

Saberes em diálogo: a construção de um programa de formação docente em uma rede municipal de ensino

Knowledge in dialogue: the construction of a teacher training program in a municipal education network

Gilberto Ferreira da Silva

Universidade La Salle (UNILASALLE), Brasil

Juliana Aquino Machado

Secretaria Municipal da Educação de Canoas, Brasil

Resumo

Neste trabalho nos voltamos para pensar a formação continuada de professores, estabelecendo um diálogo com a literatura existente na área, principalmente aquelas que apresentam sínteses do que foi possível avançar no campo da pesquisa, assim como buscamos verificar onde se concentram os desafios para o prospectar da área. Apresentamos uma proposta/ programa de formação continuada em andamento (2017-2018), realizada em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino de Canoas e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Partimos de uma reflexão sobre o lugar e a responsabilidade da universidade em propor e inovar no campo da formação de professores, tomando por base estudos de revisão mais recentes, para então, apresentar uma alternativa de inovação, que não parte da universidade, ainda que com sua parceria. Este segundo movimento, explora e descreve a proposta de formação continuada em andamento que aliada às sínteses que a literatura permitiu produzir no campo emerge o terceiro momento, onde apontamos os elementos destacados na experiência vivida: trabalho colaborativo “em rede, com a rede e na rede”; aprendizagem profissional contextualizada; escrita de si/narrativas de vida; autonomia e protagonismo docente; a pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico na docência e professor intelectual.

Palavras-chave: Formação de Professores; Pesquisa com a escola; Professor Intelectual, Programa de formação.

Abstract

In this work we return to think about the continuing formation of teachers, establishing a dialogue with the literature in the area, especially those that present syntheses of what was possible to advance in the field of research, as well as looking to verify where the challenges are to prospect the area. We present a proposal / program of ongoing training in progress (2017-2018), carried out in partnership with the Municipal Teaching Department of Canoas and the Graduate Program in Education of La Salle University. We start from a reflection on the place and the responsibility of the university in proposing and innovating in the field of teacher training, based on more recent revision studies, to present an alternative of innovation, which is not part of the university, although with your partnership. This second movement explores and describes the ongoing formation proposal that together with the syntheses that the literature allowed to produce in the field, emerges the third moment, where we point out the elements highlighted in the lived experience: collaborative work “in network, with the network and in the network”; contextualized professional learning; writing of self / life narratives; autonomy and teaching protagonism; the research as a strategy of production of practical-theoretical knowledge in teaching and intellectual teacher.

Keywords: Teacher training; Research with the school; Intellectual Teacher; Training program.

1. INTRODUÇÃO

A complexidade de desafios pelas quais os docentes são interpelados no espaço da escola, todos os dias, evidencia a necessidade de um outro/novo olhar sobre os processos formativos e as práticas pedagógicas desenvolvidas. A formação continuada representa hoje, além de uma necessidade, uma possibilidade (talvez a única) de construir ações pedagógicas coerentes e viáveis nos contextos da ação profissional docente. É neste sentido que formação continuada e práticas pedagógicas não podem mais ser compreendidas de forma descolada, em que uma atua como pré-requisito da outra (Nóvoa, 2009b; Imbernón, 2010). Ao contrário, práticas e processos formativos podem ser melhor compreendidos se analisados a partir de um caráter de interdependência, em que as ações pensadas em um viés decorrem das necessidades apontadas pelo outro, em um movimento que não é linear.

Sendo assim, buscamos descrever uma experiência, em processo, em que a parceria entre a Rede Municipal de Ensino de Canoas e o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle coloca-nos a pensar ações entre Academia, Secretaria Municipal da Educação e Professores da rede Municipal de Ensino, conferindo um caráter colaborativo e de protagonismo nas propostas e pesquisas desenvolvidas pelos docentes. O Projeto Saberes em Diálogo nasce alicerçado na compreensão de que Educação Básica e Academia precisam trabalhar de forma articulada, onde os dados produzidos por um, servem de elementos para ajudar a pensar as questões que perpassam o cotidiano do outro. Essa relação apresenta-se em duas vias, ou seja, tanto a Educação Básica pode beneficiar-se das produções acadêmicas, quanto a Academia nutre-se e embasa seus estudos a partir das experiências vividas e experimentadas na Educação Básica. Além disso, o desenvolvimento de pesquisas próximas aos contextos de atuação e significativas do ponto de vista das problemáticas da educação básica representa uma excelente oportunidade formativa para os envolvidos (Ludke, Cruz & Boing, 2009; Imbernón, 2010), evidenciando um aspecto que tem ficado a cada dia mais claro para a comissão coordenadora do projeto: o potencial formativo/autoformativo decorrente das ações pensadas e colocadas em movimento através do Saberes em Diálogo.

Neste sentido, entendemos que a pesquisa, mobilizada pela necessidade de buscar alternativas para qualificar o trabalho docente, tem um papel fundamental na proposição destas práticas, na mesma perspectiva do que diz Marli André (2016) ao afirmar que a função da pesquisa é a constituição de sujeitos autônomos, com opiniões e ideias próprias, que sejam capazes de fazer uma leitura crítica da realidade e de seu contexto de trabalho, sabendo buscar referências e recursos

que ajudem a entender o que se passa e permitam assim, delinear caminhos de atuação nesta realidade. Assim, pensar pesquisas que possam ajudar a dar conta das problemáticas e demandas diárias pelas quais passam professores e professoras, na escola, constitui um dos princípios sob os quais as ações deste projeto estão sendo propostas.

