



REVISTA EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO

ISSN: 2448-3583

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Silva, Fabrício Oliveira da; Souza, Geruza Ferreira Ribeiro de
Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível
REVISTA EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO, vol. 07, núm. 1, e8002, 2022
Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE)

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e8002>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585869643023>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível

Fabrício Oliveira da Silvaⁱ

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil

Geruza Ferreira Ribeiro de Souzaⁱⁱ

Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, BA, Brasil

Resumo

O presente artigo objetivou compreender os sentidos atribuídos à formação permanente no cotidiano escolar. O trabalho enfoca como seis professoras do ensino fundamental do município de Feira de Santana, Bahia, habitam a profissão docente e revelam as vivências que desenvolvem na formação permanente no cotidiano escolar. O estudo é de base qualitativa, ancorando-se na abordagem (auto)biográfica. Como dispositivo de coleta de informação, foram utilizadas as entrevistas narrativas. O trabalho está ancorado nas contribuições de diversos autores, destacando-se Freire (2001); Nóvoa (2009); Silva (2020); Silva e Rios (2018), entre outros, que tratam das aprendizagens experenciais e da formação permanente de professores. O estudo possibilitou concluir que há singularidades formativas que acontecem no município de Feira de Santana diante das especificidades da docência tecidas no cotidiano escolar. As narrativas possibilitaram fluir a voz das professoras colaboradoras, evidenciando como a formação permanente se concretiza nas práticas, saberes e fazeres que as docentes desenvolvem na escola.

Palavras-chave

formação permanente de professores; escola; cotidiano escolar.

Permanent training of teachers in everyday school: the real and the possible

Abstract

This article aimed to understand the meanings attributed to permanent education in everyday school life. In this sense, the work focuses on how six elementary school teachers, early years, from the municipality of Feira de Santana, Bahia, inhabit the teaching profession and reveal the experiences they develop in permanent education in the school routine. The study is qualitative, anchored in the (auto)biographical approach. As a device for collecting information, narrative interviews were used. The work is anchored in the contributions of several authors, highlighting Freire (2001); Nóvoa (2009); Silva (2020); Silva and Rios (2018), among others, which deal with experiential learning and ongoing training of teachers who inhabit the teaching profession in basic education. The study made it possible to conclude that there are formative singularities that take place in the municipality of Feira de Santana in view of the specificities of teaching woven into the school routine. The narratives made it possible for the voice of the collaborating teachers to flow, showing how permanent training takes place in the practices, knowledge and practices that the teachers develop at school.

Keywords

in-service teacher training; school; school routine.

Formación permanente del docente en la escuela cotidiana: lo real y lo posible

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo comprender los significados atribuidos a la educación permanente en el cotidiano escolar. El trabajo se centra en cómo seis docentes de la escuela primaria del municipio de Feira de Santana, Bahia, habitan la profesión docente y revelan las experiencias que desarrollan en la educación permanente en el cotidiano escolar. El estudio es cualitativo, anclado en el enfoque (auto)biográfico. Como dispositivo de recolección de información, se utilizó la entrevista narrativa. El trabajo se ancla en los aportes de varios autores, destacándose Freire (2001); Nóvoa (2009); Silva (2020); Silva y Ríos (2018), entre otros, que versan sobre el aprendizaje experiencial y la formación continua del profesorado. El estudio permitió concluir que existen singularidades formativas que se dan en el municipio de Feira de Santana frente a las especificidades de la enseñanza tejidas en el cotidiano escolar. Las narrativas posibilitaron que fluya la voz de las docentes colaboradoras, mostrando cómo se da una formación permanente en las prácticas, saberes y haceres que desarrollan las docentes en la escuela.

Palabras clave

formación permanente de profesores; escuela; rutina escolar.

1 Introdução

Diante dos dilemas e problemas atuais que influenciam a formação docente, é preciso pensar na profissão, sabendo que diversos elementos impactam a formação de professores, principalmente em um contexto repleto de contradições, como é no Brasil. A formação inicial, exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, proporciona possibilidades para o ingresso na profissão e regulamenta algumas das ações docentes. Para Nóvoa (2009), os professores são elementos insubstituíveis para promover aprendizagens, responder aos desafios da diversidade e inovações.

