



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA HARUYOSHI BIASON

**A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES QUE
SE ESTABELECEM ENTRE AS PROFESSORAS QUE
CHEGAM E AS QUE ESTÃO NA ESCOLA**

Londrina
2016

ADRIANA HARUYOSHI BIASON

**A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES QUE
SE ESTABELECEM ENTRE AS PROFESSORAS QUE
CHEGAM E AS QUE ESTÃO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina
Ferreira de Oliveira

Londrina
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

BIASON, ADRIANA.

A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE AS PROFESSORAS QUE CHEGAM E AS QUE ESTÃO NA ESCOLA / ADRIANA BIASON. - Londrina, 2016.
157 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores - Teses. 2. Escola - Teses. 3. Lugar - Teses. 4. Saberes docentes - Teses. I. Regina Ferreira de Oliveira, Sandra . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ADRIANA HARUYOSHI BIASON

**A ESCOLA COMO LUGAR DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS: UM ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES QUE
SE ESTABELECEM ENTRE AS PROFESSORAS QUE
CHEGAM E AS QUE ESTÃO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira
de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Alexia Pádua Franco
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, ____ de agosto de 2016

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo e filhos

Pois sem eles nada disso faria sentido.
O que eu sou hoje é, em grande
medida, fruto da vida que temos.

À minha mãe

Mulher forte, com quem aprendi a lutar
pelo que acredito.

Às professoras da Escola San Izidro

Que acreditaram no meu trabalho e
que colaboraram com minha pesquisa
de maneira tão valiosa.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grata à minha orientadora, Prof^a. D^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira, por ter me acolhido e me apresentado ao mundo da pesquisa, acreditando que meu trabalho poderia contribuir ao campo da Educação. Mas, principalmente, agradeço pela aprendizagem que pude vivenciar ao conviver com uma pessoa tão forte, sábia e humana. Não tenho palavras para descrever o que foram esses anos junto a você.

Às professoras Dr^a. Alexia Pádua Franco, Dr^a. Célia Regina Vitaliano e Dr^a. Marlene Cainelli, pela participação em minha banca de qualificação e defesa. As leituras e as valiosas contribuições ao meu trabalho foram importantíssimas para a conclusão deste texto.

À Prof^a. Dr^a. Andréia Maria Cavaminami Lugle, pela leitura atenciosa e contribuições ao texto durante o processo de elaboração e, principalmente, pela amizade a mim dedicada. Seu apoio foi muito significativo para o meu ingresso no programa, para minha formação humana e profissional.

Ao grupo de pesquisa História e Ensino de História, pois foi lá que comecei a me perceber como pesquisadora e estudiosa. Nesse grupo pude aprofundar conhecimentos e construir laços que foram apoio durante a realização do trabalho. Em especial, quero registrar meus agradecimentos à Silvana Muniz Guedes e à Thimiriz Bettiol Tonholo, pelo auxílio técnico na coleta de dados e, também, ao Rafael Nascimento da Silva, pelo companheirismo demonstrado durante esses anos do Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, pelos ensinamentos, discussões e entusiasmo na busca de uma educação de qualidade, por meio da pesquisa e do aperfeiçoamento profissional. Aos colegas de curso que, pelo caminho, foram dando outros significados ao processo, pois a caminhada ficou muito mais calorosa na companhia de vocês. Ao bom amigo Emilson, secretário atencioso e profissional valoroso, que durante todo o processo acadêmico se mostrou eficiente e cordial comigo. Quero agradecer, especialmente, aos amigos da Linha Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação, pois construímos uma rede de apoio mútuo nesses anos e isso, para mim, foi muito importante.

Aos professores da Escola Municipal San Izidro, pela compreensão durante

as ausências necessárias ao estudo, pela vibração e torcida durante todo o processo que foi a pesquisa. Este trabalho só existe por vocês e a vocês, de forma singular, dedico sua conclusão. Faço um agradecimento especial às professoras que participaram do processo de coleta de dados e que contribuíram, significativamente, para o desfecho da pesquisa. A vocês o meu “muito obrigada”!

Aos meus familiares e amigos, que me apoiaram e entenderam minhas ausências, pois o estudo exigia tempo e dedicação.

Em especial, agradeço ao meu esposo Marcelo, pela paciência e apoio incondicional, pois, com amor e carinho, esteve ao meu lado incentivando e proporcionando condições para que eu estudasse. Aos meus filhos Bruno e Murilo, por entenderem que a mãe precisava, muitas vezes, ficar estudando e que era muito importante para mim a compreensão deles. À minha mãe Rosa, por todo suporte e carinho que me deu, mostrando por meio de seus atos que estava sempre ao meu lado.

Finalizo este momento agradecendo a Deus pelas maravilhas que sempre tem me proporcionado, por ter me dado condições de realizar mais este sonho e de estar sempre à minha frente abrindo portas e oportunidades. Para Ele, toda honra e glória!

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo.

Paulo Freire

BIASON, Adriana Haruyoshi. **A escola como lugar de formação de professoras:** um estudo sobre as relações que se estabelecem entre as professoras que chegam e as que estão na escola. 157 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa tem sua origem em uma experiência vivenciada em 2012, em uma escola municipal da cidade de Londrina, na qual professoras se reuniram fora do horário de trabalho para estudar. Esses estudos aconteceram numa época de grande troca no corpo docente da instituição. O objetivo central da investigação foi identificar como as professoras percebiam as relações estabelecidas entre os que chegavam e os que estavam na escola e quais as influências dessa experiência para a construção de uma nova equipe de trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, no formato de estudo de caso. A análise constituiu-se a partir da triangulação entre diferentes instrumentos de coleta de dados, a saber: grupo focal, entrevistas e análises de documentos. Buscamos compor um cenário para as experiências vividas naquele ano, por meio das narrativas daquelas que o vivenciaram. Apoiamos-nos em autores como Tardif e Nóvoa para contextualização histórica da profissionalização docente e seus desdobramentos em nosso tempo; apropriamos-nos dos estudos de Tuan sobre o conceito de lugar, para compreender o lugar da escola nessa pesquisa e recorremos a Paulo Freire como autor norteador dos sentidos buscados em cada etapa. Discutimos, também, a tradição a partir do conceito de práticas corporais de Connerton. Consideramos que as relações estabelecidas entre os sujeitos desta pesquisa e seus trabalhos propiciaram a organização de um lugar focado em um trabalho coletivo. Tais experiências podem ser compreendidas como um canal potente na formação de professores e transformador da prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Escola. Lugar. Saberes docentes.

BIASON, Adriana Haruyoshi. **School as a teacher training place**: a study on the relationship established between senior teachers and newcomers. 157 fls. Masters dissertation. State University of Londrina, Londrina 2016.

ABSTRACT

This research has its origin in a particular situation in 2012 in a municipal school in the city of Londrina where teachers had meetings, not in their working hours, to study. These studies happened at a time of great change in the faculty of the institution. The main objective of the research is to identify how teachers perceive the relations between those arriving with those who were already there and what effect had this experience had to build a new teamwork in this school. This is a qualitative research, case study format, and the analysis is constituted from the triangulation between different data collection instruments, especially: focus groups, interviews and document analysis. We seek to compose a setting from experiences from that year, through narratives of those who have lived it. We rely on authors as Tardif and Nóvoa for historical contextualization of the teaching professionalization and its consequences in our time; frame Tuan studies on the concept of place to understand the school's place in this research and resort to Paulo Freire as a guiding author at every step we took. We also discuss tradition from the concept of body of Connerton practices. We believe the relations between the subjects in this study and their work led to the organization of a focused place with collective work and such experiences can be understood as a powerful channel for teacher training and a transformation to pedagogical practice.

Keywords: Continuous education. School. Place. Knowledge teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Atividade deflagradora: construção da Escola Ideal.....	57
Figura 2 – A atividade deflagradora da lembrança das professoras.....	105
Figura 3 – Ações desenvolvidas na escola.....	108
Figura 4 – O grupo de estudos.....	111
Figura 5 – Como as professoras aprendem.....	116
Figura 6 – Os laços que se constroem na relação com o outro.....	120
Figura 7 – A importância de se ter voz na escola.....	123
Figura 8 – Imagem da Escola Ideal	127
Figura 9 – As permanências e transformações na Escola Ideal.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES – Centro de Estudos e Supletivo

EI – 6 – Educação Infantil 6 (o número remete à idade das crianças)

IEEL – Instituto de Educação Estadual de Londrina

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNIFIL – Centro Universitário Filadélfia

UEL – Universidade Estadual de Londrina

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

FUNDEPAR – Fundação Educacional do Paraná

SME – Secretaria Municipal de Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCCS – Plano de Cargos, Carreiras e Salários

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

SUMÁRIO

PREÂMBULO	13
INTRODUÇÃO	24
1 A ESCOLA COMO LUGAR E O LUGAR DA ESCOLA	39
1.1 A ESCOLA COMO LUGAR	41
1.2 QUANDO A ESCOLA TEM O NOME DO BAIRRO	51
1.3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES EM DIFERENTES TEMPORALIDADES: A ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDER	59
2 PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE A HISTÓRIA, AS PESQUISAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	70
2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES.....	73
2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO.....	80
2.3 FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA EM 2012, A POLIFONIA QUE CHEGA AOS PROFESSORES.....	87
3 AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE PROFESSORAS NO COTIDIANO ESCOLAR: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NO FAZER DOCENTE	100
3.1 RELAÇÕES QUE MARCAM OS PROFESSORES: COM O SEU SABER, COM A SUA PRÁTICA E COM O SEU GRUPO.....	102
3.2 AS PERMANÊNCIAS NA ESCOLA: COMO A TRADIÇÃO SE RELACIONA COM A PRÁTICA DOCENTE.....	125
CONCLUSÃO	136
REFERÊNCIAS	140

APÊNDICES	146
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista.....	146
APÊNDICE B – Tabela de cursos ofertados.....	148
ANEXO	150
ANEXO A – Cartas de aceite e autorização.....	150

PREÂMBULO

Memorial

Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.
(FREIRE, 2002, p. 6)

Esse memorial¹ está organizado de forma a levar o leitor a compreender como a pesquisadora se constituiu em sua própria jornada e como o problema da pesquisa se compôs em sua trajetória profissional. Começo pelo memorial por questões teóricas, porque parto do pressuposto metodológico que conhecer a pessoa e o lugar do qual ela fala auxilia na compreensão de como ela problematiza os dados levantados e possibilita entender os questionamentos que levaram a pesquisa a seguir certos caminhos e não outros.

Escrever sobre nós mesmos não é uma tarefa tão fácil e encantadora, pois se trata de repassar caminhos, redescobrir lembranças e chacoalhar memórias que nem sempre estamos interessados em revisitar. Portanto, estou aqui a pensar “cá com meus botões”.

Em agosto de 2015, comemoramos o 20º aniversário da Escola Municipal San Izidro Educação Infantil e Ensino Fundamental, que é o campo desta pesquisa e onde trabalho há nove anos. Por capricho do destino, escrevo este memorial em meio a tais comemorações, rodeada por colegas de trabalho que aqui estavam na inauguração do prédio, que participaram desse movimento de se tornar uma escola e que, de tempos em tempos, ressignifica-se como lugar no sentido preconizado por Tuan (1983), pois o lugar é mais que o espaço, é as significações que as pessoas constroem por meio das relações que são construídas nele.

Esses profissionais que acompanharam todas as histórias dessa escola, que acolheram e despediram-se de tantos colegas, emocionam-se ao ver as fotos dos momentos mais importantes. Há duas décadas, foto era assim: só se registravam os grandes momentos, as datas festivas ou as atividades mais relevantes. Vejo-os reconhecendo os alunos, os profissionais e os olhos ficam marejados com as emoções saudosas, e risos frouxos são percebidos ao

¹ O memorial está escrito na primeira pessoa do singular, mas o restante do texto utiliza a primeira pessoa do plural, por compreender que o texto é tecido pela colaboração entre muitas pessoas.

comentarem as poses preparadas, sempre em busca do melhor ângulo ou da melhor posição.

Portanto, a escritura deste memorial ocorre em meio a essa imersão carregada de histórias. Trata-se de um momento de receber visitas que trazem o passado para os que estão no presente, de ouvir as histórias daqueles que não estão mais na escola, mas que têm muito a contar: ex-diretores, ex-professores, ex-alunos que estão em outra parte da caminhada da vida, mas têm o “San Izidro”, tal qual chamamos, como um lugar importante de suas memórias.

A história dessa escola ganhou relevância na pesquisa, pois compreender a relação desse lugar com o seu entorno e com aqueles que nele desenvolvem sua profissão, fez com que a investigação ganhasse outros significados. Ao pensar na função social da escola e de como ela se relaciona com sua comunidade, percebo que a Escola San Izidro se constituiu na e pela comunidade, ou seja, a escola agrega, porque representa a concretude de um sonho das pessoas que moravam no bairro e se mobilizaram, ou melhor, tiveram que se mobilizar frente à necessidade de lutar e de buscar junto às autoridades a construção do prédio escolar.

Minha história de vida se cruza com a história do San Izidro em 2006. Em 2005, acabara de assumir meu segundo padrão, enquanto professora da Rede Municipal de Londrina, e precisava melhorar a logística de estar de manhã em uma escola e à tarde em outra. Na minha jornada como trabalhadora, formação e trabalho sempre estiveram relacionados, pois, em cada etapa dos meus estudos, veio uma mudança profissional. Explicarei isso melhor.

Fiquei muito tempo sem estudar. Na adolescência, quando retornei para os estudos, com 17 anos, fiz o supletivo do antigo primeiro grau, hoje Anos Finais do Ensino Fundamental. Fui aluna do CES, Centro de Estudos Supletivos, um sistema no qual se estudava por módulos e as provas eram realizadas quando o aluno entendesse estar preparado.

A primeira grande mudança profissional começou quando eu era auxiliar de dentista, pois, terminando o supletivo, aos 18 anos, passei em um teste seletivo da Prefeitura de Londrina e fui trabalhar em um posto de saúde. Logo depois, teve um concurso público e fui efetivada como estatutária. Foi no período como celetista que pude participar de um trabalho integrado entre posto de saúde e escola, numa campanha de saúde bucal. Foi um mergulho no universo escolar, em uma comunidade com muitos problemas sociais, de aprendizagem e de saúde, mas que,

para mim, foi imensamente significativo, pois ali me identifiquei com a possibilidade de trabalhar com as crianças e tentar fazer a diferença na vida dos pequenos.

Foi assim que enfrentei quatro dias de fila para conseguir uma vaga no curso Técnico em Magistério, no Instituto de Educação Estadual de Londrina – IEEL. São várias as memórias que tenho do Ensino Médio, fase muito importante² de minha formação. Escolhi escrever sobre o presente que recebi da professora Adalgiza, de Língua Portuguesa, um livro novinho de gramática. Ao me presentear, ela disse: “Uma pessoa que fala como você não pode escrever assim!” e me mostrou minha prova de redação, tão marcada que parou de corrigir pela metade. Ela foi muito importante na consolidação de minha escrita ortográfica, pois, além de me dar o livro, oferecia-me atividades complementares de redação.

Ao concluir o magistério, fiz o concurso para professor da Rede Municipal³. Passei a trabalhar no período da manhã na saúde e no período da tarde na educação. A primeira escola na qual trabalhei tinha uma proposta diferente de trabalho, era em tempo integral e voltada ao atendimento de alunos com grande risco social, os quais não eram matriculados, mas encaminhados pelo Conselho Tutelar ou pela Vara da Infância. Foi uma passagem rápida, pois logo fiquei excedente no quadro de professores e fui para outra escola.

Não sei se ensinei muita coisa para aqueles alunos, mas, com certeza, aprendi muito com eles e com os profissionais daquela instituição. Lá, pude sentir a necessidade de querer ver os alunos na escola, pois quando não estavam lá, podiam estar correndo risco de vida. Compreendi a complexidade de aceitar o aluno como ele é e entender que todos têm o direito de aprender.

A passagem por essa escola foi importante, pois me fez reencontrar a aluna que eu era na idade deles, claro que não com tantas necessidades, mas que também enfrentou preconceitos na escola. Lowental (1998, p.88) nos ensina que “[...] a memória não apenas capitula, ela também muda [...]”, portanto, o que trarei aqui sobre o período de minha escolarização é moldado pelas impressões que ainda me assombram e me perturbam referentes a esse tempo escolar.

² O Ensino Médio foi um marco na minha vida de estudante, pois foi um curso que comecei e concluí com muito afinco. Muitos cursos eu comecei e não concluí antes desse momento.

³ Naquele tempo, ainda não havia a obrigatoriedade de formação superior. Somente em 2004 a formação superior foi exigida.

Mas, talvez, ao escrever sobre isso, possa fazer um acerto de contas com o passado e um convite para que consigamos olhar de forma diferente para aqueles alunos que, muitas vezes, parecem “não ter jeito”.

As impressões que tenho do meu tempo de escola primária não se apresentam organizadas cronologicamente, pois não é o tempo que marcou, mas as falas e as condutas das pessoas. Lowental (1998. p.90) afirma que:

Recordamos o passado como um amontoado de ocasiões distintas, reconhecidamente diferentes, e, no entanto, não completamente diferente do presente: diferente o bastante para saber que se trata de uma época, semelhante o bastante para nos tornar cientes de nossa continuidade com ele.

Essa continuidade a que o autor se refere é sentida quando me emociono ao discutir um filme, em uma disciplina de Mestrado, sobre a condição dos alunos que, como eu, estão aí a nos desafiar com suas histórias de fracasso, de desestruturação familiar, de dificuldades em se concentrar. O que vivem na escola e fora dela deixam-nas tão inquietas que não há condições para que se comportem como o esperado.

Na busca por explicações do porquê de essas crianças serem assim, elaboram-se diversas teses que, em grande parte, estruturam-se na ideia de que o diferente tem problemas para se adaptar às condições necessárias para a aprendizagem escolar. No meu caso, minha diferença explicava-se pela configuração familiar na qual estava inserida. Por muitas vezes ouvi: *ela é filha de mãe solteira, por isso ela é assim!*

Quando fui para escola na primeira série, era só empolgação. Lembro-me de que, quando chegava em casa, chamava um amiguinho da rua, que era um ano mais novo que eu e repetia toda a aula para ele. Brincávamos de escolinha e minha mãe ficava furiosa, pois eu gastava todas as folhas de papel disponíveis em casa. Lembro também dos cabelos loiros da professora, dos beijinhos que dávamos nela na hora de ir embora, dos elogios à minha letra cursiva e da preocupação com a minha leitura. Adorava a escola, adorava a biblioteca, uma sala que parecia enorme, com cadeiras de madeira e mesas para quatro alunos se sentarem juntos. Na sala, as carteiras pareciam carrinhos, pois os bancos eram grudados às mesas e eu adorava brincar nelas.

Quando ingressei como discente na Rede Municipal de Londrina, tinha a esperança de encontrar a professora Lucélia, mas ela já tinha se aposentado. Não me lembro de todos os nomes das professoras das séries seguintes, mas me lembro da professora Terezinha, que era de outra sala. Eu achava, naquela época, que devia ser muito bom ser aluno dela, pois ela era calma e falava baixinho com os alunos. A minha, pelo que lembro, só gritava, principalmente comigo. Minha mãe era chamada muitas vezes na escola, sempre pelo mesmo motivo: eu não parava, terminava primeiro e ficava conversando, mexendo com os outros.

Lembro que quando minha mãe pegava o meu boletim tinham boas notas, mas nas conversas com a professora não havia elogios, então só restavam broncas. Minha mãe não falava comigo pelo caminho até minha casa, só depois ela dizia alguma coisa. Para ela, a professora era autoridade, e eu a fazia passar vergonha. Era um fracasso, *muito inteligente, mas não sabia aproveitar isso*, era o que diziam.

Não me lembro de haver outros descendentes de japoneses naquele tempo, na minha escola, mas isso também era motivo de comparações: *como pode ser descendente de japoneses e ser assim desse jeito, ainda mais uma menina!* Teve uma época em que eu comecei a dizer na escola que estava com dor de cabeça e minha mãe me buscava, cuidava de mim. Percebi, então, que esse era o jeito e comecei com isso toda semana, até que minha mãe me levou a um oftalmologista e comecei a usar óculos.

Na quarta série, eu tinha consciência de que precisava parar de conversar, tinha que aprender a ficar quieta, para que minha mãe não fosse mais chamada na escola. Eu levava pão, que minha mãe fazia em casa, então, quando terminava minha atividade, abria o saquinho de arroz, em que minha mãe embrulhava o lanche e começava a tirar pequenas lascas, ou então contava escondido os dedos das mãos e dos pés. Sentia que, comendo ou contando, acalmava-me e ficava quieta no lugar. O problema era quando a professora me pegava comendo e gritava: *por isso que é gorda, não para de comer, nem dentro da sala!* Lembro-me das risadas dos colegas.

Quando fui para a quinta série, fiquei no mesmo lugar, ou seja, era o mesmo prédio, mas com duas escolas funcionando. Isso foi terrível, pois quando iniciaram as aulas, todos já me conheciam. A direção daquela escola foi ainda mais implacável com minha mãe e anunciou que *com eles seria diferente, que ali eu teria que tomar jeito*. Coincidentemente, nesse período, minha mãe começou a trabalhar

em um emprego e não controlava mais meus horários. Comecei a matar aula. Quanto mais eles chamavam a minha mãe, mais eu matava aula. Coisas horríveis foram ditas a minha mãe. Em casa, a convivência era cada vez mais difícil. Reprovei por faltas. Minha mãe dizia que iria me mandar para FEBEM!

Fui transferida de escola, mas lá aconteceu o mesmo: não parava de matar aulas. Nessa escola, consegui concluir a quinta série, mas, como minha mãe foi chamada várias vezes e se sentia envergonhada com a situação, transferiu-me novamente. Fui estudar numa escola com muitos problemas perto de casa. Lá, o professor Eloir, de História, tentou intervir para que eu parasse de faltar, conversava comigo dizendo que gostava das minhas participações nas aulas, mas era tarde, eu desisti e abandonei a escola.

A partir daí minha mãe tentou de tudo, até cursos, mas eu não dava continuidade e dizia que nunca mais estudaria novamente, que não “dava” para os estudos. Eu tinha 12 anos e não estudei mais. Só retornei quando fui fazer o supletivo, aos 17 anos, mas confesso que fiz por obrigação. O magistério foi um divisor de águas na minha vida estudantil. Depois dele, nunca mais parei.

Passar pela primeira escola que trabalhei como professora foi importantíssimo para mim, pois possibilitou um reencontro revigorante com minha história escolar e me impulsionou na busca por ser uma professora diferente. Esses dois primeiros anos de trabalho, como anuncia Tardif (2012), marcaram o que sou como professora. Pude vivenciar uma escola que pensava e discutia sempre suas necessidades com o objetivo de atender cada vez melhor e mais eficientemente os alunos.

Apreendi muito com os colegas, principalmente observando suas experiências. Lembro, em especial, de uma professora, a Carmem⁴. Lembro-me dos seus conselhos, de suas sugestões, do seu acolhimento. Ela encapava os cadernos dos seus alunos, mostrava a eles que todos podiam ter um material bonito e bem cuidado... Ensinau muito mais que conteúdos àqueles alunos e a mim, que estava aprendendo a ser professora.

No período que estive nessa escola (2000-2001), fiz vestibular para UEL em Letras, mas não passei, pois não atingia nem os pontos mínimos. Fiz cursinho e, mesmo assim, fiquei em 72^o e não fui chamada. Cheguei a cursar um ano de Letras

⁴ Hoje ela trabalha na coordenação de outra escola do município de Londrina.

na Universidade Norte do Paraná - UNOPAR, pois achava que precisava escrever melhor, conhecer a Língua Portuguesa para poder ensinar meus alunos, mas não me identifiquei com o curso, queria algo mais voltado à alfabetização.

Como fiquei excedente na primeira escola, tive que pedir remoção para a Escola Municipal Eurides Cunha, área mais central, perto do posto de saúde no qual trabalhava. Foi um tempo de consolidação da profissão, as aprendizagens que construí naquele lugar complementaram aquelas que tive na escola anterior, pois era uma escola bem estruturada e, já em 2002, falava de interdisciplinaridade, tema gerador, projetos e mapa conceitual.

Foi enriquecedor trabalhar com a coordenadora, que acompanhava nosso trabalho de perto. Tínhamos encontros quinzenais para estudos, tratava-se de uma política de formação da Secretaria Municipal de Educação, em que os alunos eram dispensados e nós tínhamos tempo para estudar. E, com essa coordenadora, estudávamos mesmo a teoria, além de discutirmos nossa prática.

Nesse mesmo ano, o Governo Federal ofereceu bolsas de estudos para quem fizesse graduação, era uma resposta ao Plano Decenal, o qual previa que todos os professores deveriam ter formação superior até 2007. A UNOPAR fez um convênio com a Prefeitura, ofertando 50% de desconto para os professores que quisessem fazer o Curso de Pedagogia. Foi assim que conquistei meu diploma de graduação. Foi um curso muito enriquecedor, pois, como formamos uma turma grande com muitos professores da Rede, havia bastantes trocas e problematizações da realidade escolar.

Na graduação, meus questionamentos eram voltados à aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles com mais dificuldades. Queria entender como as crianças aprendem. Fui monitora na disciplina de História da Educação, com a professora Rosana Lopes, participei de um projeto de arrecadação de livros para montagem de biblioteca em instituições públicas, mas, infelizmente, não consegui participar de projetos de pesquisa, pois trabalhava 50 horas semanais. Não foi fácil fazer a graduação, pois sacrifiquei o convívio com minha família, mas não me arrependo.

Já nos estágios, pude fazer projetos voltados às dificuldades das crianças, pois, como eu já era professora, houve flexibilidade para fazer outras propostas. Minha intervenção nos Anos Iniciais foi voltada à avaliação de crianças com dificuldades de aprendizagem, foi uma espécie de estudo de caso, digo assim

porque avalei duas alunas repetentes que estavam comigo. Eu sentia a necessidade de pesquisar minha realidade, buscar novas respostas e queria ajudar essas alunas a avançarem na vida escolar. Meu Trabalho de Conclusão de Curso foi um estudo aprofundado dos resultados das avaliações. Confesso que foi um trabalho ainda incipiente, mas gostei muito do que fiz.

No penúltimo semestre da graduação (2004), fiz outro concurso para professor da Prefeitura de Londrina, o qual já exigia o diploma de Ensino Superior e, quando eu estava para apresentar meu TCC, fui chamada para assumir um novo padrão. Apresentei uma declaração, pois o diploma só viria depois. Sendo assim, deixei a saúde, em junho de 2005, assumi minha vaga na Escola Municipal Dr. Cláudio de Almeida e Silva e, no ano seguinte, fui para o San Izidro com meu padrão mais antigo.

No segundo semestre de 2006, iniciei um curso de especialização no Centro Universitário Filadélfia - UNIFIL, fiz Psicopedagogia Clínica e Institucional. Naquele tempo, tentei me aproximar novamente da Universidade Estadual de Londrina, mas o mesmo curso era duas vezes por semana, por isso preferi o curso nos fins de semana, para não deixar mais meu filho à noite. Gostei muito da formação e do estágio, tive a oportunidade de experimentar os grupos operativos (PICHON-RIVIÈRE, 1991), o que acabou me auxiliando na metodologia do grupo focal, que utilizei nesta pesquisa de mestrado. Os atendimentos a crianças com dificuldades me encantaram, principalmente com propostas embasadas na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner.

Em 2008, transferi meu outro padrão, por permuta e por intermédio de uma colega de profissão, para a Escola Municipal Maria Irene Vicentini Theodoro, que fica no bairro ao lado de minha casa. Era maravilhoso pensar que atuava na comunidade à qual pertencia como moradora. Nessa escola, fui tocada por muitas histórias – de famílias desestruturadas, de envolvimento com drogas, perdas de entes queridos⁵ e de insucesso escolar.

Minha história de vida e meus primeiros anos de profissão foram determinantes para as escolhas que fiz nos estudos, tornei-me uma incessante estudiosa das dificuldades de aprendizagem. Também comecei a solicitar que os

⁵ Naquela época, houve um movimento pelo controle da região em relação ao tráfico de drogas. Muitas mães se reuniram e montaram uma associação, para cobrar providências das autoridades. Uma dessas mães conversou comigo uma vez e contou que, em um ano, já eram 17 mortes envolvendo adolescentes e jovens na região.

alunos com mais dificuldades fossem para minha sala. Ingressei na inclusão dos deficientes, pois os desajustados já eram meus alunos quase sempre. Até que, em 2011, fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação, no setor de formação de professores. Essa experiência foi importante em relação à minha preocupação com os professores, principalmente os mais novos na carreira.

Retornei à escola no mesmo ano e busquei outra especialização, em Psicomotricidade, pela Universidade do Centro do Paraná, organizada pelo Instituto Rhema. Após esse curso, participei por um ano de um grupo de estudos com um neurologista e profissionais de outras áreas, um momento de troca de experiências e de aprofundamento que nos desafiou muito.

A possibilidade de trabalhar na coordenação veio no ano seguinte, em 2012. Assumi a coordenação do 3º, 4º e 5º anos no San Izidro. Também nesse ano houve mudanças significativas no corpo docente da escola, o que provocou consideráveis discussões sobre as necessidades do grupo. É esse o período que investigo nesta pesquisa. Desde então, o professor passou a ser meu foco de estudos, a necessidade da função e a possibilidade de fomentar discussões e ações me desafiaram nesse caminho.

Nesse mesmo ano, tive a possibilidade de participar de uma seleção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia da UEL. Tal projeto tem por objetivo promover o ingresso do acadêmico no contexto escolar, além de motivar o desenvolvimento de trabalhos inovadores por meio da metodologia de projetos. Eu, como professora supervisora, acompanhava os bolsistas, participava do planejamento dos projetos, recebia formação e atuava como co-formadora dos graduandos. Foi uma oportunidade para estar em contato com os professores e alunos da UEL, desenvolver a escrita acadêmica e aprofundar conhecimentos.

Essa ponte entre a universidade e a escola fomentou todo um movimento em minha escola, não só de atividades, mas também de encorajamento a viver desafios na superação das práticas pedagógicas. Como coordenadora, pude inserir esse Projeto em muitas salas e oferecer aos alunos o contato com o trabalho. Pude articular a vinda dos docentes à nossa escola e proporcionar formações aos professores. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de viver práticas além-muros da escola, podendo realizar intercâmbios culturais com indígenas da reserva de São Jerônimo da Serra; mergulhar nos estudos da cidade por meio de projetos

sobre a Rua Sergipe e o Calçadão de Londrina; experimentar as tecnologias para produzir textos matemáticos e participar de um recreio dirigido à promoção da socialização e da autonomia.

No PIBID, fui encorajada a me perceber como construtora de conhecimentos e saberes, a partir da minha prática. Foi por meio dele que participei de meu primeiro congresso com um trabalho inscrito. Nunca havia escrito um texto para apresentação. Foi apenas um relato de experiência sobre o Programa, mas uma experiência significativa para mim, que não foi fácil, mas, com o auxílio das professoras da UEL, tornou-se possível. Desse texto, surgiu a possibilidade de publicação em uma revista da Universidade Federal de Santa Catarina⁶, e ainda pude escrever um capítulo de um livro que marca as atividades desenvolvidas pelo PIBID Pedagogia. Quem diria, a aluna de supletivo autora de capítulo! Nunca imaginei tal façanha!

Nesse tempo, entendi o que Paulo Freire quis dizer com empoderamento do sujeito, pois, depois de viver tudo isso, inscrevi-me no processo de seleção do Mestrado em Educação da UEL, com um projeto sobre a formação do professor, mas tendo como objeto de estudo a metodologia de ensino do professor, voltado para o campo da didática, mas não passei na segunda fase. Não desisti, pois estava certa de que tinha que continuar, de que precisava aprofundar meus estudos e queria muito pesquisar a minha prática, ou seja, problematizar minha realidade.

Inscribi-me na disciplina História, Memória e Tradição: a escola como lugar de pesquisa, em 2013, como aluna especial, da Professora Sandra Regina Ferreira Oliveira, minha orientadora nesta pesquisa. Provocada pelas leituras, pelos ensinamentos e debates durante as aulas, percebi que havia um objeto de estudo já delimitado em minha escola, que meu olhar só precisava ser alinhado às contribuições que o estudo voltado às ações de uma escola que pensa sobre sua realidade, que se mobiliza para resolver suas dificuldades poderia ser relevante ao campo da educação.

Quando questionada por um professor da banca de seleção do Mestrado sobre o que desejava pesquisar, respondi prontamente que só poderia ter como objeto de pesquisa um problema que tivesse o chão da escola como palco de

⁶ Texto disponível em: incubadora.periodicos.ufsc.br/

discussão. Portanto, a caminhada que me propus a fazer enquanto pesquisadora tem a minha própria realidade como ponto de partida e cenário⁷.

Foi assim que a pedagoga se aproximou do campo da História, foi por entender que a cultura escolar seria o pano de fundo das discussões que me proporia a realizar, e que, para compreender minha realidade, precisava garimpar os vestígios de como essa escola é o que é hoje. Precisava entender como se estruturou o trabalho que acontece hoje na escola, mas que, compreendo, foi semeado naquele ano com grandes mudanças. Uma ação tinha grande relevância para mim, o grupo de estudos, uma formação fora do horário de trabalho, que partiu das necessidades dos professores que, na sua maioria, estavam iniciando sua carreira conosco, muitos sem nenhuma experiência como professores.

Entretanto, com o decorrer da pesquisa, compreendi que várias ações foram empreendidas naquele ano e que, muito mais significativo que as ações, seria compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos que viveram aquele momento.

Eu vivi intensamente o Mestrado. Transitei por todas as linhas, fiz todas as disciplinas que pude no horário que tinha disponível e, muitas vezes, fui questionada sobre *o que uma aluna da linha um está fazendo numa disciplina da linha três*, por exemplo. O que mais importava para mim era aprender o máximo, e penso que é um privilégio poder ter contato com tantos campos de pesquisa. Comprometi-me tanto com o Mestrado que deixei meu padrão mais novo, primeiro com licença sem remuneração e depois o exonerando. O Mestrado foi um tempo de aprofundamento e de imersão total, também de resignificação de minha profissão e de minha prática, pois estou estudando e atuando em meu local de trabalho. Assim, a dialética do processo de se formar e transformar ocorre a cada dia.