A fim de sistematizar um relato primeiro, da experiência em curso, o texto está dividido em três partes. A primeira parte propõe-se a trazer algumas reflexões sobre a relação entre Universidade e Educação Básica, analisando o lugar que ocupam formação inicial e formação continuada de professores e, especialmente, sobre a responsabilidade da Universidade em propor inovações no campo da formação de professores. A segunda parte descreve a experiência em curso na Rede Municipal de Ensino de Canoas, denominada de Saberes em Diálogo. A partir da apresentação do Projeto Saberes em Diálogo, emerge então a terceira parte do texto, que se propõe a destacar alguns elementos que se tem evidenciado ao grupo coordenador no decorrer da experiência em curso, que está sendo vivida *em rede, na rede e com a rede*.

2. UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA: O LUGAR DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

97

Gatti (2017), em um interessante e instigante artigo sobre a formação docente na contemporaneidade, tecendo uma reflexão em torno de questões atuais e seus efeitos no campo educacional de maneira abrangente, vai estreitando e colocando em pauta o debate e os desafios sobre a formação inicial de professores, via os cursos de licenciaturas. Gatti acaba por produzir uma síntese de como

(...) as licenciaturas se mostram em suas dinâmicas formativas alienadas das realidades socioculturais contemporâneas, da complexidade que transita do social para os espaços das escolas e das salas de aula, e das demandas que se colocam ao trabalho de um professor na interface com seus alunos no dia a dia das redes escolares (2017, p. 726).

O interessante é que tal constatação não é uma novidade nos meios acadêmicos e nos resultados de pesquisas que colocam em evidência a formação inicial de professores. A mesma autora em trabalho anterior (Gatti, 2014) recorrendo aos estudos realizados por Marli André constata que há uma permanência de problemas que vem sendo detectados nas pesquisas há muito tempo.

O esgotamento de um modelo de formação, tanto inicial quanto continuada, centrada em eventos orquestrados por convidados ilustres, geralmente pesquisadores do meio acadêmico, como é o caso da formação continuada, ou então, no caso da formação inicial, em que as atividades de estágio, estudos e contato com a realidade da escola respondem a estruturas curriculares disciplinares e com pouco diálogo, denotam, de forma clara a necessidade de projetos mais ousados e inovadores. Silva & Cabrera (2013) ao estudarem as contribuições de pesquisas realizadas pelos membros do *Grupo de Investigación en Educación Intercultural* (GREDI), vinculado à Universidade de Barcelona enfatizam:

Igualmente as experiências postas em prática na realização das pesquisas analisadas apontam para um processo formador da cidadania intercultural em que projetos, programas e ações formadoras devam constituir-se como espaços efetivos, carregados de significado para as práticas educativas cotidianas. De tal forma que permitam romper definitivamente com propostas isoladas e postas em andamento a partir de visões hierárquicas que relegam os principais protagonistas do ato educativo ao lugar de coadjuvantes. (p. 12).

Um outro aspecto que se evidencia no campo dos estudos sobre formação continuada refere-se, igualmente a uma dimensão que não é novidade, mas que se coloca como necessidade a ser contemplada: a questão da escuta e dos espaços formativos como elementos preponderantes no desenvolvimento profissional docente. Machado (2013), estudando a Rede Municipal de Ensino de Canoas detecta o quanto

98

as soluções vindas de fora não contribuem para o desenvolvimento de uma autonomia profissional. No entanto, por constituírem em muitos casos, a única opção, passam a ser 'adotadas' ou 'requeridas' pelos professores, que anseiam por soluções ou alternativas imediatas para problemas que são também imediatos [...] (p.124).

Diante deste quadro resta-nos perguntar: seria a universidade ainda o lugar da formação de professores? Qual universidade? E a formação continuada, é responsabilidade de quem? Diante destas constatações e do estágio que se observa na construção de propostas, programas e modelos formativos que possam inovar, condizentes com a realidade educacional experimentada cotidianamente na escola, a ineficiência, tanto dos programas de formação continuada quanto do clássico modelo curricular, pautado em disciplinas que alimentam a formação inicial, **é preciso ter a coragem de propor, experimentar, inovar, trilhar caminhos não tão usuais.** Seria hora de assumir e tomar consciência deste estágio? Ao admitir, talvez, se tenha a possibilidade de colocar-se em movimento na construção de outros programas, gerenciados por outras perspectivas que agreguem, contemplem e permitam o

desenvolvimento profissional docente e a qualificação das práticas educativas, rumo a uma educação de qualidade contextualizada. Apostando nesta direção é que apresentamos os primeiros passos já realizados na experiência vivida em Canoas.

3. A EXPERIÊNCIA FORMADORA: O PROJETO SABERES EM DIÁLOGO

Talvez pudéssemos fazer uma retrospectiva rápida, tomando por base uma característica não tão comum e perceptível em redes públicas de educação, sejam elas no âmbito municipal sejam no âmbito estadual. Essa retrospectiva implica em considerar um dado que vem ganhando “volume” no espectro da Rede Municipal de Educação de Canoas. Para melhor situar, recorreremos ao registro de duas situações e, por isso mesmo, a ideia de retrospectiva.

