

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.046](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.046)

PRODUÇÃO DE SABERES E APRENDIZAGENS COMPARTILHADAS NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE NOS REVELAM AS CARTAS PEDAGÓGICAS

Haede Gomes da Silva

Gestora numa escola de Ensino Fundamental pela rede municipal de ensino em Teresina- PI. haedegOmes@gmail.com;

Deyvis dos Santos Costa de Castro

Professor da Educação Infantil pela rede municipal de ensino em Teresina- PI. deyvis141@gmail.com.

RESUMO

Este artigo decorre de pesquisa realizada acerca de formação continuada no contexto da escola de ensino fundamental, cujo objetivo foi investigar essa formação e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista discutir a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas. O aporte teórico adotado contém ideias de Nóvoa (1992, 2011); Tardif (2002); Warschauer (2001), dentre outros que vislumbram a escola como espaço de formação. Sua proposta metodológica adotou a pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, apoiada em Souza (2004), Bertaux (2010). Envolveu 06 (seis) professores do ensino fundamental e 01 (uma) pedagoga que via Cartas Pedagógicas, inspiradas em Freire (2014) e de Entrevista Narrativa, segundo Jovchelovich e Bauer (2015), efetivaram a produção de dados, os quais se encontram organizados em três eixos de análises, segundo orientação de Souza (2004). Expressou como principais constatações o entendimento de que os professores são mobilizadores de saberes e que reconhecem a

escola como espaço de formação continuada, de produção de saberes e local de aprendizagens compartilhadas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Saberes Docentes, Aprendizagens Compartilhadas.

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Vivemos em um mundo narrado pela necessidade de o administrativo ser guiado pelas lentes da celeridade de nossas ações, pela rapidez com que a realidade circundante se modifica e, em decorrência, nos impele a acompanhar essas rápidas modificações que se operam na dimensão globalizada, assim também se verifica no campo dos estudos da formação e na prática pedagógica de professores. Diante desse cenário, que facultou e inspirou essa contextualização introdutória, registramos que esta comunicação compreende um recorte com jeito de releitura abreviada de pesquisa realizada em nosso Mestrado em Educação, tendo como objeto de estudo: a formação continuada no contexto da escola de ensino fundamental dos anos iniciais, compreendida como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas.

Pesquisas e discussões têm revelado a necessidade de se repensar e delinear um novo paradigma de formação docente, de reestruturação dos modelos vigentes dos cursos de formação continuada, que possam atender as especificidades e singularidades do “ser professor”, de modo que sejam colocadas em realce práticas docentes participativas e reflexivas, na medida em que essa postura tem merecido expressiva discussão como resultado de mudanças significativas na prática pedagógica.

Esse novo contexto formativo propõe a articulação dos conhecimentos construídos na academia com os conhecimentos construídos no exercício da prática docente, perspectivando que essa relação instaure um diálogo entre formação continuada, saberes e práticas pedagógicas desses profissionais, ou seja, situações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito escolar.

O professor, então, é colocado no centro das discussões a respeito da sua formação, no sentido de não ser sujeito inerte que apenas executa tarefas previamente definidas nos programas de formação, no intuito de dotá-lo de habilidades e técnicas que possam ser aplicadas em sala de aula, mas caminhando na direção contrária, na direção de tornar-se produtor de seu próprio conhecimento, numa dimensão reflexiva e analítica em relação ao trabalho

que desempenha, na sua relação com o outro e na realidade social em que atua.

Essas discussões nos levam ao reconhecimento da escola como parte integrante dessa sociedade mutante e globalizada, por conseguinte, não é alheia e muito menos distante de suas transformações, uma vez que é na escola que o conhecimento é produzido, discutido e reelaborado. Portanto, cabe ao professor o desafio de ser mediador entre a sociedade e a escola, no sentido de levar os alunos a articularem o conhecimento produzido/adquirido e trabalhado em sala aula com a sua realidade, circundante, com a realidade mais ampla, preparando-os para viver numa sociedade informatizada de inovações constantes e céleres, sem desconsiderar que a escola pode tornar-se ambiente de formação tanto de seus alunos quanto de seus professores.