⁷ A pesquisadora que foi se constituindo no Mestrado estabeleceu um diálogo profícuo com a professora que já existia, e esta foi cedendo, lentamente, um espaço para que a primeira pudesse crescer e produzir conhecimento. Entretanto, a professora só o fez por saber que a pesquisadora estava voltada à realidade concreta da profissão. Essas duas facetas de pesquisadora e professora que se compõem, aliadas ao papel de mulher, mãe, filha e dona de casa, estão presentes na tessitura deste texto.

INTRODUÇÃO

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos para quem aprender é uma aventura criadora.
(FREIRE, 2002, p. 77)

Na leitura do livro *Pedagogia do Oprimido*, enxergamo-nos representados nas palavras de Paulo Freire (2002), e suas ideias sempre nos provocam reflexões filosóficas e práticas sobre as mudanças e transformações pelas quais passamos no processo de nos tornarmos professores. Por isso, escolhemos esse autor para as epígrafes de toda a dissertação. Em cada trecho consta algo que dialoga com o que propomos discutir em cada capítulo deste texto.

Nossa pesquisa tem como tema central a formação de professores⁸, que não é continuada ou em serviço apenas, mas uma formação que ocorre nas relações que se estabelecem⁹ entre os próprios professores com o trabalho, com os colegas e consigo mesmos. O estudo recaiu em um tempo específico: tratamos das relações estabelecidas entre as professoras da Escola Municipal San Izidro, na qual a pesquisadora também trabalha, no ano de 2012, momento em que a composição do corpo docente alterava-se significativamente com a chegada de professores novos, que foram recebidos pelos que lá estavam, os mais antigos de casa. Eram 26 professores na escola, sendo 11 professoras recém-chegadas, 10 regentes de sala de aula (somente duas já eram da Rede Municipal de Ensino) e uma professora de Educação Física (também recém-contratada), atendendo 300 alunos organizados em 13 turmas do EI-6 ao quinto ano.

Nosso objetivo foi compreender **quais relações se estabeleceram, no ano de 2012, entre os que chegaram e os que estavam nessa escola** e discutir **como essas relações podem ser compreendidas como um canal potente para uma formação continuada na escola.**

A pesquisa iniciou-se no ano de 2014. Assim, partimos de um recorte do presente, em que buscamos nas memórias das professoras narrativas que

⁸ Utilizarei professores/professor quando tratar generalizadamente sobre a profissão, mas utilizarei professoras/professora quando estiver tratando dos sujeitos da pesquisa, por serem todas mulheres.

⁹ Esse recorte se delimitou após a leitura de Norbert Elias em *Estabelecidos e Outsiders* (2000), pois, antes dessa leitura, eu estava focada em uma ação específica. Agora reconheço que as relações entre os sujeitos são um objeto de estudo de grande relevância ao campo da educação.

significassem a formação que aconteceu na escola. Esta pesquisa contribui no registro da voz das professoras em narrativas que elas mesmas construíram a partir do que são, do que pensam e do que viveram em formação. Discutimos como a formação pode contribuir para a aprendizagem do professor, proporcionando reflexões sobre a prática e promovendo um estudo sobre a formação de professores por meio das interpretações delas, o que, acreditamos, auxilia na compreensão do que seja aprender a ser professor.

No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão teórica que tem a escola como lugar onde se estabelecem relações e que tem Yi-Fu Tuan (1983) como autor norteador da discussão. Enxergamos, a partir desse autor, que o entendimento do lugar, a relação que se estabelece com ele e a sua composição histórica têm muito que corroborar para a elucidação do problema desta pesquisa. Por isso, apresentamos a história da escola, propondo uma análise da relação da escola com seu entorno.

Começamos o segundo capítulo com uma abordagem histórica da profissionalização docente, trazendo Maurice Tardif (2013) para a discussão teórica desse cenário mais amplo da profissão e para a compreensão da formação desse profissional. Apresentamos um levantamento do banco da CAPES e das dissertações do Mestrado em Educação da UEL, nas quais buscamos analisar como as pesquisas sobre formação vêm abordando as ações que têm a própria escola como elemento fundante. Finalizamos o capítulo com um cenário mais específico, discutindo as formações oferecidas aos professores no ano de 2012, observando que há pouco diálogo entre o que é oferecido e as necessidades da escola.

O terceiro capítulo apresenta a análise das entrevistas¹⁰, discutindo as relações que se estabelecem entre as professoras, delas com a tradição, com suas aprendizagens e percebendo que são essas relações que compõem esse profissional tão complexo nos dias de hoje. Para discutir a tradição, apoiamos-nos no conceito de práticas corporais de Connerton (1999), baseados na ideia de conservação e permanência assentada na memória do corpo e na performance.

A definição dos contornos metodológicos desta pesquisa teve grande influência de Norbert Elias (2000). Esse sociólogo, em sua obra *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*,

¹⁰ Com exceção da pergunta três, já discutida no capítulo 1.

levou-nos a enxergar que as relações entre os que estavam chegando e aqueles que já estavam na escola eram relevantes ao campo de pesquisa da educação. Estudar esse momento decisivo na carreira do professor contribuiu para que pudéssemos refletir sobre a escola e as relações que se compõem nesse lugar.

O objeto de estudo

A pesquisa que aqui apresentamos tem como finalidade analisar um fenômeno e seus desdobramentos nas relações constituídas entre professoras que participaram de um grupo de estudos muito peculiar. Trata-se de uma formação que aconteceu num momento muito significativo para muitas das participantes, pois estavam iniciando as carreiras de professoras na escola.

Tivemos como objeto maior de pesquisa a escola, afinal, é a escola o lugar desse estudo, entretanto, dentre tantos aspectos a serem explorados nela, escolhemos como recorte uma ação específica: um grupo de estudos e seus desdobramentos nas relações entre professores que decidem estudar juntos, mesmo fora do horário de trabalho.

Deparamo-nos, no ano de 2012, com uma grande mudança estrutural pela qual a escola estava passando, com a chegada de professoras iniciantes na carreira, fato que teve início no fim de 2011. A gestão da escola percebeu aquele momento como ímpar, pois poderiam rediscutir que ensino realizar naquela instituição e, assim, lançou a proposta do grupo de estudos. Também havia a esperança de permanência dessas professoras, pois a maioria era moradora do bairro e, se escolheram a nossa escola, é porque pensavam em ficar perto de suas residências. A princípio pensamos em encontros quinzenais, mas, como surgiram outras formações, decidimos por um encontro mensal.

Na semana pedagógica daquele ano, passamos uma lista para registrar o interesse, e 100% dos professores registraram que haviam aderido à formação. Com a adesão em massa, passamos outra lista para levantarmos os assuntos a serem discutidos e anunciamos que a coordenação da escola também tinha a sugestão de um trabalho voltado ao planejamento pedagógico.

Com todos os temas definidos, escrevemos nosso projeto de formação intitulado Grupo de Estudos, e fomos buscar apoio da Secretaria de Educação para a certificação e parcerias com profissionais que pudessem nos auxiliar no

desenvolvimento do trabalho. Uma profissional que nos auxiliou muito foi a professora Carla, da Sala de Recursos da Escola Municipal Prof^a Maria Irene Vicentini Theodoro, a qual participou de todos os passos da formação.

A formação que chamamos de Grupo de Estudos e que desenvolvemos na Escola Municipal San Izidro tinha como objetivo realizar estudos teóricos e práticos, servindo como um espaço de diálogo com e entre os professores, de acordo com as necessidades levantadas por eles mesmos e pela Coordenação Pedagógica.

A partir disso, as pautas foram elaboradas e os encontros realizados sempre depois do expediente da escola. A gestão se encarregou do lanche como forma de acolhimento dos professores. Buscaram-se parcerias e conseguimos convidar profissionais que vieram trabalhar com alguns temas, sempre com a preocupação de discutir a partir da nossa realidade. Trazemos, aqui, os tópicos trabalhados:

- Planejamento: Plano de Ensino – Tema desenvolvido por assessoras da SME. Esse tema foi sugestão da coordenação, pois era necessário construir uma nova proposta de planejamento, já que estávamos recebendo tantos professores novos em nossa escola;
- Avaliação, adaptação curricular e pedagógica – Tema desenvolvido por esta pesquisadora com a parceria da professora da Sala de Recursos. Esse tema foi sugestão dos professores, devido ao grande número de alunos de inclusão que a escola estava recebendo naquele ano;
- TDAH: estratégias e intervenções – Tema desenvolvido com a parceria da professora da Sala de Recursos. Também solicitado pelos professores;
- Jogos: o lúdico como promotor da aprendizagem – Tema desenvolvido com a parceria da professora da Sala de Recursos. Solicitação dos professores. Esse tema envolveu a construção de um jogo e a sua aplicação para, posteriormente, serem apresentados no *workshop* os relatos de experiências;
- Planejamento: refletindo sobre a prática – Nesse momento, discutimos a vivência do planejamento que estava sendo implantado, suas contribuições, suas adaptações e seus entraves;

- Indisciplina – Para esse tema, realizamos, no encontro anterior, um levantamento das necessidades e pudemos contar com um psicólogo experiente em assuntos escolares, o qual discutiu conosco as dificuldades e possibilidades no trato com a indisciplina;
- Expectativas para o ensino de 9 anos: requisitos mínimos – Tema trabalhado com a Coordenação Pedagógica, atividade que complementou a discussão sobre o planejamento;
- A Importância do grupo de estudos na escola – Para esse tema, tivemos a presença de uma docente da Universidade Estadual de Londrina. Foi um diálogo a respeito da importância de se discutirem as ações da escola de forma coletiva e a importância de espaços como um grupo de estudos da escola;
- *Workshop*: vivências de 2012 – Todos os professores apresentaram suas atividades, relataram suas experiências e discutiram a importância da vivência. Realizamos uma avaliação dos trabalhos e um levantamento das expectativas para 2013.

Com os estudos realizados e as análises dos dados concluídas, temos a clareza de que não foi apenas o Grupo de Estudos que estimulou as relações discutidas nesta pesquisa, mas, com certeza, ele foi o grande mobilizador, uma ação que repercutiu no dia a dia da escola, não só pelo estudo fomentado, mas também pela atitude de cada um que, ao participar, sentia-se envolvido na parceria consolidada em cada encontro.

Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

Com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa, o texto que aqui se apresenta procurou abordar um fenômeno em seu contexto, buscando entendê-lo e descrevê-lo “de dentro” de seu universo. Segundo Flick (2009, p. 8), as pesquisas com abordagens qualitativas “Têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta [...]”, neste caso, as relações construídas entre professores numa escola.

Assumir a pesquisa como qualitativa pressupõe uma atitude investigativa para além do pensamento positivista, não se restringindo a uma leitura

estéril dos dados sem qualquer influência do contexto. Na perspectiva que assumimos, exige-se do pesquisador uma postura mais aberta e sensível para seu objeto de estudo, em que a subjetividade é uma parceria constante, o que corresponde entender que um mesmo objeto pode ser analisado de maneiras diferentes, dependendo do olhar e do objetivo de cada pesquisador (FLICK, 2009).

Nesta pesquisa, adotamos a atitude de ouvir os sujeitos e nos apropriar de suas narrativas, dando possibilidades a eles de mostrarem como enxergavam a sua realidade. Assim, o vivenciado no Grupo de Estudos foi reconstruído a partir do que as professoras destacaram. Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa assume uma posição moral, já que se compromete com a transformação da realidade, colocando-se como instrumento para uma leitura mais consciente dela. Acreditamos que esta pesquisa assume esse compromisso moral com a formação de professores.

Esta pesquisa buscou, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, o enredo dessa história e os cenários que estruturaram cada movimento realizado naquele ano, mas isso não é suficiente se esses dados não nos auxiliarem no entendimento do presente, pois:

Pesquisar é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em um determinado lugar real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de “realidade” é o resultado desse processo. (COSTA, 2002, p. 107)

Entendemos que a pesquisa qualitativa contempla nossa postura. Como pesquisadores, escolhemos como método de pesquisa o estudo de caso, pois o problema ao qual nos debruçamos está relacionado a um grupo de professores, de uma escola específica, com um recorte temporal circunscrito a uma experiência de formação que aconteceu em 2012. Esse recorte, segundo Lüdke & André (1986), é necessário para contemplar os propósitos de um estudo de caso, com a intenção de compreender de forma mais abrangente a situação estudada.

Corroborando a análise, Yin (2010, p. 24) afirma que:

[...] o método estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como ciclos individuais de vida, o comportamento de

pequenos grupos, os processos organizacionais, e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturidade das indústrias.

Para esse autor, devemos escolher esse método quando desejamos compreender um evento da vida real com profundidade, uma verticalização que somente o estudo de caso pode promover, por isso é preciso ter claro que essa opção não se faz pela vontade do pesquisador, mas pela definição do problema e do objeto de estudo (YIN, 2010; ANDRÉ, 2008), pois o valor da pesquisa está no conhecimento derivado desse estudo.

Entretanto, podem-se fazer críticas em relação a generalizações possíveis de resultados de pesquisas com esse método, já que não é possível fazer generalização entre os objetos de estudos de caso, devido às singularidades destes, mas é possível generalizar na interação com o leitor (YIN, 2010; ANDRÉ, 2008). Este, por sua vez, pode se utilizar do conhecimento construído a partir de um estudo de caso para buscar possibilidades em sua própria realidade. Esse é o nosso compromisso, poder discutir uma possibilidade de repensar a formação de professores, valorizando a escola como um lugar de possibilidades.

Procuramos desvendar as relações desse grupo observando “os fatos no contexto” (SILVERMAN, 2009, p. 74), pois consideramos a escola como lugar de constituição das narrativas das professoras e, dessa maneira, o vivenciado na escola se revestiu de importância, pois “se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições [...]” (COSTA, 2002, p. 93) que, muitas vezes, poderão descaracterizar a nossa realidade.

A escola é um campo constituído por um espaço coletivo, composto por muitos sujeitos, em que as categorias alunos, professores, grupo gestor, colegiados, comunidade escolar, entre outras, são coletividades que se compõem na multiplicidade de vozes, característica da escola. Costa (2002) alerta que é uma enorme tarefa política no campo da pedagogia dar voz aos professores e suas histórias, como ela mesma diz: “é preciso encher o mundo de histórias” (COSTA, 2002, p. 111), e que essas possam ser exitosas, como o caso desta pesquisa, como alento aos que acreditam na escola.

Sendo um estudo de caso, algumas abordagens do tipo etnográficas fizeram-se presentes no percurso metodológico (ANDRÉ, 2008), colocando-nos a

buscar novas fontes, pois auxiliou no entendimento de como as pessoas agem em determinados lugares. Os dados observados foram indicando leituras e conjecturas que deram corpo aos estudos diante do desenrolar da própria pesquisa, pois:

Isso vai exigir do pesquisador o que os antropólogos chamam de estranhamento – um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar aprender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e as produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados. (ANDRÉ, 2008, p. 26)

Para dar conta das especificidades de um trabalho com esse tipo de organização, foi necessária a triangulação dos instrumentos de coleta de dados utilizando: grupo focal, entrevista e análise documental, pois “Quando se olha um objeto de mais de uma perspectiva, é possível fazer uma representação mais verdadeira acerca do objeto” (SILVERMAN, 2009 apud MOSEINDER e VALTONEN, [200-], p. 262), dessa maneira, envolve mais rigor, complexidade e profundidade na pesquisa. Pesquisar instituições como a escola é ter claro que

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 5)

Entendemos que a complexidade de se compreender relações constituídas entre sujeitos de uma organização, como a escola, torna-se um desafio que Lüdke e André (1986) já mencionavam, pois foi um exercício muito árduo nos posicionarmos como pesquisadores da própria realidade, o que, muitas vezes, exigiu um afastamento sensível para poder compreender o objeto ao qual estávamos debruçados.

Lugar e sujeitos da pesquisa

A Escola Municipal San Izidro está localizada na zona leste de Londrina, atende alunos de turmas do EI-6 ao quinto ano, os quais moram nos bairros arredores da escola e também na região da estrada do Limoeiro, considerada como

zona rural da cidade. Em 2015, quando encerramos nossa coleta de dados, eram 27 professores (22 professores efetivos em nossa escola, uma com hora extra e quatro contratadas temporariamente), sendo dois professores de Educação Física (com concurso específico), o restante com formações em diversas licenciaturas, mas com predominância em Pedagogia (IZIDRO, 2015¹¹). Eram duas merendeiras e três zeladoras, todas contratadas por empresas terceirizadas.

O horário de atendimento da escola é vespertino, pois no mesmo prédio existe uma Escola Estadual funcionando nos períodos matutino e noturno. As escolas vivem um regime de dualidade administrativa¹², que será abordado no capítulo 1 deste texto. Entretanto, a direção da escola atende administrativamente de manhã e também é oferecido o reforço escolar em contraturno. Essa ocupação do prédio configura alguns obstáculos ao trabalho, mas, principalmente, influencia na gestão da manutenção do prédio escolar, que nunca passou por uma reforma e sua deterioração física incomoda muito os professores e os alunos da escola.

Compreendemos, nesta pesquisa, que a amostragem não se trata de uma seleção aleatória, com pretensões estatísticas, mas uma busca por significações profícuas sobre o objeto de estudo que, nesse contexto, buscou as narrativas das professoras que estavam na escola em 2012. Segundo Flick (2009, p. 47), “[...] os pesquisadores qualitativos estão interessados nas pessoas que estão “realmente” envolvidas e têm experiência com a questão”, por isso que, muitas vezes, não são graduais as escolhas, como no nosso caso, que traçou um perfil para o grupo focal e o manteve para as entrevistas.

Os sujeitos nesta pesquisa são professoras da escola, que foram escolhidas de acordo com seu tempo de serviço, constituindo dois grupos: as professoras que chegaram e as professoras que estavam. Tivemos a preocupação de selecionar professoras que, na nossa observação, posicionavam-se diante das demandas dos trabalhos, participando ativamente das discussões diárias. Algumas alterações foram necessárias para que fosse possível organizar o grupo focal, pois houve a necessidade de remarcar a data uma vez, bem como precisamos convidar

¹¹ Todas as vezes em que aparecer essa referência, trata-se do Projeto Político Pedagógico (2015) da Escola Municipal San Izidro, de Londrina. Tal medida foi tomada para que não haja confusão com o Projeto Político Pedagógico (2013) do Colégio Dr. Heber Soares Vargas (VARGAS, 2013), também de Londrina. Nas referências bibliográficas, ao final do texto, ambas estão devidamente mencionadas.

¹² No mesmo prédio, há uma Escola Municipal e uma Estadual, ou seja, duas equipes pedagógicas trabalhando com segmentos diferentes. O município atende os Anos Iniciais do Fundamental e o EI-6 (última etapa da Educação Infantil), já o estado atende o Fundamental II e o Ensino Médio.

outras professoras, por causa da desistência de algumas que haviam sido escolhidas. Entretanto, os critérios puderam ser mantidos.

A princípio, foram selecionadas 10 professoras, mas apenas sete confirmaram a participação, o que nos levou a convidar mais uma professora, completando, assim, oito participantes. Esse grupo foi composto da seguinte maneira: três professoras experientes que participaram do grupo de estudos, quatro professoras iniciantes que também participaram do grupo de estudos e uma professora iniciante que não participou do grupo. A intenção de colocar uma professora que não participou da formação foi verificar se o vivenciado no grupo de estudos tinha influência no cotidiano escolar, nas reflexões dos planejamentos, nas ações didático-pedagógicas e se ela, mesmo sem participar, identificava as reverberações dessa ação no trabalho pedagógico. Isso ficou comprovado ao discutirem, por exemplo, o planejamento, que foi um dos temas abordados na formação.

Pelo critério de mais tempo foram convidadas as professoras: Sebastiana C. Shimzaki, com 61 anos de idade, 34 anos de magistério, coordenadora pedagógica e formação em Pedagogia; Daniela C. M. Diniz, 36 anos, 17 anos de magistério, secretária escolar e formação em Educação Física; Sônia M. Ramalho, 47 anos, quatro anos de magistério, professora da 4ª série e formação em História. Professoras iniciantes: Franciely A. de Oliveira, 26 anos, sem experiência na profissão, professora do 2º ano e formação em Pedagogia; Cláudia E. Gonçalves, 43 anos, sem experiência na profissão, professora do EI-6 e formação em Pedagogia; Angelita B. Somenzari, 36 anos, sem experiência na profissão, professora do 3º ano e formação em Pedagogia; Márcia M. C. Vidotti, 44 anos, iniciante em nossa escola, mas com experiência na rede particular de ensino, professora do 2º ano e formação em Pedagogia; Mariana E. F. Moraes, 31 anos, iniciante em nossa escola, mas com um ano de experiência em outra escola municipal, professora do 1º ano e formação em Filosofia.

Grupo focal, entrevistas e a pesquisa documental

A escolha pelo grupo focal se deu pela necessidade de encontrar uma estratégia que trouxesse novamente aquele momento para o presente, e propor ao

grupo discutir sobre as relações estabelecidas entre os professores naquele ano, sem que isso ocorresse com intervenções diretas. Esse instrumento ganhou grande peso no caminhar da pesquisa, tornando-se o instrumento principal. Compartilhamos com o entendimento de Gatti (2005, p. 11) de que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreende práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para os conhecimentos das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados.

A estratégia selecionada para ser o elemento deflagrador do grupo focal foi uma tarefa centrada na mobilização de estruturas operativas, que privilegiou uma ação coletiva, desvelando características de forma espontânea na busca por atingir um objetivo comum (PICHON-RIVIÈRE, 1991). Tendo como “hipótese de que o grupo é uma estrutura básica de interação, o que a converte de fato em unidade básica de trabalho e investigação” (PICHON-RIVIÈRE, 1991, p. 177), as ações durante a tarefa auxiliaram no entendimento das falas que foram deflagradas a partir dessa atividade¹³.

Não aplicamos a atividade com a técnica desenvolvida por esse autor, mas nos deixamos influenciar pela premissa de que o coordenador da tarefa tem o papel de refletir com o grupo sobre como os integrantes se relacionam entre si e com a tarefa (PICHON-RIVIÈRE, 1991). As professoras tiveram que construir a escola ideal para elas, utilizando toquinhos de madeiras, atividade que trataremos mais à frente.

O grupo focal aconteceu em 06 de novembro de 2014, depois do horário de trabalho e teve a duração de duas horas. Contamos com a colaboração de duas pesquisadoras do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História, que nos auxiliaram com os equipamentos técnicos e anotações sobre o desenrolar do

¹³ Tive a oportunidade de aplicar essa atividade anteriormente em três escolas e os resultados são sempre diferentes, pois cada grupo tem seu jeito próprio de ser, de se relacionar e de se enxergar como grupo.

trabalho. Todas as participantes assinaram o termo da carta convite e autorizaram o uso dos nomes, imagens e falas¹⁴.

Na acolhida, as colaboradoras foram apresentadas, depois iniciamos com uma breve explicação dos trabalhos, pois “Não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa [...]” (GATTI, 2005, p. 23), para que não tenham ideias pré-formadas e isso não interfira nas discussões.

Contextualizamos a proposta do grupo focal para deixar claro que precisava de um instrumento de coleta de dados coletivo, explicamos como funcionaria aquele encontro, dizendo que teríamos uma atividade deflagradora, uma breve análise dela, para então entrarmos nas discussões sobre o ano de 2012. Relembramos que, naquele ano, também reconstruímos a escola na forma de se gestar o ensino, pois das 13 turmas, 10 eram regidas por professores novos na escola, além da professora de Educação Física, que também iniciava na profissão e na escola.

A atividade deflagradora foi uma atividade coletiva, para que os sujeitos da pesquisa pudessem operar em conjunto e resolver uma situação-problema em colaboração. Para a atividade, foram utilizados pequenos retalhos de madeira com diferentes tamanhos e formas. Com esses materiais, elas tiveram que responder a consigna: *Gostaria que vocês construíssem uma escola ideal, utilizando estes materiais!*. As professoras teriam 10 minutos para realizar a atividade, mas a atividade se configurou num momento tão rico, em que foram percebidos muitos posicionamentos em relação ao que os sujeitos pensam sobre o que é uma escola, ocupando mais tempo, levando em torno de 20 minutos. Durante a realização da atividade, ficamos atentos ao movimento do grupo e na sua interação, pois, segundo Gatti (2005, p. 47), “[...] as inferências a partir daí devem encontrar apoio claro nesse processo analítico, no ocorrido, no falado ou no silenciado”.

Quando terminaram, solicitamos que elas falassem sobre o que acharam da atividade. Elencamos a fala da professora Cláudia (i)¹⁵ para ilustrar o sentimento de empoderamento que ficou claro ao analisar essa atividade deflagradora: ter voz, porque geralmente a gente não tem voz, as coisas vêm postas, você chega e já está tudo

¹⁴ Vide Anexo A.

¹⁵ Nos momentos em que recorreremos à transcrição das falas das professoras, assinalaremos com (i) as iniciantes e com (e) as experientes, sempre entre parêntesis e após o nome delas. É importante ressaltar que as transcrições trazem marcas da linguagem oral.

pronto¹⁶. Essa sensação de satisfação em poder participar do projeto de construção de uma escola, mesmo que hipoteticamente, foi impactante durante toda a atividade.

Muitas falas foram importantes para compreender o que essas professoras pensam sobre o que é escola e como ela se organiza, inclusive nas relações com a tradição e a dificuldade de romper, mesmo num suposto faz de contas, na estruturação de uma escola.

A atividade deflagradora foi o mote para desencadear a pergunta central do grupo focal: *Nossa escola passou por uma grande reconstrução no seu jeito de fazer e pensar o ensino quando, em 2012, a maioria das regentes de sala de aula eram pessoas que recém chegaram nessa escola. Quais foram as ações que vocês se recordam que auxiliaram nesse processo? Gostaria que cada uma falasse sobre isso.*

Esse momento não é uma entrevista coletiva, dessa maneira “os participantes devem sentir-se livres para compartilharem seus pontos de vista, mesmo que divirjam do que os outros disserem. A discussão é totalmente aberta” (GATTI, 2005, p. 29). Atuamos como moderadores do processo, que tinham o papel de acompanhar o trabalho, intervindo somente se necessário, ou para propor algum tópico específico, com sensibilidade para conduzir o grupo em direção ao objetivo da pesquisa (GATTI, 2005). Apresentaremos, durante o discorrer do texto, categorias que levantamos a partir das falas que mais mobilizaram as professoras, tanto na vontade de contribuir como também na movimentação dos corpos.

Esse instrumento foi a estratégia para o levantamento de um momento vivido no coletivo, dessa forma, a coleta de dados só poderia se iniciar coletivamente. Na análise realizada pelas pessoas que participaram ou não daquele momento, encaminhamos os desdobramentos da pesquisa, sendo a narrativa elaborada no grupo focal a base para todos os direcionamentos da pesquisa a partir de então. Esta também orientou a seleção das perguntas que foram utilizadas na entrevista¹⁷.

Para certificar da viabilidade do roteiro da entrevista, aplicamos um piloto com a professora Márcia, que também participou do grupo focal. Tínhamos como

¹⁶ Todas as vezes em que aparecerem as falas das professoras participantes do grupo focal e das entrevistas, deixaremos em fonte Calibri, para que haja a devida diferenciação em relação ao restante do texto. Em citações com mais de 3 linhas, o espaçamento escolhido é de 2cm à esquerda, propondo, também, a distinção das citações dos autores usados como referência nesta dissertação.

¹⁷ Vide no apêndice A com o roteiro da entrevista.

intenção testar as perguntas, verificando se estavam de acordo com os objetivos da pesquisa ou se necessitavam de ajustes.

Realizamos as entrevistas com as professoras seguindo o mesmo critério do tempo de experiência: duas professoras experientes e duas professoras iniciantes. Faz-se pertinente lembrar que o grupo focal foi composto por 8 professoras, uma delas que não participou do grupo de estudos e, portanto, não poderia ampliar a discussão sobre ele; e a professora Márcia, a qual participou da entrevista piloto por ser uma professora com experiência na rede particular e que não se encaixava no critério para a entrevista.

Ficaram, então, três professoras iniciantes e três experientes, mas, em 2015, no momento em que fomos realizar as entrevistas, a professora Angelita havia saído da escola por necessitar de mudança de horário para assumir um novo padrão na Rede Municipal de Londrina, dessa maneira, optamos por entrevistar duas professoras de cada categoria.

A entrevista exigiu alguns cuidados para a sua execução, como: horário combinado, respeito à opinião e às posições que o entrevistado assume, boa capacidade de ouvir o outro, estimulando o fluxo das informações, mas sem pressionar ou apressar (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Nossa opção pela entrevista semiestruturada se deu pela segurança de ter um roteiro, garantindo um caminho para o diálogo que se estabeleceu com as entrevistadas. Porém, não se tratou de manter um esquema rígido e inflexível, mas poder conduzir o processo de forma mais confiante.

Mesmo tendo o grupo focal como o principal instrumento de coleta de dados e percebendo que as narrativas eram potentes, sentimos necessidade de realizar as entrevistas com a intenção de aprofundar assuntos e, principalmente, contrastar as respostas, preocupados com que, talvez, no grupo, as professoras não tivessem dito tudo o que queriam.

Durante a entrevista, ficou confirmada a falta de preocupação com o papel que representamos na escola na função de coordenação pedagógica, pois as respostas foram, em essência, as mesmas. Entretanto, vale ressaltar que a entrevista possibilitou questionar um pouco mais a posição das professoras, quando elas, aparentemente, demonstraram que só houve pontos favoráveis e que tudo só poderia ter dado certo. Nossa posição é que, mesmo sem um planejamento estratégico voltado às questões relacionais, a preocupação com as ações

formativas, colaborativas e até mesmo os encontros fora do âmbito do trabalho fomentaram e favoreceram as “parcerias” tão citadas pelas professoras.

Outro elemento muito marcado na narrativa das professoras durante o grupo focal foi a história da construção da escola. Para compreender as influências do lugar e de sua história na composição do objeto de estudo, realizamos um levantamento da história da escola com as pessoas que fizeram parte dela. Entrevistamos a diretora atual da Escola Municipal e o diretor da Escola Estadual, pois são moradores antigos do bairro e participaram do movimento de moradores pela construção do prédio escolar.

Além disso, recorreremos à pesquisa documental analisando atas e o Projeto Político Pedagógico das duas escolas. Buscamos, nas circulares internas da escola, a formação ofertada aos professores naquele ano, para esclarecer que houve preocupação da Secretaria de Educação em ofertar cursos aos professores e que, mesmo com essa oferta, os professores dessa escola escolheram participar de um grupo de estudos proposto pela própria escola. Com essa busca, pudemos construir o cenário que compõe a discussão que esta pesquisa se propõe. De acordo com Yin (2010, p. 143):

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação.

Apoiados nesse autor, analisamos nossos resultados a partir da triangulação dos instrumentos de coleta de dados, promovendo, também, uma análise que permitiu uma triangulação dos dados e dos resultados, pois acreditamos que essa forma de tratar os dados corroborou para melhor compreensão do fenômeno.

CAPÍTULO 1

A ESCOLA COMO LUGAR E O LUGAR DA ESCOLA

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.
(FREIRE, 2002, p. 154)

Neste capítulo, adentramos em estudar a escola como lugar, no sentido preconizado por Tuan (1983), e os desdobramentos recorrentes quando a escola enquanto lugar é assumida como campo de pesquisa. No caso da Escola San Izidro, o bairro pode ser compreendido como deflagrador da história do prédio escolar, não só em relação à construção, mas também sobre as formas a partir das quais se organizou o atendimento dos alunos dessa região. O bairro também interfere diretamente nas relações que esses sujeitos da pesquisa constroem com a escola, pois, além de professoras, a maioria é moradora do local.

A escola, de uma forma ou de outra, marca a vida das pessoas, pois se trata, dentre outras questões, de um rito de passagem para a vida adulta (SACRISTÁN, 2005). A maioria das pessoas passa por essa instituição que demarca, espacial e temporalmente, nossas vidas, portanto carregamos lembranças boas ou ruins sobre esse período. Abordaremos o papel do tempo e do espaço no cotidiano escolar a partir de Agostín Escolano Benito (2000) e recorreremos a José Gimeno Sacristán (2005) para complementar as análises sobre esse lugar que é a escola e sua organização.

O capítulo avança na história da escola. Utilizamos como fonte: entrevistas com os diretores das duas escolas, Estadual e Municipal, pois ambos participaram do movimento dos moradores do bairro tendo em vista a construção da escola no bairro; análise documental elegendo as atas de fundação da escola municipal¹⁸; e os Projetos Político Pedagógicos de cada escola, pois são documentos que trazem parte dessa história narrada. As discussões tecidas neste capítulo serão estabelecidas a partir do confronto dos dados levantados na pesquisa

¹⁸ Também consultei a ata de fundação do Colégio Estadual Dr. Heber Soares Vargas.

sobre a história da escola com as narrativas do grupo focal, utilizando trechos dessas narrativas, pois elas reafirmam os dados coletados.

Desde o início da pesquisa, estava certo que a história da escola teria um espaço importante para compreender a relação que se estabelece entre as professoras no local de trabalho. Entretanto, foi a partir da realização do grupo focal que essa importância se avultou, porque identificamos que a história da escola tem como ponto central a luta por um espaço e esse movimento une as professoras. Traremos três momentos importantes da escola: seu começo (1995), uma escola recém-construída, representando a concretização de uma ação dos moradores; um segundo momento (2012), que é o foco da pesquisa, em que é repensada a escola a partir das necessidades dos novos professores que chegam à escola e de sua integração ao grupo que já estava lá; e, por último, um momento de expectativas (2014) por um novo prédio escolar, um momento de esperança.

Esses três tempos compõem um cenário, pois formam um ideário de escola que traz implicações à realidade cotidiana. Durante o grupo focal, por diversas vezes, a questão do lugar, do bairro, foi colocada em discussão pelas professoras.