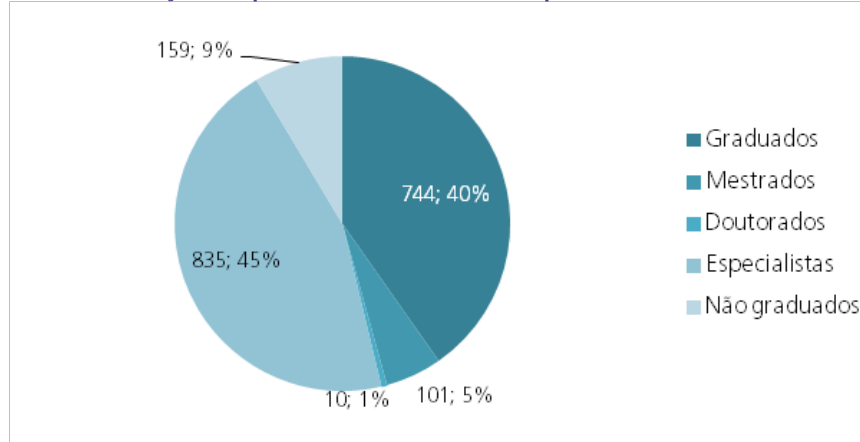
A primeira delas diz respeito ao fato de que em gestões públicas passadas esta rede foi privilegiada com convênios com a Universidade La Salle, via o Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU), em que várias bolsas foram disponibilizadas aos educadores para que realizassem seus mestrados completamente subsidiados, desde o ponto de vista econômico. A Prefeitura Municipal de Canoas oportunizou a concessão de bolsas de estudo em nível de pós-graduação, totalizando 84 bolsas para cursos *lato-sensu* (Educação Inclusiva, Supervisão e Orientação) e 18 bolsas para curso *stricto sensu* (Mestrado em Educação). Tais professores desenvolveram pesquisas que versam especificamente sobre a Educação Básica e as questões cotidianas da escola. Apesar de um grupo reduzido, se compararmos o total de educadores que compõem a rede, pode-se inferir o quanto este grupo de mestres acabou por afetar o cotidiano da vida institucional escolar na rede, proporcionando um repensar de práticas, de modos de agir e de exercício da pesquisa, pois uma das características deste investimento foi justamente que os “objetos de estudo” fossem todos voltados à realidade das escolas da rede, o que com raras, exceção foram cumpridos.

A segunda situação refere-se a uma constatação. Considerando os dados da Unidade Administrativa da Secretaria Municipal da Educação, em maio de 2017, foi possível verificar a qualificação dos docentes que atuam efetivamente nas escolas, com relação à formação em nível de pós-graduação. Em maio de 2017, por exemplo, a rede municipal de ensino de Canoas contava com um total de 51% dos docentes com formação em nível de especialização, mestrado e doutorado, totalizando 946

professores-pesquisadores, conforme é possível se observar no Gráfico 1. Tal dado é relevante, na medida em que possibilita pensar uma rede que, além de qualificada, tem uma relação próxima com a pesquisa.

GRÁFICO 1

Nível de Formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas



(Fonte: Unidade Administrativa/SME – Maio de 2017)

100

Ao constataremos que 51% do corpo docente da rede apresentava titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, emergiu o desejo de conhecer e dar visibilidade a estas produções e pesquisas, construindo, constituindo e consolidando uma identidade de rede-pesquisadora. É no encontro entre a Diretoria Pedagógica, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e o PPGEDU da Universidade La Salle que nasce a parceria para construir uma proposta de trabalho, que *a priori* evidencia a busca por espaços em que o protagonismo docente seja a grande referência para a construção de um projeto de formação continuada na rede. A ideia de um seminário municipal constituiu a primeira ação mobilizadora, no sentido de incentivar a produção de conhecimentos a partir do diálogo entre os saberes da experiência docente, articulados com os saberes acadêmicos, incentivando os professores a buscarem formação e, possibilitando, a construção de políticas públicas específicas para a formação, qualificação e valorização docente. Esta primeira ação foi pautada a partir dos seguintes objetivos: conhecer e dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas pelos professores-pesquisadores da rede (em nível de pós-graduação); discutir com a universidade as ações/pesquisas desenvolvidas no sentido de qualificar a educação básica e aproximar as universidades da rede municipal de ensino, de forma a ampliar as parcerias relativas à formação inicial e continuada de professores.

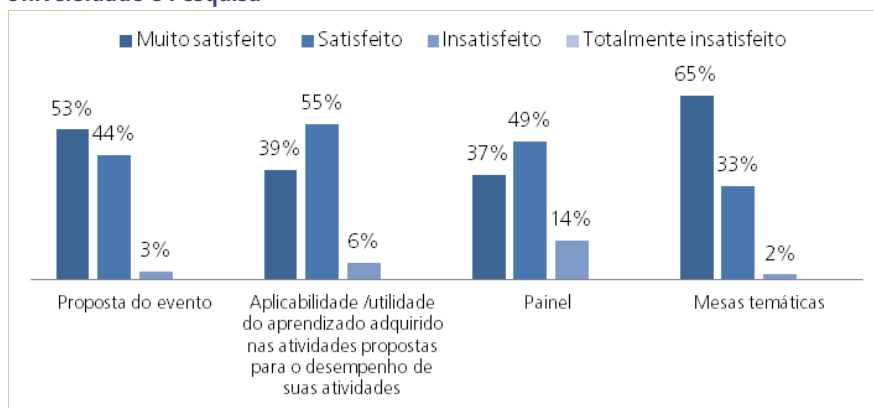
Mobilizados pela ideia de articular o conhecimento na rede, a realização de um seminário municipal pareceu à equipe organizadora uma alternativa viável naquele momento. Sete eixos temáticos foram definidos como forma de organização dos trabalhos submetidos: 1) Gestão da educação, formação de professores e currículo; 2) Linguagens; 3) Ciências naturais e Matemática; 4) Ciências humanas; 5) Educação Inclusiva; 6) Alfabetização, Pós-alfabetização e Letramentos; 7) Tecnologias na educação.

A acolhida por parte de 53 professores pesquisadores/autores da Rede Municipal de Educação garantiu o sucesso do evento, que foi pensado desde a abertura como espaço para proporcionar o diálogo aos educadores. Assim, as atividades da primeira noite foram compostas por um painel de abertura, com três educadores pesquisadores da rede, apresentando e discutindo suas experiências de pesquisa aliado à prática da sala de aula, além do relato de dois professores vinculados aos PPGEDUs de duas universidades próximas. Buscou-se que estes relatos contemplassem a relação entre suas experiências práticas com a pesquisa e com a docência. A segunda noite do seminário contou com mesas organizadas nos sete eixos temáticos, coordenados por educadores da própria rede¹.