Ao tentar gerir algumas tensões que surgem no exercício da profissão e entender as contradições nessa sociedade contemporânea no campo da formação, há a necessidade de entender o significado da formação permanente, para que e onde deve acontecer, principalmente em um contexto de constantes mudanças e consequentemente com alterações socioculturais e econômicas.

Inicialmente, torna-se importante destacar que em nossas concepções pedagógicas utilizam-se vários termos para depreender o sentido de uma formação que é perene e que é tecida no interior da própria profissão. São termos como: formação continuada, formação em serviço, formação permanente, formação cotidiana, etc. Os

termos não são equivalentes e se torna necessário esclarecer, para fins deste estudo, a escolha para o uso de formação permanente, fazendo uma relação com a formação continuada, entendida como aquela que ocorre, como asseveram Silva e Rios (2018) nas *acontecências* do habitar a profissão docente.

Segundo Nóvoa (1999), a formação continuada qualifica para as novas funções da escola e do professor, bem como oportuniza o aprofundamento de conhecimentos, a aquisição de novos conceitos, com isso contribui para o desenvolvimento profissional e da escola em que ele atua. Nesse sentido, a formação continuada não é reciclagem, atualização, capacitação, treinamento que correspondem a uma visão tecnicista. Dessa maneira, como defende Nóvoa (1999), a formação continuada é concebida como processo crítico-reflexivo do saber docente. O professor assume um papel ativo, construindo saberes a partir de suas práticas durante o habitar a profissão, momento em que desenvolve e depreende saberes da docência que são tecidos nas relações pedagógicas e nas práticas educativas.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume um caráter prático e teórico, pois o docente realiza uma práxis educativa. Ou seja, não é um ato de pensar a prática, mas uma reflexividade crítica da prática, sobretudo por gerar um movimento de aprendizagem da docência pela imersão na prática profissional. É nesse contexto que, segundo Silva e Rios (2018) o professor desenvolve as aprendizagens experienciais da docência, muito comumente tecidas nas *acontecências* da profissão, que são, por vezes, imprevisíveis, demarcadas pelas necessidades educativas de quem habita a profissão docente.

Também encontramos em Freire (2001), uma concepção crítico-reflexiva demandando uma compreensão de que a formação permanente se dá também no momento em que a reflexão do seu fazer se torna fundante, necessária e basilar para a construção de dialogicidade no processo formativo, caracterizando um momento fundamental dos processos de auto e heteroformação que é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2001).

Nesse cenário, o presente estudo parte do pressuposto de que habitar a profissão docente na educação básica cria condições de formação que acontecem num movimento autorreflexivo, bem como em reflexões e aprendizagens que emergem da relação com o outro, com colegas de profissão, em que os princípios da horizontalidade

são também relevantes para se compreender como a formação se constrói de modo permanente no interior da profissão docente.

Assim, diante de inquietações dos pesquisadores, por habitar a profissão docente ao longo de quase três décadas, organizamos esta investigação em torno da questão-problema: como se dá o movimento formativo dos professores com seus pares e no interior da escola?

O estudo é parte de uma pesquisa matricial, desenvolvida em âmbito de núcleo de estudos e de programas de pós-graduação em Educação de instituições públicas do ensino superior do estado da Bahia. A partir de uma problemática que coloca em cena as narrativas de professoras da rede municipal de ensino de Feira de Santana, na Bahia, o estudo busca trazer à baila os modos de habitar a profissão docente e de construir sentidos para os momentos formativos que tais professoras logram no exercício da profissão docente. Desse modo, seguimos na perspectiva de mapear: quais os sentidos atribuídos pelos professores à formação que ocorre nas relações com seus pares dentro da escola? Como os professores concebem a formação permanente no município de Feira de Santana? Como ocorre a formação de professores, seguindo a disposição das Atividades Complementares (ACs) no cotidiano escolar? Partimos, neste estudo, com o objetivo de compreender os sentidos atribuídos à formação permanente no cotidiano escolar. Desse modo, o objeto que aqui se delineia enfoca a compreensão de sentidos que os professores têm sobre formação permanente junto com seus pares, no cotidiano escolar.

Com uma perspectiva nos estudos de base qualitativa, ancorado na abordagem (auto)biográfica, o texto se delineia em outras três seções além desta introdução. Na seção a seguir, atemo-nos a apresentar a tessitura metodológica da pesquisa, seguindo, na seção posterior, ao percurso metodológico, revelando os sentidos que as colaboradoras atribuem à formação permanente no interior da escola. Nessa parte do texto, mostramos, a partir do dispositivo entrevista narrativa, como as professoras habitam seu percurso formativo na docência e atribuem sentido ao vivido na escola. Por fim, mas não menos importante, tecemos as considerações finais.