Sendo assim, ao elaborar o roteiro da entrevista, acrescentamos a indagação *se morar no bairro em que atuavam, interferia no comprometimento com o trabalho delas*, e a resposta de todas foi afirmativa. A professora Cláudia (i), ao afirmar que sim, complementa: “[...] porque se eu não estou inserida, eu vou ali, faço o meu trabalho e depois não tenho esse confronto com aquelas pessoas, com a realidade”, ou seja, ser professora do bairro onde mora implica envolvimento com a realidade circundante à escola.

Fechando essa discussão, trataremos a escola como um lugar para o professor aprender, enfocando os saberes que os professores constroem a partir do trabalho que desenvolvem e sob a influência dos diversos condicionantes que compõem a ação docente (TARDIF, 2012) no cotidiano escolar.

Propomos aproximações e estabelecemos um diálogo entre Paulo Freire e Maurice Tardif, por compreendermos que ambos os autores defendem os saberes dos professores e acreditam na formação entre os pares, pois as relações que são estabelecidas entre os professores e o trabalho na escola podem ser um canal profícuo para uma formação significativa.

1.1 A ESCOLA COMO LUGAR

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o suporte for virando mundo e a vida, existência. O suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser preenchido por conteúdos.
(FREIRE, 2002, p. 57)

O aguçamento do olhar para entender a escola como lugar se deu a partir do geógrafo Yi-Fu Tuan (1983) e sua análise sobre o conceito de lugar e de espaço a partir da experiência. Foi apostando nessa possibilidade de entender a escola como um lugar onde podem acontecer mudanças e transformações que estabelecemos fronteira com o pensamento desse autor, explicitando que ele não situou seus estudos no campo da educação, tampouco no espaço/lugar escola.

Sabendo que o lugar só se constitui a partir das relações que são estabelecidas entre o sujeito e o espaço, chegar à escola pela primeira vez como local de trabalho é um desafio impactante para os professores que iniciam sua carreira. A narrativa disposta a seguir explicita essa ansiedade e mostra as aflições sobre assumir o papel de professora. É fato que todas passaram pela formação acadêmica, mas, conforme postula Tardif (2012), o papel de professor e a identidade profissional só são construídos pela experiência. As professoras iniciantes que foram entrevistadas trouxeram, em suas narrativas, a preocupação no momento de começar a trabalhar, como demonstra a professora Franciely (i) quando diz que:

Assim que eu escolhi a escola fiquei com muito medo, porque eu não tinha experiência, “e agora eu vou chegar lá e vou fazer o quê? Não sei por onde começar o que eu tenho que fazer”, mas fui muito bem recebida, todos os professores me acolheram e me ajudaram.

Quantos professores ao começar a trabalhar numa rede de ensino não se angustiam dessa maneira? Começar uma carreira, conviver com pessoas desconhecidas, mesmo que moradores de uma mesma região, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, gera ansiedade e são muitos os professores que desistem devido às adversidades que a realidade impõe. Adversidades que não são visíveis na formação inicial, somente com a possibilidade de estar na escola, atuar nela junto de um grupo e com ele, ou seja, só são possíveis quando se pisa no chão da escola.

A escola era um espaço a ser desbravado para essas professoras, havia referências do prédio, das pessoas que trabalhavam lá, da comunidade que é atendida pela escola, mas, segundo Tuan (1983), esse espaço se torna lugar, ou seja, começa a ganhar significado a partir das relações que são construídas, na convivência com as pessoas e na qualidade dessas relações. O espaço se torna lugar “[...] à medida que o conhecemos e o dotamos de valor.” (TUAN, 1983, p. 6), e isso se dá por meio da experiência.

A professora Daniela, com mais de 17 anos no San Izidro, faz um apontamento no grupo focal sobre a sua chegada à escola, que exemplifica essa discussão: “Não é no primeiro ano que a gente chega e se apaixona pela escola. Eu, pelo menos, não me apaixonei pela escola no primeiro ano, com o tempo a gente vai criando esse vínculo com as outras professoras”. Quando nos reencontramos por ocasião da entrevista, essa fala foi retomada por ela, pois, quando chegou nessa escola, não se sentiu muito acolhida naquele momento, relatando: “Logo que eu cheguei, quase não me relacionava com ninguém”.

Essa fala, ao ser comparada à fala da professora Sônia (e) sobre o ano de 2012, deixa evidente uma forma de se relacionar diferente entre as professoras: “Uma parceria: eu acho que essa parceria foi muito importante, principalmente para dar apoio para quem estava começando”. E as outras afirmações positivas das professoras demonstram que as relações entre elas se estabeleceram de forma muito significativa naquele ano. Essa comparação é possível de ser feita durante as muitas intervenções das professoras durante o grupo focal e até mesmo nas entrevistas.

Na época, houve uma preocupação da gestão da escola em receber os novos professores, pois, se estes estavam chegando, é porque havia um desfalque grande de profissionais na escola. Essa preocupação pode ser percebida na fala da coordenadora Sebastiana (e), ao rememorar uma reflexão que a coordenação pedagógica teve em 2012 a respeito de como orientar as professoras:

As professoras estão todas chegando, estão, assim, ansiosas, com vontade de aprender, só que nós não podemos impor esse aprendizado a elas, nós temos só que apoiar o aprendizado delas, porque é o momento de elas serem boas professoras, escolherem a profissão e firmar nela. É esse momento em que ela vai escolher, então qual foi o combinado, tudo que elas produzissem seria muito bem aceito.

As relações são aqui defendidas como experiência, pois “[...] A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender, é atuar sobre o dado e criar a partir dele.” (TUAN, 1983, p. 10), por isso, nesta pesquisa, o saber pela experiência (TARDIF, 2012) tem tanta relevância. A experiência, aqui abordada como vivência, é sinônimo de se relacionar com o seu entorno, com as pessoas, construir significações a partir das relações que se constituem de forma coletiva.

O conceito de lugar que trazemos aqui tem com ele essa marca experiencial que, em concordância com Tuan (1983), compreende que o lugar, ao contrário do espaço, é dotado de significações que o diferencia à medida que o conhecemos melhor e, assim, conferimos valor a ele.

O espaço é abrangente, de certa maneira traz a ideia de movimento. No espaço, temos a sensação de liberdade, pois nada nos prende, nele podemos estar livres (TUAN, 1983) das amarrações que o conhecer e o significar envolvem. O lugar, por sua vez, é parada, é acolhida, pois dele temos lembranças e pertencimento. “O espaço aberto não tem caminhos trilhados nem sinalizados [...]” (TUAN, 1983, p. 61). Quando esse espaço se torna humanizado, pensado a partir da experiência, ele se torna lugar, pois traz com essa experiência todas as significações da vivência.

No lugar, nossas necessidades são pensadas e discutidas, por isso, entender a escola como lugar é viver a realidade, é sentir suas vibrações e nuances. O valor e as significações são construídos na experiência que nos leva, de diferentes maneiras, a interpretarmos a realidade que nos cerca. Para a professora Márcia (que iniciava a carreira em 2012), em relato no grupo focal, a sensação de chegar envolveu medo e foi superada na experiência de ser acolhida:

Tive vontade de virar, sair correndo e não voltar mais, pensando: “O que eu vou encontrar?”. Então eu cheguei e fui recebida pela Sebastiana, Adriana, Rosiane e Dani. As pessoas, os professores me receberam, me acolheram e eu me senti como se eu já fizesse parte. Quando eu sentia dificuldade em alguma coisa, de não saber o que fazer, para onde correr, sempre alguém, qualquer um, para quem seja, diretor, supervisor... Sabe, eu era atendida.

A situação narrada acima indica os desafios que a chegada à escola como profissional impõe: aprender o ofício, lidar com as intempéries da realidade,

relacionar-se com as professoras e alunos que já estão nesse lugar. É nesse contexto que se debruça nossa pesquisa, para pensar e refletir sobre as ações, mais especificamente a constituição do grupo de estudos que, de certa maneira, foi um instrumento utilizado para se construir relações entre as professoras. As relações se constituem quando há um lugar e um tempo para isso e, em meio às relações estabelecidas, podemos dizer que há formação continuada.

Cabe, aqui, refletirmos sobre que lugar é a escola nesse contexto que trazemos recortado, uma escola que tem se mostrado, a partir dos dados coletados do grupo focal e das entrevistas, como lugar de fato, que concorre com o conceito de escola/não lugar, tratado por Silva e Silva (2012). Esses autores, assim como Sá (2006), discutem o conceito de não lugar definido por Marc Augé, apropriando-se dele para explicar a escola na atualidade. A escola é apontada como uma instituição que, nos dias atuais, pode estar perdendo sua força identitária, relacional e histórica (SILVA e SILVA, 2012).

Os conceitos de lugar/não lugar estão entrelaçados com os conceitos de espaço vivido e espaço construído, em que o primeiro é o lugar com valor relacional, que constrói história e constitui identidades. O espaço construído é o não lugar, espaço de passagem, feito para atender as necessidades e para acelerar os movimentos da sociedade (SÁ, 2006). No não lugar, os atores não se relacionam, apenas interagem para suprir suas necessidades. Pensemos em um supermercado ou aeroporto, nesses espaços as pessoas não se relacionam, são atendidas ou atendem sem a intenção de construir laços, interagem devido a uma necessidade pontual, isso quando a pessoa não faz autoatendimento, ou seja, nem solicita auxílio, faz tudo sozinha operando com as máquinas.

Discussões tanto no campo da pesquisa, da política ou na própria sociedade civil têm levado à reflexão sobre o papel da escola e como esta vem se ajustando às novas demandas da atualidade. É fato que as escolas são espaços sempre muito semelhantes, senão na arquitetura, pelo menos na forma de organizar-se, e são esses traços de permanências que, confrontados com as necessidades atuais, parecem conferir à escola uma valorização reduzida às suas atribuições, parecendo, muitas vezes, ser um espaço sem significação real, ou seja, um não lugar.

Quando Silva e Silva (2012) discutem se a escola vem se tornando um não lugar, eles buscam a raiz histórica da necessidade de construção dessa

instituição que, segundo eles, “[...] é a filha predileta da modernidade [...]” (SILVA e SILVA, 2012, p. 343), pois surgiu para atender as necessidades da nova ordem social. Esses autores, assim como Sacristán (2005) e Benito (2000), reconhecem que a escola foi criada para “formar” alunos, disciplinando o corpo e preparando-o para a vida em sociedade.

A aglomeração de pessoas nas escolas servia para orientá-las nas ações que deveriam ser adotadas nas linhas de produção e na acumulação de capital, principais apelos do capitalismo. A escola cumpria muito bem o papel de disciplinar os corpos e torná-los dóceis. Os alunos eram educados para servir ao sistema econômico vigente. (SILVA e SILVA, 2012, p. 344)

Sacristán (2005) coloca que a ordem era imprescindível para que se executasse bem o papel que a escola era incumbida, uma invenção cultural que se ocupou por organizar o tempo e o espaço de forma a se tornar adequadamente estruturada e atender seu papel disciplinador. Esse espaço não foi criado para atender às necessidades dos alunos (SILVA E SILVA, 2012; SACRISTÁN 2005; BENITO, 2000), a lógica escolar seguia uma ordem econômica, não tinha como referência as prioridades das crianças que nela ingressavam.

Voltemos à escola hoje, que traz com ela toda essa carga histórica e que se perpetua através da tradição¹⁹, ou seja, que ainda está impregnada dessa essência de espaço para disciplinar. Será que a velocidade e a fluidez (BAUMAN, 2000) que regem as interações humanas atualmente estão também presentes na escola? Será que a escola poderia estar se tornando um espaço sem relações, história ou identidade, ou seja, um não lugar? Essas são perguntas perturbadoras e muito próprias de serem realocadas nas atuais pesquisas sobre educação.

Esta pesquisa caminha na contramão a essas ideias, pois demonstra que a escola pode, sim, constituir-se como lugar, se estruturada nas relações entre os que a compõem para fazerem a escola, na sua representatividade histórica e promotora de história e, por tudo isso, como espaço de construção de identidades.

Analisar esses questionamentos é pensar sobre a própria solidez das estruturas das escolas, seu próprio contorno arquitetônico e como foram pensados para seus objetivos. Tuan (1983) discorre sobre a representação arquitetônica e seu

¹⁹ Tradição nesse contexto é compreendida como as permanências na forma de ser e gestar o ensino, tanto na sua organização como no seu jeito de ensinar, que perpassam décadas e resistem às alterações constantes nas normativas oficiais e curriculares.

papel formador. Segundo esse ator, “o espaço construído define as funções sociais e as relações, as pessoas sabem melhor quem elas são e como devem se comportar quando o ambiente é planejado pelo homem” (TUAN, 1983, p. 114).

A arquitetura funciona como uma espécie de linguagem, dita normas e comportamentos. Se analisarmos a organização das pequenas cidades, perceberemos que as construções arquitetônicas têm a função de educar, pensemos onde se localizam as igrejas matrizes, estão sempre na parte mais alta da cidade, quase sempre central, entretanto as cadeias ficam geralmente nas partes mais baixas e distantes, mostrando às pessoas o lugar de cada um.

Assim, também, a escola se constitui um espaço arquitetônico e temporal pensado para sua finalidade. De acordo com Tuan (1983), o espaço construído pelo ser humano pode aperfeiçoar a sensação e a percepção. Com relação ao espaço escolar, Benito (2000) afirma que ele educa a partir de sua composição arquitetônica, sendo assim, podemos pensar a escola como um espaço temporal pensado para sua finalidade. O diálogo que propomos entre esses autores permite entender que, da maneira como se compõe a escola, ela ensina não só os alunos, como também os professores.

Quando planejamos a atividade deflagrada, imaginávamos que a possibilidade de se projetar uma escola, mesmo que hipoteticamente, atingiria as professoras, pois vivíamos um momento em que a prefeitura acenava a possibilidade de uma licitação. Também sabíamos, pela experiência anterior com a atividade, que a forma como cada sujeito se posiciona durante a atividade poderia ser uma projeção sobre como essas pessoas se comportam de fato no seu cotidiano.

No grupo focal, pensou-se sobre os espaços e como deveriam ser utilizados no dia a dia da escola. A professora Daniela (e), ao discutir com a professora Sônia (e) sobre onde se deve cantar o hino, deixa claro a leitura de um dos muitos espaços escolares: “Precisa do lugar que eles vão se organizar para cantar o hino.” E Sônia, então, responde: “Eles podem ficar no pátio!”, mas Daniela continua: “Mas nós vamos deixar eles se espalharem?!”. No San Izidro, o pátio é um lugar de liberdade na escola, nunca é utilizado para formalidades, só para o recreio, por isso a preocupação se todos iriam ficar “espalhados”, pois aquele espaço é um lugar demarcado para atividades recreativas, não para se cantar o hino. A organização

dos espaços e seu uso cotidiano estabelece um padrão de comportamento e expectativas na sua maneira de utilizar.

Como percebemos na fala apresentada há pouco, a organização arquitetônica de um prédio escolar também foi ou é pensada dessa maneira. Se observarmos imagens de antigas escolas (SACRISTÁN, 2005; BENITO, 2000), perceberemos tais leituras. Os espaços organizados mostram aos sujeitos que os utilizam as formas de agir e de se posicionarem.

Nas construções escolares, os espaços são construídos demonstrando várias apropriações: lugares que propiciam mais movimento, como o pátio, a quadra de esportes, entretanto neles também compreendem certos modos de agir e de utilizar. As salas de aula também modelam os alunos para seu uso e apropriação. Se é um ambiente mais propício a trocas, será organizado em grupos, em semicírculo, caso não, estarão enfileirados, individualizados. Sobre esse aspecto, Sacristán (2005, p. 139) acrescenta:

As escolas são meio de vida de um tipo muito especial. São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição dos espaços, regidos por uma organização que ordena as atividades de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo cotidiano. Ali se desenvolve uma série de ritos, são lugares onde se realizam tarefas de aprendizagem e que oferecem um meio social.

Considerando a escola como um espaço que regula todos que nele vivem, também o professor é orientado por esse espaço e tempo. Viver o lugar é estar condicionado à maneira como ele se organiza. Essas professoras, com certeza, foram marcadas pela forma que a escola estava organizada e tiveram que se apropriar de como se procedia naquele lugar, mas também agiram no sentido de alterar a organização da escola.

No grupo focal, em meio à discussão sobre como deveria se organizar o espaço da escola ideal, a coordenadora pedagógica Sebastiana (e) fez esse comentário: “Um espaço que mudou muito a sua característica é a sala dos professores, alguns anos atrás ela era destinada somente para a merenda, para bater papo, para tomar cafezinho. Hoje não, ela é usada como sala de estudos.” Percebe-se, nessa fala, que o lugar se ressignifica de acordo com as relações que se compõem nele.

Pensemos no que Benito (2000) afirma em suas colocações sobre os tempos e espaços como coordenadas também na forma como o professor iniciante se apropria do que é escola:

El ingreso de un nuevo miembro em el oficio docente se suele iniciar com su instalación em la tradición de um lugar y um orden del tempo, y estos dos referentes, que son configuraciones históricas, pautan em buena medida la iniciación del maestro a la cultura de la escuela y a las artes acreditativas de la profesión. (BENITO, 2000, p.21)

As crenças sobre o magistério são construídas ou confirmadas a partir do momento que o professor ingressa na profissão e na escola em que vai atuar, junto com os colegas de profissão e toda a comunidade escolar. Essa experiência de estar no contexto concreto da profissão, juntamente com todas as implicações que isso compreende, confere a esses primeiros anos de experiência grande peso. Tardif (2012) defende que os primeiros três ou cinco anos de profissão são determinantes para os professores e que essa experiência, que envolve conhecer o ofício e vivê-lo, deixa marcas que influenciarão esse profissional em sua jornada docente.

Para Tuan (1983, p. 10), “A experiência está voltada para o mundo exterior. Ver e pensar claramente vão além do eu.”. Experiência, nesse contexto, envolve o outro, é compartilhada com ele. Essa é a percepção sobre as relações que compõem o cenário que trazemos aqui para discussão. Notamos que anunciam o papel do grupo que as receberam, das pessoas que ali estavam num momento tão singular que é o de começar uma carreira. A professora Cláudia (i) afirma que, se não fosse a acolhida, poderia desistir, e ainda acrescenta dizendo:

[...] porque era tudo muito novo pra mim... Imagina eu, com quarenta e poucos anos, já tinha uma experiência de vida, uma caminhada fora, de repente ter que começar e começar totalmente diferente. Estava acostumada com uma rotina e me vi numa outra rotina. Mesmo quem acha que já tem experiência, chegar num ambiente que não é conhecido, sente insegurança, um medo.

Nessa fala, a professora entrevistada chama a escola de “ambiente”. Tal jeito de dizer traz uma impessoalidade que foi vivida quando chegou, mas que foi alterada pela convivência que se estreitou. Convivência é um conceito que alarga o conceito de vivência, pois coloca essa experiência num sentido de coletividade, em que se vive com mais alguém, num lugar, com algo em comum. Esse conceito

também corrobora para o conceito de autoformação compartilhada (NÓVOA, 1995), que tratarei mais à frente, no capítulo 2, e que aprofundaremos nas análises do capítulo 3.

Na atualidade, como já vimos, há os que defendem que a escola se transformou em um não lugar. Ainda que sejam análises distintas, pensar a escola como não lugar, em nossa visão, alia-se ao postulado por Paulo Freire (2002) quando cunha o termo “Educação Bancária”, entendido como um processo (de)formativo que não compreende a complexidade da ética educativa, baseado na transferência de conteúdo e que não fomenta a formação de um sujeito autônomo. Porém, como já anunciado, esta pesquisa está ancorada na possibilidade de que, na qualidade das relações pessoais (SÁ, 2006), podemos fundar a expectativa de superação da escola como não lugar.

As relações que se estabelecem na escola são práticas sociais com cargas éticas e estéticas (FREIRE, 2002) capazes de humanizá-la e torná-la rica em significados. Entretanto, é preciso romper com a correria desenfreada que a sociedade impõe a essa instituição, prezando pelo reconhecimento de seu papel na sociedade. Precisamos repensar a escola como lugar (SÁ, 2006; TUAN, 1983; SILVA E SILVA, 2012) e, para isso, levantamos como uma hipótese que é necessário refletir como ela se estrutura na relação com o espaço e o tempo, pois são coordenadas que podem interferir na construção de significados.

Historicamente, o conceito de tempo e de espaço era estudado conjuntamente (TUAN, 1983; SÁ, 2006; BENITO 2000; SACRIZTÁN, 2005), não havia separação nesses conceitos, porém, com o domínio do tempo sobre o espaço, em que a conquista do espaço perdeu²⁰ peso em relação ao domínio do tempo, os dois conceitos foram separados, pois um se sobrepôs ao outro. Sendo assim, o tempo se impõe em como somos.

Segundo alguns autores, analisar como a escola organiza o tempo e o espaço é aproximar-se do conhecimento que a sociedade tem sobre a infância, e que estatuto de menor essa construiu (SACRISTÁN, 2005; BENITO, 2000), para que escola intervisse, assumindo o seu papel de educadora. Ao se pensar assim, pode-se entender, da mesma maneira, que o estatuto do aluno se constitui pela

²⁰ Antes, a conquista do espaço era sinônimo de poder, mas hoje, nessa sociedade veloz e fluida, o tempo determina muitas relações, inclusive a do poder.

organização da escola e que o professor e seu estatuto profissional se compuseram a partir das mesmas coordenadas.

A organização do tempo e do espaço também influi sobre a atuação desse profissional, pois “Em estos espacios e tempos, niños y maestros ponen en escena sus roles, bajo determinados modos retóricos y didáticos de representación.” (BENITO, 2000, p. 20), sendo assim, não se espera só do aluno determinados comportamentos, mas também há expectativas em relação à conduta dos professores.

Na escola, como na sociedade, vencer o tempo é uma meta, há tantas necessidades, há tanto para se fazer na escola. As expectativas são muitas em relação ao papel do professor e as informações chegam e mudam a cada instante. Se “[...] no espaço estamos, no tempo somos.” (SACRISTÁN, 2005, p. 143), todos os cantos e dependências utilizados na escola são formas de utilizar o espaço e o tempo escolar, e eles compõem a rotina da escola.

Essa rotina habitua o sujeito, ou seja, constrói hábitos, que acabam por agir como força, um poder ordenador para o aluno e para o professor. Se o espaço ensina e regula o corpo (BENITO, 2000; SACRISTÁN, 2005; TUAN, 1983), o tempo condiciona e disciplina esse corpo (SACRISTÁN, 2005), dá a ele uma dimensão produtiva.

Em um momento do grupo focal, as participantes falavam da possibilidade de estar aprendendo juntas e construindo vínculos. Podemos perceber que a própria ação de planejar, vivida de forma coletiva, dá ao tempo outro significado. O percentual do horário garantido aos professores às suas atividades pedagógicas, como planejamento, estudos, correção de provas, entre outras atividades, poderia ser vivido solitariamente, mas acabou por ser uma ferramenta de organização do trabalho organizado entre os pares.

Eu acho que o que favorece bastante são as dobradinhas²¹, ter um espaço para sentar juntos dentro da escola e, na medida do possível, o acompanhamento da coordenação, ajudam bastante. A gente vê até pelas amigadas, a Fran era bem amiga da Priscila, já no segundo ano separou um pouco, por quê? Porque ela teve um tempo de sentar e preparar junto com a Cláudia e com a Márcia. Então

²¹ “Dobradinha” é a organização de atividades complementares para os alunos, geralmente duas atividades consecutivas, assim os professores podem sentar-se juntos para planejarem as ações pedagógicas, as atividades avaliativas. Trata-se de um tempo e um espaço oportunizados àqueles que realizam uma atividade coletiva.

as amizades se fortalecem, né, porque você tem que sentar junto e fazer junto.
(professora Daniela - e)

Esse espírito de cooperação foi promovido e incentivado durante o grupo de estudos em 2012, e constatamos que reverbera até hoje na escola.

Retomemos agora à discussão inicial desse item, levando em conta a relação do tempo e do lugar: “o tempo humano está marcado por etapas, assim como o movimento do homem no espaço está marcado por pausa” (TUAN, 1983, p. 219). Se reconhecermos a rotina, os calendários escolares e a própria ação dos professores como movimentos cíclicos, reconheceremos que a tradição é vivida e transformada nesses ciclos.

Ademais, reconheceremos que as permanências e rupturas são ocasionadas pela experiência que só o lugar pode proporcionar aos sujeitos, por meio das relações que estabelecem entre si e com os condicionantes (TUAN, 1983; SILVA e SILVA, 2012). Compreender todos esses aspectos se torna importante quando podemos observar a realidade e ressignificar de forma consciente o nosso cotidiano.

1.2 QUANDO A ESCOLA TEM O NOME DO BAIRRO

Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.
(FREIRE, 2002, p. 50)

Apresentar a Escola Municipal San Izidro²² não é apenas apresentar um prédio escolar e sua finalidade, mas também, como o preâmbulo propõe, aprender com a história que marca a materialidade do sonho de ter uma escola. Hoje, como já mencionado, a escola atende alunos da última etapa da Educação Infantil e do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. São 270 alunos, organizados em 13 turmas, em sua maioria moradores dos bairros próximos, mas também há alunos que moram na região da estrada do Limoeiro. A escola funciona no período vespertino, mas tem, em contraturno, o reforço escolar e o atendimento administrativo. A escola ocupa o mesmo prédio do Colégio Estadual Prof. Dr. Heber

²² Muitas informações foram conseguidas por meio de uma entrevista informal com o diretor do Colégio Dr^e Heber Soares Vargas, o Sr. Gilberto de Carvalho que, na época, não era professor ainda, mas era morador atuante da associação do bairro.

Soares Vargas, que atende a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio²³, com turmas matutinas e noturnas.

O nome San Izidro é o nome do bairro onde o prédio escolar foi construído, um bairro pequeno que faz fronteira com bairros maiores, como o Jardim San Fernando, Jardim San Patrício e o Jardim Monte Carlo. Tem como vizinho o Tiro de Guerra, que realiza suas tarefas no período da tarde. Ver e ouvir os “milicos” faz parte da rotina da escola, porque como o prédio tem três andares, é possível acompanhar parte das atividades. O aeroporto da cidade fica muito próximo da escola e, com a ampliação da pista, fará fronteira com ela, pois o prédio do Tiro de Guerra será desapropriado e apenas uma avenida separará a escola do aeroporto.

Por meio da leitura das atas de abertura das escolas e dos Projetos Político Pedagógicos, encontramos um exemplo concreto de que educação é uma ação política (FREIRE, 2002) e que ela existe para atender as necessidades de sua comunidade, pois, ao retomar a história do surgimento das escolas, deparei-me com a narrativa de uma comunidade que buscou seus objetivos e se mobilizou. A escola não recebeu o nome de uma pessoa importante, recebeu esse nome pela conquista de uma associação de bairro, um sentido muito simbólico, pois surge para atender um coletivo, que se organizou e lutou por seus interesses. O nome é em homenagem a um lugar maior que a escola, ao bairro e às pessoas que nele moram.

Percebemos, ao consultar os documentos, que a construção do prédio foi uma reivindicação da comunidade, não foi um projeto que partiu dos responsáveis políticos, mas de um movimento dos moradores daquela região. É preciso esclarecer que a luta era por uma escola para todas as crianças que moravam nas mediações do bairro San Izidro, inclusive da área da estrada do Limoeiro, pois metade das crianças dessa localização²⁴, em idade escolar, não estudava naquela época (1990-1993) e as que estudavam pagavam transporte do próprio bolso para irem às escolas do Jardim Califórnia e mediações.

Esse movimento de reivindicações dos moradores começou a ser organizado por algumas mães e famílias, lideradas pela senhora Maria do Carmo Alves Silva que, preocupadas com a necessidade de uma escola na região, procuraram o vereador José Antônio Tadeu Felizmino (IZIDRO, 2015; VARGAS,

²³ No estado do Paraná, o município fica responsável pela Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, já o estado responsabiliza-se pelo Fundamental II e Ensino Médio.

²⁴ Informações levantadas na entrevista com o diretor do Colégio Prof. Dr. Heber S. Vargas.

2013) e por ele foram orientadas a fundar uma associação de bairro. Para atender essa solicitação, fundou-se a primeira Associação de Moradores do bairro, que contemplou outros bairros além do Jardim San Izidro, como o Jardim Monte Carlo, Jardim San Patrício e Jardim San Fernando, com os seguintes componentes: Presidente: Maria do Carmo Alves e Silva²⁵; Vice-Presidente: Gilberto de Carvalho²⁶; Secretária: Terezinha Aparecida Melli; Tesoureira: Maria da Graça Vicelli; Tesoureiro: João Marcelino Oliveira²⁷; Conselho Fiscal: Izilda Bento e Maria Aparecida Oliveira.

Após a composição da associação, em julho de 1989, por meio de ofícios e contato pessoal com o Secretário Municipal de Educação, o Professor Cleber Tofolli (IZIDRO, 2015), a entidade fez sua primeira tentativa na busca pela construção da escola. Os moradores, naquele momento, já solicitaram uma escola com ensino de 1º e 2º graus²⁸, nos dias de hoje, de Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma escola com dualidade administrativa. Na década de 1990, esse tipo de organização era observado em outras escolas²⁹; no Jardim Califórnia, bairro ao lado dessa localidade, o ensino era ofertado dessa maneira. Era um acordo entre o estado e o município, em que o estado destinava os recursos para a construção e o município ficava com o encargo de liberar o terreno e administrar a construção. Foi uma maneira de oferecer todas as etapas de ensino aos moradores, sem ter a necessidade de construir duas escolas³⁰.

Os moradores não foram atendidos na primeira tentativa (1989), pelo argumento de a localidade ainda ser pouco habitada e que não haveria demanda para tal serviço³¹. Nova tentativa foi realizada no ano de 1992. A Associação de Moradores, juntamente com o vereador Tadeu Felizmino, voltou a pleitear a construção de uma escola com porte para atender 1º e 2º graus. A então Secretária de Educação, Professora Leda Lúcia Cordeiro (IZIDRO, 2015), recebeu a associação e solicitou um abaixo-assinado da comunidade para encaminhar às

²⁵ Ela é hoje uma professora licenciada da Escola Municipal San Izidro.

²⁶ Diretor do Colégio Prof. Dr. Heber S. Vargas.

²⁷ O senhor João Marcelino de Oliveira é esposo da diretora do San Izidro.

²⁸ A municipalização do Ensino Fundamental só iniciou implantação a partir da LDB 9394/96, entretanto já era mencionada essa possibilidade na constituição de 1988.

²⁹ No livro da Professora Dr^a Maria José Ferreira Ruiz (2014), uma das escolas relatadas tem essa mesma organização.

³⁰ Eu mesma relato no memorial a experiência de estudar num prédio escolar com essas configurações.

³¹ Relatos do diretor Gilberto de Carvalho.

Secretarias de Educação de Estado e do Município, constando dados estatísticos de alunos que frequentariam a escola.

Não foi apenas um abaixo-assinado que fizeram, mas todo um levantamento censitário, apresentando todas as crianças e adolescentes com idade escolar, inclusive na região do Limoeiro, demonstrando a demanda reprimida de alunos que tinham que buscar bairros distantes para estudar.

A professora Sônia (e), ao participar do grupo focal, faz menção a esse momento, relatando que participou da coleta de assinaturas e levantamento do número de crianças em idade escolar. Também fala do orgulho em realizar uma ação coletiva que beneficiava toda a comunidade e em ser professora da escola que lutou para que existisse, e isso faz diferença na sua forma de atuar:

[...] naquela época, bem, mudei em 1992, eu fui uma das que foi de casa em casa, lógico que não era só pela escola, também pelo posto de saúde e igreja, é claro. Mas, depois que ela se concretizou, embora eu não fosse professora naquela época, foi a realização de um sonho. Quantos pais nos agradeceram, por conta da associação de bairro. A escola foi uma das primeiras conquistas.

O projeto de construção do prédio para as duas escolas foi aprovado com proposta para construção em 1993, com verbas da Fundação Educacional do Paraná - FUNDEPAR, com área total de 1.095m² de construção. O início da construção deu-se em março de 1994, em parceria da FUNDEPAR e Secretaria Municipal de Educação-SME. “A obra foi concluída em julho de 1995 e as atividades iniciaram-se em 11 de agosto de 1995, tendo como autorização de funcionamento a resolução 3287/95, de 02 de outubro de 1995” (IZIDRO, 2015, pp. 5-6).

A proposta da comunidade era de que as duas escolas ficassem com nomes iguais, como marco da conquista da comunidade, mas durante uma reunião com os representantes do Governo Estadual e Municipal, o Deputado Estadual Antônio Casemiro Belinati, por meio de ofício, solicitou uma homenagem póstuma ao Dr. Heber Soares Vargas, devido a sua contribuição à educação de Londrina. O Deputado foi atendido pela então governadora interina Emília Belinati (VARGAS, 2013, p. 7). A Escola Municipal San Izidro recebeu o nome do bairro, como sugestão da comunidade e atendendo ao pedido do vereador Francisco Roberto Pereira.

A escola começou suas atividades em 1995, com oito turmas de Pré à 4ª série³², num total de 202 alunos, sob a direção da professora Maria Aparecida de Souza Silva (IZIDRO, 2015). Alguns professores só foram transferidos no ano seguinte, mas as expectativas por começar em uma escola nova eram grandes. O Colégio Estadual Prof. Dr. Heber S. Vargas começou suas atividades conjuntamente, atendendo alunos de quinta à sétima série, num total de 5 turmas. O Ensino Médio começou apenas em 1997, quando os alunos que iniciaram a sétima chegaram ao primeiro ano. Hoje, a escola possui 21 turmas, sendo 12 do Fundamental II e 09 (três turmas no noturno) do Ensino Médio (VARGAS, 2013).