Nesse sentido, as proposições de formações de professores devem acompanhar o dinamismo da sociedade moderna, com o objetivo de preparar seus professores para lidar com as complexidades que ela impõe. Uma formação que contribua para o emponderamento da autonomia profissional e para a reelaboração de saberes, assim como para aquisição de competências pedagógicas favoráveis ao exercício pleno da profissão docente, em tempos de inovações tecnológicas e de relações virtuais.

Diante do exposto, a escola se constitui em espaço de formação, pois é local de concretude da prática docente, da vivência profissional e do fazer pedagógico, no qual os professores experimentam, constroem e reconstróem metodologias referentes à produção e apropriação do conhecimento por parte dos seus alunos (ALARCÃO 2001, 2007), (NÓVOA 1992, 2011) e (MAGALHÃES 2004). É tempo porque se reveste nas experiências adquiridas e construídas em diversas situações ao longo do exercício docente, no decorrer do qual o conhecimento e os saberes profissionais são produzidos, elaborados/reelaborados, consolidados e mobilizados em situações inerentes à prática pedagógica. (BRITO 2006), (GAUTHIER 1998), (TARDIF 2002, 2008).

Nesse sentido, o presente texto encontra-se organizado da seguinte maneira: esta seção primeira, denominada Notas introdutórias, que contextualiza o estudo assim como delimita a discussão empreendida. Na segunda seção, Pesquisa qualitativa: uma breve

caracterização apresenta um recorte teórico-metodológico que fundamenta e orienta o estudo artigo decorre de pesquisa cujo objeto de estudo. Na terceira seção, Das análises: o que revelam as Cartas Pedagógicas, fazemos recorte ilustrativo de análise de dados colocando em realce uma releitura das narrativas dos professores interlocutores da pesquisa a respeito da formação continuada em âmbito escolar. A seção quarta compreende nosso encaminhamento à conclusão do texto registrando nossas considerações finais.

PESQUISA NARRATIVA: UMA BREVE CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

Optamos pelo uso da narrativa como uma vertente de investigação qualitativa que justifica-se por ser um método que vem sendo propagado e, com certa frequência, empregado nas pesquisas em ciências sociais, diante do entendimento de que não há experiência humana que não possa ser relatada por meio de uma narrativa. Elas, as narrativas, podem ser expressas de várias formas, orais ou escritas, por meio da música, de imagem, do cinema, de notícias e estão relacionadas com a própria trajetória da humanidade, na medida em que não há povo sem história. (JOVCHELOVITCH E BAUER 2015). É, na verdade, um enredamento de fatos, acontecimentos, lembranças, que têm começo, meio e fim, que imprimem sentido e coerência à constituição da história, na sua estruturação, nos seus acontecimentos sequenciais, na sua cronologia.

A narrativa, na compreensão posta, propicia aos sujeitos relatar suas percepções pessoais, sentimentos e experiências singulares vivenciadas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, a pesquisa narrativa, “instala um efeito formador e possibilita apreender conhecimentos específicos sobre as trajetórias individual e coletiva” (SOUZA 2008, p. 169). O autor discute, ainda, que a potencialidade deste formato de pesquisa é sua função colaborativa, visto que “[...] na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si”.

A compreensão que emerge, então, é que trabalhar com narrativas implica de certa forma uma “negociação de poder”, na

medida em que, essa prática se assemelha à invasão da vida do nosso interlocutor, a quem chamamos narrador. Os sujeitos são revestidos das suas próprias histórias, sentimentos e experiências que, de certo modo, são partilhados com o outro. Desse fato é possível apreender dos interlocutores da pesquisa, suas experiências docentes e formativas, o conhecimento sobre os saberes, sobre o ensino-aprendizagem e o significado dado por eles a cada um desses aspectos que representam a busca de compreensão da formação continuada no espaço escolar de atuação desses professores.