2 Percurso metodológico

Elegemos a abordagem (auto)biográfica, inscrita no campo das pesquisas qualitativas, para desvelar a singularidade dos modos que cada colaboradora habita a profissão docente, e por meio de sua própria narrativa, constrói sentidos para o vivido. Assim sendo, foram desenvolvidas narrativas com as professoras que estão no chão da escola, tecendo diversas relações educativas nas quais e a partir das quais o seu processo formativo se constitui permanentemente. Eleger essa abordagem, significou valorizar o vivido na profissão e o narrado por aquele que vive, que constrói sua vida na cotidianidade da docência.

Para Josso (2004), a abordagem (auto)biográfica constitui-se um meio para observarmos um aspecto central dentro de diversas situações educativas. Nessa perspectiva, permite conhecer, na diversidade de atribuições do professor, sua história de vida pessoal e profissional e as representações que ele construirá ao fazer uma descrição de experiências da vida, relacionando-as consigo, com a teoria e com a profissão. Coadunamos com Silva (2020, p. 11):

Eis, portanto, um método de pesquisa em educação que traz o sujeito, suas experiências, sua história de vida e de formação, para a centralidade significativa de sua própria existência. O sujeito é autor de sua narrativa, de sua forma de pensar. É ele quem constrói os sentidos daquilo que narra e do que pensa sobre si.

Nesse sentido, a abordagem (auto)biográfica traz o sujeito para o centro, possibilitando que ele conheça a si, partindo de um paradigma epistemológico que traz, mas a partir das narrativas, faz uma reflexão do seu passado e do seu presente e se constrói como autor de sua formação. Há uma descrição das suas experiências de vida, mas que, ao narrar, mostram a teoria e a profissão que habitam.

Narrando, as professoras revelaram experiências cotidianas de formação que acontecem dentro da escola, afinal as narrativas demonstram algo vivido, experimentado, que emerge das próprias professoras ao narrarem. As narrativas proporcionam também um encontro consigo e com o mundo que as cerca, logo revelam como as docentes experienciam a formação diante das políticas e no contexto em que atuam.

Segundo Josso (2004), o método (auto)biográfico mostra um processo de mudança tanto do pesquisador, por meio da investigação-formação, quanto do sujeito,

pois ela não é apenas uma narrativa de história de vida, ela é fruto de reflexão centrada na formação. Por trabalhar com a subjetividade, com movimentos formativos, o método (auto)biográfico se torna relevante para saber o que está por trás da ação humana, em uma perspectiva de investigação de formação de professores, além de proporcionar um sentido ontológico, o reencontro do ser consigo mesmo e em partilha com as pessoas e o mundo. Sendo assim, ele se apresenta potente para a formação de professores e para o desenvolvimento profissional.

Fazendo uso de estratégias e, nesta pesquisa, por meio do dispositivo das entrevistas narrativas, escutamos as trajetórias de vida, formação e exercício profissional das professoras colaboradoras acerca do objeto de estudo. Assim sendo, ao utilizar a construção de narrativas das docentes, potencializamos o que sugere Nóvoa (2009) ao defender como proposta para a formação de professores a construção de uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade.

Esse tipo de pesquisa por meio de narrativas também permitiu uma proximidade da escola para entender os mecanismos de dominação e resistência, as atitudes, as crenças e o modo de pensar e agir sobre a realidade dos profissionais da educação. Buscamos, portanto, trazer as contribuições da proposta fenomenológica, via sobre a qual construímos a essência das experiências dos participantes por meio de uma descrição rica e detalhada das suas narrativas, ou seja, as subjetividades das narrativas individuais puderam evidenciar o que acontece no plano social.

A pesquisa foi desenvolvida com seis professoras da rede municipal de educação de Feira de Santana. As entrevistas foram realizadas de modo remoto, utilizando a plataforma Google Meet. As entrevistas duraram em média de 40 a 60 minutos, sendo gravadas, transcritas e apresentadas às colaboradoras para validação. Os nomes são fictícios, criados pelas próprias colaboradoras. Trata-se de nomes que elas mesmas se atribuíram por verem em si alguma característica. Assim, os nomes referem-se às características que elas próprias enxergam em si. As identidades não foram reveladas em função de cumprir as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o referido estudo.