A coordenadora da Escola San Izidro, que participou do grupo focal, conta sobre esse momento com bastante euforia e nostalgia, ela foi uma das professoras que permaneceu na Escola Profª Maria Irene Vicentini Theodoro³³, pois não pôde deixar a turma em que atuava. Como professora e moradora do bairro também aspirava àquela escola:

[...] eu não subi³⁴ no meio do ano, porque eu ajudei a Mariazinha [diretora da escola] a terminar o ano lá, mas subiram várias turmas. A Fran³⁵ é uma delas que subiu, os que eram moradores da região subiram todos e quem era daquela região permaneceu lá. Eu não vim naquele ano, mas teve vários professores da “Irene Vicentini” [como era chamada], todos eram de lá, vieram junto com a escola nova, só para alguns que ela pediu para concluir o ano. Gente, mas nós não víamos a hora de acabar o ano e vir para cá, porque isso aqui ficou lindo, maravilhoso. Nós não tínhamos os aparelhos que temos hoje, mas tudo com carteiras novas, armários novos, então era tudo novo, como você pode imaginar, isso aqui foi um sonho, um sonho realizado. (Sebastiana - e, coordenadora da escola)

Na proposta pedagógica das escolas, estão registradas as dificuldades na gestão, devido à falta de recursos³⁶, pois as escolas, por serem novas, não recebiam as verbas, já que ainda não estavam no censo escolar. Naquele tempo, eram

³² Era o Ensino Fundamental de oito anos e usava-se a nomenclatura série.

³³ Essa escola é localizada num bairro grande, próximo ao bairro San Izidro, era a única escola que atendia os alunos do Fundamental I de toda a região. Os professores foram consultados se tinham interesse na transferência, mas nem todos puderam, para não deixar as turmas.

³⁴ A palavra “subir” e derivadas fazem referência aos aspectos topológicos da região.

³⁵ Essa professora era aluna da escola naquele período.

³⁶ Segundo a diretora atual da escola, havia uma verba chamada subvenção, que era rateada de acordo com número de alunos, recebida bimestralmente, mas a escola só passou a receber no ano seguinte, quando passou a estar previsto no orçamento. Nesse período, a escola fez muitas promoções para arrecadação de recursos.

necessários funcionários concursados para assumirem os trabalhos na merenda e na limpeza³⁷, havia somente duas funcionárias para fazer a merenda e a limpeza.

Os primeiros professores da Escola Municipal San Izidro foram: Maria Aparecida de Souza Silva (Diretora); Marilene dos Santos (Secretária); Dolores das Chagas Martins (Auxiliar de Supervisão); Rosângela de Oliveira Ribeiro (Auxiliar de regência); Juliana Dequech Garcia (Regente do Pré); Raquel Cerqueira Barbosa (Regente da 1ª série A); Tatiana Lopes Mendes (Regente da 1ª série B); Edna Cristina Valentin Hocama (Regente da 2ª série A); Adriana Belizário Montenegro (Regente da 2ª série B); Cesária de Lima (Regente da 3ª série A); Antônia Ursina Pinheiro da Silva (Regente da 3ª série B); Dirce Lopes Vicentin (Regente da 4ª série); Neide Lira da Cruz (Professora de Educação Física).

A coordenadora Sebastiana (e) conta, no grupo focal, sobre a estrutura física de quando chegaram à escola:

Quando nós chegamos a essa escola, ela era uma escola dos sonhos. Essa escola era linda, maravilhosa até, não menosprezando a clientela que temos hoje, a clientela era baseada aqui. A Fran [aluna da escola naquele momento] que me ajude, ela era do San Fernando. Os nossos alunos eram daqui! Essa escola, gente, esse assoalho, vocês não imaginam, era de se espelhar. Escola novinha, tudo novinho, tudo pronto, tinha laboratório, tinha aquela sala de vídeo maravilhosa, com cortina, ela tinha uma bonita e outra que vedava [blecaute]. Essa escola era maravilhosa, nós tínhamos todo aquele espaço que era de biblioteca [hoje o espaço é dividido com o Colégio Estadual], era tudo nosso! Aquilo era, assim, formidável.

A colocação da coordenadora causa certo espanto às pessoas que compuseram o grupo focal, pois o prédio hoje mostra as marcas do tempo e a falta de manutenção. Muitos professores relatam, no dia a dia de trabalho, seu desejo por um prédio novo, sem a dualidade administrativa, pois essa convivência impõe algumas restrições sobre o uso do espaço. Ao analisar o produto final da atividade deflagrada do grupo focal, em que os participantes tinham que construir uma escola ideal com o material de que dispunham, muito se debateu sobre a sua estrutura física, sobre os sonhos de se ter um prédio só para os alunos da Escola Municipal.

³⁷ Hoje esses serviços são todos terceirizados.

Discutiu-se, sobretudo, o espaço físico, mais que qualquer outro aspecto. Percebeu-se, então, o desejo e as aspirações do grupo. Nossa escola é um prédio de andares, bem diferente das construções atuais das escolas municipais, que se apresentam na forma da letra U ou numa formação parecida com a representação abaixo, feita durante o grupo focal³⁸.

Figura 1 – Atividade deflagradora: construção da Escola Ideal



Fonte: Da autora

É interessante analisar essa representação, pois mesmo apresentando elementos inovadores, como “fazendinha”, auditório, laboratórios etc, muitos dos traços da tradição escolar³⁹ se mantiveram, como a distribuição espacial, muito parecida com a realidade de outras escolas municipais, a entrada dos professores diferente dos pais e alunos, lugar para cantar o hino. Entretanto, uma discussão sobre as salas de aula se destacou: a professora Mariana pergunta: “Mas, eu posso fazer uma pergunta? A escola ideal precisa ter sala de aula? Fixa?”. E a professora Daniela responde prontamente: “Eu acho que precisa!” A professora Mariana continua: “Então, para mim, a escola ideal deveria ter sala tema, não sala de 1º ano, de 2º ano”.

Essas discussões sobre como poderiam ser as salas, como poderiam ser estruturadas as aulas a partir de temas, tomou um destaque interessante. Se

³⁸ A foto mostra a construção realizada na atividade deflagradora do grupo focal.

³⁹ No terceiro capítulo, essa imagem será analisada com mais profundidade.

pensarmos que tempo e espaço atuam como coordenadas (Benito, 2000), estaríamos a discutir o peso que tem a organização espaço-temporal na composição de uma escola, inquietar-nos-íamos analisando se o tempo e o espaço seriam responsáveis por muitas determinações pedagógicas, e poderíamos concluir que temos consciência sobre a influência desses dois fatores no cotidiano escolar.

Na verdade, segundo Sacristán (2005), vive-se um saudosismo que nos cega, pois se busca uma disciplina, um controle e uma ordem que remete à escola medieval, buscam-se respostas às dificuldades atuais na manutenção de práticas passadas.

A história sobre como a escola adquiriu sua forma peculiar de trabalhar com os seus sujeitos como instituição demonstra que ela se constituiu como uma realidade total que encarna e abriga um poder [...] Ela reflete essa missão de substituta de forma peculiar, ao exercer a autoridade e impor os sistemas de controle. (SACRISTÁN, 2005, p. 152)

Hoje, a comunidade escolar vive a expectativa de construir uma nova escola, pois agora há o desejo de ter um prédio somente para o município, com condições de atender melhor o aluno dos Anos Iniciais, com uma organização do espaço voltada à idade desses alunos.

Anseia-se por uma escola térrea, com banheiros e carteiras que atendam também às crianças da última etapa da Educação Infantil, uma biblioteca adequada à responsabilidade de estimular a leitura pelo prazer; um lugar em que se possa utilizar as paredes como apoio pedagógico, pois o espaço seria só de uma escola. Vive-se o momento de licitações, de tempo administrativo para a busca por melhorias, mas que mexem com anseios e desejos dos que aguardam novas notícias.

1.3 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES EM DIFERENTES TEMPORALIDADES: A ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDER

O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem.
(FREIRE, 2002, p. 128)

A dimensão temporal neste trabalho tem uma importância singular, pois tem seu foco nas relações estabelecidas entre professores recém-contratados e professores mais experientes, com um recorte temporal circunscrito a 2012. Até mesmo o critério de seleção dos sujeitos da pesquisa teve um crivo temporal. Além disso, tem a questão das idades desses sujeitos, idades que variam entre 26 e 63 anos, ou seja, há um pano de fundo com diferentes temporalidades de idades, de carreira, de formação e de tempo na escola.

É com o passar do tempo que os professores se tornam professores, que vão construindo “[...] sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.” (TARDIF, 2012, p. 57, destaque do autor), vão tecendo seu jeito de ser e de atuar na profissão e se encorajando, como diz Freire (2002). Segundo Tardif (2012), se o trabalho pode modificar o professor, bem como sua identidade, essa modificação não acontece de uma hora para outra, mas sim num tempo vivido e percebido. Trata-se de um tempo que intervém na construção de memórias, de experiências e que, principalmente, compõe toda a história de vida desse professor.

Esse tempo vivido carrega o professor de experiências e expectativas sobre o que é ser professor. Mesmo antes da graduação, ele conhece modelos que o fazem refletir sobre o que é ser ou não bom professor. A própria experiência familiar pode ser uma influência para que esse professor ingresse na profissão, ou seja, a história de vida dessa pessoa está diretamente relacionada à sua escolha ou não pela profissão (TARDIF, 2012).

A professora Franciely (i) atesta isso quando diz:

[...] eu tenho bastantes professores na família, tenho duas tias que são diretoras, irmã e cunhado, assim, mais próximos. Quando eu era criança, acompanhava ela em algumas aulas que ela dava na Educação Infantil e eu gostava. Quando foi para prestar vestibular, eu optei pela Pedagogia.

É nesse recorte temporal da escolha pela profissão, em que professores chegam à escola, muitos sem experiência anterior na docência, que se concentraram as ações dessa escola, para que os professores recém-chegados se integrassem da melhor maneira possível com o grupo que já estava nela. Foram pensadas ações para acolher, dar suporte e que contribuíssem para o crescimento de todos.

A escola enquanto lugar de aprender deve ser o momento do trabalho, formação e construção de saberes, onde os professores construam sua prática diante do que é real e possível. Nosso olhar para a formação partiu dessa reflexão de Tardif (2012, p. 11, destaque do autor):

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o *saber* deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Ainda segundo esse autor, há uma classificação dos saberes: os saberes disciplinares, aqueles ligados aos campos específicos das várias áreas do conhecimento, que também são transmitidos nos bancos acadêmicos e são emergentes da tradição cultural; saberes curriculares, que são os conhecimentos ligados aos programas de ensino das escolas, neles estão contidos os elementos estruturantes de cada área de conhecimento; e os saberes experienciais, ligados à experiência.

Tardif (2012) afirma que esse saber é vivenciado tanto individualmente como na coletividade, assim se constitui um *habitus*, uma forma de saber fazer e de saber ser. Dentro dessa perspectiva, o professor ideal seria aquele que conseguisse articular todos esses saberes para desenvolver uma forma de trabalhar integrada com as experiências do cotidiano com os alunos. Ou seja, construir um conhecimento para a prática, para o ensino com os alunos.

Os *saberes experienciais* são os conhecimentos construídos pelos professores por meio dos anos em exercício da profissão, são vistos nesta pesquisa

como um processo muito importante dentro da escola. Esse processo construído coletivamente nas relações com os colegas, com as chefias, com os funcionários, com os pais e, principalmente, com os alunos, dá corpo ao fazer do professor. Esse saber não pode ser visto como um objeto apenas subjetivo, mas deve ser objetivado a partir das reflexões construídas nas análises desse processo, análises que compreendam como os saberes se constroem e como eles colaboram para a otimização das práticas e para a melhoria do trabalho na escola. Para Tardif (2012, p. 52):

[...] através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer outras respostas a seus problemas. O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas essas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência.

Ao objetivar esses saberes da experiência, o professor percebe-se produtor de conhecimentos “[...] desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber [...]” (FREIRE, 2002, p. 24). A experiência é, de fato, formadora, pois, como afirma Freire, o professor deve aprender com o aluno, ouvir o aluno e descobrir nessa relação com ele como é a melhor maneira de ensiná-lo, compreendendo que aprende como sujeito que ensina também, pois é na relação entre esses dois sujeitos que o ensino aprendizagem se objetiva e se concretiza.

É no campo dos saberes da experiência que os professores testam suas teorias, transformam a sua prática e discutem o seu fazer. Nos momentos de confronto e de trocas com os seus pares, eles estabelecem relações com elementos de exterioridade. Tardif (2012) chama-os de “condicionantes”. Eles (formação continuada, políticas, pressões sociais, regras e normas, entre outros) interferem na ação dos professores e na sua interioridade profissional.

Portanto, quanto mais coletivo for o processo em que o professor construirá esses saberes, mais significativos eles serão. A professora Cláudia (i), ao ser questionada sobre o grupo de estudos, na entrevista, faz uma reflexão sobre o

papel da formação para o grupo todo e enfatiza a sua relevância para os que estavam começando a profissão.

Na verdade, ele foi um momento enriquecedor, eu acredito até que não só para nós, enquanto professores, mas até pra vocês, enquanto gestores. Foi um apoio também, uma forma de estar perto. Foi um momento enriquecedor, mas não só a parte de conteúdo, mas também a parte de convivência do grupo, de estreitar laços, você vai criando mais intimidade, você cria afetividade. Eu acredito muito nisso, só dá certo se você tiver esse vínculo. Porque sem esse vínculo é muito difícil o trabalho dar certo... Você ir naquele lugar por ir, eu vou lá, faço e vou embora, então, se não tiver essa afetividade entre o grupo, dificilmente o trabalho dá certo.

Corroborando os conceitos de saberes e analisando essa fala da professora Cláudia, Pimenta (2012) apresenta os saberes em três categorias: a experiência: os saberes formados da experiência como aluno, como também aqueles constituídos na docência; o conhecimento: envolve os conhecimentos científicos e pedagógicos, numa perspectiva que vai além da informação, que trabalha com a informação e o relaciona com a vida e o torna útil, colaborando com o processo de humanização; e, por fim, os saberes pedagógicos, os quais não valorizam os saberes da prática, fortalecendo ora o destaque aos pedagógicos, ora aos técnicos, dependendo dos estudos acadêmicos. Esses três conceitos são percebidos em muitas falas das professoras, mas elas sempre acrescentam a questão das relações entre elas e o vínculo que as une.

Tardif e Lessard (2009), ao apresentarem o resultado de uma pesquisa que teve como objeto o trabalho interativo dos professores, observaram “como o fato de trabalhar sobre seres humanos repercute sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua identidade, sua experiência profissional” (TARDIF e LESSARD, 2009), analisando todos os condicionantes que envolvem o trabalho do professor.

Nessa perspectiva, avaliaram como o professor se relaciona com o trabalho e como o exercício da função interfere na formação da pessoa dele. Para esses autores:

Os professores são também atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 38)

Essa relação com o trabalho é recíproca, pois, ao relacionar-se com seu fazer, com seu trabalho, esse trabalhador não será mais o mesmo, ele se modificará com a experiência. O trabalho do professor acontece permeado de relações humanas, as quais o constituem pessoal e profissionalmente (TARDIF, 2012). Sendo assim, estabelecerá uma rede de relações fortalecidas por uma formação feita na escola, percebendo que a formação continuada vai além de complementar a inicial, que possa ser ponte na construção de uma formação que se entenda como fomentadora da educação.

Segundo Houssaye (apud PIMENTA, 2012), o saber que construímos na profissão não é um saber sobre o que vamos fazer, mas sobre o que fazemos. Essa dimensão é percebida na fala da professora Cláudia, quando ela diz que é preciso pensar rápido diante do que acontece numa sala, pois:

A escola para o professor é assustadora, porque na escola as coisas acontecem minuto a minuto. Em outras situações que você já passou, de repente, trabalha nessa parte de administração, você não sabe, mas você está quietinha ali, tentando. Agora, ali, está todo mundo olhando para você, as crianças estão na sua frente e você precisa resolver, não tem tempo, é muito rápido...

As interpretações que são construídas ao longo da experiência são o que Tardif (2012) chamou de “cultura docente em ação”, desenvolvida sob influência de múltiplas interações, que são os condicionantes da prática dos professores e que auxiliam na composição do *habitus*.

Tal *habitus* não é constituído por experiências individuais apenas, a ação docente está permeada de interações com os alunos, com os colegas de trabalhos, com os pais de alunos, com as chefias e todo um contexto no qual a escola está inserida. Esse contexto também envolve situações normativas exteriores e interiores à escola. Analisando todos esses condicionantes, podemos deduzir que, por traz dos saberes dos professores, existem muitos aspectos a serem observados e analisados.

Os condicionantes, como Tardif (2012) os chama, não são objetos de conhecimentos, mas são constituintes dos conhecimentos construídos pelos professores. Entendemos como relevante esse esclarecimento porque auxilia no clareamento de alguns questionamentos: existe um distanciamento entre os conhecimentos experienciais e os conhecimentos da formação? São os primeiros

anos da carreira determinantes para a formação de seu estilo de ensino ou *habitus* de trabalho? Pensando nessas perguntas, compreendemos que os saberes são conceitos importantes para a constituição do ser professor.

Para Freire (2002), ensinar e aprender se constituíram por meio da história, pois “[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 2002, p. 26), ou seja, foi com a experiência da aprendizagem, na sua mais singela forma, no feitio do dia a dia que o ensinar ganhou forma, práticas, métodos, teorias e até hoje se problematiza de acordo com o seu tempo e sua necessidade. Os saberes dos professores são construídos e confrontados na relação direta com o ofício, nas trocas com os colegas e no contato com os alunos. A professora Angelita (i) fala disso no grupo focal, ao relatar sobre o processo de aprender a fazer o planejamento: “Eu também ficava angustiada, primeiro eu pensava que não ia conseguir fazer, então a Lucília e a Raquel me ajudaram, aí o planejamento foi melhorando”.

Freire (2002) nos coloca o desafio de “pensar certo” como um desafio gnosiológico, pois, segundo ele, posiciona-nos a pensar sobre o que é conhecimento e qual a sua epistemologia na construção de uma prática educativa que conceba o aluno e o professor como sujeitos. Dessa maneira, a educação parte dos conhecimentos de mundo do aluno, reconhece e respeita os saberes que esse “educando” traz para a escola e se apropria deles para, então, buscar a construção da aprendizagem.

Na busca por essa ação efetiva, progressista e amorosa, ensinar vai solicitando vários saberes, exigências e necessidades. Tais exigências vão se relacionar diretamente com o pensar certo que o autor defende. Pensar certo, para o professor, compreende saber que seu papel é político e, sendo assim, não se pode ser neutro, devem-se assumir posições diante da realidade.

Além disso, pensar certo exige pesquisa, rigorosidade, ética, humildade e tantas outras posturas que constituem a “boniteza” que é a formação do ser humano. Portanto, é preciso entender “[...] que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro.” (FREIRE, 1997, p. 8), e não podemos nos ver fragmentados pelas forças externas que pressionam a escola. Para esse autor, somos seres inacabados e inconclusos.

Esse é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida. O ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, “convivam” de tal maneira com este como com outros saberes e que falarei que eles vão virando sabedoria. [...] exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos. (FREIRE, 2002, p. 65)

A procura pela objetivação do fazer docente aparece como tentativa de se validar um conhecimento que é construído pelos professores no exercício da função, pois “os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.” (TARDIF, 2012, p. 54). Sendo assim, não podemos deixar de pensar nesse professor como sujeito histórico, que tem toda uma experiência vivida em educação, mesmo que essa tenha sido a de aluno.

Trata-se de um sujeito que tem diversas determinações ligadas à sua vida, sua família, seus amigos e aos grupos sociais que participou. O professor é, antes de tudo, uma pessoa com experiências de vida, que o constituem também como pessoa e que influenciam o profissional. Essas relações de exterioridade e interioridade estão sempre se reorganizando e, com isso, mobilizando saberes.

Pimenta (2012) contribui com essa discussão quando esclarece que a identidade é uma significação da profissão em relação ao contexto histórico social. Ademais, é uma construção do sujeito situado no tempo e no espaço, que passa por uma revisão dos significados e tradições das tarefas, do confronto entre as teorias e as práticas vigentes e pelo próprio significado que o sujeito tem sobre seu ofício. “A profissão do professor, como as demais, emerge de um dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade” (PIMENTA, 2012, p. 19).

Por conseguinte, como discutir a identidade de um grupo, principalmente de professores, profissionais com tradição de trabalhar sempre sozinhos em suas salas de aula? Como criar um sentimento de pertença em que todos se sintam parte de um todo? Segundo a professora Cláudia (i), é

[...] na troca cotidiana que a gente vai construindo, as coisas não acontecem num estalar dos dedos, né? Então, é na nossa troca diária mesmo, nas nossas

angústias, nas nossas aflições, nas vitórias também, nas nossas felicidades, é assim, cada dia é um pouquinho.

Muitas vezes, para a gestão, a formação continuada é vista como um momento de atualização e repasse de informações e não é analisado o que os professores realmente pensam sobre o que estão fazendo, que formação estão recebendo e se essa atende as suas necessidades. Nesse sentido que a gestão dessa escola avançou e rompeu com a ordem das coisas, fez a diferença quando atuou numa formação pensada pela escola e para os professores.

Pimenta (2012) também valoriza os saberes dos professores e defende uma formação que parta da realidade escolar, pois um dos aspectos relevantes na construção da identidade dos professores diz respeito aos saberes.

Devemos, então, “ressignificar os aspectos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente como objeto de análise.” (PIMENTA, 2012, p. 17), problematizando a realidade da prática educativa na escola. Notamos isso na fala da professora Sônia: “[...] como é bom você colocar a sua ideia. No grupo que a gente tinha em 2012, tinha a oportunidade de falar, de colocar nossas angústias, nossas ideias”. Segundo as professoras desta pesquisa, poder participar de forma direta nas suas formações fez toda a diferença.

Em algumas falas das professoras, fica evidente que, às vezes, a formação inicial/continuada não atende às necessidades dos professores em suas salas de aula. No próprio levantamento bibliográfico que realizamos, encontramos em alguns resultados de pesquisas que as formações não correspondem às demandas das escolas, muitas vezes são ações que elegem o que os gestores levantam como prioridade e nem sempre são apontamentos dos professores.

Podemos refletir e levantar algumas respostas do porquê de a formação ser distante das necessidades do professor. Para tanto, buscamos Tardif (2012), que aponta que, nas sociedades ocidentais, antes do capitalismo, a formação era função dos eruditos, dos intelectuais e tudo que era voltado ao trabalho ficava a cargo dos artesãos. Com o advento do capitalismo e da escola pública, essa camada intelectualizada da sociedade se dividiu em dois polos: aqueles considerados produtivos se destinaram à produção e aqueles considerados improdutivos foram destinados à formação, a qual “tornou-se incumbência de corpos profissionais

improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnico-pedagógicas de formação” (TARDIF, 2012, p. 43).

Outra explicação está na mudança do que se ensinava e o que se ensina hoje. Antigamente, a religião era considerada uma ciência. Com a implantação da escola laica, o mestre perdeu seu papel de mestre, seu saber foi retirado e imposto o que deveria ser ensinado, e a ênfase no saber se descola para os procedimentos e metodologia. A terceira explicação que esse autor discute seria a especialização da pedagogia com a influência da psicologia no ensino, o que levantou categorias, ou seja, a formação docente não é mais por meio de uma pedagogia geral, mas específica, de acordo com as pesquisas das universidades que estão, muitas vezes, distantes das práticas de ensino. Seguindo esse viés, temos também a mudança de foco da atenção, que antes estava centralizada no professor, mas com a psicologia centralizou o foco no aluno.

Recorremos à Pimenta (2012) quando trabalha com os conceitos de saberes ilusórios, ou seja, a perspectiva de ilusão do fundamento do saber pedagógico. Assim, privilegia-se um entendimento teórico como suficiente para enfrentar a prática com sucesso, como se, ao estudar teoricamente determinado assunto, o estudioso se tornasse apto a pôr em prática o seu conhecimento, sem qualquer problema ou dificuldade. Por exemplo: sei o assunto indisciplina, dessa maneira saberei resolver as questões de indisciplina pela teoria que domino. Essa autora conclui: “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]” (PIMENTA, 2012, p. 30), não o contrário.

Freire (1997), por sua vez, usa a frase “A teoria emergia *molhada* da prática vivida.” (FREIRE, 1997, p. 22, destaque do autor) para descrever as relações entre teoria e prática a partir de uma experiência de formação de professores que viveu na África⁴⁰. A construção de conhecimentos que se consolidam na formação em grupo a partir das discussões fomentadas é tão significativa quanto à experiência do dia a dia da sala de aula, ou da leitura de um clássico.

Na frase supracitada, percebe-se o destaque que o autor dá à palavra “molhada”, pois “molhada” não significa que o conhecimento se tornou outro, mas que está com seu volume alterado pelas interpretações que os professores davam

⁴⁰ Para conhecer a experiência, ler *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 1997.

ao que aprendiam. Não era mais teoria apenas, não era só prática, eram as duas juntas, fundidas a partir daqueles que as experimentavam.

A ideia de escola como local de trabalho e de formação também é defendida por Nóvoa (1995), pois, para ele, a formação não se dá por acumulação de títulos, cursos e palestras, “mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25), e por que não dizer identidade profissional?

Esse autor também coloca ênfase na importância dos saberes da experiência. Compartilhamos com ele a defesa de uma formação que concebe o professor integralmente. Vejamos um trecho de seu texto

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também de criar num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de uma rede de (auto) formação participada, que permita compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado. (NÓVOA, 1995, p. 26)

Ao reconhecer que há muito da pessoa no professor, abre-se a possibilidade de trabalhar com esse professor contemplando a pessoa dele em sua totalidade. Essa forma de enxergar esse profissional propicia uma ampliação da dimensão humana e favorece a cumplicidade profissional e a colaboração entre os pares, proporcionando o que a professora Sônia (e) dá ênfase sobre 2012: “Uma parceria. Eu acho que essa parceria foi muito importante, principalmente para dar apoio para quem estava começando”.

Para haver mudanças no trabalho do professor, não somente ele deve se propor a mudar, mas a escola como um todo também (NÓVOA, 1992). Além da organização escolar, o funcionamento da escola, ou até mesmo o sistema educacional deve esboçar essa busca pela mudança. Esses são contornos inerentes ao processo de mudança e que perpassam a formação dos professores, sendo assim, o desafio, segundo esse autor, é:

[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada com um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à

margem dos projetos profissionais e organizacionais. (NÓVOA, 1995, p. 28)

Muitas formações são disponibilizadas atualmente aos professores da Rede Municipal de Londrina (como veremos no capítulo 2), muitos cursos são ofertados na modalidade à distância, em parceria com diversas instituições, mas o crescimento profissional do professor perpassa a pessoa dele. Nóvoa (1995) anunciava que a consolidação das aprendizagens formativas acontecia “[...] no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada.” (NÓVOA, 1995, p. 26). É nesse conceito que encontramos uma tradução da ideia de formação que desenvolvemos. Trata-se, portanto, de *autoformação*, porque o professor é autor de sua história e é ele que constrói sua aprendizagem e sua identidade profissional diante de sua experiência na prática, mas isso não ocorre de forma isolada e solitária, é *participada* pela dimensão coletiva em que a profissão se constitui, ou seja, nas diversas relações estabelecidas com outros sujeitos.

Tardif (2012) nos auxilia na compreensão dessa dimensão coletiva ao classificar o trabalho do professor como um trabalho interativo, pois interação compreende o outro e esse outro é a contrapartida da minha ação ou reflexão.

Nesta pesquisa, acreditamos em uma escola que se coloque como lugar, um lugar constituído por meio das relações que compõem o trabalho do professor com os colegas, com seus alunos, com sua própria aprendizagem. Uma aprendizagem formada pela problematização de sua realidade, fazendo-o buscar o estudo, neste caso, em grupo, para o aperfeiçoamento profissional.

CAPÍTULO 2

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: ENTRE A HISTÓRIA, AS PESQUISAS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Reconhecer que História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.
(FREIRE, 2002, p. 21)

A teoria, vista como um dos elementos do pensar pedagógico, tem na prática toda consolidação (PIMENTA, 2012). É nessa relação entre teoria e prática que se constitui, ou deveria constituir, a formação continuada dos professores de uma escola. Freire (2002) acrescenta que, se não houver relação entre teoria e prática, a “teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p.24). A superação dessa fragmentação só acontecerá com discussões na escola sobre o seu papel e como tal instituição pode contribuir para a transformação da sociedade.

É no exercício da profissão (TARDIF, 2012), no contato com a realidade, que se estabelece a formação profissional do professor. Por isso, partimos do pressuposto de que quanto mais significativa e sólida for a relação estabelecida entre o professor e a escola, e vice-versa, e com os demais profissionais que lá atuam, maiores serão os benefícios para a formação de cada um, assim como para a educação como um todo.

Aliamo-nos, portanto, aos teóricos que entendem ser a formação dos professores um grande instrumento de superação do fracasso escolar. Dentre eles, Pimenta (2012, p. 15) retrata:

[...] tenho investido na formação de professores, entendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

Azzi (2012) corrobora tais reflexões ao compreender que a formação continuada, ou “formação profissional”, como ela mesma chama, deve contribuir para a superação de uma prática pela prática, pautada numa ação sem reflexão:

Sendo o trabalho do professor uma prática social, sua ação não deve, pois, limitar-se ao prático-utilitário. A superação do professor prático-utilitário encontra uma de suas condições em uma formação profissional que, tendo o trabalho docente como seu objetivo de conhecimento, considere-o como uma prática, em sua relação de unidade com a teoria. (AZZI, 2012, p. 67)

Desde a década de 1980, autores como Tardif (2013), em países como Canadá, chegando aos anglo-saxões, europeus e América Latina e, desde 1990, Veiga (2012), Pimenta (2012), entre outros no Brasil, pesquisam sobre a formação inicial e continuada de professores. O resultado de tais estudos tem propiciado outras tantas reflexões e pautado novas propostas investigativas a partir de diversos recortes teóricos e metodológicos. Segundo Veiga (2012), algumas pesquisas demonstram que a formação inicial pouco tem preparado os futuros professores para o exercício da docência, apresentando grades curriculares distantes da realidade escolar.

De acordo com essa autora, há uma fragmentação preocupante em relação ao contexto acadêmico, já que muitas vezes a teoria é totalmente desvinculada da realidade. Ela registra que “[...] o ensino é um processo intencional, sistemático e flexível, que visa à obtenção de determinados resultados (conhecimento, habilidades, atitudes etc.)” (VEIGA, 2006, p. 21), dessa forma, não pode haver separação entre o pensado e o realizado na sala de aula, para que se construa uma verdadeira relação entre teoria e prática.

As conclusões de Veiga (2006) aliam-se às de Tardif (2012). Para esse autor, da mesma forma como ocorre com outras profissões, a formação inicial não é suficiente para formar um professor. Esse profissional só terá sua profissionalização mediante a prática docente, no exercício da função. Os saberes pedagógicos necessários ao trabalho desse profissional só ganham tom quando confrontados com a realidade, com os desafios do dia a dia. Então, a formação continuada se coloca a serviço dessa profissionalização. Sob essa perspectiva, de reflexão na ação, Pimenta (2012, p. 32) acrescenta:

Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. E

nesse ponto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes [...].

O termo autoformação, nesta pesquisa, alia-se aos termos formação continuada e formação em serviço, para auxiliar na definição da tipologia de formação ocorrida no grupo de estudos realizado na Escola San Izidro, no ano de 2012. As características do grupo constituído naquele contexto não nos permite classificá-lo somente como uma formação em serviço, pois a adesão era espontânea, fora do horário de trabalho e sem remuneração; também não se trata somente de uma formação continuada, pois não há o elemento de continuidade em torno de um tema ou proposta específica, pré-definida. Os temas e a organização do grupo se compuseram mediante a vontade dos participantes, do interesse e do engajamento em torno de alguns temas.

A realidade específica daquele grupo definiu o ponto de partida para os estudos e a reflexão sobre o que se fazia na escola, o como e o porquê de esse fazer. A valorização da prática foi a matriz do pensar a profissão e, assim, do formar-se professor. A prática foi compreendida a partir do conflito existente na ação docente entre o que se estuda na academia e o que se faz na escola.

Foi adentrando no que ocorreu nesse grupo de estudos, que se intencionava ser de formação continuada na escola, que se constituiu esta pesquisa. Procuramos conhecer melhor a profissionalização docente e seus desdobramentos no que, de forma geral, definimos por formação continuada, mas é marcada por aspectos da autoformação, do local e da forma (em serviço, na escola) eleitos.

O recorte que estabelecemos nesta pesquisa elege as relações entre os professores da escola com aqueles que recém chegavam a ela, entendendo que essas relações se constituem em um canal potente de formação.

Neste capítulo, temos como objetivo caminhar pela história da profissão docente, colocando-nos a refletir sobre o cenário internacional. Para tanto, elegemos Maurice Tardif (2013) como autor principal nesta contextualização, entrelaçando suas argumentações com outros autores.

Direcionamos de forma a ficar mais específica esta discussão, com um breve levantamento do banco da CAPES e do Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, analisando como as pesquisas nacionais se ocupam do tema desta pesquisa. Encerramos este capítulo tratando da formação continuada de

professores, especificamente em Londrina, no ano de 2012, considerando essas formações a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa.

2.1 FORMAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIAS SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO DOS PROFESSORES

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.
(FREIRE, 2002, p. 43)

Como diz a epígrafe, conhecer a história da profissionalização auxiliou na busca por novas significações dessa profissão, refletindo sobre a formação continuada que é desenvolvida na escola, reconhecendo, a partir desta pesquisa, que as relações que se compõem no trabalho podem se tornar um avanço para a próxima prática.

Apoiamo-nos em Tardif (2013), compondo com Nóvoa (1995) um diálogo, mesmo tendo esses pesquisadores formações distintas⁴¹, pois atuam no campo da educação com discussões aproximadas no que tange à história da profissionalização docente. Tardif (2013) faz apontamentos sobre a profissionalização do professor nos últimos trinta anos, mostrando em suas discussões como se organizou essa profissão. Já Nóvoa (1995) discute a constituição histórica da profissão professor com ênfase nas lutas e conflitos que permearam essa história.

A forma como o espaço escolar se compõe, bem como as relações que lá se estabelecem, organizam-se, muitas vezes, de forma tradicional, o que pode ser mais bem compreendido considerando as reflexões de Tardif (2013). Esse autor descreve a evolução do ensino moderno a partir de três momentos distintos: o primeiro intitulado de Idade da Vocação, o segundo Idade do Ofício e o terceiro Idade da Profissão.