Defende-se nesse sentido, a vida e o trabalho docente como fator importante nas investigações educacionais, por meio de estratégias que valorizem e coloquem em realce a “voz do professor”, na medida em que, os estudos pautados nessa perspectiva permitem uma rica produção de diálogo e dados, bem como proporciona a esses profissionais o seu envolvimento com investigadores e o desenvolvimento de uma atitude de colaboração junto à pesquisa. “Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho”. (GOODSON, 2007, p. 71)

As afirmativas expostas deste autor nos levam ao entendimento da necessidade do pesquisador em escutar, de sobremaneira, a pessoa do professor, pois em conformidade com o autor em discussão os professores trazem em seus relatos as dificuldades relacionadas à gestão, currículo, disciplina, trabalho de sala de aula e estrutura funcional da escola, dados sobre suas próprias vidas.

Nesse sentido tece críticas a certas investigações educacionais que não levam em consideração esses dados por considerá-los pessoais, idiossincráticos ou flexíveis demasiadamente. Como consequência dessa postura utiliza-se de modo seletivo a voz do professor, na medida em que o “investigador só escuta o que quer ouvir e sabe que tem maior aceitação por parte da comunidade científica”. (GOODSON, 2007, p. 70).

CARTAS PEDAGÓGICAS: UM INSTRUMENTO NARRATIVO DE FORMAÇÃO

A carta, dentre outras possibilidades revela-se um instrumento pedagógico de fácil utilização no interior da pesquisa. Comporta

destacar que a linguagem da carta é determinada pela intenção comunicativa e pela relação existente entre os pares. Dependendo da intenção, pode ser descritiva, persuasivo-argumentativa e narrativa. No caso do presente estudo caracteriza-se como narrativa, comportando, quando necessárias, nuances descritivas.

Quanto à utilização de cartas ao longo da História, destacamos várias situações e distintos contextos em que estas foram (e continuam) utilizadas. No âmbito da história nacional brasileira, citamos a célebre carta de Pero Vaz de Caminha, que descrevia ao rei de Portugal o povo e as novidades da nova Terra. Na Bíblia há as cartas de Paulo apóstolo às comunidades cristãs com o objetivo de doutriná-las. No contexto cinematográfico, exemplificamos o filme *Central do Brasil*, no qual a personagem, representada por Fernanda Montenegro, auxilia alguns imigrantes analfabetos a se comunicarem com seus familiares por meio da escritura de cartas, denunciando, deste modo, uma crucial realidade brasileira, o analfabetismo. E na literatura, cabe citar as cartas de D. Helder Câmara e José Saramago, dois ilustres escritores, o primeiro de nacionalidade brasileira e o segundo de nacionalidade portuguesa, ambos deixaram registradas em cartas suas histórias de vidas.

Destacam-se, ainda, as obras de Paulo Freire, escritas quando estava fora do Brasil, na condição de exilado, situação que perdurou por um período de dezesseis anos. Nessa oportunidade escreveu três obras importantes, denominado de “ensaios em formas de cartas” (CAMINI, 2012) a saber: *Cartas a Guiné-Bissau* (1978); *Cartas a Cristina* (1994); e *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar* (2002). Nesse sentido, por meio dessas obras em formato de cartas, o autor, “de forma coloquial, estabelece um profundo diálogo com o leitor/a e com sua própria prática” (CAMINI, 2012, p. 60).

A autora em referência ressalta, também, que as cartas de Paulo Freire compiladas nestes livros ressignificam a importância da narrativa e da comunicação, sobretudo diante das demandas e convulsões sociais da era da tecnologia da comunicação, haja vista a existência, ainda, de um contingente de pessoas, especialmente no campo e zonas periféricas das pequenas cidades e de grandes metrópoles, sem acesso à internet e sem a necessária condição de, em curto prazo, vir a acessar esse meio de comunicação.

As duas primeiras obras, , foram narradas em dois contextos distintos e em diferentes condições e foram dirigidas intencionalmente a dois leitores: ao povo de Guiné-Bissau e à Cristina (sobrinha a quem conta em detalhes sua vida). Todavia, nenhuma dessas obras ficou aprisionada ou restrita aos leitores-alvo. Ganharam o mundo. Tornaram-se públicas ao serem divulgadas e socializadas a milhares de pessoas, que puderam e podem acessá-las até hoje (CAMINI, 2012).