Segue um quadro com um breve perfil biográfico das colaboradoras. Ele apresenta dados que identificam a singularidade de cada uma dentro do grupo. O perfil possibilita uma

escuta mais sensível, bem como uma análise das narrativas centrada nos percursos e nas histórias de vida, uma proposta alinhada com a pesquisa (auto)biográfica.

Quadro 1 – Perfil biográfico das colaboradoras

Codinomes	Idade	Formação	Atuação profissional	Atuação na rede pública	Atuação na mesma série	Tempo que trabalha na escola
Cooperação	36	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia	11	6	4	6
Colaboração	42	Pedagogia	12	9	8	9
Conhecimento	38	Pedagogia com especialização em Gestão e Coordenação Escolar	13	8	7	8
Escola	44	Pedagogia com especialização em Psicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado; Psicoterapia (em formação)	25	18	10	3
Pesquisadora	33	Pedagogia	10	6	6	2
Prática	41	Pedagogia com especialização em Alfabetização e Letramento; Psicopedagogia	22	11	4	11

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

3 Como as professoras se formam no cotidiano escolar? Narrativas insurgentes

As narrativas insurgentes são, neste trabalho, entendidas como aquelas que se insurgem na previsibilidade de se relatar o que aconteceu num determinado tempo. A narrativa evoca as lembranças e faz ressignificar o vivido e constituí-lo em um novo momento e modo de habitar o que passou. Assim, utilizamos como dispositivos de pesquisa os relatos narrativos de seis professoras da educação básica, os quais foram produzidos em momentos diferentes. Assim sendo, as narrativas evidenciam informações acerca das experiências vividas pelas professoras. Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91):

Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

E foi assim, de forma livre, fluida, que vimos acontecer as narrativas em que as colaboradoras relataram suas experiências de maneira sequenciada, tensionando os acontecimentos vividos e refletindo sobre eles. Por meio de entrevistas narrativas, informaram suas histórias de vida pessoal e profissional, estabelecendo relações com o cotidiano e produzindo um discurso para compreender e explicar a sua formação. Nessa perspectiva, durante as entrevistas, o processo formativo com os colegas e dentro da escola foram elementos presentes. Apareceram, também nas narrativas, ao abordarem maneiras para ensinar e acompanhar os alunos, as relações de trocas com os outros, bem como as limitações enfrentadas no espaço escolar para realizar formações coletivas de forma relevante nos momentos destinados às ACs.

A ênfase foi dada também aos desafios e angústias nesse contexto de modernidade. Frases como “*Eu procuro; busco fontes, bibliografias, de estar buscando conhecimentos, de estar me atualizando*” foram recorrentes nas narrativas, remetendo-nos prematuramente ao fato de que formação é quantidade de conhecimentos, atualização. Isto é visualizado na narrativa da professora Escola (entrevista narrativa, 2021), que aborda formação como atualização:

Os alunos mudaram, a educação mudou, e temos que estar acompanhando todas essas mudanças de metodologia, de concepções, de vivências, de tudo o que exige o novo contexto educacional. Temos que estar o tempo todo nos atualizando, e eu gosto de investir em mim, em conhecimento. Para mim, não é gasto, é mesmo um investimento, é algo que me dá retorno e que me dá segurança no meu agir enquanto professora.

Como percebemos na narrativa da professora, a busca por conhecimentos é constante para acompanhar as mudanças no contexto educacional. Encontramo-nos em um tempo de globalização em que as inúmeras informações chegam em uma intensa velocidade, provocando-nos a dominar, opinar, saber de tudo. A sociedade pressiona, e os professores ficam inseguros por muitas vezes não conseguirem acompanhar essa mudança com tanta rapidez.

Segundo Bauman (2005, p. 87), o criador do termo “modernidade líquida”, “[...] para construir conhecimento, é preciso trabalhar a paciência”. Logo, demanda tempo, é

processual, e conhecimento vai se diferenciar de informação. É preciso refletir se estamos construindo conhecimentos ou acumulando informações em uma profissão multifacetada, fragmentada, muitas vezes, solitária, em que faltam elementos para a construção de saberes necessários à formação e atuação profissional. “*Quando a gente entra na sala de aula, praticamente, como eu posso dizer, é uma jornada meio que solitária*” (COLABORAÇÃO, entrevista narrativa, 2021). Segundo nessa perspectiva, a professora Escola (entrevista narrativa, 2021) relata:

Nossa rotina na escola é bem corrida. Geralmente é assim, nos bastidores, no momento que estávamos nos corredores, na sala dos professores ou até mesmo no WhatsApp, aconteciam as nossas conversas. É claro que não são todas, isso não se adéqua a todas as colegas, mas àquelas que sempre buscam.