A Idade da Vocação precede a Revolução Francesa. Essa idade situa-se nos séculos XVI, XVII e XVIII, e é permeada pelos movimentos de reforma e contrarreforma que acompanharam “a criação de pequenas escolas elementares e dos primeiros colégios modernos, que são as ancestrais do ensino secundário” (TARDIF, 2013 p. 554). O conceito de professor nesse contexto atrela-se à ideia de

⁴¹ Maurice Tardif é filósofo e sociólogo de formação, professor e pesquisador da Universidade de Montreal. António Nóvoa tem formação em Pedagogia e em História Moderna e Contemporânea.

professar a fé, um trabalho em tempo integral. Imprime-se no papel de professor uma postura e conduta moral, em que homens e mulheres consagram sua vida ao professorado. A vocação é uma relação íntima, uma missão a ser cumprida. Havia, segundo o autor, também a instrução, mas a ênfase era voltada à doutrinação, sendo assim:

O ensino na idade da vocação era portanto, essencialmente, um trabalho moral consistindo em agir profundamente na alma das crianças, a discipliná-las, guiá-las, monitorá-las, controlá-las. A instrução (ler, escrever, contar) existia, mas estava subordinada à moralização e, de forma mais ampla, à religião. (TARDIF, 2013, p.554).

Como se tratava de uma vocação, as condições de trabalho ficavam em segundo plano e não havia formação específica para a função, carregamos essa herança histórica de desvalorização da profissão. As mulheres, intituladas como professoras religiosas, trabalhavam de graça, e as chamadas professoras leigas tinham condições precárias de trabalho e, geralmente, abandonavam o ofício quando se casavam (TARDIF, 2013). Muitas das bases hierárquicas no ensino estão atreladas a essa época, pois

[...] foi durante a idade da vocação que foram estabelecidas as hierarquias internas no trabalho moderno de ensino: dominação dos homens sobre as mulheres, dos religiosos sobre os leigos, dos professores do secundário (os colégios) sobre os professores do primário (as pequenas escolas), dos professores das cidades sobre os professores rurais, entre outras. Essas hierarquias tomaram formas e colorações específicas dependendo dos países, das culturas. Eram frequentemente redobradas de hierarquias étnicas, linguísticas, culturais, entre outras próprias a cada sociedade. Enfim, a idade da vocação se caracterizava pela baixa autonomia das professoras que estavam sujeitas a várias formas de controle externo, pelos religiosos, pelos homens, pelos pais, por seus superiores, pelos que as pagavam, entre outros. (TARDIF, 2013, p.556)

Ao ler o trecho anterior, podem-se enxergar várias características presentes ainda nos dias atuais, como a desvalorização do ensino e, conseqüentemente, do professor, e a dificuldade de se pensar o ensino público para além da hierarquia política, ou seja, uma educação pensada pelo próprio povo, que participa de seu planejamento e acompanha seu desenvolvimento, cobrando com propriedade seus direitos. O professor carrega muito dessas raízes históricas no seu

modo de ser e atuar profissionalmente, o que se inicia em suas primeiras experiências como aluno e prossegue no processo de formação. A forma de conduzir os alunos na contenção do corpo, a ideia de ficar em ordem e em silêncio é da época da vocação e é reiterada sempre no magistério, como condição importante e necessária à educação escolar (TARDIF, 2013; SACRISTÁN, 2005).

Nóvoa (1995) faz uma análise que se aproxima de Tardif (2013), ao destacar que, a princípio, a passagem do poder da Igreja para o poder do Estado não alterou muito o perfil vocacional desse professor, pois sua prática era fundamentada na ordem que pregava a Igreja, o que o autor denomina de “congregações docentes”, em que o modelo de professor era muito semelhante a um padre. Ao longo do século XVII e XVIII, essas congregações se viam representadas pelos jesuítas e oratorianos, que instituíram um corpo de saberes e práticas e um conjunto de normas e valores, fundantes da profissão na Europa (NÓVOA, 1995).

Para esse autor, no fim do século XVIII, a profissão assume uma postura de profissão liberal, em que o Estado passa a liberar licenças para ser professor, configurando-se como o primeiro suporte legal para exercício da profissão. Havia certo corpo de requisitos para se conseguir esse documento, que variavam entre idade, habilitações, conduta moral, entre outros. Foi um marco histórico, “[...] um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilitou a definição de um perfil de competências técnicas [...]” (NÓVOA, 1995, p. 17) determinante para a carreira profissional.

A partir de meados do século XIX, houve o fortalecimento dos Estados Nações e, com isso, o início da escolarização pública e de massa, para atender às necessidades do mercado de trabalho (TARDIF, 2013). A educação pública começa, aos poucos, a se tornar obrigatória. Toda essa estrutura social e política fez com que a profissão saísse da esfera da vocação e se transformasse num ofício, vinculado ao processo de estatização da educação, com a ampliação das escolas normais. Entretanto, “[...] as professoras levarão um tempo para tirar proveito da idade do ofício. Elas ficarão atrás dos homens em todos os aspectos.” (TARDIF, 2013, p. 557). Tais condições, segundo o autor, só melhoram a partir da Segunda Guerra Mundial.

O período de expansão da escola pública (séc. XIX) foi marcado por lutas aliadas ao reconhecimento por direitos, condições de trabalho e de igualdade entre os gêneros. As mulheres, nesse momento, vão em busca de formação nas escolas

normais, em que a prioridade é a prática educativa, baseada na tradição escolar, ou seja, aprender com as mais experientes a controlar as turmas, as regras e a manter o comportamento dos alunos. Com a estatização do ensino e a criação do estatuto do professor, muitos países ocidentais passaram a valorizar o professor, reconhecendo sua competência pedagógica. É um período de grandes conquistas.

Quando os professores passam a ser funcionários, eles assumem um papel fundamental no fortalecimento da escola pública e na valorização da educação, gerando a necessidade de uma formação ainda mais específica aos professores. As escolas normais, segundo Nóvoa (1995), foram um passo importante para a profissionalização docente, pois antes disso os professores eram obrigados a pleitearem a licença fornecida pelo Estado, como uma espécie de autorização baseada em critérios morais. Para Nóvoa (1995, p. 18):

As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum.

Tal espaço de formação assume um papel importante na construção de um corpo de saberes e de um sistema de normas que define como se formar o professor e todo esse esforço, para implementação da escola normal, desdobra-se num “[...] movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional.” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Tais associações têm uma adesão coletiva, sendo fortalecidas pelo prestígio social que a educação no século XIX adquire, pois “A escola e a instrução encarnam o progresso: os professores são seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão.” (NÓVOA, 1995, p. 19). Claro que esse movimento não foi simples harmônico, pois grandes lutas e contradições estiveram presentes. Também não foi duradouro, pois, a partir da metade do século XX, o mal estar docente começa a dar sinal de emergência, com a visão de estado mínimo.

A Idade da Profissionalização (TARDIF, 2013) começa junto com a profissionalização de outros segmentos de trabalho (Medicina, Direito, Engenharia...), processo, segundo Tardif (2013), iniciado nos Estados Unidos a partir do século XX. Essa profissionalização era um movimento que envolvia muitos

segmentos, tinham como base alguns elementos de caracterização, como: um arcabouço científico em permanente aperfeiçoamento; uma ideia de corporação e legitimação desses profissionais; um código de conduta; autonomia profissional; responsabilização profissional, podendo ter avaliação de colegas legítimos.

No início da escolarização, eram homens os professores ou mestres, mas na metade do século XIX as mulheres começam a assumir os cargos de professoras. Essa mudança de gênero teve duas razões: a primeira era que o cargo tinha baixa remuneração, e a segunda o baixo *status* que tinha essa profissão na sociedade. Segundo Sacristán (2005, p. 130):

[...] na incorporação da mulher ao trabalho assalariado, podem ser detectadas duas divisões que são motivo de discriminação: uma vertical, ao desempenhar um trabalho que não é tão considerado e menos remunerado; a outra horizontal, ao fazê-lo em profissões de menos prestígio social.

Consoante esse autor, o professorado surgiu para dar conta da criança que teve seus pais tomados pelo desenvolvimento e que, afastada deles, precisava ser vigiada, cuidada e moralizada. Em seguida, viu-se que era necessário passar conhecimentos às crianças, saberes que poderiam ser necessários à vida futura e, por último, assume-se um papel social de representante do Estado, com “[...] a missão de educar e difundir um determinado projeto cultural a serviço dos interesses gerais daquela” (SACRISTÁN, 2005, p. 128).

A profissionalização da educação (TARDIF, 2013) veio acompanhada pelo aumento das universidades. Tal universitarização⁴² deu suporte ao movimento da profissionalização que percorreu todo o século XX. Nos anos 1980, nos Estados Unidos, esses movimentos se intensificaram por conta de políticas para a profissionalização dos professores. Tais políticas compreendiam três blocos distintos de ações.

O primeiro bloco era voltado para o acompanhamento dos resultados do sistema de ensino e de desburocratização das escolas. Tais políticas delegavam a gestão e a gerência dos recursos às unidades escolares, que deveriam buscar o envolvimento da comunidade. Essa iniciativa, porém, veio acompanhada de instrumentos rigorosos de controle e ações de gratificação e ranqueamento das escolas. O segundo bloco de ações tinha como foco a construção de um estatuto

⁴² Termo utilizado pelo autor quando se refere ao movimento de profissionalização universitária.

profissional para fomentar uma formação inicial com alto nível intelectual, para a superação da visão de ofício da profissão, transformando-a em uma ação reflexiva.

Finalizando esses dois blocos, o terceiro tinha como foco a pesquisa para a formação de uma base de conhecimento científico, que Tardif (2013) intitula *Knowledge base*, com o objetivo de desenvolver um vasto campo de pesquisa para “definir a natureza dos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar, bem como promover aqueles que são úteis e eficazes para a prática do ensino” (TARDIF, 2013, p. 561).

Esses blocos são percebidos aqui no Brasil com o fortalecimento dos colegiados, como Associação de Pais e Mestres e o Conselho Escolar, estratégias de transferências de recursos e gestão compartilhada das escolas. Aqui, essas ações vieram acompanhadas de controle e fiscalização, tornando o serviço ainda mais burocrático. No cenário nacional, podem-se perceber iniciativas de secretarias estaduais e municipais em realizar avaliações de seus sistemas de ensino e, a partir dos resultados, disponibilizam mais recursos⁴³, ou fazem bonificação para escolas e professores.

Pode-se auferir, diante desse esboço, que em muitos lugares de nosso país os professores ainda se encontram na luta pelo reconhecimento do ofício e pelas conquistas da Idade do Ofício. Luta-se por emprego fixo, por jornada de trabalho, por igualdade de condições, por remuneração que valorize a profissão. No Brasil, fez-se necessária a criação de um piso mínimo de professor, na tentativa de garantir uma remuneração um pouco melhor. A Idade da Profissionalização ainda está longe de se consolidar, apresentando-se como uma alternativa que não demonstra concretamente mobilizações de conquistas mais profícuas.

Como é possível inferir, a construção histórica que Tardif e Nóvoa fazem do processo de ascensão e de queda do prestígio do professor é bem semelhante. Os dois autores trazem à tona a questão da mudança do poder da Igreja para o poder do Estado e o fortalecimento da escola como um movimento social e econômico. As conquistas não consolidadas e as lutas que atravessam essa história destacam que ainda há muito por se conquistar, uma luta que não é restrita à profissionalização, mas que também contempla a formação desse profissional.

⁴³ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista. Por meio dessa avaliação, é calculado um índice que gera o valor de uma bonificação. Para saber mais, acesse: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>.

Nóvoa (1995) apresenta sua visão desse processo em meados dos anos noventa, década de muitas discussões sobre o papel do professor, sua formação e identidade. Desde esse período, pesquisas voltadas às práticas de ensino e história de vida de professores vêm se consolidando a cada ano (BRZEZINSKI, 2006). No texto de Tardif (2013), de que nos apropriamos para essa escrita, o autor faz seus apontamentos com uma visão pós-século XXI, numa retrospectiva a partir dos anos 1980⁴⁴. E esse autor comprova as preocupações que Nóvoa anunciava em relação à profissão, como: o fortalecimento de uma base de conhecimentos e de um estatuto da profissão, o aprimoramento científico voltado para uma prática reflexiva e uma formação fortalecida. Todos esses aspectos, segundo Tardif (2013), ainda não se consolidaram.

Uma das perspectivas apontadas por Nóvoa (1995) merece destaque na análise, relaciona-se à busca por soluções para a falta de compromisso com a profissão. O caminho que ele apresentou seria o de “seleção e diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.” (NÓVOA, 1995, p. 30), mas trouxe desdobramentos não tão acertados à realidade atual.

Tardif (2013) faz uma crítica a esses desdobramentos e ilustra seu argumento tratando do que ocorre nos Estados Unidos e é copiado por muitos outros países, como o nosso, que divide as escolas e seus professores. Para esse autor, “[...] um sistema escolar de dois níveis conduz a uma fragmentação da profissão docente, ou até mesmo à divisão em duas categorias de professores [...]” (TARDIF 2013, p. 568), os que têm melhor desempenho e os de pior desempenho. Entretanto, esse desempenho poderá estar relacionado às condições de trabalho, como tantos outros problemas e, possivelmente, não ser observado.

Analisar a profissionalização docente no Brasil é dialogar com a discussão até então feita neste capítulo. No Brasil, há o desenvolvimento do capitalismo urbano, a necessidade da mulher ingressar no mercado do trabalho, bem como a necessidade de expansão da escola pública. A mulher trabalhadora e professora é sinônimo de péssimas condições de trabalho e remuneração, características que atingem duramente o magistério (PIMENTA, 2012; TARDIF, 2013; NÓVOA, 1995).

Em consonância a essa perspectiva, Veiga (2005), ao tratar da construção ético-profissional dos professores, faz apontamentos que se aproximam

⁴⁴ Por isso, seu artigo intitula-se “A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás”.

da discussão que estabelecemos com os autores que elenquei para discussão aqui proposta. Enxergamos que a profissionalização dos professores não se resume apenas a questões voltadas à formação, mas que dialogam com outros aspectos que constituem o *status* social que a profissão exige, incluindo “[...] condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros.” (VEIGA, 2005, p. 31), bem como políticas que compreendam o professor no seu contexto de trabalho. Veja bem, se as escolas são muito parecidas em alguns aspectos, elas também se constituem em universos por suas especificidades.

Compreendemos a escola com múltiplas conjecturas, por isso, no próximo item abordaremos como as pesquisas nacionais e locais estão dialogando diretamente com a escola, como ela tem sido considerada como local de se formar professores.

2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO

*Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o
que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.*
(FREIRE, 2002, p. 32)

A profissionalização docente percorreu um grande caminho até hoje. Mesmo que haja muitas mudanças ainda por acontecer, para que todos, principalmente em nosso país, possam ter uma educação de qualidade, não podemos deixar de reconhecer seus avanços. Essa profissão, que teve seu início vinculado ao ato de professar a fé, sem qualquer preocupação com a profissionalização, passou da preocupação com os aspectos voltados aos preceitos religiosos à responsabilidade de formar os cidadãos de nossa sociedade. Tal responsabilidade criou a exigência de mais formação para esse profissional, devido ao papel que a escola passou a ter na vida moderna.

Após essa abordagem sobre a história da profissionalização docente, trazemos, neste momento, um levantamento⁴⁵ do banco da CAPES e do Mestrado em Educação da UEL. Elegemos pesquisar as dissertações da UEL após ouvir uma

⁴⁵ Apoiei-me na pesquisa de Nózi (2013). Nessa dissertação, a autora descreve o passo-a-passo de como fazer o levantamento do banco da CAPES, estratégia que tive que adaptar, pois o site passou por uma reformulação em meados de 2014.

professora numa banca de defesa de Mestrado argumentar que as pesquisas no Brasil analisam seus resultados levando-se em conta autores internacionais ou mesmo grandes pesquisadores nacionais, sem fazer relação com as pesquisas locais. Para ela, é necessário refletir sobre os resultados das pesquisas de uma localidade, pois elas dialogam com as demandas de sua realidade, ou com as necessidades que emergem em uma dada região.

Sendo assim, buscamos pesquisas que discutissem a formação de professores pensada na própria escola ou que, pelo menos, aproximasse-se do recorte de minha pesquisa.

Utilizamos como descritor para a busca “formação continuada de professores”, marcando que essas palavras deveriam aparecer no resumo e/ou nas palavras-chave. Colocamos como filtro que os trabalhos deveriam estar ligados a programas em educação e delimitamos o período de 2011 a 2013 para a busca. Assim, levantamos um total de 174 trabalhos, sendo 134 dissertações em Mestrado Acadêmico e 40 teses de Doutorado. Quanto às áreas envolvidas, eram 168 da Educação, três de Planejamento Educacional, duas de Ensino e Aprendizagem e uma da Educação de Jovens e Adultos. Após a leitura de todos os resumos, foram selecionados sete trabalhos para leitura das introduções e dos resultados. Como um deles não estava disponível *online*, fiz a leitura de seis pesquisas, sendo cinco dissertações e uma tese: Lau (2012), Figueira (2012), Santos (2011), Matias (2012), Tamassia (2011) e Gouvêa (2012), respectivamente. Dessas, selecionamos os trabalhos de Figueira (2012) e Santos (2011) para leitura completa e discussão, por dialogarem com o recorte desta pesquisa.

A escolha pela dissertação “Os encontros e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido”, de Figueira (2012), deu-se por ela se encaixar como justificativa de nossa pesquisa. Esse autor realizou uma pesquisa qualitativa, triangulando entrevistas individuais, discussão em grupo filmado (pela explicação, muito parecido com a técnica do grupo focal) e observação (utilizando diário de campo e fotos). Os sujeitos dessa pesquisa eram professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que trabalhavam na mesma escola e que participavam de um grupo de pesquisa. Foi um estudo de caso, com um mergulho etnográfico, configurando-se numa abordagem com ênfase na história de vida, tendo como premissa a reflexão sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano (FIGUEIRA apud JOSSO, 2010). Seu interesse era identificar o que mobilizava essas

professoras a buscarem formação, compreendendo como teorizavam suas práticas e que contextos e movimentos davam sentidos a essa formação.

Tal trabalho versou sobre o papel da formação continuada, sobre a sua constituição histórica e, também, explorou a dimensão pessoal dessa formação, pois se defendeu a ideia de que a constituição desse profissional se faz por meio de sua história de vida, do meio em que está inserido e de sua vivência na docência (FIGUEIRA, 2012).

Aproximo-me ainda mais dessas ideias quando o autor destaca o papel dos saberes desenvolvidos como leituras próprias dos professores sobre sua formação, seja ela histórica, escolar, inicial ou prática. Saberes que tecem o seu fazer e os constituem como atores e sujeitos. É um trabalho que, como este, parte das narrativas das professoras, dando voz àqueles que vivem a formação.

Suas considerações finais foram tecidas pelo discurso das professoras que compuseram a sua pesquisa. Essas narrativas o levaram a concluir que a formação deve emergir do contexto das interações escolares, das necessidades do cotidiano em suas múltiplas interações, pois o redimensionamento individual do processo formativo perpassa o coletivo (FIGUEIRA, 2012).

Nesse ponto, estabelecemos um diálogo direto com essa pesquisa, pois a busca se compõe justamente a partir de uma formação que se construiu no contexto escolar e teve uma formação específica pensada pelos próprios professores e gestores da escola, mas que também se desdobrou em muitas outras ações formativas em resposta às necessidades do grupo. Uma formação que, segundo Tardif e Lessard (2009, p. 118), leve em consideração que “o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado nas interações humanas”, sendo assim, uma formação pensada a partir dos conflitos e necessidades que as interações humanas compreendem.

A dissertação “Formação continuada de professores: um possível caminho para a melhoria da qualidade na educação?”, de Santos (2011), foi escolhida pela inquietação que a leitura do trabalho causou, primeiro por ser realizada por uma pedagoga da escola, que buscou analisar a formação continuada desenvolvida no município em que a escola está inserida, assim como a proposta da pesquisa que desenvolvemos. Segundo, devido ao resultado da pesquisa, que também aponta como uma possibilidade pensar a formação continuada dos professores a partir dos próprios sujeitos e na própria escola.

Ao ler as narrativas das professoras que avaliaram as formações recebidas pela Secretaria de Educação daquele município, nota-se que eram muito distantes da realidade escolar e desarticuladas entre si, fazendo-nos refletir que a escola pode ser potencializada como lócus de aprendizagens e de formação continuada de professores.

A pesquisa de Santos (2011) teve como objetivo geral averiguar de que forma a educação continuada afeta o desempenho e a identidade profissional de professores atuantes no primeiro segmento do Ensino Fundamental. Foi uma pesquisa participativa, de cunho qualitativo e que se configurou num estudo de caso. Para levantamento dos dados, a pesquisadora realizou a observação participante, aplicou questionário semiestruturado e fez entrevistas com os professores, com a equipe gestora e com representantes da Secretaria de Educação.

A escola atendia da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, mas os sujeitos escolhidos para compor a pesquisa pertenciam à gestão da escola e os professores dos Anos Iniciais. Foi escolhido os Anos Iniciais devido ao elevado número de reprovações nessas séries, cerca de 48% em 2008 (SANTOS, 2011).

Essa escola, devido aos índices preocupantes, participou de uma formação para professores desenvolvida pela Secretaria de Educação, uma grande ação voltada aos professores dessas séries, mas, em contrapartida, as discussões que deveriam ocorrer na escola não foram fomentadas e o diálogo não se estabeleceu. A formação não valorizou os espaços de discussão dos professores a partir de suas necessidades, suas ações ficaram focadas somente na transmissão de conteúdos e sugestões de atividades.

Um paralelo que podemos estabelecer entre essa pesquisa e a nossa, mas que fica subjetivo às análises das narrativas, é a apropriação de conhecimentos dos professores a partir das formações que recebem, pois, da mesma forma que Santos (2011) percebeu que a formação não atingiu as práticas efetivas, no sentido de mudança ou de discussão da realidade, podemos inferir que as formações que os professores da Escola San Izidro recebem da Secretaria de Educação, muitas vezes, não impactam suas ações em sala de aula.

Considerando que as pesquisas aqui abordadas são oriundas do estado do Rio de Janeiro, sendo a de Figueira (2012) uma escola da capital Rio de Janeiro e a de Santos (2011) da Baixada Fluminense, optamos por buscar dentre as

pesquisas constantes no banco de dissertações do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Procuramos por pesquisas que tratassem sobre formação continuada, com ênfase em formação de saberes, além de pesquisas que abordassem formação continuada desenvolvida dentro das escolas. Como no *site* da UEL não há campo para colocar descritores, acessamos os anos de 2011 a 2013, lemos os títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos publicados.

Após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave das dissertações disponíveis, selecionamos quatro dissertações, três na área de Educação Física e uma em Educação Especial. Após leitura mais detalhada, optamos por trabalhar com as pesquisas de Nishiiye (2012) e Toledo (2011), por estarem aproximadas do nosso lugar de pesquisa. Como já mencionado, essa perspectiva surgiu a fim de averiguar o quanto as pesquisas avançam no sentido de perceber o que somos e temos enquanto professores e o quanto realizamos esses estudos, a partir de comparações com o que se pesquisou em outros países.

Na dissertação “Formação Continuada de Professores: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo”, de Nishiiye (2012), o objetivo principal era identificar e analisar os conhecimentos que o professor constrói em um processo de formação continuada e como repercutem na sua ação pedagógica. Foi uma pesquisa desenvolvida num município da região metropolitana de Londrina, com professores de Educação Física da Rede Municipal, que participavam de um projeto de formação desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Londrina. Nessa formação, discutiam o currículo da disciplina.

Essa pesquisa utilizou três instrumentos de levantamento de dados, o que possibilitou um grande mergulho na realidade, sendo eles: questionário, observação das aulas (10 aulas seguidas) e entrevista pela técnica do grupo focal. Tal pesquisadora contou com o auxílio de bolsistas do projeto e, por isso, conseguiu analisar 10 aulas seguidas de cinco professores. Essas aulas foram confrontadas com os estudos realizados na época, voltados ao currículo e ao planejamento, buscando averiguar como se relacionou teoria e prática. A autora percebeu que a formação, quando problematiza a prática, traz mudanças significativas à ação pedagógica do professor. Em nossa pesquisa, a ação voltada ao planejamento, realizado com a parceria das professoras de uma mesma série, é um grande instrumento mobilizador e formador. Nesta pesquisa, as narrativas sobre o pensar a

sua ação são semelhantes às narrativas da pesquisa de Nishiiye (2012), o que apresentaremos mais à frente.

Concordamos com Nishiiye (2012, p.174), ao afirmar que:

Os conhecimentos que são produzidos a partir da realidade dos professores têm um valor, um sentido-significado muito maior para os docentes e, conseqüentemente, chances mais concretas de desencadearem nas suas práticas pedagógicas, visto que existem muitas resistências aos estudos, à mudança de entendimento, ao próprio modo de ministrar suas aulas. Mas, a negação pode ser alterada, e potencializada positivamente quando inseridas em contexto de grupo, é no diálogo com os demais professores que conseguem analisar alternativas para superar as dificuldades encontradas. Outro elemento positivo para o trabalho em grupo é diversidade de saberes que cada professor possui pelas suas trajetórias históricas serem diferentes.

Acrescentaria a essa análise que tudo será ainda mais significativo se essa formação estiver estruturada a partir das demandas escolares, pois, como Nóvoa (1997, p. 29) anuncia: “[...] Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”.

A escolha pela dissertação “Formação de professores em serviço por meio da pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual”, de Toledo (2011), constituiu-se por ser uma proposta de formação em serviço e por ter como objetivo não ser só uma pesquisa, mas, principalmente, ser instrumento de transformação da realidade. Essa pesquisa buscou verificar quais os efeitos de um programa colaborativo desenvolvido com professoras de 5ª e 7ª séries, para alunos com deficiência intelectual.

Tal trabalho se configura como pesquisa colaborativa e foi implementado em três etapas: a primeira, o levantamento do lugar e dos sujeitos, bem como o conhecimento da realidade; a segunda, a proposta de intervenção junto às professoras; e a terceira, a avaliação do programa colaborativo. Os instrumentos foram bem diversificados: questionários aplicados em dois momentos da pesquisa, diário de campo e registro das observações, roteiro de planos de aula e entrevistas semiestruturadas.

Essa pesquisadora esteve junto a essas professoras 104 vezes, os encontros foram realizados para as diversas atividades da pesquisa, como também para atividades de estudos, planejamento e atividades em sala. O envolvimento

nessa forma de pesquisa proporcionou muito engajamento profissional e, conseqüentemente, muito crescimento, pois “pesquisadores e pesquisados são colaboradores da pesquisa e na construção de novas realidades.” (TOLEDO, 2011, p. 56). Permite-se ao pesquisador atuar em duas frentes: a pesquisa e a formação. É um desafio uma pesquisa nessa dimensão, pois a empreitada é grande, entretanto o impacto das ações dessa maneira de atuar na realidade foi significativo.

O diálogo com nossa pesquisa se estabelece ao refletir as ações em conjunto, ou melhor, em colaboração, pois o trabalho do professor é situado num contexto, um tempo e espaço divididos com muitos sujeitos. O trabalho do professor é interativo em sua dimensão mais ampla (TARDIF e LESSARD, 2009), é construído nas relações estabelecidas com alunos, com outros professores, com a equipe gestora, com os pais, com os funcionários. Dessa maneira, sua atuação e sua formação não podem ser pensadas isoladamente, mas confrontadas e dialogadas sempre. A problematização da realidade, já mencionada neste texto, é o tom da formação do professor.

Retomando o pensamento que nos levou a colocar as palavras de Freire (2002) citadas no início, refletimos sobre a possibilidade de aprendizagem que tivemos ao escolher essas pesquisas. Todas elas apresentaram em suas metodologias a sensibilidade de querer compreender a realidade, utilizaram muitos instrumentos de coletas de dados, além da preocupação de ver no outro (sujeito) uma contrapartida ao seu crescimento como pesquisador. Os sujeitos dessas pesquisas não foram apenas fontes, foram também colaboradores de um processo de aprendizagem que é a pesquisa. Suas abordagens qualitativas buscaram problematizar a teoria, testar os conhecimentos, auxiliando na construção de pesquisadores.

Essas leituras não serviram somente como elementos para enriquecer a escrita deste trabalho, mas também ampararam a pesquisadora que, debruçada na leitura, encontrou novos olhares, novas possibilidades e se sentiu integrante de um grande compromisso que é a pesquisa e seu desdobramento para a sociedade. Infelizmente, não encontramos nenhuma pesquisa que discutisse a formação de professores na cidade de Londrina, isso evidencia ainda mais a importância da pesquisa que aqui se apresenta, não como resposta definitiva à realidade, mas como iniciativa para questionar o que acontece na educação de nossa cidade.

2.3 FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO DE LONDRINA EM 2012, A POLIFONIA QUE CHEGA AOS PROFESSORES

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios [...].
(FREIRE, 2002, p. 49)

Em um momento como este, de ampliação considerável das políticas públicas voltadas para a formação do professor, em que programas como Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/Paraná), entre outros, são destaque nas ações de formação continuada em nosso país e estado, é pertinente fazer uma reflexão sobre que formação é oferecida aos professores nas escolas.

Essas políticas não atingem somente os profissionais diretamente atendidos por esses programas, mas também influenciam o pensar sobre formação a partir de seus modelos.

Neste momento do texto, propomos um recorte ainda mais delimitado, pois estaremos abordando a formação que foi ofertada aos professores do San Izidro. O levantamento realizado para esta parte da pesquisa serve como um panorama da Rede Municipal de Ensino de Londrina, pois, apesar da consulta ter sido realizada somente numa escola, temos a perspectiva de se tecer uma análise geral, pois o veículo de comunicação utilizado é o mesmo para todas as escolas, as circulares internas são enviadas a todas as unidades da Rede.

Os saberes dos professores são pontos relevantes nesta pesquisa, saberes aqui oriundos de suas práticas e, principalmente, aqueles que se formam nas trocas coletivas, nas discussões em grupo e nas relações que esses sujeitos estabelecem uns com os outros, e que promovem significações importantes sobre a profissão. Os desdobramentos expostos nos itens anteriores, fez-nos conhecer um pouco da história da profissionalização docente e seus impactos na formação docente. Finalizamos este capítulo com um cenário micro, bem mais específico, um

recorte que se constitui por meio das análises das circulares mandadas à escola no ano de 2012⁴⁶.

Esta pesquisa documental surgiu para contribuir com a construção do contexto da pesquisa, mostrando a importância do grupo de estudos (que, concluímos, não foi a única ação) e estabelecendo as fronteiras entre as diferentes formações ofertadas. Os dados coletados a partir dessas circulares abrem possibilidades para várias abordagens, por isso o exercício de limitar a análise aos aspectos que selecionamos como os mais significativos para esta investigação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 2015, p. 35), no Art. 62 §1º, estabelece que: “A União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Dessa forma, é papel do Estado dar condições em serviço para a formação continuada dos profissionais da educação. No estatuto dos servidores de Londrina, não há regulamentação sobre como deve ocorrer a formação continuada dos professores. Essas regulamentações estão postas no documento de Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS) do município. O PCCS dos professores é separado das demais categorias de servidores municipais, uma conquista da categoria devido às especificidades da profissão⁴⁷. Segundo esse documento, no Art. 26:

O Executivo Municipal, nos termos da Lei Federal no 9.394/1996, criará programa de formação continuada e desenvolvimento dos ocupantes de cargos das carreiras de magistério, visando atender às necessidades dos cargos e carreiras, criados por esta Lei, e melhorar os resultados de eficiência e qualidade dos serviços públicos em educação, com recursos consignados no orçamento da Secretaria Municipal de Educação. (LONDRINA, 2014, p. 10)

Esse documento também traz uma especificidade, pois apresenta dois parágrafos que explicam, superficialmente, uma proposta de formação com remuneração, que funcionou entre 2011 e 2012, mas que não ocorre mais desde

⁴⁶ Circular Interna é a comunicação impressa utilizada pela Rede Municipal de Ensino de Londrina, via protocolo. Usei essa fonte por ser a mais utilizada para divulgação das ações de interesse da Secretaria de Educação.

⁴⁷ Lei nº 11.531, de 9 de abril de 2012 - Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários do Magistério Público Municipal do Poder Executivo do município de Londrina e dá outras providências.

2013, quando se iniciou uma nova gestão. Esses parágrafos estabelecem que (destaques do próprio texto):

§ 1º O programa de formação continuada e desenvolvimento mencionado no *caput* deste artigo deverá contemplar equitativamente todas as áreas e níveis de atuação dos professores da educação dos órgãos públicos integrantes do Sistema Municipal de Ensino, por meio de um plano a ser elaborado anualmente pelos órgãos responsáveis.

§ 2º Os professores que participarem do programa de formação continuada receberão a título de incentivo R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) por curso, com recursos vinculados à Educação, não incorporável a qualquer título aos vencimentos e não incidente ao abono de natal ou demais vantagens de ordem pecuniária.⁴⁸

A formação, como visto anteriormente, é uma conquista da categoria. A obrigatoriedade legal de oferta de formação, como também a progressão na carreira, são reconhecimentos profissionais, principalmente ao se perceber uma carreira própria ao magistério organizada diferentemente das outras. Uma formação com gratificação também é conquista, entretanto pode-se pensar que, para o professor aderir ao curso, ele deve ser pago para isso⁴⁹. Esse dado valoriza ainda mais o que a gestão escolar propôs ao corpo docente, ao escolher estudar em grupo, pensando em suas necessidades. Essa ação correu na contramão desse movimento, sendo voluntária a adesão, fora do horário de trabalho e com pautas determinadas pela escola.

Não foi por falta de cursos que as professoras quiseram participar, pois a Secretaria de Educação de Londrina oportunizou muitas formações para toda a Rede em 2012. Fazendo um levantamento documental das circulares recebidas (vide no apêndice B) pela Escola Municipal San Izidro, verificou-se a oferta de 21 cursos naquele ano, oferecidos tanto em horário de trabalho, como fora do horário. O 22º curso citado na tabela foi o grupo de estudos, também regulamentado por uma circular interna, entretanto, a partir de uma lógica diferente: é uma circular que saiu da escola para a aprovação na Secretaria de Educação e retorna com o

⁴⁸ Tratava-se de uma formação que ocorria fora do horário de trabalho, com carga horária de 20 horas, em que o professor que participasse receberia R\$150,00 por curso realizado. Mas, o professor que fizesse essa formação só poderia realizar outra formação depois que todos os professores da Rede já tivessem passado por um curso e recebido o benefício.