Por meio dessas obras denominadas “Cartas Pedagógicas”, (PAULO FREIRE, 2014) o autor escreve para os educadores da escola básica, com o intuito de abrir um diálogo sobre a construção de uma escola democrática e popular, bem como narra suas experiências com a educação popular, suas reflexões, indignações e orientações educativas, destinadas não apenas aos professores e professoras, mas também aos pais e as mães que buscam respostas a suas inquietudes educativas. O propósito das Cartas Pedagógicas nas palavras do autor:

Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas cartas pedagógicas em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, chamados à reflexão pelos desafios de sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas. Cartas pedagógicas em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhos e filhas ou alunas e alunos na experiência do dia a dia. Problemas que, nem sempre, existiram para o jovem pai ou a jovem mãe ou o jovem professor na experiência quase recente de adolescência ou que, se existiram receberam diferente tratamento. (FREIRE, 2014, p. 31).

As Cartas Pedagógicas de Paulo Freire, “[...] revelam a expressão da profunda humanidade de Freire” (CAMINI 2012, p. 32). Para a autora citada são expressivas narrativas por meio das quais o autor dialoga com pais, educadores, discutindo problemas contemporâneos, tecendo reflexões sobre o mundo, sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a escola. São narrativas que falam de cidadania, de posicionamento político, de indignação, de transformação,

de esperança. Consubstancialmente, declara que são cartas que proporcionam aprendizagens, reflexões, imersão no passado, uma forma de liberar tensões ao questionar o presente numa visão prospectiva.

Para esta autora, as Cartas Pedagógicas são portadoras de sensibilidade e de sentidos de quem as escreve e têm a intencionalidade de comunicar a outrem questões de carácter pedagógico, relativas a princípios e valores que permeiam a educação e seus múltiplos cenários, sobretudo a seus profissionais, no sentido da reflexão acerca de suas experiências formativas e docentes. Afirma, nesse sentido, o carácter pedagógico das cartas:

A nosso ver uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este dialogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivas nesta reflexão, diríamos que uma carta pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 70-72).

Estes aspectos e contributos referentes às Cartas Pedagógicas confirmam nosso propósito ao escolhê-las como um dos instrumentos de produção de dados narrativos da presente pesquisa, devido ao seu carácter humanizador, educativo e formativo e pela ressignificação da importância da comunicação em tempos de relações e comunicações virtuais.

A propósito, encontramos em outros estudos a utilização de Cartas como fontes de pesquisa (auto) biográficas, a exemplo de estudo que, objetivou apreender os dilemas e saberes de professoras de língua portuguesa em início de carreira via Cartas Pedagógicas (RIBEIRO E SOUZA 2010). Nesse sentido, as Cartas mediaram outras comunicações, além das realizadas nos encontros presenciais, uma vez que as colaboradoras da pesquisa não tinham acesso à rede de comunicação eletrônica (e-mail). Em termos metodológicos, os autores afirmam que as Cartas podem assinalar novos caminhos na tomada de decisões no percurso investigativo da pesquisa, na medida em que:

[...] o uso de cartas na fase inicial da pesquisa pode alicerçar processos de reescritura e revisão da própria pesquisa, ao oferecer ao pesquisador outros fios e tramas para a problemática, bem como, na continuidade, oferecer pistas para a construção de sentidos na dinâmica e movimento da pesquisa. (RIBEIRO; SOUZA, 2010, p.89).

Desse modo, escrita de cartas permeia outros diálogos diferentes daqueles utilizados em encontros presenciais, visto que os professores interlocutores da pesquisa, poderão narrar com mais liberdade, via escritura das cartas, seus processos de formação e suas impressões acerca da formação continuada no âmbito escolar, da reelaboração de seus saberes e das aprendizagens compartilhadas. Nesse sentido, poderão negar ou confirmar aspectos peculiares nesse processo formativo, bem como registrar sua participação e colaboração no compartilhamento de experiências no contexto da escola e da sala de aula.