Em avaliação final do evento, foram registradas as seguintes impressões, conforme ilustrado no Gráfico 2:

GRÁFICO 2

Avaliação do 1º Seminário Municipal "Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa"



(Fonte: Formulário de avaliação do 1º Seminário Municipal "Saberes em Diálogo: Educação Básica, Universidade e Pesquisa/2017)

¹ O resultado das produções apresentadas e discutidas neste primeiro seminário foram publicadas em formato de e-book (Machado, Ledur & Silva, 2018).

A partir da tabulação das respostas, foi possível constatar que 97% dos participantes considerou a proposta do evento satisfatória. Alguns, em questão aberta, destacaram a relevância e organização do evento, sugerindo continuidade, bem como reiterando a qualidade dos palestrantes e das mesas temáticas. As “falas próximas à realidade” da escola também foram um aspecto mencionado por participantes, bem como as trocas de experiência e possibilidade de conhecer pesquisas desenvolvidas por colegas. Com relação à aplicabilidade das aprendizagens para o desempenho das atividades profissionais, 94% considerou satisfatória. Alguns participantes sinalizaram para a possibilidade de que as pesquisas desenvolvidas por colegas possam ser tema de formação continuada na escola, possibilitando uma maior proximidade e difusão dos conhecimentos produzidos pela pesquisa em relação com a escola. Ainda, foi apontado como possibilidade, a realização da atividade durante o horário de trabalho, nos turnos manhã e/ou tarde, além da promoção de mais edições do evento durante o ano, em periodicidade semestral.

102

Apesar de a segunda noite ter sido ligeiramente melhor avaliada pelos participantes, possivelmente pela maior proximidade da dinâmica em mesas temáticas, entendemos que a atividade realizada na primeira noite também foi de grande potencialidade, pois trouxe ao destaque os relatos de professores da educação básica e do ensino superior, em relação com os saberes acadêmicos, da pesquisa e da trajetória pessoal/profissional de cada um. A valorização desta pluralidade de saberes docentes é uma questão tratada por Tardif (2002), ao referir que o saber docente, plural é formado de saberes provenientes tanto de instituições de formação profissional, de currículos e da prática cotidiana.

O movimento de reflexão/ação/reflexão constituiu elemento fundamental no sentido da qualificação das práticas pedagógicas e tal articulação acontece especialmente através da formação continuada vinculada aos contextos de atuação profissional, provocando o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva por parte dos professores, a exemplo do que indicam Ludke & Cruz (2005, p.90):

A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares.

Neste cenário, entendemos a relevância do desenvolvimento de pesquisas profundamente vinculadas e comprometidas com o cotidiano da escola (Silva & Cabrera, 2011; Machado, 2013; Machado, Yunes & Silva, 2014). Esta compreensão tensionou a comissão coordenadora do projeto a pensar na continuidade da proposta

iniciada em 2017 numa dinâmica que possibilite uma maior articulação com pesquisas gestadas e desenvolvidas no espaço da escola e, portanto, vinculadas e comprometidas com o seu cotidiano. Assim, o trabalho² em 2018 vem se pautando por alguns movimentos importantes para a construção e consolidação do projeto/programa auto formativo em pleno andamento. Partiu-se para ampliar a comissão organizadora do evento, inicialmente de um grupo composto por 4 (quatro) educadores, para um grupo de 15 (quinze) educadores/pesquisadores. Como critério inicial, lançamos mão daqueles educadores que haviam participado do seminário em 2017, como mediadores das mesas temáticas, revisores e painelistas.

Reuniões mensais foram propostas como estratégia de consolidação desta comissão, passando a discutir todos os encaminhamentos de forma coletiva; decisões que antes eram tomadas por um grupo reduzido passaram a fazer parte de um coletivo ampliado, desencadeando um processo de construção de autorias, protagonismo e de estímulo para que a rede pense e produza pesquisa, assim como a realização de uma segunda edição do Seminário Municipal. Para tal se pensou em desenvolver um processo na rede, a partir da ideia de adesão voluntária por parte dos educadores/pesquisadores, trabalhando em rede com a rede e na rede. Três dimensões foram propostas para aglutinar as expectativas e proposta de trabalho na rede, quais sejam: professor, escola e grupo. Na dimensão Professor, é o trabalho docente, normalmente levado a cabo em sala de aula que é posto como foco de reflexão e pesquisa. Na dimensão Escola, o trabalho é compreendido como projeto coletivo institucional da comunidade educativa e, na dimensão Grupo, os trabalhos são realizados e pensados por dois ou mais professores.

Os projetos de pesquisa inscritos representam tanto trabalhos que já estão em andamento no espaço da escola e que agora, portanto, passam a ter um olhar sobre seu desenvolvimento, quanto projetos que foram pensados a partir da provocação criada na rede para a 2ª edição do “Saberes em Diálogo”. Aproveitando do tempo, pois a proposta foi desencadeada já no início do ano (março), com previsão de resultados do processo para apresentação e socialização no Seminário a ser realizado em outubro, foi organizada uma agenda de trabalho, incluindo inscrições de proposta de pesquisa, organização de grupos de trabalho, estudo, execução e sistematização das pesquisas. Tivemos um total de 73 propostas de pesquisa

² Inicialmente o trabalho foi concebido como um projeto apresentado à Secretaria Municipal de Ensino de Canoas. A partir da dimensão que o trabalho ganhou em 2018, passamos a projetar a ideia de que o projeto possa vir a se tornar um Programa de Formação Continuada, por isso optamos neste momento por usar as nomenclaturas de projeto/programa/proposta. Entendemos que nos encontramos em uma fase de transição e consolidação do trabalho.