⁴⁹ A proposta do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC tem a mesma proposta, com bolsa de estudos aos participantes.

deferimento ao pedido de certificação, para validação dessa formação feita no âmbito escolar.

Os cursos foram organizados de diversas maneiras, havia cursos oferecidos a públicos específicos e cursos oferecidos a todos os professores, havia formações ofertadas exclusivamente pela Secretaria de Educação, por meio das assessorias, e cursos e palestras ofertados com parcerias.

Observamos que a maioria dos cursos⁵⁰ foi ofertada dentro do horário de trabalho, muitos com carga horária acima de 10 horas. Há muitas formações organizadas pela própria assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, o que leva a concluir que houve preocupação com a atualização dos professores no ano de 2012, pois se percebem ações voltadas a todas as séries daquele ano⁵¹.

Podemos anunciar que há um diálogo direto de algumas das formações na esfera municipal em relação aos grandes movimentos que ocorrem em outras esferas, nesse caso, principalmente as ações vinculadas ao Governo Federal, inferindo que as formações do município respondem, de certa maneira, às demandas federais (a). Também podemos perceber a influência da sociedade civil que, através de projetos de parceria, participa, mesmo que de forma indireta, de ações da Secretaria Municipal de Educação, com propostas de cursos para professores e concursos envolvendo os alunos (b). Outra constatação é a manutenção de cursos por muitos anos (c), o que demonstra que, mesmo com as alternâncias de governo, certos cursos mantêm-se em andamento, desmistificando a ideia de que tudo é mudado com a troca de gestão, ou seja, há permanências quanto à forma de se pensar certas formações. A última análise que elegemos para este texto é a formação destinada aos gestores das escolas (d), uma estratégia que também é vista como multiplicadora de informações.

(a) Quatro cursos desenvolvidos naquele ano são iniciativas que surgiram em resposta às demandas do Governo Federal: Projeto Tecendo Letras; Projeto Escrevendo o Futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa; Projeto Trilhas, uma parceria entre Instituto Natura e MEC; Programa Formação Pela Escola do FNDE. Apesar de serem apenas quatro formações, é importante a discussão desses

⁵⁰ Vide Apêndice B uma tabela com as informações sobre os cursos levantados por meio das circulares internas.

⁵¹ No ano de 2012, ainda não tínhamos o 5º ano, pois estávamos na transição do Ensino Fundamental de 8 anos para o Ensino Fundamental de 9 anos, tínhamos ainda a 4ª série.

cursos, pois são ações nacionais, que dão origem a todo um movimento local para organização e repasse de informações. Esses cursos apresentam uma característica semelhante: a ideia de multiplicador/tutor. Não caberá a esta pesquisa aprofundar sobre os reflexos dessa estratégia, mas ficou evidente que essa proposta acabou por ser referência nas grandes formações que ocorrem, ou já ocorreram, em Londrina.

Um dos primeiros cursos com esse formato de multiplicador/tutor foi o Tecendo Letras, organizado pelas assessorias pedagógicas do município. Trata-se de uma ação local criada em resposta ao projeto Pró-Letramento⁵² do Governo Federal. No ano de 2012, última vez que o curso foi oferecido, foi destinado aos professores do 3º ano. Uma professora saía durante o horário de trabalho e depois ficava responsável por repassar a pauta do curso às demais colegas na escola, nos momentos de planejamento ou fora do horário de trabalho. Esse curso é citado pelas professoras participantes do grupo focal, pois em anos anteriores a 2012, era uma das principais formações ofertadas aos professores, principalmente para aqueles que atuavam no ciclo de alfabetização. A professora Daniela (e) fala das formações na escola antes desse grupo de estudos:

[...] antes era a Secretaria que organizava os cursos, todos tinham que ir, no início do ano a gente tinha semana pedagógica, no meio do ano também tinha as oficinas. Aí eles foram tirando e ficou só a história do Letramento, quantos anos fazendo o Letramento! Muitas vezes, não tinha uma novidade, tinha a mesma coisa de forma diferente.

Essa formação era chamada de “Letramento”, pois foi com essa formação que as assessorias introduziram o conceito de letramento para os professores da Rede. O projeto Tecendo Letras foi o primeiro no sentido de se organizar como um momento de estudos fora do horário de trabalho nas escolas. Geralmente, participavam professores da mesma unidade, mas também poderiam participar professores de outras escolas, que morassem perto das unidades que tivessem um grupo do Letramento.

No Projeto Escrevendo o futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa, destinado aos professores da 4ª série⁵³, o objetivo foi proporcionar a divulgação do

⁵² Formação que se iniciou em 2006, mais informações no link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346&Itemid=700

⁵³ Essa turma era a última turma do Ensino Fundamental de 8 anos. Como já dito, no ano de 2012 ainda estávamos em transição do ensino de 8 para 9 anos.

concurso Olimpíadas da Língua Portuguesa, promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Fundação Itaú Social⁵⁴, e proporcionar experiências pedagógicas para utilização do material didático que as escolas haviam recebido. Esse curso ocorreu em horário de trabalho, seguindo o mesmo modelo do Tecendo Letras: um professor recebia as informações junto à assessoria pedagógica e repassava aos colegas. Em 2012, a professora Sônia (e) estava trabalhando com essa série e fez a formação.

O Projeto Trilhas⁵⁵ é uma formação muito parecida com o Projeto Escrevendo o Futuro e foi ofertado pela assessoria da SME, que também recebeu formação dos representantes do projeto nacional, depois elaborou um curso para os professores. Nesse caso, os coordenadores pedagógicos fizeram a formação e tiveram que repassar as pautas para os professores dos primeiros anos. Esse curso abordava a alfabetização a partir de jogos e literatura infantil. Todo o material, dentre os quais os cadernos de atividades, foram enviados à escola para o desenvolvimento das propostas.

O Programa Formação Pela Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE é um curso formatado pelo Governo Federal, com o objetivo de democratizar informações sobre projetos, recursos e repasses. Organiza-se na modalidade semipresencial, com um encontro presencial para explicação do funcionamento da plataforma *online*, e os outros temas são todos trabalhados a distância, inclusive as atividades, podendo o aluno ingressar em outros cursos com carga horária de 40 horas cada tema. A Secretaria de Educação fica responsável por manter um tutor para acompanhar os professores que se interessarem.

Em todos esses cursos, havia alguma professora do grupo focal participando, entretanto não foi mencionado nada sobre eles, nem mesmo a professora Angelita (i), que fazia o Tecendo Letras, comentou sobre ele quando a professora Daniela (e) o citou em sua fala. Essa observação nos leva a questionar se essas formações realmente impactaram a forma de gestar o ensino do professor. A professora Sônia (e) fez a formação Projeto Escrevendo o futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa e também não faz qualquer colocação sobre o curso. Sabemos

⁵⁴ Para saber mais, acesse o link: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>.

⁵⁵ Projeto do MEC em parceria com Instituto Natura. Para saber mais, acesse: <http://www.institutonatura.org.br/?gclid=CJWu7Ifmn8cCFRUHkQod8EsABA>

que ambas tiveram que apresentar atividades realizadas com os alunos nessas formações, mas nenhuma observação foi feita por elas durante o grupo focal.

(b) São quatro cursos com a característica de responder às demandas da sociedade civil, estabelecendo diálogos entre as necessidades externas com ações internas na escola. Um desses se configura como uma palestra, o Projeto Pingo D'água do Consórcio Para Proteção Ambiental do Rio Tibagi – COPATI⁵⁶. Na palestra, trabalha-se com o material que os alunos recebem quando participam, uma cartilha com textos e atividades que discutem os cuidados com a bacia hidrográfica do Rio Tibagi.

Outro curso que se inicia com uma palestra, mas que depois possibilita cursos na modalidade EAD, é o Projeto Televisando Futuro, da Rede Paranaense de Comunicação – RPC. Esse projeto trabalha a discussão de temas levantados a cada ano, em 2012 o tema foi Cultura da Paz. As reportagens são transmitidas semanalmente para a discussão dos assuntos em sala de aula. Depois, é realizado um concurso cultural com trabalhos dos alunos e relatos de experiências dos professores.

O Projeto Seminários da Pedagogia Empreendedora⁵⁷ era uma ação de grande peso na formação em 2012, pois era obrigatória e todos os professores que entraram naquele ano e no ano anterior, bem como a maioria do corpo docente da escola, realizaram essa formação durante o horário de trabalho. Os Seminários eram compostos por quatro encontros, depois os professores desenvolviam as atividades propostas nos cadernos que acompanhavam a formação. Segundo Alves (2014), esse projeto foi implantado em Londrina em 2011, em resposta ao Fórum Desenvolve Londrina⁵⁸ que, em parceria com a ACIL (Associação Comercial e Industrial de Londrina) encamparam a proposta incentivando a aplicação em toda a Rede de ensino.

⁵⁶ Uma OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, que visa promover ações de cuidados ao meio ambiente na bacia do Rio Tibagi. Para saber mais, acesse: <http://www.copati.org.br/projetoetrabalhos/pingodagua>.

⁵⁷ Sobre esse tema, há uma dissertação defendida em 2014, na Universidade Estadual de Londrina: Educação, utopia e sonho: contrapontos sobre a pedagogia empreendedora, de Izadora Maleski Serrano Alves.

⁵⁸ “Esse Fórum realiza pesquisas sobre os diversos segmentos de Londrina e, no ano de 2007, foi feito um estudo sobre os principais problemas da educação, bem como o levantamento de sugestões para alcançar melhores resultados”. (ALVES, 2014, p. 90)

No ano de 2010, o Projeto Qualidade de Vida com Amor-Exigente⁵⁹ começou a fazer parte do currículo da Rede Municipal. Para tanto, organizaram-se, desde então, os cursos para multiplicadores, muito parecido com o curso Letramento. Os temas eram trabalhados pelos formadores do movimento Amor Exigente, os participantes faziam o curso em horário de trabalho e repassavam os conteúdos em suas unidades, mas não havia obrigatoriedade nas escolas, pois o repasse das informações ocorria fora do horário de trabalho. Para os encontros nas escolas, também eram convidados os pais ou responsáveis dos alunos.

Todas as professoras iniciantes desta pesquisa fizeram algum dos cursos: Seminários da Pedagogia Empreendedora, Qualidade de Vida com Amor-Exigente e Projeto Televisando Futuro. Este último todas as regentes fizeram, inclusive as mais antigas da escola, pois há um concurso cultural envolvendo trabalhos de alunos. Essas formações também não são mencionadas, mesmo tendo professoras que as frequentaram na mesma época do grupo de estudos. A escola tinha que inscrever as iniciantes quase sempre juntas.

(c) Os cursos desse item foram instituídos há muito tempo pela Secretaria de Educação (alguns datam mais de 10 anos), pois atendem a grupos de professores que desenvolvem trabalhos e projetos específicos nas escolas. Salvo os grupos de Conviver dos diretores e coordenadores e a Construção Contínua do Saber Fazer, os demais cursos são ministrados por assessorias específicas. Optamos por organizar em tabela⁶⁰ para melhor acessar os dados dos cursos.

Os cursos Contraturno, Projeto Palavras Andantes, Projeto Movimento e Reflexão e o Projeto Londrina Global possuem características semelhantes, são cursos ofertados pelas assessorias, com encontros dos professores que desenvolvem esses projetos nas escolas junto aos alunos. Nessas formações, são tratados assuntos específicos dos projetos, bem como formações próprias direcionadas ao desenvolvimento do trabalho na escola.

Os cursos Conviver, tanto os de supervisores como os de diretores, eram encontros mensais, organizados por regiões da cidade, com a finalidade de discutir realidades parecidas e promover trocas de experiências, além de fomentar estudos voltados à realidade das escolas. Sempre elegiam um coordenador para esses

⁵⁹ Através da Lei nº 10.910, de 29 de abril de 2010, implantou-se o projeto como conteúdos na parte diversificada do currículo escolar do município. Mais informação, acessar: <https://www.leismunicipais.com.br/.../londrina/lei.../lei-ordinaria-n-1091>.

⁶⁰ Vide Apêndice B.

grupos e as pautas de discussões eram sugeridas pela SME, salvo algumas datas para discussões internas do grupo. A proposta era que cada encontro ocorresse em escolas diferentes, para que todos conhecessem a organização das escolas, entendendo que conhecer outras realidades já é uma ação formadora.

O único que não acontece mais é o ALFMAT que, após três anos, foi substituído, em 2016, pelo PROENAP, mencionado anteriormente, voltado ao atendimento dos professores do quarto e quinto anos. O curso funcionava com a proposta de multiplicador, que, naquele ano, ficou restrito ao coordenador pedagógico. Eram encontros quinzenais, em horário de trabalho, com a assessoria da SME para a formação do multiplicador e encontros quinzenais na escola para a formação dos professores participantes.

Esse curso foi citado no grupo focal e nas entrevistas. Trazemos aqui a fala da professora Daniela (e): “O ALFMAT também [segundo ela, era uma formação que envolveu as professoras], porque ninguém queria ficar por fora do que aconteceu, porque no outro dia alguém comentava alguma coisa, uma comentava com a outra e você dizia: ‘Nossa, eu perdi!’”. Essa narrativa mostra que formação, quando é discutida pelas professoras, é ressignificada na prática e se torna importante.

O Construção Contínua do Saber Fazer trata-se da formação programada em calendário escolar, com alguns dias reservados no início do ano, mais alguns encontros distribuídos durante o ano letivo, com o total de 40 horas destinadas à formação e organização do trabalho pedagógico. Muitas vezes, os temas da formação são organizados pela Secretaria, mas alguns momentos são destinados à discussão de assuntos internos, pode-se convidar outros profissionais para trabalhar assuntos específicos, como também pode ser destinado ao planejamento de ações da escola.

(d) Por vezes, a gestão escolar é vista como público alvo, pela possibilidade de atingir todas as escolas sem a necessidade de se retirar muitas pessoas dos locais de trabalho. Dessa maneira, há cursos e palestras, às vezes, sem comunicado por circulares internas, ofertados aos gestores. Estes ficam encarregados de repassar as informações aos demais profissionais, como no caso de duas circulares que apresentavam o convite para palestras: Prevenção e Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítima de Violência e Contação de História

sobre a temática de gênero, essas duas formações envolviam a Secretaria de Ação Social e a Secretaria da Mulher.

Houve, naquele ano, como em outros anos, um convite para participar de um projeto de extensão de formação vinculado à Universidade Estadual de Londrina, voltado para os Coordenadores Pedagógicos da escola: Curso Pró – Mat/UEL, com o objetivo de discutir o ensino de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso Planejamento de Ensino no contexto escolar era uma formação que envolveu o pagamento de um incentivo, descrito anteriormente. Foi ofertado fora do horário de trabalho, somente para a Coordenação Pedagógica. Esse curso foi repassado aos professores como uma das pautas do grupo de estudos desenvolvido naquele ano e implantado como estruturação de um modelo de planejamento para toda a escola. Esse planejamento foi discutido no grupo focal e nas entrevistas, sendo observado como uma ação que auxiliou na forma como os professores se relacionavam, pois demandou um esforço coletivo na construção de uma proposta de planejamento. Segundo a professora Franciely (i), houve dificuldades, porém auxiliou muito o trabalho dela:

Foi um processo de pensar sobre o planejar, eu até já coloquei, foi um ano muito difícil para mim, estava começando como regente, foi muito corrido e eu não tinha domínio. Quando eu comecei a pensar: o que vou fazer? Qual objetivo? Eu consegui ter o domínio da turma, ter mais estratégias, alcançando meus objetivos.

Inferimos, ao analisar os itens a, b, c e d, que as formações só promovem mudanças quando os professores ressignificam as informações que recebem, discutindo com os colegas e refletindo sobre a sua prática. Provavelmente, por isso, apenas as formações discutidas na escola, como ALFMAT e Letramento, foram lembradas. Nas narrativas coletadas, a relação com o outro promoveu aprendizagem, principalmente por proporcionar um vínculo entre essas profissionais. Trazemos, aqui, mais uma fala da professora Franciely (i), que exemplifica nossa consideração:

Foi o grupo de estudos que, além de favorecer a gente estar num ambiente escolar, de aprendizagem, de conhecimentos que a gente precisava ter para

aplicar em sala de aula, fortaleceu as relações entre o grupo, que ficou muito unido, que se manteve.

A partir dessa fala, podemos retomar o conceito de lugar abordado no primeiro capítulo, pois a escola é um lugar de aprendizagem também para os professores, um lugar que se constitui pelas interações e trocas que proporciona, sendo uma possibilidade mais coletiva e emancipadora de se pensar a formação pela experiência. Retomando a epígrafe deste subtítulo, perceber que é aprendendo que se conhece o ensinar (FREIRE, 2002), entendendo-se como alguém que aprende e se sensibiliza com o aprender do outro.

É importante mencionar que todos os professores que ingressaram na carreira a partir de 2011 participaram de um curso de iniciantes com carga horária de 20 horas, em que são trabalhadas noções gerais do serviço e oficinas pedagógicas. Naquele ano, somente dois cursos utilizavam plataformas na *internet*. Atualmente, todas as formações utilizam a plataforma *Moodle*, não muito para *web* aulas, mas principalmente para divulgação de materiais, entregas de tarefas e acompanhamento das certificações porque, a partir deste ano, ficou a cargo dos profissionais imprimirem seus certificados.

O ano de 2012 foi um ano com muitas mudanças administrativas e políticas na Secretaria de Educação, pois tivemos troca de prefeitos e, conseqüentemente, de secretários de Educação e respectivos cargos de confiança. Esses acontecimentos interferiram direta ou indiretamente nas ações, como também no andamento das escolas. Isso fica muito claro nas circulares de alguns cursos que apresentaram mudanças de assinaturas das chefias, também percebemos muitas circulares com mudanças de diretrizes dos cursos e substituições de assessorias.

Foram muitas as formações ofertadas pela Secretaria de Educação, com grande variedade de temas e destinadas a muitos grupos. Podemos perceber que, em 2012, somente para o EI-6 não foi oferecido um curso, já para os Anos Iniciais havia oportunidade para todas as séries. Uma característica marcante foi a grande incidência de formações com a ideia de multiplicador, que se, por um lado melhora a logística da organização, por outro se cria um distanciamento entre a assessoria pedagógica e os professores, podendo interferir na aplicação e na apropriação das formações.

Nas narrativas do grupo focal e nas entrevistas que abordaram o grupo de estudos, o que ficou evidente foi exatamente a possibilidade de poder sugerir os temas que estudariam, a partir das necessidades e dificuldades que tinham. Trazemos aqui algumas falas que endossam nossa análise:

Ele foi muito importante, né, porque a escola abraçou, os professores abraçaram, porque estavam num momento em que necessitavam de uma orientação, de um norte e eu achei muito bom, me ajudou muito. (Professora Franciely - i)

Na verdade, ele foi um momento enriquecedor, eu acredito até que não só para nós, enquanto professores, mas até pra vocês enquanto gestores. Foi um apoio também, uma forma de estar perto também. (Professora Cláudia - i)

Ajudou muito para dar um embasamento, prático até, não só teórico, de como trabalhar. Nós tivemos um ou dois encontros práticos para fazer material, confeccionamos material, brincamos com o material, fizemos lá uma estratégia de trabalho. Essas reuniões, esses encontros... Acho que foi fundamental, porque deu suporte para o trabalho do dia a dia. (Professora Sônia - e)

Eu acho que ele é extremamente válido, né, porque veio atender diretamente o que a gente necessitava mais. Tinha todo um roteiro, mas podia, dentro de um conteúdo, parar um pouco mais, fazer uma pausa maior na dificuldade do professor. (Professora Daniela - e)

A experiência de formação vivida nessa escola não se tratava de uma formação continuada em serviço, não eram encontros em horário de trabalho, não era um espaço fechado a cumprimento de pautas exteriores, eram discussões pensadas a partir das angústias e necessidades do grupo. Segundo Davis et al (2011, p. 829)⁶¹, as formações continuadas podem ser classificadas em:

Duas perspectivas se destacam: as individualistas, que se centram na figura do professor, e as colaborativas, que defendem a construção de uma cultura de trocas e amparos mútuos entre os docentes, como forma de superar os entraves encontrados em seu trabalho.

Entendemos essa formação como uma ação colaborativa. Segundo uma das professoras, “a escola pode, ou não, ser um espaço formador... Depende da gestão da escola, do grupo de professores”. (Professora Mariana - i), nesse sentido, todo espaço construído para e entre professores falarem, trocarem suas experiências e

⁶¹ Os autores relatam, nesse artigo, os resultados obtidos em um estudo que buscou conhecer as políticas de formação continuada de professores nas cinco regiões do Brasil, entrevistando e fazendo pesquisa documental em Secretarias Estaduais e Municipais dessas regiões. Para saber mais, ler o artigo “Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil”, de Davis et al (2011).

estudarem, trata-se de um espaço formador e, quem sabe assim, poderíamos aprender com os colegas sentados em praças ou mesmo nos bancos do pátio escolar.

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES QUE SE ESTABELECEM ENTRE PROFESSORAS NO COTIDIANO ESCOLAR: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NO FAZER DOCENTE

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.
(FREIRE, 2001)

Esta pesquisa discute formação de professores, que ocorre quando esse profissional assume seu lugar na escola e, a partir da realidade que vivencia, constrói sua identidade profissional. As professoras que foram selecionadas para entrevista (após a realização do grupo focal) apontaram em suas falas como percebem a sua aprendizagem e como a formação é vista para elas nesse processo. Neste capítulo, o objetivo é apresentar e discutir sobre as relações que as professoras, iniciantes e experientes, estabeleceram com o seu saber, com sua prática e com o seu grupo, trazendo as narrativas das professoras para o texto.

A realização da entrevista com as professoras possibilitou compreender os caminhos que as levaram a escolher a profissão, as influências que marcaram as escolhas, como a possibilidade de trabalhar perto de casa e sobre a escolha tardia pelo magistério, como é o caso de duas entrevistadas. São aspectos que marcam os depoimentos, ilustram e auxiliam a compor o contexto formado entre a vida de cada uma e os entrecruzamentos quando no coletivo da escola.

A entrevista semiestruturada foi escolhida pela orientação que proporciona ao processo, mas também pela flexibilidade que permite. As perguntas foram elaboradas a partir da análise do grupo focal⁶², considerando que era necessário conhecer um pouco cada entrevistada, oportunizando um momento para que cada uma delas falasse, sem a interferência do grupo.

Com esse instrumento, tivemos como objetivo conhecer a trajetória das professoras entrevistadas, abordando a escolha pela profissão, a chegada à escola e qual a percepção de cada uma sobre o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o grupo de estudos realizado no ano de 2012.

⁶² Vide roteiro em Apêndice A.

No primeiro item do capítulo⁶³, apresentamos a análise das questões voltadas às percepções dessas professoras sobre a formação de 2012, principalmente acerca da “parceria” construída entre elas e tão citada no grupo focal e retomada na entrevista (questões 4, 5, 6, e 7 da entrevista). Abordamos a percepção delas sobre como aprendem ou como aprenderam a ser professoras. Finalizamos com a análise da questão 8, sobre “ter voz” nas relações entre os pares e com a gestão da escola. A questão 9 será discutida no item 2 deste capítulo, com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre o papel da tradição na composição ou transformação do modo de ser professor.

Um dado importante é que todas as professoras são moradoras de longa data do bairro, no qual a escola está situada. O que as levou a escolher trabalhar nessa escola, a princípio, era apenas o fato de ficarem mais perto de suas casas, mas relatam que, com o passar do tempo, essa proximidade com a comunidade agregou outros significados para a atuação profissional de cada uma. Nesta pesquisa, o fato de trabalhar no bairro em que mora faz com que o trabalho como professora ganhe outras acepções, pois o compromisso está atrelado ao sentimento de pertença que cada uma tem em relação à comunidade e que pode ser percebido nas narrativas dessas professoras. O lugar escola, como já tratado neste texto, é reconhecido pelos sujeitos da pesquisa como um espaço que se relaciona diretamente com a comunidade e com sua história de lutas.

Nas narrativas das professoras, identificamos que a escolha pela profissão pode ter a influência da família, como é o caso da professora Franciely (i), da professora Daniela (e) e da professora Cláudia (i). As professoras Franciely e Daniela vêm de uma família de professores, a primeira tem tias e irmã professoras, todas atuantes da Rede Municipal de Ensino, já a segunda tem a mãe e as irmãs professoras, a mãe já aposentada da Rede e suas irmãs atuam nas cidades onde moram.

Para a professora Cláudia, o encontro com a profissão se deu tardiamente, após experiências profissionais, vontade que ficou ainda mais vigorosa depois de ser mãe e acompanhar a vida escolar dos filhos. Para essa professora, o contato com o magistério se intensificou a partir do casamento, pois seu esposo é

⁶³ Dessa maneira, as perguntas 1 e 2 serão tratadas descritivamente no início deste texto. A pergunta três já foi discutida no capítulo 1, em que debatemos como a escola se torna um lugar cheio de significações para o professor (TUAN, 1983).

professor. A professora Sônia era catequista e essa atuação a fez escolher o magistério, pois já vivenciava a experiência de ensinar aos outros o que sabia. Podemos perceber, nesses casos, as diferentes influências que atuam na escolha pela profissão, o que nos leva a concordar com Tardif (2012) quando anuncia que a história de vida tem grande peso na escolha do caminho profissional e, assim, há muito do que cada pessoa é na construção do profissional, também há muito do profissional na formação da pessoa (NÓVOA, 1995).

Para nos auxiliar na compreensão dos significados das respostas das professoras, recorreremos ao uso da imagem e utilizamos como recurso construir um quadro com palavras utilizadas pelas entrevistadas nas respostas elaboradas. Para tanto, usamos como ferramenta o *site* TAGUL – WORD CLOUD ART⁶⁴. Ao criar uma conta, você pode converter textos em imagens, em que a composição delas é feita a partir das repetições das palavras, ou seja, elas aparecem com tamanho maior pelo número de vezes que se repetem no trecho inserido. Sendo assim, o texto deste capítulo foi construído na seguinte ordem: apresentação da pergunta, tabela com as respostas, imagem e análise dos dados.

3.1 RELAÇÕES QUE MARCAM OS PROFESSORES: COM O SEU SABER, COM A SUA PRÁTICA E COM O SEU GRUPO

Nenhuma formação docente verdadeira pode se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e de outro, do reconhecimento das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.
(FREIRE, 2002, p. 51)

Como a própria epígrafe nos coloca, a formação que nesta pesquisa se discute, para além da importância de se construir conhecimentos teóricos, associa-se à ideia de que a formação de professoras se constitui de forma muito mais potente em um lugar que haja espaço para compartilhar saberes e construir relações de apoio em grupo.

Começaremos nossa discussão, neste momento, pela pergunta quatro:
No mês de novembro, realizamos um grupo focal. Dentre todos os assuntos

⁶⁴ Para conhecer melhor, acesse: <https://tagul.com/>. Durante a utilização do recurso, você pode selecionar a exclusão de algumas palavras. Devido às características do nosso trabalho, excluímos numerais, preposições, artigos ou palavras que sozinhas não tivessem sentido para o contexto da pergunta.

abordados, o que você destacaria e por quê? Das ações realizadas na escola, que falamos no grupo focal, para qual delas você daria mais destaque e por quê? A resposta para essa pergunta foi construída em duas partes, por isso organizamos as respostas em dois quadros (estes serão sempre divididos entre “iniciantes” e “experientes”). O primeiro refere-se à atividade deflagradora, pois, quando realizamos a pergunta, prontamente as professoras respondiam fazendo referência a tal atividade. No segundo quadro, apresentaremos as ações indicadas pelas professoras, que foram debatidas no grupo focal.

Sobre a atividade deflagradora, destacou-se, nas falas, a importância dada ao ato de poder participar da construção da “escola ideal”. Apresentamos, no quadro abaixo, as respostas referentes a essa abordagem.

INICIANTES	EXPERIENTES
<p>Professora Franciely: O que eu lembro foi a dinâmica de construir uma escola, o tipo de escola que a gente quer, que a gente analisou não só a parte física, que é um sonho para todo mundo, mas as outras coisas, um sonho de escola: a parte física, estrutura, profissionais capacitados. O que a gente quer é o melhor para gente trabalhar e para o aluno e ofertar o que a gente tem de melhor.</p>	<p>Professora Sônia: Bom, daquele momento, o que eu achei interessante foi poder construir a escola, que a gente fez, o nosso projeto de construção, o ideal. Acho que continua sendo, não é?</p>

<p>Professora Cláudia: Eu guardei aquele momento em que a gente estava construindo aquela escola, mas não só a construção física, porque, naquele momento, foram surgindo outros tipos de construções que eram necessárias dentro da escola. A gente nunca para. A vida é muito corrida, a gente entra na escola e sai, tudo muito corrido. Então não tem esse momento de refletir esse outro lado. A princípio, falou “construção” a gente já imagina a parte física, os materiais, mas, naquele momento, quando começou essa construção, um ou outro já foi levantando: não adianta só ter a sala de biblioteca, não adianta se não tiver outra coisa. Então eu achei bacana essa partilha numa construção coletiva.</p>	<p>Professora Daniela: Eu não lembro tudo, não. Lembro a atividade de planejar a escola: a gente montava de um jeito, podendo fazer o que queria. A gente se permitiu, pois estávamos acrescentando sonhos.</p>
--	---

Connerton (1999) nos auxilia na compreensão desse momento da entrevista quando diz que as imagens e o conhecimento que temos do passado são recolhidos, ou melhor, significados e mais fortemente marcados, por meio das performances, ou seja, a experiência ampliada pela vivência do corpo (TUAN, 1983; CONNERTON, 1999) registrou com mais profundidade a atividade deflagradora, pois se reuniram o corpo e o pensamento durante a experiência (BRANSFORD, 2007).

Além disso, a questão de ter a possibilidade de projetar o futuro, de manifestar o desejo almejado no plano de se ter uma “escola ideal”, diferente daquela que se está, é um desafio interessante. No próximo item deste capítulo, abordaremos com mais profundidade essa questão do querer o diferente e em que ponto esse diferente se mostra como rompimento da realidade ou apenas como reprodução dos modelos já estabelecidos.

Figura 2 - A atividade deflagradora da lembrança das professoras



Fonte: Da autora

A *escola* é a grande palavra dessa imagem, pois ela se tornou um lugar de possibilidades, um *momento* em que o *eu* e o *outro* puderam fazer uma *construção*, mesmo que *física* e hipotética de uma escola ideal, um *sonho* compartilhado pelo grupo durante o grupo focal. Queremos destacar a palavra “não” que, isoladamente, parece destoar das outras que indicam ação, todavia, analisando mais detalhadamente as respostas, salvo apenas quando a professora Daniela anuncia não lembrar muito da atividade, todas as vezes que a palavra “não” é mencionada, relaciona-se ao contexto de não ser apenas uma discussão sobre o prédio físico, mas que a escola ideal abarca também pessoal, equipamentos e outras necessidades.

As professoras referem-se ao vivenciado durante a execução da atividade deflagradora relatando a sensação de poder dizer o que queriam, de participar de uma ação a que nunca têm acesso, pois as escolas já estão prontas, com seus espaços determinados. Naquele momento de possibilidades, todas tinham voz, podiam exigir, decidir e solicitar o que desejavam, numa construção coletiva na qual participavam ativa e democraticamente.

Esse é o grande mote desta pesquisa: pensar as possibilidades para o contexto pedagógico entendendo o que está nas mãos dos professores e, assim,

investir na reflexão sobre o que se pode fazer, melhorar e avançar com o trabalho que cada um, e ao mesmo tempo todos, podem realizar na escola. Essa foi a grande contribuição do grupo de estudos, era um espaço de busca, do autoconhecimento, do conhecimento em parceria, construído a partir do real e do possível naquele momento.

O tom da análise aqui promovida ancora-se no que Connerton (1999) define como lembrança performática e coloca a discussão nos trilhos de se repensar e mobilizar ações nas quais os professores da Educação Básica fomentem novos rumos, novas possibilidades e se reconheçam sujeitos da sua formação, do seu fazer e dos seus saberes.

No quadro a seguir, dispomos as falas referentes às ações lembradas pelas professoras e que foram temas de discussão no grupo focal.

INICIANTES	EXPERIENTES
<p>Professora Franciely: Foi o grupo de estudos que, além de favorecer a gente estar num ambiente escolar, de aprendizagem, de conhecimentos que a gente precisava ter para aplicar em sala de aula, fortaleceu as relações entre o grupo, que ficou muito unido, que se manteve.</p>	<p>Professora Sônia: O que você e a Sebastiana falaram, acho que a Sebastiana falou, que vocês conversaram em 2012, quando tinha várias novatas. Vocês conversaram e tiveram aquela estratégia de trabalho, de planejamento e eu acho que isso deu uma luz para quem estava chegando, um apoio, você está entendendo? Mas que vocês, supervisoras, conversaram para fazer o trabalho, de auxílio no planejamento e a gente ia apresentando, vocês iam fazendo as modificações ou orientando, vamos dizer assim. Isso eu achei que foi um assunto bacana, até para dar um suporte também. Foi um ano de desafios para vocês supervisores, porque muitas pessoas novatas estavam começando na carreira naquele ano, e</p>

você também começando como supervisora. Acho que você falou isso também, só, assim, a ideia de vocês deixarem o profissional, o professor apresentar o trabalho dele, para depois estar entrando, vamos dizer assim, melhorando, não sei como dizer... Com ideias novas. Eu achei isso muito bacana.

