*, Curitiba, v.10, n.30, p.367-387, maio/ago. 2010

BARBIER, René. *Diário de Itinerância*. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional*. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009

\_\_\_\_\_. *Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica*. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n. 2, p.157-164, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 314 p.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-formação (auto)biográfica: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. *Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões*. Curitiba : CRV, 2014.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: março 2016.

Brasil. Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Estabelece a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=DEC&num\\_ato=00006094&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2007&sgl\\_orgao=NI](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UriPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=DEC&num_ato=00006094&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI)> Acesso em: março 2016.

Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Estabelece o plano nacional de educação (PNE) 2014-2024. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: março 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. *O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação*. *Educação Pesquisa*, São Paulo, n.3, p. 609-625, Jul/Set. 2013.

DAMASCENO, Áurea Regina. *Da formação no corredor ao corredor de formação. A troca de experiências como alternativa para a gestão dos dilemas e desafios da prática pedagógica*. 2002. 203f. Dissertação-Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais. 2002.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, set-dez. 2012

ESTEVÃO, Carlos. *Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação*. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001

FONTOURA, Helena Amaral da. *Atualizando dados qualitativos através da tematização*. In: FONTOURA, Helena Amaral da. (org). *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Coleção Educação e vida nacional. Niterói: Intertexto, 2011. P.61-82

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. *Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares*. In: Libâneo, José Carlos, Alves Nilda. *Temas de pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2012. pp.489-509

GATTI, Bernadete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan/abr, 2008

GATTI, Bernadete A. (coord); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *A formação continuada em questão*. In: *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GODÓY, Maria Helena Pádua Coelho de; Murici, Izabela Lanna. *Gestão Integrada da Escola*. Nova Lima: INDG Tecnologia e Serviços Ltda., 2009. 236 p.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. 341 p.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan/fev/Mar/Abr. 2002.

LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. *O trabalho com narrativas na investigação em educação*. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 31, n.1, p.17-44, jan-mar. 2015

LINHARES, Célia. *Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca*. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, vol.16, n.31, pp.139-160, maio-ago. 2007.

Ministério da Educação. Conceito e informações sobre IDEB. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336) > Acesso em: 19/02/15.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp.13-33.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, ANTÔNIO. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p.25-47

MARINAS, José-Miguel. Lo inconsciente em las histórias. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. *Pesquisa (Auto)Biográfica, fontes e questões*. Curitiba : CRV, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, pp. 753-775, Out. 2005

OLIVEIRA, Daniel de. Professor, como faço essa letra? In: CAMPOS, Cristina Maria; PRADO, Guilherme do Val Toledo. *Pipocas pedagógicas III: narrativas outras da escola 2015*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015. p. 30-31

\_\_\_\_\_. *Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, pp. 355-375, maio/ago. 2007

PINEAU, Gaston. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. *Education permanente*, n. 78-79, p. 25-39, 1985

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. *Provocações para pensar em uma educação outra*. *Conversa com Carlos Skliar*. *Revista Teias*, v. 13, n. 30, p. 311-325, set-dez. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Formação de professores: aspectos, históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2014. 325 p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário, Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.



WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro. Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. Rodas e narrativas: Caminhos para a autoria de pensamento para a inclusão e a formação. In: *Psicopedagogia: Contribuições para a educação pós-moderna* (org. Beatriz Scoz et. al), Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.