Mencionamos ainda a pesquisa de sobre as cartas escritas por professores no século XIX, sobremaneira na pessoa do professor Manoel José Pereira Frazão, vice-diretor e professor de matemática do Colégio Barão de Tautphoeus e membro da Sociedade Amante da Instrução, que publicou sob o anonimato de “Cartas do Professor da Roça” suas insatisfações acerca das irregularidades relativas à instrução pública e aos exames realizados na Corte (GONDRA, 2003). Ao finalizar suas análises investigativas, o autor em questão, chega à conclusão de que as escritas dos professores são documentos importantes para conhecer e compreender a história da educação sob a ótica desses profissionais. A respeito dessas considerações afirma:

Admitir esse conjunto de assertivas nos conduz a pensar as cartas dos professores como uma massa documental preciosa e encantadora, na medida em que se apanham as condições de sua produção, seus conteúdos e efeitos. Procedimentos que cria condições para se trabalhar a história da educação com base nos testemunhos de um de seus mais importantes protagonistas-os(as) professores(as). (GONDRA, 2003, p.31).

Nesse sentido, a utilização das Cartas Pedagógicas tem seu fundamento e sua importância, na compreensão de que possibilitou aos interlocutores, no caso desta pesquisa, comunicarem seu processo de formação continuada, as relações estabelecidas com seus pares e, decorrentes destas relações, narraram sobre os saberes produzidos/adquiridos, sobre as aprendizagens compartilhadas, no contexto de suas práticas pedagógicas na escola de ensino fundamental dos anos iniciais.

Neste caminho conduzido pela escritura das Cartas Pedagógicas os interlocutores têm a oportunidade de refletir sobre si, sobre sua prática docente, suas interações pessoais e sobre o desenvolvimento de sua prática profissional, na medida em que as narrativas de formação permeiam um “conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo (naquilo que chamamos de vida interior) e na sua relação consigo mesmo quanto nas interações sociais e em sua relação com o meio ambiente” (JOSSO, 2010, p. 205).

A autora afirma ainda que essas transformações se dão em duplo movimento entre o ajustamento de novas dimensões e de abandono de dimensões anteriores. Compreendemos nesse sentido, que a reflexão por meio das narrativas possibilita aos sujeitos rever sua própria trajetória formativa e nesse revisitar percebem, analisem e compreendam em quais momentos desses percursos as transformações ocorreram, a fim de poder relatá-las.

DAS ANÁLISES: O QUE REVELAM AS CARTAS PEDAGÓGICAS

A compreensão das narrativas produzidas e construídas nesta pesquisa por meio das Cartas Pedagógicas objetiva desvelar aspectos formativos de professores da escola de ensino fundamental, campo de pesquisa, bem como saberes construídos/adquiridos e aprendizagens compartilhadas no dia a dia escolar. a análise dos dados produzidos pelos interlocutores tem por propósito revelar informações e significações relevantes neles encontrados acerca do objeto de estudo (BERTAUX 2010, p. 107). O autor em referência afirma que é possível que essas informações sejam encontradas na primeira leitura, contudo chama atenção para o fato de que “elas

emergem umas após outras ao longo de leituras sucessivas. Cada leitura “revela” novos conteúdos semânticos”.

O movimento do itinerário empreendido na análise, perspectiva a busca de compreensões, revelações, relacionadas ao objeto de estudo, que nos levam ao entendimento de que no exercício de leituras e releituras dos relatos narrativos, a partir de um olhar criterioso, para além da simples leitura das narrativas e de visualização do óbvio, seja possível buscar nas entrelinhas dos escritos (Cartas), confirmações, constatações ou mesmo indícios que ofereçam significações/respostas às questões levantadas na investigação, tendo em vista acessar à compreensão de nosso objeto de estudo.