Nós tivemos aquele grupo de estudos. Aquilo foi fantástico no meu entender, porque de primeira mão eu nem vinha, por causa da correria, do trabalho. Aquele grupo de apoio tinha vários temas, lembra? Aí eu pensava: vou para dar uma força para o grupo. Ele deu um suporte no início, uma luz, porque você acha que não sabe nada, mas todos sabemos alguma coisa. Você trouxe algumas pessoas de fora para falar, até uma questão própria do planejamento, veio uma pessoa para orientar. Outros temas foram abordados naquela época, na área pedagógica. Eu acho que isso ajudou muito para dar um embasamento prático até, não só teórico, de como trabalhar. Nós tivemos um ou dois encontros práticos para fazer material, confeccionamos material, brincamos com o material, fizemos uma estratégia de trabalho. Essas reuniões, esses encontros... Acho que foram fundamentais, porque deu suporte para o

	trabalho do dia a dia.
<p>Professora Cláudia: Eu acredito que foi a formação que a gente foi tendo, porque criou o suporte essa formação que nós fizemos juntos com os colegas de trabalho, a parte didática e a prática. A hora que você imagina que você vai trabalhar de uma maneira, depois você vai e aplica aquele conteúdo, não dá certo. Então, eu acho que a experiência de outros colegas, a troca de experiências ajuda muito, leva a gente a refletir também entre o grupo, ajudou muito a alicerçar e também dar apoio, nessa chegada, nesse recomeço, para mim, nesse recomeço da vida. Foi um suporte muito bom.</p> <p>Porque eu gosto da formação continuada assim, igual a gente está fazendo no PNAIC. Às vezes, a gente ouve uma pessoa reclamar, mas sempre tem alguma coisa para aprender. Eu gosto de ter essa formação, porque a gente não sabe tudo e as coisas estão mudando muito rápido, então é difícil para nós, imagina que o professor que é mais jovem, saiu agora e já tem essa dificuldade. Agora, para mim, que já tenho mais idade, então, é mais difícil ainda. Eu gosto de sempre estar buscando o conhecimento, porque eu acho que o conhecimento nunca é demais, um dia a gente vai precisar dele.</p>	<p>Professora Daniela: Do planejar juntas, porque, querendo ou não, se você está planejando junto você fica próximo do outro, então ajuda o grupo a se unir. A dificuldade, porque, assim, nem todo mundo saía, quando a gente resolvia fazer um churrasquinho, não dava nem a metade, mas o que fez todo mundo se fortalecer? Eu acho que foram as dobradinhas, o sentar juntos para discutir, a ideia de um, a ideia de outro. Teve uma época que uma fazia o planejamento, na outra semana a outra fazia da outra, então não havia conversa. Agora, a partir do momento que tem o horário junto para planejar, então começaram a sentar juntas, era uma coisa nova e era difícil. Uma queria ver o que a outra professora entendeu, como que você vai planejar, assim, como que nós vamos colocar os objetivos, como vamos colocar a metodologia? Elas começaram a questionar a melhor forma e foi onde uniu, e hoje elas não conseguem planejar separadas, reclamam quando não tem uma dobradinha.</p>

Por meio das falas, podemos compreender que o grupo de estudos não foi a única ação no sentido de criar um comprometimento com a ideia de uma escola em movimento, mas que, a partir dele, outras atitudes foram elaboradas, o que resultou no fortalecimento do grupo da escola.

A pergunta cinco foi pensada para levantar dados acerca da importância do grupo de estudos para as professoras, atendendo à pergunta: *No ano de 2012, nós realizamos um grupo de estudos. Como você enxerga o grupo de estudos que aconteceu em nossa escola em 2012? Qual seu ponto de vista?*. Obtivemos as seguintes respostas:

INICIANTES	EXPERIENTES
<p>Professora Franciely: Ele foi muito importante, porque a escola abraçou, os professores abraçaram, porque estavam num momento que necessitavam de uma orientação, de um norte e eu achei muito bom, me ajudou muito.</p> <p>Eu lembro bastante a parte de indisciplina, que eu acho que estava dando muita dificuldade na minha sala. Lembro que auxiliou bastante a questão de você acolher seu aluno, porque a primeira impressão que você tem é de repudiar aquele aluno e não é assim, você tem que conquistar ele, tem que conquistar o relacionamento e a interação com ele, porque é na conquista que você vai conseguir modificar aquele comportamento dele.</p>	<p>Professora Sônia: O grupo de estudos, eu acho que deveria até voltar, porque a gente poderia estar voltando uma vez por mês. Formar um novo grupo, porque a gente se organiza para tal, para o que o grupo precisa, porque a gente acaba ficando assim, sempre na correria, fazendo mil coisas. Mas, assim, o que é de interesse, a gente acaba não fazendo, não prioriza, às vezes, as necessidades, por causa da correria. E uma vez por mês, no meu entender.</p>
<p>Professora Cláudia: Na verdade, ele foi um momento enriquecedor, eu acredito até que não só para nós, enquanto professores, mas até pra vocês,</p>	<p>Professora Daniela: Eu acho que ele é extremamente válido, né, porque ele veio atender diretamente o que a gente necessitava mais. Tinha todo um roteiro,</p>

<p>enquanto gestores. Foi um apoio também, uma forma de estar perto. Foi um momento enriquecedor, mas não só a parte de conteúdo, mas também a parte de convivência do grupo, de estreitar laços, você vai criando mais intimidade, você cria afetividade. Eu acredito muito nisso, só dá certo se você tiver esse vínculo. Porque sem esse vínculo é muito difícil o trabalho dar certo... Você ir naquele lugar por ir, eu vou lá, faço e vou embora, então, se não tiver essa afetividade entre o grupo, dificilmente o trabalho dá certo.</p>	<p>mas podia, dentro de um conteúdo, parar um pouco mais, fazer uma pausa maior na dificuldade do professor e conversar sobre aquilo; numas coisas que já eram mais superadas pela escola passava-se mais rápido. Foi chamada gente de fora, isso também ajudou muito, vem uma pessoa diferente e, quando vieram as pessoas, a gente não sabia que a gente já estava começando a refletir um grupo unido, a gente não tinha essa ideia antes. Quando as pessoas chegavam e falavam “É muito boa a iniciativa!”, a gente achava que não estava fazendo nada de mais, isso coincidiu também com o ALFMAT, o que motivou mais pessoas a participarem do ALFMAT também. Porque ninguém queria ficar por fora do que acontecia, porque no outro dia alguém comentava alguma coisa, uma comentava com a outra e aí você dizia: “nossa, eu perdi!”. Não era assim “eu não participei”, era “eu perdi esse estudo, eu não estava junto de vocês”. Então, era uma coisa, assim, de não estar presente com o grupo.</p>
---	---

Figura 4 – O grupo de estudos

que realmente envolva e mobilize professores na busca pelo conhecimento, já que muitas estratégias são possíveis num grupo de estudos.

Destacamos que a relevância se deu, neste caso, por partir das necessidades dos professores. Não foi uma formação baseada em resultados de avaliações externas, ou por busca de assuntos interessantes, mas que atendeu o que aquelas professoras estavam precisando no momento, as emergências que o fazer impunha.

A pergunta seis *Considerando a sua história de vida e a sua experiência nesta/em escola, como é que você acha que ocorre a aprendizagem do professor, como aprendeu a ser professora? O que você aprendeu que mais te marcou?* tinha o objetivo de compreender a reflexão que as professoras elaboram sobre seu próprio processo de aprendizagem, de verificar se elas se veem como alguém que está em constante aprendizagem.

INICIANTES	EXPERIENTES
<p>Professora Franciely: Como eu aprendi a ser professor? Primeiro, tentando absorver os mais experientes, observar. Segundo, repensando a prática: o que eu fiz que deu certo e o que eu fiz que não deu certo? Como que eu vou desenvolver essa aula? Procurar... Eu procurava sempre a Sebastiana, procuro até hoje, quando eu vou introduzir um conteúdo novo, uma coisa nova, eu quero que a Sebastiana dê, porque eu, observando ela, acho que vou fazer melhor do que na tentativa e erro.</p>	<p>Professora Sônia: Aprender a ser professora... Estou aprendendo a cada dia, a gente nunca sabe tudo, você aprende a ser professor com o aluno, acho que o aluno te ensina muito. Essa semana mesmo eu comentei com a Sebastiana, esse ano eu estou aprendendo a trabalhar com os pequenininhos, porque eu sou ansiosa, eu falei “não, tenho que mudar a estratégia, tem que ser uma aprendizagem de cada dia”, mas o que mais me marcou foi ver as diferenças nos alunos, que cada um aprende de um jeito, que você tem que ter várias estratégias. Às vezes, aquela estratégia que você acha correta, de formação de vida, lá da tua infância, que você aprendeu daquele jeito que foi passado,</p>

	<p>que funciona, mas você tem que ter novas estratégias, porque cada aluno, cada criança é uma criança e eles aprendem de jeitos diferentes. Também não exigir muito daquilo que o aluno, às vezes, não pode te dar. Às vezes, para um tirar a nota 9 é fácil, fácil, mas para um que tirou 5, aquele 5 foi sofrido e, para ele, é como se fosse um dez. É, tem essa diferença, e isso eu aprendi, posso te dizer que eu aprendi.</p>
<p>Professora Cláudia: Eu acho que o primeiro, que é fundamental mesmo, é a gente ter a formação, só que só a formação não basta, tanto que a gente vê em diversos lugares pessoas que estão formadas e que não conseguem ser professoras. Eu acho que tem que ter a formação e tem que ter, eu não sei se é vocação o termo que usa, muita gente que fala que ser professor não é vocação, mas você, assim, tem que ter um lado para ser professor. E a gente aprende a ser professor pisando o chão da sala de aula, porque se você não estiver ali na sala de aula, você não aprende. Todo dia a gente aprende com os alunos, desde o mais pequenininhos, lá da Educação Infantil, até os maiores. Eu acredito que a formação é muito importante, porque ela embasa o nosso trabalho, só que o fazer, aquilo que eu tinha comentado anteriormente: de</p>	<p>Professora Daniela: O que faz a gente aprender é só o tempo. Eu lembro muito bem quando a Sebastiana começou a trabalhar, tinha muita gente que vinha, que tinha pós-graduação, que tinha isso, que tinha aquilo... Eu acho que a Sebastiana não tinha nem a faculdade ainda e a aula dela era um espetáculo, então o que eu acho que faz ser professor é a experiência que você tem. Agora, o que mais me marcou nisso, aí eu coloco que não foi uma experiência aqui, eu acho que o que mais marca são as experiências mais difíceis e eu não tive experiências mais difíceis aqui, eu tive em outras escolas, no Maria Irene, no Tereza Canhadas, que também foi uma experiência diferente, porque você se envolve mais emocionalmente com o aluno. Aqui, você sabe que a criança vai para casa, a maioria. Ele vai chegar em casa, vai ter uma cama para dormir, ele</p>

repente eu dentro dessa minha formação, preparo um plano de aula lindo, maravilhoso, com os objetivos, com a metodologia, aí eu entro na minha sala de aula e as coisas mudam totalmente, eu imaginei que aquilo ia dar certo e não dá. O fazer do dia a dia e a busca... A gente tem que estar sempre buscando outras maneiras, outras metodologias para alcançar aquele objetivo que tem.

vai comer, vai vir limpo para escola, então você deixa a criança ir para casa tranquila, agora tem crianças que você pensa: “Nossa, com tudo isso que ele passou, ele voltou!”. Então, no Maria Irene, aquela turma que nós pegamos, da terceira série, eram crianças com mais de uma repetência, eram crianças que ficavam marginalizadas dentro da escola. Algumas, você passava a maior raiva lá dentro, mas depois você pensava: “E tudo que essa criança passou?”. Aí a gente via mais ou menos como a família é, então eu acho que o que mais marca é quanto mais problemas tem a criança, quanto mais dificuldade tem, principalmente emocional. Eu acho que é o que mais marca o professor, porque é um desafio maior.

Figura 5 – Como as professoras aprendem



Fonte: Da autora

De acordo com o referencial teórico que utilizamos, ser *professor* abarca tantos aspectos e condicionantes que o conceito de *formação* para esse profissional assume contornos amplos, pois são muitas as variáveis em questão. O professor *aprende* dando *aula* em *sala* ou em outros espaços escolares, na forma como a *escola* se organiza, na sua relação com o *aluno*, tendo ou não *vocação*. A *experiência* de ser professor, no nosso caso professoras de *criança*, compreende apreender do exercício da profissão uma gama de conhecimentos que somente quem convive com um processo tão rico, como participar do vir a ser de um aluno, sabe o que isso representa.

Como disse Paulo Freire (2002, p. 162): “[...] o nosso trabalho é realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca”. Esse compromisso com a aprendizagem do aluno é fonte inspiradora para nossa própria capacitação.

A dinâmica que coloca essas professoras na busca do conhecimento está na relação direta com os alunos, na condição de observar como ele aprende e como podemos, por meio de nossa ação, envolver os alunos em situações de aprendizagem, essa relação dialética em que todos os participantes do processo aprendem juntos, pois, como afirma Freire (2001), também ensina aquele que aprende. Parafraseando Lück (1994), podemos dizer que o aluno, neste contexto a

criança, é a medida de todas as coisas, é dele e para ele que demanda todo o nosso esforço na possibilidade de educar.

A aprendizagem na experiência, segundo Tardif e Lessard (2009), tem essa dupla identificação, a primeira voltada à experiência como um momento único e singular, aquelas aprendizagens que marcam a vida inteira, pois nos colocam em contato com o humano e sua especificidade, recobrando de nós a nossa própria humanidade. A outra num processo de aprendizagem com trocas, em que as experiências vão formando um arcabouço de situações que consolidam o jeito de ser professor. Ambas são formas de aprender que se consolidam a partir da experiência e marcam a carreira profissional do professor.

A formação se organiza a partir da busca cotidiana, que levanta as demandas para cada sujeito, o que nos mostrou que, na formação, os conhecimentos precisam ser ressignificados na prática, como se as professoras se apropriassem daquele saber e ele se tornasse outro, muitas vezes novo, pois são pensados a partir da realidade. Nesta pesquisa, a formação tem essa característica, não como uma única forma, mas na composição de várias maneiras de se propor formar.

Trata-se de uma formação que acontece em momentos específicos, mas que também acontece na discussão diária do fazer pedagógico. O grupo de estudos foi um espaço de busca e de diálogo, fomentando uma discussão que, a princípio, aconteceria paralelamente, mas, como abordava as necessidades das professoras, os debates adentraram o dia a dia da escola, ocupou espaços no horário do planejamento, nas horas atividades e na discussão com a gestão. Pimenta (2012, p. 23) nos auxilia nessa reflexão quando se coloca a discutir a formação como conhecimento na ação:

[...] uma formação da prática profissional, como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise, e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

Completamos a análise recorrendo à Bauman (2000, 2008), para deixar claro que é preciso avançar nas relações humanas, não nos deixando seduzir pela superficialidade do não comprometimento que, às vezes, a sociedade se propõe nos dias de hoje. É preciso investir no conceito de comunidade, aqui, reportamo-nos a uma comunidade de aprendentes: alunos, professores, gestores e pais. No recorte

selecionado para esta investigação, focamos no professor, ou melhor, no corpo docente da escola.

Relacionar-se, segundo esse autor, é comprometer-se com o outro num projeto maior que, neste contexto, refere-se ao trabalho com a educação de crianças. Assim, trata-se de comprometimento com o futuro e de projetar-se através do seu trabalho na vida daqueles com os quais o professor tem a responsabilidade de agregar conhecimentos.

Uma comunidade de aprendentes, na qual o professor é visto como alguém que aprende, confere a necessidade de comprometimento com as implicações que o aprender solicita (aprender envolve, muitas vezes, abrir mão das minhas concepções para acolher outras elaborações).

A escola como um lugar de aprender se organiza e se estrutura para isso, e tal situação pode ser identificada quando uma escola, frente à necessidade de avançar em alguns pontos, abre trincheira para pensar uma formação na escola, fora do horário de trabalho e com discussões feitas a partir do que o grupo elegeu como prioridade.

Concordamos com Tardif e Lessard (2009) quando discutem o trabalho interativo do professor, pois nessa profissão os resultados do trabalho só aparecem na demonstração da aprendizagem do outro sujeito do processo de ensino e aprendizagem, não há resultado direto, mas na interação com o aluno. Por isso que o quadro construído com as respostas das professoras é tão significativo.

Um dado importante, que já mencionamos, é que as professoras selecionadas como sujeitos de pesquisa, assim como a maioria da escola, são moradoras do bairro, o que contribui na expectativa de permanecer na escola por muito tempo. Isso envolve maior compromisso com a comunidade, com o trabalho e com um Projeto Político Pedagógico, mas também agrega a esse compromisso uma vontade de querer se relacionar melhor, uma empatia e solidariedade que, com a convivência, tornam-se laços importantes.

Durante a entrevista, elas foram questionadas se *são importantes os laços que se criam*. Na tabela, podemos verificar suas respostas.

INICIANTES	EXPERIENTES
<p>Professora Franciely: É porque a convivência influencia bastante, você quer estar com o outro é diferente de você ser obrigado a estar com o outro, então essa troca que houve e existe até hoje entre os professores para planejar, para trocar atividades, ideias sobre problema com aluno, “o que faço?”: isso ocorre até hoje, porque a gente gosta um do outro, porque, se a gente não gostasse, ia querer que o outro professor “se virasse”.</p>	<p>Professora Sônia: Lógico, é muito importante, porque a partir do momento que você tem o laço afetivo com o outro, primeiro porque você passa a confiar e confiar até para colocar as suas fraquezas, porque quando você é “super tudo”, ou que você acha que não precisa do outro, mesmo assim tem alguns momentos em que você vai precisar do outro e, quando você tem esses laços aí, você se encontra, não importa se você está num bairro, na sala de aula ou num momento de hora atividade, até para você fazer um desabafo, não que a gente vai usar esse momento só para desabafar, mas dizer: “Oh amiga, eu estou com dificuldade nisso!”. Até para você se desnudar, não sei se é esse o termo certo, se mostrar diante do outro.</p>
<p>Professora Cláudia: Eu também concordo com essa fala, até tinha dito anteriormente que eu acredito muito, é importante que se crie esse laço, porque senão o trabalho vai se tornando um fardo, e não é legal. Eu estava dizendo, assim, os alunos são muito sensíveis, eles sentem tudo que a gente sente, às vezes você vem de casa, assim, não está legal, a criança sente também, né? Então esses laços, essa afetividade fortalece e facilita o nosso trabalho.</p>	<p>Professora Daniela: É porque se você não gosta do outro, você não dá nem importância para o que ele vai falar, você pode até concordar ou não, ser indiferente a ele, ele não te afeta. Agora, se você gosta dessa pessoa, se ela falar uma coisa que vai contra, você vai querer saber por quê, você se interessa, aí eu acho que tem um crescimento, você vai atrás, vai saber, não com discussão, mas o que levou a isso. Você se interessa em saber por quê, pelo sentimento que tem</p>

responsabilidade social que, segundo Zamboni e Oliveira (2013), está entrelaçada a um pensamento de responsabilidade coletiva, pois carrega toda uma posição política de engajamento pelo trabalho e pelos desdobramentos da ação pedagógica. O *outro* não se remete somente àquele que, como “*eu*”, estuda junto ou trabalha ao lado, mas principalmente à ideia de coletividade, da qual essas professoras fazem parte.

Analisamos que esse sentimento de pertença atribuído ao trabalho uma “pulsão moral” (SACRISTÁN, 2005, p. 202), que Freire (2002) chamou como o “pensar certo”, mas que, em ambos os conceitos, tratam da ética e do compromisso do professor para com os alunos e com a sociedade.

A última pergunta da entrevista que trataremos neste bloco discute como o diálogo era estabelecido na escola. As respostas referendaram uma postura que fica evidente até mesmo na maneira como os sujeitos desta pesquisa se manifestaram durante a coleta de dados, seja no grupo focal ou na entrevista. Retomando as discussões do grupo focal, perguntamos: *O que é para você “ter voz”? Você sente que nesta escola é assim? Como percebe essa relação de ouvir e ser ouvido na escola?”*.

INICIANTES	EXPERIENTES
<p>Professora Franciely: O que é ter voz? É você ser ouvido [risos], falar, dar a sua opinião e alguém estar disposto a ouvir: a direção, a supervisão. Igual a gente faz: “Como nós vamos fazer isso, vai ser aberto para os pais ou não?” É uma coisa que a gente decide sobre o nosso trabalho, não é imposição. Eu acho aqui muito bacana, acho que as coisas aqui funcionam muito bem.</p>	<p>Professora Sônia: Primeiro que, para esse “ter voz”, você tem que esperar a sua vez para falar. Às vezes você quer ter voz, mas num momento que não é seu, acho que isso é a primeira coisa. Ter voz, para mim, é quando você realmente se coloca diante do outro e não se esconde, mesmo que o outro talvez não aceite a sua opinião, porque aqui a gente tem, aqui não nos foi podado, “não pode falar assim, não pode falar assado”: pelo menos, eu nunca tive isso. Agora, aqui nesta escola, a gente sempre se abre, porque as nossas angústias a gente fala, se abre com o outro, reivindica umas</p>

	<p>coisas, um concorda com outro, mas de forma muito pacífica, isso é ter voz! Porque, se a gente não conseguisse fazer isso, éramos podados. Tem voz porque tem quem ouve e também não é rotulado, porque se eu quero falar para você uma angústia e você me rotula, e você fala “Ela só sabe reclamar, só sabe pa, pa, pa”... Eu acho que aqui tem abertura, sim, de comunicação, um povo mais tranquilo, não sei, talvez por uma questão de índole, não tem aquela “pegação de pé”.</p>
<p>Professora Cláudia: Eu acho que esse é o grande “pulo do gato”: lugar que você consegue ter voz. Ter voz é isso que você está falando, porque às vezes a pessoa ouve você, mas ela não te escuta, aí o grande problema que está acontecendo na humanidade, é a falta de ser ter uma pessoa para escutar, por conta do dia a dia. Às vezes, é um perfil da pessoa, a pessoa está num cargo que ela se sente melhor, ela acha que não precisa escutar, e todo dia a gente está aqui para aprender, tem que ter humildade de escutar o outro, porque geralmente só quer falar, é próprio do ser humano falar, falar, falar, mas eu acredito que isso é uma sabedoria, essa sabedoria a gente vai adquirindo. Aqui, eu sei que a gente tem voz, o inverso também é verdadeiro, a gente também</p>	<p>Professora Daniela: Dizia que todo mundo tinha oportunidade de falar, sempre foi assim, não só agora com a Rosiane, já tem esse histórico lá de trás com o Titol. As pessoas tinham a oportunidade de dizer. Como eu percebo essa relação? Eu percebo, assim, que ali na parte da secretaria, até porque eu tenho que manter um diálogo maior com as pessoas, então, é assim: “a Dani falou”, eu percebo que eu tenho uma coisa, assim, meio diferente, porque as professoras... Supervisora falou, a diretora falou e a secretária falou, querendo ou não, elas dão uma importância diferente, mas a gente tem que se cobrar mais, porque, ao mesmo tempo em que você é mais ouvido, você pode ser seguido ou não. Então você tem que tomar cuidado, porque às vezes você</p>

o ser ouvido, o diálogo pressupõe essas duas dimensões, uma postura democraticamente coerente ao ambiente escolar. Professores que podem vivenciar esse espaço aberto ao diálogo com seus pares, provavelmente serão abertos ao que dizem seus alunos.

É o que Freire (2002) aponta quando se refere à disponibilidade que o professor deve ter como ouvinte, uma pessoa que ouve sensivelmente os outros. Tendo como pressuposto quem é esse outro e de onde ele está falando, busca compreender o contexto da fala e a necessidade do dizer. Essa abertura que o professor vive na sua prática diária é fruto da experiência e da certeza de que estamos todos em processo de construção.

A escola, nesta pesquisa, colocou-se como um espaço em discussão, que partiu da necessidade de se repensar por conta da mudança do corpo docente dos professores, verificando a demanda que emergia do próprio grupo. Posicionou-se como um lugar que ressignifica suas relações, sejam elas entre os próprios professores, com a gestão da escola ou com a forma de se pensar a ação pedagógica diante das necessidades da comunidade.

Trata-se de uma comunidade que não está apenas no entorno da escola, mas que também constitui internamente a escola, por meio dos professores, pois, em sua maioria, são moradores do bairro.

Na entrevista, buscamos conhecer o caminho que cada uma das professoras entrevistadas percorreu para chegar ao momento discutido, pois acreditamos que a jornada de cada uma interfere diretamente nas escolhas profissionais. Percebemos que o olhar de cada uma volta-se aos aspectos que mais marcaram a experiência vivida em 2012, entretanto podemos notar algumas aproximações de acordo com o tempo de experiência na profissão.

Vimos que as professoras iniciantes partem do momento significativo que é começar uma profissão, as angústias e as preocupações que marcam o início da carreira, já as professoras mais experientes olharam para aquele momento com o diferencial de outras experiências no contexto escolar, estabelecendo parâmetros com outras ações da escola.

As palavras que norteiam a discussão deste momento do texto nos remetem à responsabilidade social da *escola*, um lugar comprometido com o educar, numa perspectiva em que “educar-se para vida somente é possível na vida do momento” (SACRISTÁN, 2005, p. 207), na discussão diária, na concretude da

realidade que não é *você*, mas o seu *grupo*, que pode tomar por suas mãos a discussão de um mundo melhor, projetado a partir da *criança* real e concreta e que, neste recorte que trazemos, é também *outro* sujeito do processo.

Referimo-nos a uma relação que se estabelece não só entre os muros da escola, mas que ultrapassa os papéis escolares e se contorna no *ethos* social, pois se convive nos espaços comunitários do bairro.

Falar sobre essa experiência é muito mais que contar, é assumir um compromisso, pois, segundo Costa (2002, p. 99), “Falar é importante, mas não é decisivo. O que poderá fazer a diferença é o questionamento das forças que produzem o discurso e se apropriam da fala dos sujeitos”. Nosso papel é proporcionar aos sujeitos da pesquisa a possibilidade de compartilhar, a partir do que emerge de suas narrativas, abrindo espaço para que sejam ouvidos por meio de nossa pesquisa.

3.2 AS PERMANÊNCIAS NA ESCOLA: COMO A TRADIÇÃO SE RELACIONA COM A PRÁTICA DOCENTE

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva a sua validade ou que encarna um tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.
(FREIRE, 2002, p. 39)

A pesquisa se constitui pelo seu próprio feitio, apesar da preparação, do estudo e do planejamento de todo o percurso, a trajetória vai se compondo de acordo com os dados, com as observações e as percepções que aparecem e contribuem na tessitura da dissertação. A discussão sobre a tradição, assim como a história da escola, foi posta a nós diante das discussões que emergiram no grupo focal. Neste item do texto, nosso olhar se volta à atividade deflagradora que serviu de apoio à discussão sobre o ano de 2012.

Já abordamos o grupo focal em outros momentos deste texto, esboçando suas características e pulsões, enfatizando o que nos levou a colocá-lo como instrumento de coleta principal desta pesquisa. Aqui, o mesmo é tratado para discutirmos as permanências no jeito de ser professor, nas formas de lidar com os alunos e na maneira de se pensar escola e se relacionar com esse espaço que, em

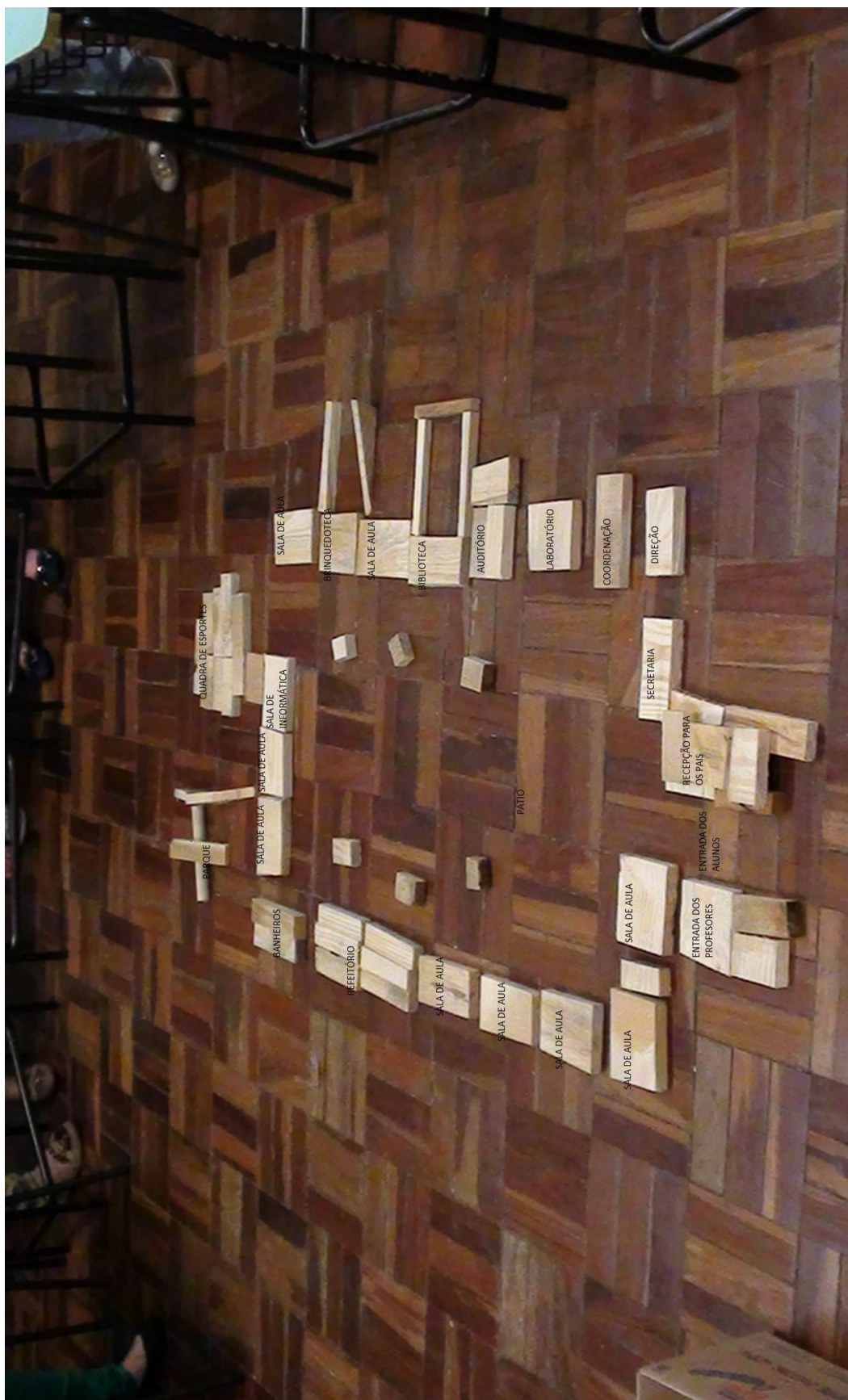
conjunto com a organização do tempo, reorganiza e determina como os sujeitos agem e interagem nesse lugar.

A atividade deflagradora foi pensada e planejada de forma que as professoras pudessem interagir a partir de uma ação desencadeada pela ideia de construir uma escola ideal, utilizando os materiais disponíveis. Eram retalhos de madeira de diversos tamanhos e formas, com os quais elas poderiam fazer qualquer tipo de construção, organizando os espaços e as dependências da escola da maneira que entendiam ser o mais adequado.

As professoras poderiam explorar o prédio e suas possibilidades, mas, também, beneficiarem-se da capacidade que lhes foi conferida na organização dos tempos, na organização dos agrupamentos, ou seja, são muitas as formas de pensar sobre o ideal de uma escola. Afinal, o que é ideal? Que ideal de escola falamos ou desejamos? São perguntas que podem orientar um novo estudo, mas que, aqui, são uma reflexão sobre o que o grupo de professoras pensa, quais ideias são percebidas a partir do que fizeram na atividade.

No início da atividade, foram pegando os materiais, organizando-se no chão e interagindo entre elas e com o material. Pensaram, primeiramente, nas salas, o que poderia ter. Uma delas comentou sobre o número de salas, se haveria a dualidade administrativa e que outros espaços poderiam ser pensados. Outra, já se antecipando, colocou um número de salas específico. Foram organizando a distribuição e demarcação das salas. Os retalhos que foram escolhidos para representarem as salas de aula tinham quase o mesmo tamanho, num formato bem parecido com as salas reais. Os espaços foram imaginados de maneira a construir um lugar cercado, como se todas as salas fossem viradas para o centro, num grande retângulo, uma construção que permite a todos se verem enquanto estão trabalhando, como é possível visualizar na foto (Figura 8):

Figura 8 – Imagem da Escola Ideal



Fonte:
Da
autora

Aqui no município de Londrina, é bem comum esse tipo de construção para as escolas. Trata-se de um modelo bem difundido nas escolas municipais, pois ela possibilita a quem a dirige ter uma visão geral da escola. Trata-se de uma forma de organização marcada pelo controle, são vestígios que nos remetem a um tempo em que a escola tinha que manter a ordem e nas salas a disciplina dava o tom às relações. São marcas perceptíveis de um passado muito presente, pois vêm à tona na maneira de organizar a escola, bem como se relacionar com ela.

É importante olhar para a imagem construída e ler os significados que ela transmite. Segundo Tuan (1983), a arquitetura é como uma linguagem e, muitas vezes, o prédio é o primeiro texto que nos passa uma informação. Neste caso, identifica-se a tradição que permeia a escola ideal que as professoras construíram.

Durante o exercício, também foi pensada a relação com a comunidade e com os pais, ao determinarem lugares pelos quais os pais entrariam e onde as crianças e os professores acessariam a escola. Preocuparam-se com o livre acesso dos pais à escola e em como as crianças se organizariam dentro do pátio. Enfim, apesar de algumas alterações, foi mantida a estrutura e as relações existentes na escola vivenciadas no cotidiano dessas professoras. Connerton (1999, p. 4) nos auxilia nessa compreensão:

Podemos afirmar, deste modo, que as nossas experiências do presente dependem em grande medida do conhecimento que temos do passado e que as nossas imagens desse passado servem normalmente para legitimar a ordem social do presente.

Outra leitura que caminha nessa perspectiva está na relação de hierarquia, em que direção, secretaria e coordenação estão postas lado a lado e afastadas das salas de aula. Num momento da discussão dessa organização, algumas professoras solicitaram que a coordenação ficasse junto aos professores, mas depois se definiu que deveria ficar junto à direção, como se a gestão tivesse que estar reunida num mesmo lugar. É o papel que cada um assume, na conjunção que é a escola, que definiu o lugar e o espaço a ser ocupado por cada um, externando uma relação de poder determinada também arquitetonicamente.