inscritas nas três dimensões. Para dar conta de acompanhar, mobilizar e contribuir no processo foram, então, criados grupos de estudo/pesquisa, acompanhados por membros da Comissão organizadora, portanto, educadores da rede acompanhando grupos de pesquisa na própria rede. Reuniões foram sendo desencadeadas com cada um desses pequenos grupos, contemplando as disponibilidades dos educadores/pesquisadores. Listas de e-mail e grupos de *WhatsApp* foram sendo criados, proporcionando maiores interações e troca de experiências, agilizando a marcação das agendas e favorecendo o fluxo de informações e a circulação de saberes. Outros recursos foram dinamizados para manter o grupo articulado como, por exemplo, as páginas pessoais dos integrantes do projeto no *Facebook*, que serviram de espaço privilegiado para a divulgação das reuniões da Comissão Organizadora e das agendas dos Grupos de Estudo. Além disso, a necessidade impeliu a propor reuniões que foram denominadas de Reuniões Ampliadas (RA), incluindo todos os educadores/pesquisadores/autores (neste momento ultrapassando o número de 100), com o objetivo de fortalecer a discussão do trabalho coletivo na rede, dirimir dúvidas e instrumentalizar para a pesquisa em grupo. Nesse movimento, temos ciência de que vamos fazendo a formação continuada como um processo auto formativo onde circulam, se fazem presentes e emergem diferentes elementos e dimensões que compõem o fazer educativo e a constituição profissional docente. São estes elementos que nos remetem a pensar e a construir uma experiência em formação continuada desde a perspectiva dos acúmulos proporcionados pela pesquisa acadêmica na área como das escutas e experiências práticas que amparam e ampararam as ações e assessorias realizadas durante estes últimos 15 anos junto a diferentes redes municipais de ensino por onde atuamos.

104

Deste entorno surgem alguns questionamentos, onde o foco parte desde o contexto brasileiro: Em que estágio da formação continuada nos encontramos? Quais os avanços apontados pela pesquisa acadêmica? Onde estamos acertando? Quais as lacunas e fragilidades deste processo no contexto brasileiro? Quais são os elementos significativos para se pensar a formação continuada de professores na educação básica? Que aspectos devem ser contemplados quando se pensa a formação continuada dos profissionais da educação? O que ensinam as pesquisas? O que dizem os resultados das investigações? Que sínteses podem ou foram formuladas? Que compromissos éticos, políticos e “estéticos” revelam as pesquisas produzidas no campo? No que elas impulsionam novos fazeres e ações eficientes e qualificadoras da ação docente da educação básica? Quem são os interlocutores prioritários nestas pesquisas? Para quem se voltam os esforços teóricos realizados na arquitetura das teses e dissertações defendidas no campo? A quem se escuta na pesquisa sobre formação continuada de professores?

E, em outra direção, o foco volta-se para o âmbito internacional do debate posto e experimentado hoje no campo da formação, fazendo com que ganhem visibilidade um outro conjunto de questionamentos que podem ser pensados desde duas direções geoepestêmicas. A primeira delas diz respeito à Europa e Norte da América: Quais são ou quais foram as contribuições que a literatura internacional na área trouxe ao contexto brasileiro? Que lugar ocupam os referenciais internacionais em nossas pesquisas na área? Como dialogam com os problemas no território brasileiro e que “luzes” elas projetam na realidade nacional? Quais as experiências internacionais que podem contribuir desde o ponto de vista operacional para sanar e enfrentar os problemas contextualizados nas diferentes regiões do país? (André, 2009, 2010). E ainda, especificamente, nos interessa perguntar, em uma segunda direção, contemplando a região latino-americana e caribenha: Porque a produção sobre formação de professores na região latino-americana é praticamente ausente na literatura usada nas pesquisas brasileiras? Porque as experiências formadoras de países da região latina e caribenha são pouco vinculadas no meio acadêmico nacional? Como podemos fortalecer e estimular o diálogo da produção com nossos vizinhos, considerando as semelhanças históricas da colonização, os aspectos culturais da presença indígena e africana nos diferentes contextos nacionais? O que dizem os pesquisadores da América Latina sobre formação de professores? Que contribuições podem advir destas reflexões? Onde se localizam os limitadores da formação de professores nas regiões latina e caribenha?

Sem a pretensão de dar conta deste conjunto de questionamentos, mas os entendendo como impulsionadores da construção desta proposta de formação continuada, vamos nos reportar a alguns estudos que podem nos ajudar a realizar sínteses significativas no campo para então, na perspectiva de vislumbrar o que denominamos de “horizonte histórico de sentido” (Quijano, 2010), ou seja, apostar na qualificação do que se faz em formação de professores na rede Municipal de Canoas. Ainda assim, deve-se perguntar: Está-se a falar de pesquisa sobre formação de professores? Ou se está a pensar sobre Formação continuada de professores e seus desafios? Entende-se que se está falando na direção da segunda pergunta. Colocando em evidência a formação continuada e daí partindo para pensar, tanto a literatura disponível (nacional e internacional) e o que dizem, assim como as práticas e programas de formação continuada dos profissionais da educação.