O conjunto de narrativas que analisamos, e que tem como foco a formação continuada no âmbito da escola, revela que o grupo de professores interlocutores, que a propósito decidimos identificá-los com nomes das comunidades as quais o apóstolo Paulo, no Novo Testamento, escreveu cartas e assim ficaram denominados (01 pedagoga e 06 professores): Tito, Efésios, Romanos, Filemon, demonstra uma bem articulada capacidade reflexiva, mas que, a rigor, se situam no plano descritivo o que implica reconhecer que: não ampliam e nem exemplificam com detalhamento as situações mencionadas, tendo a escola como lócus formativo, conforme expressam os recortes narrativos a seguir:

TITO	Então, minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente. Tanto no espaço da escola como fora dele, formação esta, de fundamental importância para a minha prática em sala de aula. Pois cheguei no ambiente escolar como técnica da universidade, mas sem experiências.
EFÉSIOS	[...] no entanto sinto falta, tempo e espaço dentro da escola para discussões e trocas de experiências, pois nos momentos juntos com todos os segmentos da escola o tempo é tão curto que só dá para falar de problemas dos alunos, não temos um projeto. E isso não é só nesta escola, o próprio sistema da secretaria levou as escolas ao individualismo, desde 2010 se vivencia esta experiência de solidão.
ROMANOS	No espaço da escola a formação é quase zero, pois as reuniões que há são basicamente para dar informes e quando há formação o tempo é mínimo basicamente de 3 dias. Além de que não temos tempo disponível durante a semana.

CORÍNTIOS

[...]. Essas formações na escola, conversando com as colegas, com as leituras, no momento do planejamento são fundamentais até pra se apropriar da linguagem que as pessoas falam que trabalham na escola, que trabalham na educação, que é diferente. Das minhas experiências que escolhi compartilhar com você talvez a mais cheia de aventura tenha sido a de aprender a usar as novas tecnologias na escola que trabalho atualmente, e que, já faz 8 anos que estou [...] Por um longo período nos encontrávamos quinzenalmente no laboratório de informática de nossa escola para planejar, tínhamos o apoio do núcleo de tecnologia da educação municipal, daí então era só mergulhar nos fazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida ao nosso coletivo docente

TIMÓTEO

Ela transcorre na sala dos professores no meu horário pedagógico, é o momento em que sento com a pedagoga para planejar minhas atividades, trocar informações, pois estou planejando com pessoa que conhece a realidade da escola.

GÁLATAS

[...] a formação continuada dos professores é realizada diretamente pela SEMEC em encontros quinzenais no Centro de Formação Odilon Nunes e na escola nos encontros bimestrais para planejamento, através de leituras, discussões de pautas relacionadas à ação docente e nas trocas de experiências.

Nesta seção, desenvolvemos a leitura temática da unidade de análise, na perspectiva descritiva, seguindo o olhar narrativo compreensivo dos interlocutores. Assim, nos relatos desses professores encontramos aspectos em relação à escola como lócus de formação continuada. Nesse sentido, emergem nos relatos dos professores: insatisfações acerca do tempo disponibilizado para as formações; reafirmações acerca da importância dessa organização formativa; participação nos momentos de formação, entre outros aspectos. Os dados, entretanto, em algumas passagens, expressam compreensões distorcidas, evasivas muitas vezes. O fato é que expressam claramente, demarcadamente, sobre o acontecimento dessa formação e sobre o real entendimento.

Ilustrativamente, registramos alguns aspectos narrativos que podem confirmar nossas análises. Romanos diz que a formação “é quase zero”, seu entendimento reduz a formação continuada na escola ao status de “reuniões” de “informações” e fala sobre a indisponibilidade de tempo: “[...] não temos tempo disponível [...]”. Nessa mesma direção, Efésios registra também sobre escassez de tempo, notadamente para o compartilhamento de experiências: “[...] o tempo é curto só dá para falar dos problemas dos alunos [...]”.

Em continuidade às considerações empreendidas por Efésios sobre o pouco tempo destinado à formação na escola, justifica esse fato ao argumentar que o próprio sistema no qual a Secretaria Municipal de Ensino está inserida contribui para o individualismo nas escolas pertencentes à rede. Em seu relato deixa evidente o período em que iniciou essa ação “[...] desde 2010 se vivencia esta experiência de solidão”. Contudo, é possível perceber no relato de Efésios, mesmo com a negação dessa formação no ambiente escolar, a necessidade de um projeto formativo elaborado e executado por todos os segmentos da escola.