Há um excesso de discursos em que os professores evidenciam precisar de formação para atender às crescentes mudanças, mas eles, às vezes, não permitem mudanças em suas práticas. Baseando-se na premissa de Freire (2001) e no relato da professora Escola, observamos que a aprendizagem é dialógica, que aprendemos nas relações com as pessoas e seu meio. Há um potencial formativo no cotidiano escolar que ocorre em diversos espaços e é tecido em um processo dialógico, compartilhado entre os pares na busca por mudanças.

Nessa perspectiva, Freire (2001) afirma que somos seres de transformação, que fazemos uso da educação e da aprendizagem para rompermos com a reprodução e adaptação. Logo, com atitudes dialógicas, os professores transformam o cotidiano escolar em um espaço formativo para a atuação discente. Nesse espaço, eles ensinam, aprendem e encontram sentidos para a sua atuação e respostas às necessidades educativas dos alunos e, consequentemente, da escola. Assim, é preciso considerar o potencial da perspectiva dialógica no cotidiano escolar. As contribuições de Nóvoa (2009) colocam em evidência a necessidade de ultrapassar esses discursos gasosos e pensar no futuro de formação de professores construída dentro da profissão. Inclusive, o autor nos apresenta cinco propostas que já inspiraram muitos programas de formação de professores: práticas, profissão, pessoa, partilha e público.

Em primeiro lugar, ele apresenta que a formação de professores deve assumir a prática centrada na aprendizagem dos alunos e também como lugar de reflexão e de formação tanto para os discentes quanto para os docentes. Sendo assim, no exercício

da docência, ele aprende refletindo sobre a sua prática, e não acumulando conteúdos para transmitir aos estudantes.

A segunda proposta consiste em passar a formação para dentro da profissão, por meio de uma cultura profissional em que os mais experientes ensinam aos mais jovens, ou seja, devolver a formação de professores aos professores. Segundo essa perspectiva, percebe-se uma atitude dialógica quando a professora Escola (entrevista narrativa, 2021) considera a relevância dessa experiência:

Isso existia [AC] logo quando eu entrei na escola. Eu achava um momento tão rico, principalmente quando eu estava chegando e tal, e eu podia ouvir as pessoas mais experientes, podia aquietar mais o coração, e eram momentos em que saímos mais fortalecidos, mais calmos, com norte em o que fazer na sala de aula.

Professores compartilhando experiências com os iniciantes e os experientes com os mais novos, em que as aprendizagens horizontalizadas e tecidas nas relações com os pares contribuem na formação. Assim, o processo formativo é constituído nas relações que são estabelecidas na formação inicial, mas também nas relações com professores em exercício e no interior da escola. Nessa microrrelação, o professor aprende pelo processo de homologia, em que o aprender com o outro se dá no cotidiano da profissão docente, ou seja, acontece na escola, na/pela relação estabelecida com os pares (SILVA; ALVES, 2020).

Sendo assim, a escola é um espaço de relações e contribui para que o professor construa relações de acordo com suas experiências, em um movimento de aprender com o outro por meio das relações existentes e no/com o cotidiano. A partir dessas relações homológicas, construímos conhecimentos sobre a docência no cotidiano escolar, um espaço para aprender a docência. Portanto, para Silva e Alves (2020), a relação homológica se estabelece não para a imitação de práticas, mas para a reflexão sobre elas e para a construção de saberes. Nesse espaço coletivo, com situações de relacionamento interpessoal, professores ouvem, emitem ideias, realizam reflexões e trocas e tecem saberes sobre a profissão docente.