4. OS PRINCÍPIOS BALIZADORES QUE EMERGEM DA EXPERIÊNCIA EM ANDAMENTO

Desde o contexto europeu, os estudos do pesquisador espanhol Francisco Imbernón (2010) e do pesquisador português António Nóvoa (2009b) servem de referência para pensar alguns indicativos sobre os processos formativo na região europeia. Estes dois autores em muito se aproximam em suas sínteses sobre a formação continuada, assim optamos por trazer aqui os destaques oferecido por Nóvoa. Para este pesquisador, são 5 (cinco) propostas que condensam os desafios para a formação de professores naquele contexto: P1 – Práticas: A formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. P2 – Profissão: A formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. P3 – Pessoa: A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico. P4 – Partilha: A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola. P5 – Público: A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

106

Na região da América Latina o debate sobre formação continuada de professores encontra nos estudos, por exemplo, da pesquisadora uruguaia Denise Vaillant (2014; 2016) e da pesquisadora chilena Beatrice Ávalos (2007) sínteses significativas do estado da discussão. Para nossos propósitos neste artigo, recorreremos ao estudo de Ávalos (2007), onde se destacam três tipos de ações voltadas á formação de professores na região latino-americana. A primeira delas refere-se “Acciones que persiguen la actualización o fortalecimiento de los conocimientos curriculares substantivos y mejoramiento de las didácticas referidas a estos conocimientos”; a segunda ação destaca “o mejoramiento de las prácticas en el aula (...) y su puesta en acción, como también aspectos referidos a la gestión de enseñanza y al manejo de la diversidad de los alumnos. E, por terceira: “Acciones que resultan de la implementación de cambios o reformas educativas y que se centran en informar a los docentes sobre los mismos (...)” (Ávalos, 2007, p.89-90). Na análise, apoiada em um conjunto de documentos de caráter internacional, a pesquisadora organiza um conjunto de problemas que a região latino-americana enfrenta na área. Os quais

apresentamos de forma sucinta: experiências potencialmente exitosas que não recebem apoio de forma continuada; alcance limitado das avaliações de impacto das experiências existentes que permitam a realização de aperfeiçoamento nas práticas formativas; limitada inserção em políticas sistêmicas dirigidas a docentes; a inobservância do fator tempo de duração das formações e coerência interna das propostas formativas e, finalmente, o uso de instituições externas para as atividades de formação continuada exige atenção e acompanhamento para que se garanta a execução da proposta dos programas de formação com qualidade.

No contexto brasileiro, fazendo uma busca por autores preocupados em oferecer revisão de literatura e/ou estado da arte no campo da formação continuada de professores, evidenciamos as contribuições de André (2009, 2010), Gatti & Barreto (2009), Romanowski (2013) e Cunha (2013). Na análise mais cuidadosa, procurando pela síntese de quais são os problemas, impasses e desafios que emergem das pesquisas produzidas no contexto nacional brasileiro, a síntese oferecida por Gatti & Barreto (2009) é a que parece melhor oferecer elementos instigadores para a reflexão:

a) a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; b) os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; c) os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; d) os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; e) mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; f) a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados; g) falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada. (p.221)

Outro estudo no contexto brasileiro que merece nossa atenção é o realizado por André (2013). A pesquisadora discute políticas voltadas à formação continuada de docentes da educação básica com base em dados coletados em quinze secretarias de educação de estados e municípios brasileiros. O estudo voltou-se para secretarias que tivessem algum tipo de trabalho, programa ou formação ofertado junto aos docentes partindo, portanto, da ideia de que a oferta existia nessas secretarias; entretanto, mesmo considerando esta característica inicial o estudo evidenciou “ações formativas na forma de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, presenciais e a distância voltados, em geral, para um professor genérico, sem um acompanhamento dos efeitos dessas ações na escola e na sala de aula”(p. 48). Outro aspecto localizado enfatiza centralidade das preocupações formativas para

duas áreas do conhecimento: Matemática e Língua Portuguesa, obviamente em detrimento das outras áreas. E, por último, destaca o estudo que a participação dos docentes na elaboração de propostas formativas foi pouco visível.

Tanto nas sínteses observadas no contexto europeu, ainda que experiências pontuais amplamente divulgadas, principalmente no e pelo meio acadêmico brasileiro como experiências de sucesso, quanto como o que apontam na diversidade, nas sínteses oferecidas na região latino-america e em específico no contexto brasileiro, ao qual lançamos um olhar mais direcionado, podemos observar que elementos fundantes e propositivos para uma formação continuada de professores de qualidade despontam, indicando possíveis caminhos. Consta-se de forma veemente que uma ação formadora docente deve estar visceralmente articulada com a realidade dos problemas educacionais práticos do chão da escola. Esta com certeza deve ocupar as preocupações de gestores, assessores e pesquisadores na área. De outro modo se observa uma certa pobreza de iniciativas ousadas que rompem com modelos clássicos de formação centrados na reprodução e na multiplicação (Marconi, 2017; Vaillant, 2016; André, 2013; Nóvoa, 2009b).

108

É justamente a partir destas constatações que procuramos sustentar e alimentar a experiência em andamento na rede municipal de Canoas. Nessa direção localizamos uma certa ousadia, pois aqui se experimenta construir um caminho, exercitar uma prática auto formativa, mesmo que tomando por referência o acúmulo que a pesquisa de um lado proporcionou e, por outro, tendo ciência de que os elementos que servem como destaque nesta experiência em andamento e proposta em construção na prática são anunciados como preponderantes para uma ação formativa de sentido para os profissionais e para um projeto de educação pública de qualidade. Para isso apresentamos a seguir alguns eixos que ajudam a orientar o trabalho “Em rede, com a rede, na rede” e que podem ser potencializados e estimulados no decorrer desta trajetória:

- a) *Trabalho colaborativo em rede*: parece que uma cultura de cooperação e colaboração deve assumir um lugar de destaque, não só no espaço da escola e nas relações dos profissionais da educação, **como também** nas relações que sustentam nossa convivência em sociedade. A colaboração deve ter seu espaço privilegiado de experimentação e vivência no espaço da escola. Não se limita a ela mas parte dela para poder compartilhar e constituir outros espaços na relação com outras comunidades educativas próximas, construindo a noção de “rede na rede”. Se considerarmos que o modelo de formação que importa problemas e soluções para realidades desconcontextualizadas não tem sentido, a radicalidade desta compreensão deve ser

tomada como desafio: da escola, com a escola na relação com outra escola e assim por diante, construindo o sentido de rede desde o que mobiliza a ação docente cotidiana. As teorias e as reflexões de caráter clássico, oriundas do universo acadêmico não ficam relegadas ou excluídas, elas ganham um outro lugar, o lugar de quem aprende junto e se coloca a serviço na construção de outros sentidos realmente com significado para o contexto de onde emergem as dificuldades, os problemas, congregando os sujeitos profissionais intelectuais que são igualmente produtores de conhecimento em serviço (Vaillant, 2014 Arévalo & Núñez, 2016. A formação continuada se dá nessa lógica, nessas trocas, nesse intercâmbio em que a escuta e a fala de quem vive a educação tem status e autoridade, recusando um lugar de reconhecimento e buscando um lugar de parceria, pois o reconhecimento parte do pressuposto que o outro que reconhece tem o poder para tal (?), ou seja, está em um outro lugar epistêmico/social/político privilegiado, hierárquico. A busca por uma postura de solidariedade no trabalho, mais do que a busca pelo reconhecimento revela a possibilidade de emergirem, dos contextos de atuação profissional, ações colaborativas e coletivas, em que o conhecimento pedagógico construído adquire um caráter de legitimidade e de profunda vinculação com os sujeitos docentes que as desenvolvem. Nesse sentido, a formação “em rede, com a rede, na rede”, implica em abrir a casa, implica em receber, acolher desde a perspectiva da cooperação/colaboração para o aprendizado no coletivo, participando, atuando, vivendo, experimentando. É da experiência que nasce a necessidade de compartilhar, de narrar, de dizer a palavra, criando uma cultura colaborativa de longo alcance, permitindo ver e atuar de forma internalizada.

- b) *Aprendizagem profissional contextualizada* (desde a escola e para além dela): aprender desde onde se atua, com quem se atua e com os desafios que o local apresenta. Se o local importa neste processo, a criação de grupos de trabalho, grupos de pesquisa, potencializados por dispositivos tecnológicos virtuais (grupos no WhatsApp, por exemplo) são fundamentais. O outro elemento que entra nesse movimento refere-se ao espírito mobilizador, da experiência positiva em sala de aula como potência para trabalhar junto com o outro educador assumindo, assim, o lugar de tutor, orientador, compreendendo seu comprometimento com este outro profissional, com este outro docente.
- c) *Escrita de si/narrativas de vida*: resulta como processo da cumplicidade construída entre o grupo de estudo/pesquisa na escola, ampliado para outras escolas próximas e compartilhado “em rede, com a rede, na rede”. A escrita de sua trajetória profissional e dos sentidos que são atribuídos pelo educador ao trabalho ganham na partilha a necessária cumplicidade. O trabalho docente reverberado e maximizado na prática do discurso produzido, ou seja, na tradução realizada da experiência feita em texto/discurso elaborado

para comunicar. Oficinas de escrita, ateliês, espaços dedicados a escuta da história do outro (as primeiras iniciativas nesta direção estão sendo realizadas nas Reuniões Ampliadas/RA). O ato de silenciar para escutar é colocar-se em posição de respeito, de acolhimento, de quem se prepara para receber algo quase como se fosse uma dádiva, uma doação. Ao escutar o outro, também se escuta a si mesmo, produzindo possibilidades de reconstrução no ato coletivo de produção de sentidos das práticas docentes. Aqui temos a criação do vínculo, do sentimento de pertencimento ao grupo, ao coletivo, a um projeto de trabalho, que acaba por empoderar os sujeitos para uma postura reflexiva e embasada na sua prática.

- d) *Autonomia e protagonismo docente*: A gestão do processo auto formativo nas mãos dos docentes, tendo como desafio maior a ideia de colocar-se a serviço. O papel das mantenedoras das redes, neste caso, não seria de conduzir os processos, mas o de instrumentalizar, auxiliar e subsidiar, colocando-se a serviço da proposta em que o protagonismo é dos docentes. Este lugar precisa ser repensado, reestruturado e recolocado em outra posição. Só este movimento já implica, por parte de gestores e assessores, um ato descolonizador de mentes e corpos, pois é preciso reverter a situação para a perspectiva de quem se coloca a serviço, de quem escuta e executa a escuta. Esse protagonismo docente é concebido desde a escola, com as escolas próximas, na rede e quiçá para além da rede, alavancando a ideia da formação em cooperação sem fronteiras. A criação de comissões, coordenações e estratégias de garantia de autonomia são fundamentais para que o processo mobilizador seja eficiente na efetivação deste protagonismo vivido de forma radicalizada (Vaillant, 2014), em que as pequenas experiências possam ser referência para aperfeiçoar novas/outras. Nesse sentido, ninguém tem a(s)resposta(s), todos(as) as estão construindo.
- e) *A pesquisa como estratégia de produção de conhecimento prático-teórico na docência*: Para além de sua importância, já constatada nas revisões de literatura (Romanowski, 2013; Gatti, 2017, aposta-se na pesquisa como estratégia e processo auto formativo docente. O registro que traduz, forma e conforma a realidade da experiência feita; a narrativa de si como processo de construção do saber e desenvolvimento docente. A pesquisa aqui é entendida como espaço de construção de outros saberes. Nesse sentido a pesquisa é para além da relação entre universidade e educação básica, conferindo a ideia de uma cumplicidade epistêmica que emerge também da relação construída com os estudantes.
- f) *Professor intelectual*: encontra-se na literatura da área uma vasta referência sobre a importância de professores reflexivos, professores pesquisadores; entretanto, não é frequente encontrar a alusão ao que resulta deste processo de reflexão sobre a prática docente ou sobre experiências de pesquisa na ação docente, uma vez que na produção intelectual, pouco se observa o