Nesse sentido, o modo organizacional em que se estrutura a instituição escolar e sua burocratização dificultam a formação dos professores na escola, como defende Warschauer (2001), a exemplo das reuniões para informes, preenchimentos de fichas, cumprimentos de prazos, dentre outros que minam o tempo e individualizam ações coletivas de reflexão do fazer docente.

Considerando esse cenário, Fogaça (2010) difere reunião pedagógica de encontros de professores. Para este autor o caráter informativo em que se configuram, por vezes, as reuniões pedagógicas deixam para segundo plano as discussões e os debates pertinentes à rotina do trabalho docente e do fazer pedagógico.

Encontramos ainda nos depoimentos de Tito, Gálatas e Filemon pontuações afirmativas em relação à escola como locus de formação. Assim diz Tito: “Então minha formação continuada acontece desde que iniciei na carreira docente”. Ou como narra Gálatas: “A formação continuada é realizada diretamente pela SEMEC [...] e pela escola [...]”. E ainda como expressa Filemon: “[...] por todas as escolas por onde passei foram presentes a formação em parceria com o diretor pedagógico”.

Timóteo refere-se à formação continuada e, não necessariamente sobre o compartilhamento de atividades na escola, assim relata em seu excerto narrativo: “Ela transcorre na sala dos professores, [...] para planejar minhas atividades, trocar informações [...]”. Fechando a análise descritiva desses excertos, Coríntios refere acerca de suas aventuras com o aprendizado de novas tecnologias: “[...] daí então era só mergulhar nos afazeres possíveis com a tecnologia ora oferecida [...]”.

No âmbito dessas narrativas, emerge o entendimento de que praticamente todos os professores foram, de certa forma, um pouco evasivos em suas considerações narrativas em relação à escola como lócus de formação continuada. O fato é que, quando não lamentam o pouco tempo que dispõem, minimizam ou mesmo invertem o sentido de formação e de compartilhamento, posto que alguns depoimentos se reportam a “[...] falar de problemas de alunos”; “[...] com a pedagoga para planejar”; “[...] tínhamos o apoio do núcleo de tecnologia”. Afirmamos, pois, acerca da rarefação dos depoimentos, falamos, pois, que o foco, de certa forma, desviou-se, posto que não tratam diretamente de escola e de formação continuada que ocorre nesse espaço.

Com essas narrativas que constituem parte de nosso *corpus*, a intenção foi chegar à compreensão de como os professores interlocutores narram seu entendimento, assim como as ações que mostram a escola como lócus de formação continuada. De fato, as narrativas evidenciaram nuances de que na escola essa formação acontece, pelos estudos individuais e colegiados (semanais, quinzenais ou mensais), pelo compartilhamento de experiências, pelos cursos realizados. Vimos, pois, sem desconsiderar as rarefações narrativas, os dados analisados como evocações do mundo real em que os professores atuam.

Um mundo cheio de contingências, com sua complexidade, sobre o qual os professores foram “econômicos”, se pode empregar este termo para dizer do reduzido volume de experiências significativas em sua narratividade, e que de todo não nega o espaço da narrativa como “possibilidade a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz”, como referem Ramos e Gonçalves. (2000, p. 126-127). A verdade, é que é desse modo como os professores veem e pensam o que fazem, só dizem de sua vida profissional de sua prática, aquilo que decidem falar o que realmente vem a sua lembrança, quem ou o que vai integrar seus escritos autobiográficos.

Portanto, foi possível chegar ao entendimento analítico dos relatos dos professores interlocutores a respeito da escola como espaço de formação, que essa atividade é uma ação real na escola contexto da pesquisa. Mesmo que para alguns “seja uma ação quase nula”, mas para a maioria configura-se em um “processo

organizado e sistematizado”, que pode incidir diretamente na prática pedagógica e, por conseguinte, na aprendizagem dos alunos.