## APÊNDICE 1: QUADRO TEMÁTICO

Legenda: Cor preta – narrativa na íntegra sobre o tema

Cor Vermelha – trecho da narrativa que mais define o tema

	Filipe	Viviane	Fernanda Gomes	Aline	Stéphanie
Sobre ser professor	<p>“É um processo duplo né? <b>Você tem que ficar estimulando os alunos o tempo todo, dar incentivo pra aquilo que você está falando, tentar orientar para um objetivo e isso dá trabalho e ao mesmo tempo você tem que ter uma convicção muito forte do seu trabalho, ter um emocional muito forte, ser estimulado também porque a gente é ser humano. E uma das formas de a gente fazer isso é com o grupo unido...</b>”</p>	<p><b>“A gente vai criando nossos caminhos.</b> Cada professor faz a sua avaliação, faz do seu jeito... Procura fazer um jogo... <b>Mas no final a gente acaba fazendo, mesmo sem ter meios. A gente vai meio que abrindo nossos caminhos. Isso é toda hora...</b>”</p>		<p><b>“Então, realmente a gente tem que ter o olhar para esse aluno, para a vivência dele, para a necessidade dele, não adianta impor certas coisas goela adentro sem considerar isso...”</b></p>	<p>A gente está vendo um <b>papel duplo da escola, além de transmissão de conhecimento, a gente também está tendo que educar</b>, a gente vê que a gente tem que falar ‘oh, não pode, você está xingando, olha a educação, olha o respeito, olha como a sala de aula está, puxa orelha, vocês fazem isso na sua casa?oh aqui é uma extensão da sua casa, vocês vivem muito mais aqui do que...muita das vezes vocês passam mais tempo do seu dia aqui dentro, do que dentro da sua casa, vocês vivem assim, olha o respeito com o ambiente, com o patrimônio?’ São coisas que deveriam ter no ambiente familiar que, se eles estão reproduzindo assim dentro de casa, é porque</p>

					<p>algum lapso nessa socialização está acontecendo. Os nossos alunos chegam aqui falando de suas atitudes e comportamentos, distorcidos do que realmente deveria estar sendo. Então, é uma série de fatores que muda o ambiente escolar. Muda o papel do professor, toda uma dinâmica que é reflexo da dinâmica da sociedade”</p>
--	--	--	--	--	---

## APÊNDICE 2: QUADRO SÍNTESE

Prof/Tema	Ser professor (ideias centrais)	Ser professor (essência da fala)	Trechos das narrativas
Flávia	Professor como equilibrista; Criador de possibilidades; Viver por um fio Persistência	Forma de trabalho; Como conduz seu trabalho; Característica do ser professor.	<p>“Eu me vejo um pouco como o equilibrista, eu não sei vocês, o professor hoje em dia, ele é um equilibrista, ele vai, no dia a dia, criando possibilidades pra poder prosseguir, a gente vive se equilibrando, mas a gente não cai...”</p> <p>“Eu achei esse texto interessante, porque eu acho que ele pode ser trazido para nossa vida como professor, muita das vezes a gente se parece com o equilibrista, a gente está sempre tentando... A gente não tem condições para trabalhar, não dão as condições pra que a gente trabalhe, mas a gente vai inventando, a gente não para. Em meio a um monte de dificuldade, Wagner vem e... Olimpíada de matemática, né? Um momento de mudança na escola, de direção da escola, coisas acontecendo e mesmo assim ele está tentando. E eu acho que é assim que a gente vive. A gente não desiste, está sempre tentando. O equilibrista ali tinha que criar o caminho dele, o caminho dele dependia dele. Tudo contribuía pra que ele caísse, pra que ele perdesse, mas ele ia inventando e fazendo sua história e eu acho que assim também são os professores”</p>
Olamyr	Cuidador de pessoas; Formador de cidadãos; Professor como ser em constante mutação; Mudanças no seu papel; Crise de identidade	Papel do professor; Mudanças nesse papel; Professor como ser em mutação; identidade do professor	<p>“... Meu filho, há muitos anos cuido de pessoas... depois de muitos anos, isso fez um sentido monstruoso pra mim”</p> <p>“a educação pública não é para formar doutor, se a gente formar bons cidadãos a gente já está num lucro danado...”</p> <p>“A gente não pode ser o professor de quando a gente entrou aqui, no meu caso há cinco anos atrás e eu não sou...”</p> <p>“O professor era a caixa de informação dos alunos, era no professor e no livro que o conhecimento se dava, hoje, o conhecimento se dá na palma das mãos, eles não precisam da gente pra saber nada.”</p> <p>“O professor não vai deixar de existir, mas o papel dele vai modificar”</p>
Wagner	O professor por um fio; O estar por um fio como possibilidade de não acomodação, de permanência	Forma de trabalho; Forma de encarar a profissão e permanecer nela.	<p>“Estar por um fio é bom, porque quando você está por um fio... é melhor que aquele casamento certo... que aí de repente acabou! O seu está por um fio e vai ficar por um fio a vida toda”.</p>