reconhecimento deste lugar nos professores (Kooy & Illanes, 2016). Ou seja, da postura do professor como intelectual, assumindo uma liderança que impulsiona e provoca para a assunção de conhecimentos próprios docentes, emerge uma outra dimensão do trabalho intelectual, a mentoria, tutoria ou a parceria experiente que assume acompanhar o outro colega em sua iniciação em projetos de trabalho e propostas de atividade docente. É sentir-se trabalhando e pertencendo a uma comunidade de educadores *“Em rede, com a rede, na rede”*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que apresentamos aqui diz respeito a parte de uma experiência em andamento no campo da formação continuada de professores, que coloca em evidência a pesquisa como estratégia mobilizadora para a criação de espaços auto formativos da docência. Para além da descrição, como cuidado no registro da experiência, procurou-se explorar a potencialidade do que o vivido foi proporcionando. Aliando a esta experiência com o tempo de atuação dos autores no trabalho, em especial, na formação continuada, pôde-se apreender alguns eixos que despontam como fundantes e impulsionadores para a continuidade do processo e, com isso qualificando o grupo e traduzindo o que se aposta e se vive na formação continuada em andamento.

De outro modo, observa-se de vital importância o diálogo com a produção no campo da formação continuada, tanto no universo nacional das produções acadêmicas, quanto internacional, seja contemplando as contribuições já clássicas do contexto europeu e norte-americano, seja exercitando um olhar, ainda que principiante, para a discussão na região latino-americana. Se, por um lado é possível observar contribuições, ainda que pontuais, oriundas de regiões distantes do contexto brasileiro, como são as do continente europeu e Estados Unidos da América, de outro se constata a quase ausência total da discussão e de experiências empreendidas no contexto latino-americano. Um investimento que cobra por posturas menos de colonizados e mais de compromisso com a busca de estratégias que caibam nos contextos próprios em que a atuação docente acontece.

Coloca-se como desafio, tanto para a equipe coordenadora do processo aqui refletido e descrito, quanto para todo o grupo de docentes/pesquisadores, investir na construção e solidificação desta proposta, embasada na experiência, vivenciando de fato o que a literatura no campo da formação continuada preconiza com ênfase: o acompanhamento de experiências de forma sistematizada, capazes de serem

avaliadas, assim como, a assunção do educador como pesquisador e produtor de conhecimento no campo pedagógico e, igualmente, no campo do desenvolvimento profissional, ou seja como docente intelectual.

REFERÊNCIAS

- André, M. (2009). A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, 01(01), 41-56, ago. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- André, M. (2010). Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, 33(3), 174-181, Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>.
- André, M. (2013). Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educar em Revista*, n. 50, 35-49, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>.
- André, M. (2016). A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. *Plurais, revista multidisciplinar*, 1(1), Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605>.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región La región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Disponível em <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/417/public/417-934-1-PB.pdf>.
- Arévalo, A. & Núñez, M. (2016). Buscando comprender la dimensión de lo colaborativo. Los profesores hablan. *Docencia*, 60, 55-65. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Ar%C3%A9valo-y-N%C3%BA%C3%B1ez.-Buscando-comprender-la-dimensi%C3%B3n-de-lo-colaborativo.-Los-profesores-hablan.pdf>.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 3, 609-625. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>.
- Gatti, B. A. (2017). Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>.
- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, 25(57), 24-54. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>.

- Gatti, B. A. & Barreto, E. S. S. (coords.). (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.
- Imbernón, F. *Formação Continuada de Professores*. (Trad. Juliana dos Santos Padilha). Porto Alegre: Artmed, 2010.
- Kooy, M. & Illanes, C. O. (2016). Desarrollo de liderazgo docente em uma comunidade de profesores. *Docencia*, 60. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Kooy-y-Ossa.-Desarrollo-de-liderazgo-docente.pdf>.
- Lüdke, M. & Cruz, G. B. (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lüdke, M.; Cruz, G. B. & Boing, L. A. (2009). A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*. 14(42). Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>.
- Machado, J. A.; Ledur, R. R. & Silva, G. F. (Orgs.) (2018). *Saberes em diálogo. Educação básica universidade, e pesquisa*. Canoas, Editora Unilasalle. Disponível em <http://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/AF-Saberes-em-dialogos.pdf>.
- Machado, J. A. ; yunes, M. A. M. & Silva, G. F. (2014). A formação continuada de professores em serviço na perspectiva da abordagem ecológica do desenvolvimento humano. *Contrapontos*, 14, 512-526. Disponível em <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4842/3676>.
- Machado, J. A. (2013). *A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da Rede Municipal de Ensino de CANOAS-RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade La Salle.
- Nóvoa, A. (2009a). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? In: Vélaz de Medrano, Consuelo; Vaillant, Denise (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana. p. 49-55.
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa. Disponível em <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>.
- Quijano, A. (2010). La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. *Revista Casa de las Américas*, 259-260, 4-15. Disponível em <http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/260/bicentenario.pdf>.
- Romanowski, J. P. (2013). Tendências da pesquisa em formação de professores. *Atos de Pesquisa*, 8(2). Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711/2393>.
- Silva, G. F. & Cabrera, F. A. (2013). Formação de professores: perspectivas docentes para a construção da cidadania intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61, 1-13. Disponível em <https://rieoei.org/RIE/article/view/1280>.

- Silva, G. F. & Cabrera, F. A. (2011). Educação intercultural em movimento: revisitando um conceito a partir do trabalho de investigação em grupo. *Revista Educação*, 36(1), 121-140. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/974/1649> .
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo. *Revista Educar*, nº Especial 30 aniversário, 55-66. Disponível em <http://educar.uab.cat/article/view/v50-esp-vaillant/pdf-es>.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60. Disponível em <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/60.-Vaillant.-Trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios.pdf>