A compreensão expressa nessas narrativas converge para o pensamento de Nóvoa (1992, p. 29) ao ressaltar a importância da diversificação dos moldes vigentes das práticas formativas, com o intuito de instituir novas relações entre os professores com o conhecimento pedagógico e científico. Afirmar, ainda, que as mudanças na prática docente estão intrinsicamente ligadas aos professores e a sua formação e que nenhuma modificação pode passar ao lado de uma “mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola”.

Neste caso, não obstante as narrativas deste eixo contestam pontualmente a realidade compreensiva de cada interlocutor, há um aspecto a ser ressaltado, que converge para os dizeres de Nóvoa (1992), é que a formação continuada que aqui tratamos está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola, na condição de um investimento educativo que tem amplo reconhecimento pela comunidade escolar e extra escolar, fato inclusive reconhecido pelos professores interlocutores, o que não quer significar que elogiem o Programa, entretanto o reconhecem, sendo que, em vários casos ou em várias narrativas (Tito, Timóteo, Coríntios, Gálatas, Filemon) a confirmação dessa formação se evidencia.

NOTAS CONCLUSIVAS

Diante do exposto, chegamos ao entendimento, sob o olhar analítico realizado neste estudo, de que essa modalidade de formação alicerçada no contexto do espaço escolar é ainda pouco percebida e colocada em prática pelos que nela atuam, mas que contribui significativamente para reflexão coletiva dos assuntos inerentes à escola, das relações estabelecidas entre todos que fazem esse ambiente educativo, bem como das representações construídas do ser professor e da sua prática pedagógica.

Em nossas conclusões, destacamos/elencamos que sobre a formação continuada no lócus da escola os interlocutores afirmam que esta é uma ação real na Escola Municipal Galileu Veloso, campo da pesquisa, mesmo que esta atividade não se concretize de um

modo sistematizado, mas os momentos em que essa formação se realiza colabora para o aprimoramento da prática pedagógica. Implica reafirmarmos, nesse sentido que a narrativa emprega e entrelaça experiências diversificadas, experiências pontuais dos interlocutores, que em conformidade com suas finalidades, podem indicar (como indicaram) caminhos percorridos pelos sujeitos para dizerem de sua formação, de seus saberes, de suas aprendizagens (compartilhadas ou não) no cenário da escola de ensino fundamental dos anos iniciais. Portanto, na perspectiva por nós considerada para a finalidade desta pesquisa que ora se conclui (sempre provisoriamente), a narrativa evidencia a trajetória dos desafios que se impõem ao professor ao longo de sua vida.

As narrativas autobiográficas via Cartas Pedagógicas que, neste estudo, lemos, interpretamos, analisamos, considerando o lugar de onde falaram seus autores (professores) permitem acessar um lastro compreensivo que constitui sua trama narrativa, que se converte em caminho possível e passível de ser integrado que no campo particular do estudo que desenvolvemos, representa uma arte que diz sobre o viver a formação continuada no espaço da escola de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRITO, A. E. Formar professores: rediscutindo o trabalho e os saberes docentes In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 41- 53, 2006.

CAMINI, I. **Cartas pedagógicas: aprendizagens que se entrecruzam e se comunicam**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações:** possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20.07.2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí. RS: UNIJUÍ, 1998.

GONDRA, J. G. Ao correr da pena: reflexões relativas às cartas de professores do século

XIX. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (Org.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 17 - 33.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2007. p. 65 - 78.

JOSSO, M. C. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90 - 113.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **A. formação de professores e profissão docente.** (vídeo). São Paulo, 2011. 90 min. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 20.10.2015.

RAMOS, M. A.; GONÇALVES, R. E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégias de desenvolvimento e a prática de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 2000. p. 123-150.

RIBEIRO, N. M.; SOUZA, E. C. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, I. B. et al (Org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP et Alii: FAPERJ, 2010. p. 79-95.

SOUZA, E.C. MIGNOT, A. C. V. (Org.). PACHECO, D. et alii. **História de vida e formação de professores.** Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____: LESSARD, C. **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.