Tudo o que foi mencionado serve para argumentar que, em uma perspectiva dialógica e homológica, os sujeitos pensam e agem de diferentes maneiras. Assim, é preciso considerar que as travessias formativas não serão iguais para todos, pois dependerão das aprendizagens adquiridas com as experiências vividas, portanto elas se

tornam singulares. No entanto, as relações que os professores estabelecem com seus pares contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Na sequência, Nóvoa (2009) afirma que a formação de professores deve ter uma dedicação especial às dimensões pessoais, pois é impossível separá-las das profissionais. É preciso técnica, conhecimentos científicos e ser professor com práticas de autorreflexão e de autoanálise. O autor propõe construir uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade, fazendo-nos reconhecer a necessidade de um conhecimento pessoal que não cabe em uma matriz técnica ou científica. Sendo assim, Escola (entrevista narrativa, 2021) evidencia aspectos interessantes sobre essa proposta:

Também dividia o mesmo conflito, a mesma agonia, a mesma angústia, e ouvíamos uma à outra. Iámos desabafando, trocando experiências, e ia enriquecendo, sabe? Ouvindo o outro e contribuindo com o outro, nossa própria experiência, porque tinha esse momento de parar tudo, de não estar com o aluno e ficar só os professores reunidos nesse tempo focado para a nossa formação com textos para estarmos estudando, trocando ideias.

Ao refletir sobre a narrativa acima, pudemos perceber a (auto)formação que se construía na reflexão sobre formação com os pares e as possibilidades de novos processos formativos. Como nos diz Rios (2020), é possível construir uma formação entre os professores com base em suas experiências pedagógicas, refletidas e documentadas, considerando o modo de viver a experiência e os sentidos de formação. A necessidade das professoras de compartilhar experiências, ouvir narrativas de outras colegas e aprender é bastante evidente, e isso se torna possível pelo fato de o singular, ao ouvir o coletivo, fazer uma autorreflexão de suas práticas, o que contribui para a sua formação docente. Desse modo, no cotidiano escolar, professores são tocados por situações que aconteceram em suas salas de aula, mas, ao compartilharem essas vivências com os outros, refletem sobre suas práticas e constroem saberes.

O que Nôvoa (2009) e Rios (2020) defendem confirma que é preciso pensar o lugar de fala dos professores sobre formação fazendo uso um dispositivo que vá ao encontro dos professores, ouvindo suas histórias de vida pessoal e profissional e promovendo um conhecimento pessoal no interior de um conhecimento profissional, com possibilidades de reflexões e de narrativas do cotidiano escolar. Um aspecto também relevante da narrativa está no movimento de narrar, pois, enquanto narram, professores

tecem saberes, refletem e ampliam seus saberes, tanto individual como coletivamente. Com base no fato de a experiência coletiva ser transformada em saberes para o desenvolvimento profissional, partimos para outra proposta destacada por Nóvoa (2009), que é a partilha. Para o autor, a escola é um lugar de formação de professores para a análise partilhada das práticas.

Neste caso, a partilha não é algo imposto pela Secretaria de Educação, gestores ou superiores. Ela surge de um coletivo comprometido com sua formação que se reúne para compartilhar o princípio da horizontalidade. Esta reflexão em um encontro coletivo possibilita a construção de sentidos para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Na sequência, trazemos à baila a última proposta de Nóvoa (2009) sobre formação de professores, em que aborda a presença pública dos professores. Se na proposta anterior ele traz a escola como espaço potente de formação, nessa mostra que as escolas não se comunicam bem com o exterior, bem como os professores, e afirma que inclusive eles estão ausentes em debates públicos. Nóvoa (2009) explica que a formação na contemporaneidade perpassa por qualidade no trabalho desenvolvido nas escolas e na capacidade de intervirem no espaço público da educação. Nesse sentido de responsabilidade social e participação profissional no espaço público, a professora Prática (entrevista narrativa, 2021) relata:

Se todo professor pensar dessa forma, entender a formação continuada como uma necessidade, como algo para a minha vida (não é pensando, claro, só em mim, mas pensando nos alunos, pensando na escola). Todo profissional deve pensar no seu crescimento, afinal, se eu espalhar essa semente, se eu aprender e espalhar, com certeza os frutos serão bons não só para mim, mas para todo mundo. Então, por isso que digo que me orgulho desse espaço (escola) pela formação desenvolvida.