	na profissão;		
Leonardo	Profissão sofrida; Ser professor como uma opção; Identificação com a profissão; Estabilidade da profissão; Professor como ser adaptável a diferentes realidades	Opção pela profissão; Professor como ser mutável;	<p>“Essa profissão é uma profissão sofrida no nosso país, né?”</p> <p>“Eu escolhi ser professor [...] Eu penso maneiras de ganhar mais, mais dinheiro [...] tento conciliar com outras coisas, dou exercício ali, dou personal aqui, dou personal ali, tento fazer um negócio aqui, mas não consigo me enxergar sem dar aula”.</p> <p>“Eu acho que a maioria dos professores hoje continua dando aula porque se identificam com isso. Não é pelo dinheiro, acho que ninguém trabalha só pelo salário”.</p> <p>“... Mas a gente está aqui porque também ama ser professor e tem também o fato da estabilidade, da segurança...”</p>
Fernanda Bueno	Formador de cidadãos; Olhar para o aluno; Professor como educador.	Papel do professor;	<p>“Quando eu estou pensando, quando eu faço alguma coisa com eles, nunca está em um viés acadêmico...”</p> <p>“Eu tento formar de acordo com aquilo que eu tento ser...”</p> <p>“É aquilo que eu quero para minha família, aquilo que eu quero para minha filha eu quero pra eles...”</p> <p>“Ah, mas eu não vou educar! Amor, então sai e vai vender sacolé na praia. Você vai fazer o que na escola? Você acha mesmo que nessa altura do campeonato, você vai dar só seu conteúdo no quadro?”</p>
Lúcia	Postura do professor; Professor como exemplo; Formar para a vida.	Imagem do professor; Papel do professor	<p>“Às vezes, a sua postura fez muito mais diferença pra ele, do que o conteúdo”</p> <p>“Gente, a ideia de vocês levarem eles ao orfanato... isso ajuda muito! Ajuda a eles a olharem a vida de outra forma”.</p>
Filipe	Profissão trabalhosa; Professor forte e corajoso; Professor precisa ser estimulado (troca)	Características do ser professor; Condições necessárias para ser professor	<p>“Você tem que ficar estimulando os alunos o tempo todo, dar incentivo pra aquilo que você está falando, tentar orientar para um objetivo e isso dá trabalho”</p> <p>“Você tem que ter uma convicção muito forte do seu trabalho, ter um emocional muito forte, ser estimulado também porque a gente é ser humano”.</p>
Viviane	Criador de possibilidades; Equilibrista; Faz do seu jeito com os meios que possui Persistência	Forma de trabalho; Características do ser professor;	<p>“A gente vai criando nossos caminhos”.</p> <p>“... Mas no final a gente acaba fazendo, mesmo sem ter meios. A gente vai meio que abrindo nossos caminhos. Isso é toda hora...”</p>
Aline	Preocupação com o aluno; Aluno antes do currículo; Professor educador	Papel do professor;	<p>“... A gente tem que ter o olhar para esse aluno, para a vivência dele, para a necessidade dele, não adianta impor certas coisas goela adentro sem considerar isso...”</p>
Stéphanie	Professor	Papel do professor	<p>“... um papel duplo da escola, além de transmissão de</p>

	educador; Influência da sociedade no papel do professor		conhecimento, a gente também está tendo que educar.” “ Muda o papel do professor, toda uma dinâmica que é reflexo da dinâmica da sociedade”
Neiva	Professor por opção e identificação; Professor estimulador	Papel do professor; Escolha da profissão	“... Eu procuro estimular e trazer pra pessoa de uma forma diferente, porque, assim, eu gosto de ser professora eu não gosto é das condições”.

### **APÊNDICE 3: CARTA DE CESSÃO**

Professores

Eu, \_\_\_\_\_, carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das narrativas (auto)biográficas realizadas no contexto da investigação intitulada Encontros de formação através da roda de conversa entre professores do Colégio Estadual Doutor Rodolpho Siqueira, Colubandê, São Gonçalo, RJ, para a professora Flávia Renata Silva Jorio Bianchini, com o objetivo de sua utilização, integralmente ou em partes, sem restrições de prazos, para sua dissertação de mestrado, bem como em trabalhos acadêmicos de natureza essencialmente pedagógica, de formação e pesquisa, incluindo comunicações orais e/ou publicações.

---

Assinatura

São Gonçalo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.