Durante grande parte da atividade, a preocupação com os espaços foram predominantes: incluir salas diferenciadas, laboratórios e áreas externas tomaram conta das falas empolgadas. Quando estavam por encerrar essa atividade, a preocupação em como utilizar os espaços ficou evidente nas discussões sobre a

organização das turmas, os cronogramas para utilizar as salas, se deveriam ser salas de aula convencionais ou salas-temas, o cantar o hino, a liberdade controlada na maneira de compartilhar os espaços. Verificaram-se tentativas de romper com as normas, mas também muita resistência a outras formas de viver o espaço escolar.

Nossa reflexão sobre esses momentos de tensão entre o romper e o permanecer, ou seja, entre a tradição e a transformação, apoia-se na definição de hábitos sociais, definido por Connerton (1999). Para ele, os hábitos sociais são configurados pela vivência, pela prática performática legitimamente interpretável por pessoas que vivem dentro de um mesmo contexto. É a experiência (termo tão utilizado nesta pesquisa), ou melhor, experiência comum, de quem trabalha na escola, vive formas de conviver e se constitui a partir das relações com o mesmo trabalho.

Tal performance que dá a sensação de pertença, de se perceber inserido dentro de uma atividade, neste caso, a docência. É como se disséssemos que há uma forma peculiar de ser professor e de ser aluno, esses papéis são representados quase sempre da mesma maneira, em lugares quase sempre parecidos e com regras sempre muito semelhantes (TARDIF e LESSARD, 2009).

Há toda uma tradição na forma de ser professor, este permanece trazendo traços de um jeito de pensar, apoiado nos grupos, nos espaços e objetos que o acompanham, que se colocam como relíquias e são o resgate do passado. Ou seja, são um contato com o passado apoiado nos vestígios que o presente guarda desse passado (OAKESHOTT, 2003).

É importante salientar que estamos analisando, em 2016, um grupo focal ocorrido em 2014, com entrevistas que aconteceram em 2015, mas que se remete a um objeto de estudos circunscrito a 2012. Analisar todos esses aspectos temporais que implicam essa dinâmica reflexiva nos leva a pensar no que Oakeshott (2003) coloca sobre nossa relação com o presente prático⁶⁵, que esse presente tem significação em cada momento, em seus objetos e significações individuais.

Dessa maneira, nosso objetivo foi compreender que visões esses sujeitos tinham sobre as ações formativas ocorridas na escola no ano de 2012, uma construção caleidoscópica que nos possibilitou um alargamento no horizonte desta

⁶⁵ É o conceito de um presente que se remete a um passado, composto por uma situação relacional a nós, ao que nos relacionamos e ao espaço em que se constituiu essa relação.

pesquisa. Segundo o autor supracitado, podemos aprender muito com esse presente prático, pois:

Aprender, aqui, significa aprender a perceber, a distinguir e a identificar esses objetos por suas qualidades: suas formas, traços, características, propriedades, propensões, semelhanças e dessemelhanças, habitats e conexões uns com os outros. É aprender onde eles podem ser encontrados (ou onde são “guardados”), como reuni-los e desfrutar deles, como entendê-los e, talvez, como usá-los para fazer artefatos que são eles próprios, objetos fabricados e conhecidos por suas qualidades (OAKESHOTT, 2003, p. 56)

Esse autor também nos coloca que esse mesmo presente prático (OAKESHOTT, 2003) evoca o futuro, pois ele garante permanências, mas também possibilita rompimentos. É nesse desafio que a atividade se colocou, como uma proposta de projetar um futuro, um ideal de futuro que aquelas professoras, naquele momento, podiam pensar a respeito da construção, por suas próprias mãos, de uma nova escola. Mas, essa projeção de futuro acontece apoiada nas experiências do passado, nas necessidades do presente e no conflito de romper ou de permanecer tudo como sempre foi. Percebemos isso na tensão entre uma proposta inovadora e a dificuldade em pensar a relação ensino aprendizagem numa outra perspectiva, como foi o caso das salas-temas, que uma professora sugeriu durante a atividade.

As professoras não se pensaram em uma escola livre dos modelos preexistentes, nem que pudesse atender em período integral, não se imaginou outra relação de aprendizagem que não fosse organizada apenas com um grupo de alunos e um professor por vez dando aula, pois até pensaram nas atividades complementares, mas mantendo as relações de trabalho como são hoje. Sacristán (2005, p. 144) corrobora essa discussão quando afirma que:

O espaço escolar foi sendo modelado para que neles tenham lugar determinados acontecimentos, para realizar algumas atividades ou levar um determinado estilo de vida específico, como é o caso de uma praça, uma casa, um palácio ou uma igreja. Foram construídos para se desenvolver neles certas funções e, querendo ou não, impedem ao mesmo tempo outra.

Fazendo alusão à origem dos prédios, que eram um misto de seminários com reformatórios e à logística de se trabalhar na escola, que foi um aporte do modelo industrial, podemos entender essa necessidade de ordem que tanto impera

nas escolas. Até mesmo porque ainda se pensa em uma educação que é imposta e obrigatória, um ranço histórico de quem foi retirado da família para ficar em outra instituição. Essa separação brusca ficou registrada na memória de quem vive a docência, às vezes não de maneira clara e objetiva, mas na ilusão de que houve um tempo em que educar era mais fácil, em que as crianças eram mais ordeiras (SACRISTÁN, 2005).

Há também as marcas que ficam no corpo (TUAN, 1986; CONNERTON, 1999), pois, na relação com o trabalho, sentimos o peso do tempo no exercício da função. Se pensarmos nas doenças do trabalho, teremos muitos exemplos que elucidam essa ideia. Marcas que se constituem no dia a dia, nas repetições das ações, mas que também se repetem no jeito de se pensar as coisas, nas rotinas definidas e estabelecidas para a melhor organização do trabalho.

A manutenção dessa memória coletiva se dá, segundo Connerton (1999), a partir das recordações e dos corpos. A recordação com característica de lembranças, mas que consolida no corpo a tradição de uma cultura, no caso, aqui, escolar, pois “O mundo do inteligível, definido em termos de experiência temporal, é um corpo organizado de expectativas baseadas na recordação” (CONNERTON, 1999, p. 7).

Muitas professoras que começaram a trabalhar em 2012, nessa escola, estavam pela primeira vez ocupando esse papel, a única experiência anterior que poderiam utilizar a seu favor eram os trabalhos já vividos em outras áreas e a experiência de serem alunas. Os professores, nesse momento, recorrem a essa recordação e, muitas vezes, reproduzem as ações que lhe parecem mais apropriadas.

Refletindo a respeito disso durante a análise do grupo focal, organizamos a entrevista ressaltando essa relação entre as mais experientes e as iniciantes. Ampliando a discussão que fizemos até o momento sobre as permanências e a tradição na profissão, trazemos, aqui, a pergunta nove da entrevista, que foi pensada a partir da atividade deflagrada: *No seu dia a dia, você se pega fazendo ou repetindo atitudes de outros professores com que conviveu como aluna? Qual o papel da tradição na profissão?*

INICIANTES	EXPERIENTES
<p>Professora Franciely: Eu acho que algumas coisas têm que ser mantidas. Um dos exemplos que você deu é a fila. Na minha concepção, é uma forma de organização, que auxilia ali na organização. Às vezes as mesas organizadas em fila, nem em todos os momentos da aula, embora tenha mais dificuldades em trabalhar em grupo, lembram mais o tradicional.</p> <p>Às vezes a gente questiona algumas coisas falando do tradicional, mesmo do ensino tradicional, que a gente pega uma metodologia nova, modifica e as coisas não acontecem, mas, às vezes, pegar o arroz com feijão, no “batidão”, para aquela criança funciona. Temos que pensar na criança, se não está funcionando, como é que eu vou fazer?</p>	<p>Professora Sônia: Tem muita coisa que tem que ser mantida, o respeito tem que ser mantido. O professor está ali não como detentor de todo o saber, mas está ali com algo a acrescentar ao aluno, mas, agora, por exemplo, salas em filas... Eu acho que essa tradição aí tem hora que tem que ser quebrada. Tem hora que você tem que colocar o aluno em fila para ele dar conta de certos conteúdos, outras horas não, então, essa tradição da mesmice, em muitos aspectos ela tem que ser quebrada. Agora, o respeito tem que ser mantido sempre, eu não digo o respeito “Você é professora e eu não posso dar a minha opinião!”, mas o respeito que tem um educador em sala de aula, que ele está ali para te acrescentar algo a mais do que você já sabe, embora você aprenda muito com o aluno. Mas, a professora que está desempenhando a sua profissão está ali, vamos supor: preparada para dar certo conteúdo, então, o aluno, nesse momento, tem que ter o respeito para poder estar aprendendo também. Agora, a forma, a prática do dia a dia, nessa questão que eu te falei na organização de sala de aula, a forma de ministrar as aulas... Muita coisa tem que mudar, tem que ser diferente, não é só quadro, outros</p>

	métodos, vamos dizer assim.
<p>Professora Cláudia: Eu acho que a gente não pode esquecer, “Agora vamos largar para lá”. Eu acho que a gente tem que pensar, refletir sobre o que é certo. Eu acho que as coisas não podem ser radicais: “Antes não podia, agora pode”. Acho que a gente tem que tentar achar um meio termo, que, se a gente consegue balancear, as coisas fluem com mais facilidade. Essas coisas a gente conversando, refletindo entre nós, porque eu penso que várias cabeças pensam melhor do que uma só. De repente, eu penso que uma coisa é legal, aí uma colega pega e fala “não”, aí já é da experiência: “eu fiz e não deu certo, e se a gente fizer assim? Vamos tentar por outro caminho”. Temos que estar abertos para novos caminhos e possibilidades.</p>	<p>Professora Daniela: Eu faço muita coisa, muita coisa do tradicional, também tenho o hábito de chegar e ter aquela rotina. Chega e tem que olhar tarefa, tem que corrigir tarefa, tem que passar tarefa e começar a aula. É tudo meio que metódico, mas eu acho que essa é uma tradição que a gente pode mudar, não precisa ser todo dia igual, entretanto eu acho que isso contribui muito para a criança ter, mais ou menos assim, um ponto de organização. Eu vejo mais como uma organização essa tradição, que ela chega, aí ela já sabe, não é como uma caixinha de surpresa todo dia. Um dia a gente faz diferente, mas todo dia a criança fica apreensiva com o que vai acontecer, não sei se é tão legal assim. É, vamos supor: uma criança... Ela sabe que no outro dia vai ter uma leitura. Se ela tem consciência disso, ela já vai preparada para isso, então, dessa forma, a rotina vai contribuir, porque ela já vem com aquilo na cabeça. Se ela tem dificuldade, ela se prepara melhor para isso; se ela tem facilidade, vem feliz pelo que vai acontecer. Então, eu acho que a organização, nesse ponto do tradicional, tem que ser mantida, sim.</p>

ideia, associada ao conceito de práticas corporais⁶⁶ de Connerton (1999), confere significado ao que as professoras demonstraram, tanto no grupo focal como nas repostas à pergunta nove, pois, segundo esses autores, tudo que é recordado em comum é mais dificilmente rompido. Nesse sentido, fica claro como a escola é um lugar de permanências, pois, muitas vezes, está atrelada a um *habitus* corporificado nas experiências de cada um e no grupo.

É difícil separar o professor da pessoa, pois há muito da pessoa no professor (NÓVOA, 1995), tudo o que a pessoa viveu e vive será decisivo na configuração do profissional que irá se compor de toda a trama que é a vida. A história de cada profissional está em diálogo com as diferentes narrativas dos outros sujeitos, elas se ligam e se cruzam, tecendo estruturas e mecanismos que construirão identidades, em nossa perspectiva uma identidade coletiva.

Tradição, aqui, é uma possibilidade de leitura do contexto, é observar como há a manutenção de posturas culturalmente conservadas na escola, dentro das práticas de corporação e de inscrição (CONNERTON, 1999), que definem, muitas vezes, o *habitus* de uma profissão. Nesse recorte, olhamos para esse *habitus* não como algo rígido e estável, mas como um processo de construção consciente e coletiva, que pode possibilitar a mudança de uma concepção (SACRISTÁN, 2012).

Assim como Tuan (1983) declara que um prédio é um texto, Connerton (1999) afirma que o corpo é um texto legível, dessa maneira, as práticas corporais registram as permanências. A escola escreve, por conta de suas práticas, na memória de quem vive nesse espaço a forma como deve se interagir naquele ambiente. Tudo que se vive na escola se faz pelo corpo, as posturas que cada sujeito tem que assumir são sedimentadas nele e são marcadas por ele também na memória. E é essa memória que, por vezes, faz com que os professores, principalmente iniciantes, reproduzam práticas que eles próprios tenham vivido como alunos.

⁶⁶ Nossa visão de tradição apoiada nesse autor postula: “A memorização de posturas culturalmente específicas pode ser considerada como um exemplo de práticas de incorporação.” (CONNERTON, 1999, p. 84)

CONCLUSÃO

Onde há vida, há inacabamento.

(FREIRE, 2002, p. 55)

Neste estudo, nosso olhar se voltou a um momento específico: a chegada de novas professoras à Escola Municipal San Izidro, localizada na cidade de Londrina, um momento significativo para aquelas que chegavam, mas também importante para aquelas que aguardavam as novas colegas de trabalho. Esse “encontro” proporcionou muitos desdobramentos na forma de se organizar e viver a escola. Por isso, procuramos compreender quais relações se estabeleceram entre essas professoras, entendendo que, na forma como foram constituídas essas relações, poderíamos encontrar um canal potente de formação continuada na escola.

A escola é um lugar de relações humanas, ou seja, de interações entre os sujeitos que nela estão todos os dias letivos. Nesse lugar, são construídas relações de confiança, que amparam a aprendizagem de todos, sejam professores, alunos ou a própria comunidade. É nessa confiança que se ancoram muitas das expectativas em relação à escola e seu papel social, sendo assim, a escola é um lugar de humanização, um lugar em que todos podem aprender. Apostamos nessa dimensão educativa da escola que, por meio da convivência e na experiência do dia a dia, constrói sentido e significados àqueles que nela estão.

Para compreender nosso objeto de estudo, seguimos um caminho que, na sua trajetória, compôs-se por três grandes paradas⁶⁷. Assim, cada momento do texto foi lugar para discussões distintas, mas que se interligaram pelas análises, já que os dados possibilitaram uma confluência metodológica que nos possibilitou um olhar projetivo, o qual se apresenta nesta conclusão.

Em nossa primeira parada, compreendemos que a história da escola, quando cruza com a história dos professores, confere à relação com o lugar uma dimensão profícua de pertencimento e de compromisso com a profissão, pois o papel de professor ultrapassa os portões da escola e se desloca para o papel em comunidade. A luta pela escola se alia à luta comunitária e o professor, nesse

⁶⁷ O termo “parada” aqui utilizado se remete à discussão de lugar proposto por Tuan (1983). Para esse autor, o lugar é parada, é tempo, é relação.

contexto, é o mesmo sujeito, aquele que dialoga com as necessidades do bairro e que traz para dentro da escola as expectativas dos moradores.

A identidade profissional de professores, construída a partir dessa relação com a história da escola e com seu entorno, corrobora para se pensar na forma como os saberes docentes são compostos nessa trama com o lugar. Assim, entendemos que a escola é vista como um lugar para o professor problematizar sua formação, pois ele tem a possibilidade de dialogar constantemente com as necessidades reais de sua comunidade.

Nossa segunda parada nos levou a reflexões sobre a formação do professor, o peso de sua composição histórica, nas marcas ainda presentes no jeito de ser professor e de como se compreende essa profissão. Dialogamos com essa história também a partir das pesquisas que discutem a formação continuada de professores e percebemos que pouco se tem problematizado a escola como gestora de sua formação e responsável por verificar as necessidades dos professores.

Vivemos um momento de grandes políticas de formação, entretanto elas são pensadas a partir de demandas externas à escola. Mesmo quando a formação é ofertada pela mantenedora, os objetivos são pensados por aqueles que estão longe da escola, são formações que procuram oferecer conteúdo, mas que, muitas vezes, não modificam a realidade. Nossa conclusão sobre esse aspecto é que o que falta às formações ofertadas aos professores é um espaço para ouvir o que eles estão buscando, a partir da realidade concreta, dialogando com ela durante a formação.

O terceiro capítulo, nossa última parada, levou-nos a ressignificar nossas reflexões anteriores, fez com que buscássemos discussões já feitas no texto, dialogando com as respostas das professoras nas entrevistas. Trata-se do capítulo que alinhavou o desfecho desta pesquisa, pois compreendemos que reafirmamos muitos apontamentos feitos nos capítulos anteriores.

Concluimos que os professores constroem seus saberes na troca com os seus pares, no exercício da profissão, mas que essa aprendizagem acontece também na relação com os alunos, o que nos leva a refletir sobre o compromisso com o futuro que esse professor tem, quando elege o aluno também como sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Outra conclusão nossa nessa parada do terceiro capítulo está no papel da tradição e na possibilidade de manutenção e rompimento no fazer docente. Nossas conclusões são feitas a partir dos dados que levantamos, em que a inferência que

fazemos sobre esse tema é em relação à necessidade de se fazer uma leitura da realidade, e que toda mudança, pretendida ou não, deve ser pensada a partir dela. Deve ser feita uma leitura que leve em consideração o que é dito pelo professor, mas também pelo que é realizado, vivido e lido nas manifestações dos corpos, na organização dos espaços e nas relações entre o que se diz e o que se faz.

Considerando todas essas assertivas sobre os resultados apresentados nos capítulos, avançamos propondo reflexões sobre as projeções que esta pesquisa pode propiciar como devolutiva social ao problema levantado. Centramos a abordagem em três ideias fundamentais que, em nossa análise, são as mais significativas.

A primeira delas pode levar à reflexão sobre políticas públicas e a forma como é tratada a escolha da vaga do professor. Os dados de nossa pesquisa nos mostraram que há maior compromisso com a profissão quando o professor reside próximo da escola. Ou seja, trabalhar no bairro em que mora envolve mais o professor com as necessidades de sua realidade escolar e amplia a dimensão do seu papel social. Também facilita nas informações entre a escola e a comunidade, pois o professor atua nos dois espaços sociais.

Entendemos que o engajamento profissional se fortalece quando o professor já faz parte da comunidade. Vimos, com nossa pesquisa, como é importante quando a história da escola se cruza com a história do professor. Podemos pensar na diminuição do estresse desse profissional no percurso do trabalho, na economia financeira e até no impacto no trânsito e na logística do transporte desse profissional.

A segunda projeção é a ideia de formação pensada e problematizada pela escola, no formato de grupo de estudos, pois esse formato possibilita um diálogo mais democrático entre os pares. Mesmo que haja um organizador e a ele cabe o papel de mobilizador das estratégias, o que será discutido e como será vivenciado na formação é levantado pelo grupo, a partir das demandas dos professores.

Além disso, as decisões são coletivas sobre o que estudar, que parcerias buscar para determinados assuntos, a fim de descobrir os caminhos para uma melhor aprendizagem. A formação pensada nessa perspectiva não elege uma hierarquia, em que um sabe mais enquanto os outros devem aprender com ele. O diálogo e as trocas são mais diretas e os participantes se sentem engajados com a formação, assumindo compromisso com os colegas.

A última projeção que fazemos está associada à ideia de acolhimento e compromisso pelo outro. O outro, aqui, é o colega de profissão que chega a nossa escola e que, muitas vezes, começa sem experiência, como é o caso da maioria das professoras que começaram em 2012, na Escola Municipal San Izidro.

Refletimos que esse professor que chega à escola pela primeira vez, e que é bem recebido, ou melhor, acolhido pela gestão, pelos colegas e que tem a possibilidade de construir relações profissionais, interpessoais e laços afetivos na escola, será um profissional mais comprometido com seus alunos.

Concluimos, ainda, que as relações que os professores constroem entre eles e com o lugar operam como uma rede de apoio e acolhimento. Essa rede fortalece o trabalho coletivo e ampara o professor novato que, por sua vez, se sentirá mais seguro para assumir sua profissão de maneira mais humana e consciente. Sendo assim, professor acolhido e amparado também acolherá seus alunos e dará apoio às aprendizagens deles.

Não consideramos esgotadas todas as possibilidades de interpretação da realidade que abarca a chegada de professores novos e as relações que eles constroem com os que lá já estão. Para nós, ainda ficam muitos questionamentos sobre os saberes que os professores edificam a partir dos primeiros anos, se essa relação modifica também os professores mais antigos e como esses são afetados pelos que chegam. Ou, ainda, a gestão observa a formação de professores como papel da escola? Há muito que se pesquisar no campo da formação de professores e na possibilidade de se problematizar a realidade escolar nesse campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Izadora Maleski Serrano. **Educação, utopia e sonho: contrapontos sobre a pedagogia empreendedora**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ALVES, Alda Judith. **A “ revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cad. Pes. São Paulo, n.8, pp.53-60, maio. 1992. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2014.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, pp. 35-60, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENITO, Agustín Escolano. **Tiempos y espacios para la escuela: Ensayos históricos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R (Orgs). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 ago. 2015.

BRZEZINSKI, Iria (Coord. e Org.); GARRISO, Elsa (Colaboração). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 124 p. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/30>> Acesso em: 07 jul. 2015.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 103-126.

CONNERTON, Paul. **Como as sociedades recordam**. Lisboa: Celta Editora, 1999.

COSTA, Marisa V. (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

DAVIS, Cláudia L. F. et al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 41, n.144, pp.826-849, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FIGUEIRA, Sandro T. da S. **Os contextos e movimentos na formação continuada docente: uma busca de sentido**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2012. Disponível em: <<http://ppgedu.org/wp-content/uploads/2014/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Sandro-Tiago.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousar ensinar**. São Paulo, Editora Olho D'água. 1997.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOUVÊA, Maria Helena de. **Desafios de formação permanente de professores no Município de Diadema - SP**. 400f. v1. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../mariaelena_parte1.pdf> Acesso em: 22 dez. 2014.

LAU, Beatriz. **Formação continuada em serviço dos professores municipais do Vale do Rio Pardo, RS**: um estudo de caso. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, Santa Cruz do Sul, 2012. Disponível em: <btd.unisc.br/Dissertacoes/BeatrizLau.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2014.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. Colégio Heber Soares Vargas. **Projeto Político Pedagógico**. Londrina, 2013.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal San Izidro. **Projeto Político Pedagógico**. Londrina, 2015.

LONDRINA. Lei nº 4.928 de 17 de janeiro de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos Cíveis do Município de Londrina – PR. Atualizada até Lei nº 11.525 de 28 mar. 2012. – **Jornal Oficial**, Londrina, PR, nº 1837, 04 abr. 2012. Disponível em: <http://www1.londrina.pr.gov.br/dados/images/stories/Storage/sec_recursos_humanos/leis/9337/L9337_ate_lei_12297_08072015.pdf> Acesso em: 17 out. 2014.

LOWENTHAL, David. **Como conhecemos o passado**. Projeto História. São Paulo, n. 17, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MATIAS, Bárbara Ferreira. **Narrativas de professores**: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012. Disponível em: <<file:///D:/adrianaharuyoshi/Desktop/texto%20completo.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

MORTATTI, Maria R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 16p. Brasília, 24 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

NISHIYE, Érika. **Formação continuada de professores: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo.** 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_NISHIYE_Erica.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2015.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Profissão Professor.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OAKESHOTT, Michael. **Sobre a história.** Rio de Janeiro: Topbooks, 2003.

OLIVEIRA, Sandra R.F.; ZAMBONI, Ernesta. Resposta para uma aluna: são muitas as possibilidades para a escola pública. In: **Revista Territórios e Fronteiras**, v. 6, n. 3, pp.108-127, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/248/181>> Acesso em: 12 dez. 2015.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal.** 6. ed. Tradução de Marco A. F. Velloso. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente: Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 2012. 301 p.

_____, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.

RUIZ, Maria José F. **A democratização da escola pública no estado do Paraná (1983 a 2010).** Londrina: EDUEL, 2014.

SÁ, Teresa. Lugares e não lugares em Marc Augé. In: **Tempo social - Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 26, n. 2, pp. 209-228, 2014.

SACRISTÁN, José G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 94-102.

_____. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Rosangela P. T. dos. **Formação continuada de professores: um possível caminho para a melhoria da qualidade na educação?**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2011. Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeduc/files/2014/06/Dissertacao_RosangelSantos.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.

SILVA, Marina C. C. B. da; SILVA, Antônio C. B. da. A escola na condição de não lugar. In: **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 4, n. 8, pp. 340-362, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/268/pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas e interações**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TAMASSIA, Silvana. A. S. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental: desafios e possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Educação, 2011. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=13302>. Acesso em: 20 dez. 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. In: **Educação & Sociedade [online]**, Campinas, v. 34, n. 123, pp. 551-571, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87328002015>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência**. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_TOLEDO_Elizabete_Humai.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2014.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VEIGA, Ilma P. A. Ensinar: uma retrospectiva complexa e laboriosa. In: Veiga, Ilma P. A. (Org.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. et. al. (Coord.). **Didática entre o pensar, o dizer e o vivenciar**. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

_____; ARAUJO, José C. S.; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES**APÊNDICE A**

Roteiro da entrevista

ROTEIRO DA ENTREVISTA

NOME: _____ IDADE: _____

CASADA ()

FORMAÇÃO:

MAGISTÉRIO () GRADUAÇÃO: _____ PÓS _____

TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____ TEMPO NA ESCOLA: _____

ANOS OU ÁREAS DE ATUAÇÃO ANTERIORES: _____

- 1) COMO ACONTECEU NA SUA VIDA A ESCOLHA PELA PROFISSÃO? COMO VOCÊ SE TORNOU PROFESSORA? O QUE A MOTIVOU?
- 2) COMO A SUA HISTÓRIA DE VIDA SE ENCONTROU COM A HISTÓRIA DO SAN IZIDRO? COMO VOCÊ CHEGOU A ESTA ESCOLA? O QUE TE LEVOU A ESCOLHÊ-LA?
- 3) RELATE PARA MIM COMO FOI O SEU PROCESSO DE CHEGADA À ESCOLA, SUAS PERSPECTIVAS, PRIMEIRAS IMPRESSÕES, DESAFIOS, VITÓRIAS.
- 4) NO MÊS DE NOVEMBRO, REALIZAMOS UM GRUPO FOCAL. DENTRE TODOS OS ASSUNTOS ABORDADOS, O QUE VOCÊ DESTACARIA E POR QUÊ? DAS AÇÕES REALIZADAS NA ESCOLA, QUE FALAMOS NO GRUPO FOCAL, PARA QUAL DELAS VOCÊ DARIA MAIS DESTAQUE E POR QUÊ?
- 5) NO ANO DE 2012, NÓS REALIZAMOS UM GRUPO DE ESTUDOS. COMO VOCÊ ENXERGA O GRUPO DE ESTUDOS QUE ACONTECEU EM NOSSA ESCOLA EM 2012? QUAL SEU PONTO DE VISTA?
- 6) CONSIDERANDO A SUA HISTÓRIA DE VIDA E A SUA EXPERIÊNCIA NESTA/EM ESCOLA, COMO É QUE VOCÊ ACHA QUE OCORRE A APRENDIZAGEM DO PROFESSOR, COMO VOCÊ APRENDEU A SER PROFESSORA? O QUE VOCÊ APRENDEU QUE MAIS TE MARCOU?
- 7) HOUVE UMA FALA ASSIM NO GRUPO FOCAL: “[...] E AÍ, NA ÉPOCA, A GENTE TENTAVA TAMBÉM: EI, VAMOS SAIR? VAMOS A TAL LUGAR? PORQUE ERA TODO MUNDO DESCONHECIDO E ERA NECESSÁRIO A GENTE TER UM VÍNCULO AFETIVO PARA A GENTE COMEÇAR A SE DESENVOLVER BEM NAS OUTRAS PARTES. EM UM GRUPO QUE PRECISA SE REUNIR PARA MONTAR ATIVIDADES, PARA FAZER

PLANEJAMENTO JUNTO, SE UM NÃO GOSTAR DO OUTRO ISSO NÃO ACONTECE [...]” (PROF. DANI)

- O QUE VOCÊ PENSA SOBRE ESSA FALA? SÃO IMPORTANTES OS LAÇOS QUE SE CRIAM?
- 8) O QUE É, PARA VOCÊ, “TER VOZ”? VOCÊ SENTE QUE NESTA ESCOLA É ASSIM? COMO VOCÊ PERCEBE ESSA RELAÇÃO DE OUVIR E SER OUVIDO NA ESCOLA?
- 9) NO SEU DIA A DIA, VOCÊ SE PEGA FAZENDO OU REPETINDO ATITUDES DE OUTROS PROFESSORES COM QUE CONVIVEU COMO ALUNA? QUAL O PAPEL DA TRADIÇÃO NA PROFISSÃO?

APÊNDICE B

TABELA DE CURSOS OFERTADOS

Tabela 1 - Cursos ofertados no ano de 2012

	CURSO	PÚBLICO	RESPONSÁVEL	DURAÇÃO	HORÁRIO	
					Dentro do horário de trabalho	Fora do horário de trabalho
1	Projetos Palavras Andantes	Regentes de Biblioteca	Assessoria SME	40 horas – 10 encontros	X	
2	Projeto Tecendo Letras	Professores do 3º ano	Assessoria SME	28 horas – 7 encontros	X	
3	Projeto Escrevendo o futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa	Professores de 4ª série	Assessoria SME	36 horas – 9 encontros	X	
4	Projeto Trilhas/ Instituto Natura – MEC	Supervisores escolares e professores de 1º e 2º anos	Assessoria SME	14 horas	X	
5	Projeto Conviver de Diretores, por regiões de Londrina	Diretores	Coordenador do grupo regional	36 horas	X	
6	Projeto Conviver de Coordenador Pedagógico, por regiões de Londrina	Coordenador Pedagógico	Coordenador do grupo regional	36 horas	X	
7	Projeto Movimento e Reflexão	Educadores Físicos	Encontros mensais alternados entre Assessoria e Coordenador regional	40 horas – 10 encontros	X	
8	Seminários da Pedagogia Empreendedora	Todos os profissionais da Educação	Todos os meses eram ofertados seminários com Assessoria da SME	12 horas – 4 encontros	X	
9	Projeto “Amor Exigente”	Todos os profissionais da Educação	Assessoria com parceria com a entidade Amor Exigente	40 horas – 10 encontros	X	
10	Projeto Londrina Global Obs: minha escola não tinha professor dessa oficina, passamos a ter só em 2014	Professores da Oficina de Língua Inglesa	Assessoria SME	40 horas – 10 encontros	X	
11	Projeto ALFMAT – Alfabetização e Letramento em Matemática	Coordenador Pedagógico	Assessoria SME	48 horas – 12 encontros	X	
12	Projeto ALFMAT – Alfabetização e Letramento em Matemática	Professores nas escolas	Coordenador Pedagógico	84 horas – 21 encontros		X
13	Programa Formação Pela Escola do FNDE	Todos os profissionais da Educação	Assessoria da SME	40 horas – sendo 8h presenciais e o restante pela plataforma Moodle		X
14	Palestra: Prevenção e Atendimento à Criança e ao Adolescente Vítima de Violência	Diretores e Coordenadores Pedagógicos	Parceria	4 horas	X	

15	Projeto Televisando Futuro	Todos os profissionais da Educação	Parceria com Rede Paranaense de Televisão	20 horas – plataforma Moodle		X
16	Palestra: Contação de História sobre a temática de gênero	Diretores e Coordenadores Pedagógicos	Parceria com a Secretaria Municipal da Mulher	4 horas	X	
17	Palestra: Projeto Pingo D'água	Coordenadores Pedagógicos	Parceria com COPATI	4 horas	X	
18	Curso Planejamento de Ensino no contexto escolar***	Coordenadores Pedagógicos	Assessorias SME	20 horas – 5 encontros	X	
19	Projeto Formação Contínua do Saber Fazer – em calendário escolar.	Todos os professores	Coordenação Pedagógica e Direção		X	
20	Curso Pró – Mat/UEL	Coordenadores Pedagógicos	Projeto de extensão da UEL	100 horas presenciais		X
21	Contraturno	Professores de contraturno	Assessoria da SME	68 horas presenciais	X	
22	Grupo de Estudos	Todos os professores	Coordenação da escola	40 horas entre encontros e tarefas		X

Fonte: Arquivo de Circulares Internas do ano de 2012

ANEXOS**ANEXO A****Cartas de aceite e autorização****UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA****CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO****MESTRADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS**

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biazon e a Profª Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 06 de outubro de 2015Adriana H. Biazon

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Sebastiana Cavaliéri Shimazaki RG 1276232Assinatura: Sebastiana C. Shimazaki



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biason e a Profª Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 07 de outubro de 2015

Adriana H. Biason

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Márcia Maria Coraro Guidetti RG _____

Assinatura: Márcia M. Guidetti



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biason e a Prof^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 07 de outubro de 2015

Adriana H. Biason

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Mariana Eliza Fonseca Moraes RG 6.382.351-1

Assinatura: Mariana Fonseca Moraes



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biason e a Prof^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 06 de outubro de 2015

Adriana H. Biason

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Claudia Elizabete Gonçalves RG 4.650.778-9

Assinatura: [Assinatura]



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biazon e a Profª Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 05 de outubro 2015

Adriana H. Biazon

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Daniela Cristiane Martins Diniz RG 5.156.043-4

Assinatura: _____



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biason e a Prof^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 06 de outubro de 2015

Adriana H. Biason

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Angelita Bracca Jemenzari RG 5.758.219-7

Assinatura: [Assinatura]



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biason e a Profª Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 05 de outubro 2015

Adriana H. Biason

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Franciely Aparecida de Oliveira RG 9.208.129-0

Assinatura: FdeOliveira



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS, NOMES E IMAGENS

Depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da importância da identificação do nome dos participantes, de trechos dos depoimentos e do uso de minha imagem, conforme especificados na Carta Convite, datada de 01/10/2014. AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Adriana Haruyoshi Biason e a Profª Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a utilizar imagens e trechos provenientes do Grupo Focal e das entrevistas realizadas, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Londrina, 07 de outubro de 2015

Adriana H. Biason

Pesquisador responsável pelo projeto

Nome: Sonia Maria Ramalho Lopes RG 3.937.261-4 Pr

Assinatura: Sonia Ramalho