A narrativa da professora e as contribuições de Nóvoa (2009) nos inspira a defender cada vez mais uma formação de professores construída dentro da escola, ancorada na relação entre os próprios professores a partir de uma reflexão sobre suas práticas. Porém, vale destacar que, se forem imposições externas, serão limitadas as mudanças nas práticas docentes. Fazendo uma breve análise dessas imposições, percebe-se que reformas educacionais neoliberais têm investido em apresentar programas, dados que expressem a inoperância do ensino público, inclusive, culpabilizando o professor por baixos resultados, evasão, repetência, isentando o Estado da sua responsabilidade. As políticas públicas em formações externas, parcerias com

empresas privadas, alegam a necessidade de melhorar a aprendizagem dos alunos, justificando uma má formação dos professores ao ato de ensinar e, consequentemente, a necessidade de encontros formativos.

Dessa maneira, muitos docentes, na busca de pertencimento a uma classe que lute em prol do ensino, por iniciativa própria, inscrevem-se em cursos da iniciativa privada, participam de formações ofertadas pelo poder público, mas não encontram sentidos nesse processo formativo. Resistem em determinados momentos, mas em outros momentos, influenciados pelo sistema, entram em competição com colegas e adotam práticas pedagógicas imediatistas, submetendo-se a uma lógica de produtividade, característica neoliberal. Como exemplo dessas formações externas, temos a narrativa da professora Escola (entrevista narrativa, 2021):

Participar de uma formação externa me passava uma ideia de que estava fazendo por fazer e, no final, achava que nossa voz não seria a determinante, que estava lá para cumprir tabela, que a voz do professor não seria mais relevante. Para mim, o que ficava mais sem sentido era isso, participar da formação, mas a nossa voz não será uma voz que vai determinar nada, a voz mais importante, apesar de ser o professor que fica sozinho à frente da escola, na hora da prática.

Durante a entrevista, perguntamos à Escola quem estava à frente dessas formações. Ela informou que eram representantes da Secretaria de Educação, ou seja, mesmo sendo com professoras em lugares e posições diferentes, ela não percebia como um encontro de formação entre pares. Recorremos a Mansano (2009), ao analisar os modos de subjetivação, baseando-se em Foucault (2004), quando defende que hoje resistir se torna uma ação política, quando recusamos o individualismo em nosso cotidiano e insistimos nos encontros, buscando inventar novas formas de vida que fogem das regras universais.

Assim, considerando a colaboradora como um ser histórico, cultural e social, percebemos, pela fala da professora, uma resistência às formações que se apresentam como pacotes prontos e não promovem diálogos, encontros com os outros, construção coletiva, que se distanciam do seu contexto escolar. Formações obrigatórias e universais para todos inviabilizam novas formas de existir e atuar. Elas precisam ser repensadas e abrir passagem para outras possibilidades. E ela continua:

Eu ia mesmo por obrigação, porque, para mim, a formação tem que ser algo que me acrescente, que eu volte para minha sala, sabe, com mais ideias, com mais

conteúdo, segurança, inovação para fazer com que ali aconteça de uma maneira mais significativa, mais prazerosa, e as formações da prefeitura deixam muito a desejar. (ESCOLA, entrevista narrativa, 2021).

Evidencia-se nas falas da professora, ao usar os termos “acrescente, mais ideias, mais conteúdos, mais segurança, inovação”, a necessidade de uma discussão mais ampla sobre como se dá o processo formativo de professores, pois ela não encontra sentido nas formações externas ofertadas pelo município. Na tentativa de encontrar respostas, uma das colaboradoras explica:

Ao entrar na escola pública, eu estava saindo da UEFS [Universidade Estadual de Feira de Santana], estava terminando de concluir o meu curso de graduação e estava na perspectiva de muita busca, de procura, muito desejosa de continuar com meu processo formativo. Eu tinha muita perspectiva, muitos sonhos que, infelizmente, no decorrer do caminho, vamos deixando para mais adiante, mas eu não queria parar com esse processo de formação, de crescimento pessoal, o que até era algo que eu acreditava e continuo acreditando muito, pois eu acho que a formação caminha alinhada com a prática e não podemos nos distanciar da formação. (COLABORAÇÃO, entrevista narrativa, 2021).

Pautados na formação construída dentro da profissão, recorremos a Nóvoa (2009) com as cinco propostas de formação de professores, mais bem discutidas anteriormente, as quais procuram valorizar a prática, a cultura profissional, a dimensão pessoal, o coletivo e a presença pública dos docentes e contribuem para o percurso de uma formação permanente. Apoiados em Pineau (1988), que nos seus estudos demonstra como ocorre a aprendizagem em adultos, buscamos tecer mais saberes e ampliar como se dá o processo formativo de professores. A tentativa é aproximar e contribuir para as discussões de políticas e experiências concretas de formação permanente de professores (SOARES, 2019). Assim sendo, as narrativas revelam saberes e modos próprios que cada professora colaboradora engendrou ao narrar sobre os sentidos e sobre as vivências que constroem no campo da educação básica, sobretudo quando habitam com seus pares a profissão docente, para a qual a formação cotidiana e permanente é basilar e fundamental.

5 Considerações finais

Apoiando-nos em estudos sobre a temática e nas narrativas, buscamos desenhar entraves e possibilidades de formação docente a partir dos sentidos que os

professores atribuem à formação, em especial no cotidiano escolar, junto com seus pares. Ela se apresenta como um dos caminhos para dar conta das transformações que nos afetam e para potencializar uma formação permanente. Reconhecemos que fatores sociais, econômicos, políticos e acadêmicos impactam diretamente o professor no interior da escola. Até os dias atuais, continuamos vivenciando, sofrendo, como docentes, com essas influências e buscando superar, dentro da escola, em encontros com a equipe, esses “choques constantes das diversas realidades” com que nos deparamos.

Esta pesquisa, tendo como motivação as experiências vividas de formação pelos pesquisadores no decorrer de suas trajetórias pessoal e profissional, despertou um interesse acerca da temática. Era preciso entender o sentido das formações frente aos desafios vividos na atuação docente, tomando decisões formativas que favorecessem e contribuíssem para a prática. É importante ressaltar que, no decorrer das narrativas, as professoras contemplavam as políticas de formação, atribuíam valor à oferta de formações externas, mas relatavam os seus entraves e distanciamento do cotidiano escolar. Percebiam a necessidade de formações que estivessem alinhadas com seu contexto escolar, bem como a necessidade de que elas fossem mais ouvidas.

As narrativas serviram para mostrar como estão ocorrendo as formações no interior das escolas. E foi interessante que uma das maiores dificuldades, dentre os critérios estabelecidos para os colaboradores e o lócus da pesquisa, era que na escola tivessem ACs coletivos. O estudo foi significativo, pois ouvimos saberes e experiências de formação que foram construídos a partir das próprias práticas dos professores no cotidiano da escola, que estão à margem das políticas de formação. Essas narrativas foram relevantes para entender como ocorrem, no cotidiano da profissão docente, as formações de professores do Ensino Fundamental I, na rede municipal de Feira de Santana, Bahia.

6 Referências

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. 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*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.



FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

MANSANO, S. R. V. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. *Revista de Psicologia da Unesp*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 110-117, 2009.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Porto: Porto, 2009.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

RIOS, J. A. V. P. Modos de habitar a profissão docente na educação básica: estado da arte das pesquisas na Bahia. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 38, n. 4 p. 1-24, 2020.

SILVA, F. O. Tessituras constitutivas da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa qualitativa. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2012960, p. 1-15, 2020.

SILVA, F. O.; ALVES, I. S. Contribuição do Pibid para a prática profissional: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-26, 2020.

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no Pibid. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, 2018.

SOARES, M. P. S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 151-171, 2019.

Fabrício Oliveira da Silva, Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação

 <https://orcid.org/0000-0002-7962-7222>

Pós-doutor e doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professor adjunto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), lotado no Departamento de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEFS.

Contribuição de autoria: Introdução, metodologia, análise e referências.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9101271365317978>

E-mail: fosilva@uefs.br

Geruza Ferreira Ribeiro de Souza, Universidade Estadual de Feira de Santana, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Docência Universitária, Grupo de Estudos em Educação Moral

ⁱⁱ  <https://orcid.org/0000-0003-0098-3687>

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Docência Universitária (Neppu) da UEFS.

Contribuição de autoria: Introdução, metodologia, análise e resultados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1577906652464273>

E-mail: geruzafrreibro@hotmail.com

Editora responsável: Lia Machado Fiuza Fialho

Pareceristas ad hoc: Maria Diogo e Angélica Silva

Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Fabrício Oliveira da; SOUZA, Geruza Ferreira Ribeiro de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. *Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e8002, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8002>



Recebido em 26 de fevereiro de 2022.

Aceito em 31 de maio de 2022.

Publicado em 12 de agosto de 2022.