



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CURRÍCULO,
LINGUAGENS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO



SE O EU FOSSE SUBSTITUÍDO POR NÓS:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM REDES NARRATIVAS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR

Discente: Elaine Michele dos Santos da Silva
Orientadora: Alessandra Santos de Assis
Coorientadora: Verônica Domingues Almeida

Salvador

2024

**SE O EU FOSSE SUBSTITUÍDO POR NÓS:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM REDES NARRATIVAS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**

Elaine Michele dos Santos da Silva

Projeto de Intervenção do Programa de Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas, curso de Mestrado Profissional em Educação, apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra Alessandra Santos de Assis

Coorientadora: Prof^ª Dra Verônica Domingues Almeida

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Elaine Michele dos Santos da.

Se o eu fosse substituído por nós [recurso eletrônico] : uma proposta de formação docente em redes narrativas nas escolas municipais de Salvador / Elaine Michele dos Santos da Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Santos de Assis.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Verônica Domingues Almeida.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Professores - Formação. 2. Docentes - Narrativas pessoais. 4. Pesquisa - Projetos. I. Assis, Alessandra Santos de. II. Almeida, Verônica Domingues. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. IV. Título.

371. 12 - 23 ed.

Às professoras e os professores, às formadoras e aos formadores, às coordenadoras e coordenadores da Rede Municipal de Salvador que resistem e persistem e seguem construindo uma educação de qualidade transformada sempre coletivamente para as nossas crianças. À vocês, minha singela homenagem.

À minha família sobretudo minha mãe que me incentivou me lembrando o que é essencial nessa vida e que se traduz nos ensinamentos do mestre Freire: “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (Freire, 2000 p. 67)

AGRADECIMENTOS

Entre tantos outros, que sorte a nossa hein

(Vanessa da Mata, 2004)

Escrevo essas linhas com os olhos inundados de lágrimas que traduzem a alegria e a emoção dos encontros que a vida me proporcionou desde que iniciei este itinerário formativo. Pessoas queridas e admiráveis que contribuíram com este caminhar com tantos ensinamentos no campo pessoal e profissional e que ganham forma na escrita desta pesquisa interventiva.

Nunca sei falar sobre começos e fins, portanto falo de muitos meios permeados de encontros.

À minha orientadora Profa Dra Alessandra Assis que respeitosamente acolheu meus processos e iluminou as idas e vindas desta pesquisa. Que sorte a minha, muito obrigada por tanto.

À Profa Dra Verônica Domingues minha coorientadora e mestra querida, que norteou minhas angústias, acolheu tantas mudanças e tanto melhora o meu olhar. Eu não tenho palavras para agradecer o tamanho de sua generosidade e amizade. Minha admiração por você é gigante.

À Profa Roseli de Sá pelas valiosas contribuições como professora no percurso do mestrado e na banca de qualificação. Seu modo de enxergar a educação com tanta sensibilidade e acolhimento me fazem querer ser uma profissional e uma pessoa muito melhor.

Ao professor Dr. Guilherme Prado que antes dele mesmo saber já me ensinava tanto. Suas palavras e contribuições na banca de qualificação foram de precioso e inestimável valor. Grata por fazer parte da minha formação quando eu ainda nem sabia que de fato era pesquisadora.

À mestra Cybele Amado pela sabedoria e pela humildade de compartilhar comigo seus saberes. Que bom que a vida tão generosa permitiu que você estivesse na minha banca de qualificação com contribuições tão assertivas e generosas ricas em afeto.

À Profa Dra. Maria Helena Bonilla incansável e generosa profissional que me apresentou o mundo acadêmico como um espaço de responsabilidade, possibilidades, mas acima de tudo um compromisso comigo e com o outro. Você é fonte de inspiração para mim e se nosso encontro não tivesse acontecido, nem sei o que seria de mim.

À Profa Dra. Tatiana Poliana pelas tardes compartilhadas e por inquietar-me em tantas ocasiões. Com você aprendi que a escola que não se relaciona com a vida pode matar sonhos. Que bom que os sonhos resistem.

À profa Dra Giovana Zen por me acolher no percurso de mestrado e nos grupos de estudo, suas aulas foram de uma preciosidade imensurável e que bom poder seguir perto de você.

À profa Dra Salete Noro pelo olhar inclusivo e considerações pertinentes acerca do percurso da pesquisa.

À profa Dra Marlene por sua leveza e transparência, por fortalecer a educação pública que eu acredito, que é uma educação de qualidade, com respeito às diferenças e nutridas em afeto seja na Universidade ou na Educação básica.

Às Coordenadoras da GRE Itapuã que sempre incentivaram, contribuíram e fortaleceram esta pesquisa. Minha admiração e gratidão!

Aos professores e coordenadores que compõem o núcleo de formação da Rede Municipal de Salvador, e que me acompanham desde 2021 até aqui, pelos diálogos e reflexões sempre necessárias, além do apoio e dos abraços sempre presentes.

Às professoras e professores da Rede Municipal de Salvador, que desde que cheguei nesta rede contribuem para as itinerâncias desta pesquisa, sem estes encontros talvez, nada fosse possível. Fazer parte dessa rede e estar no núcleo de formação da Secretaria Municipal me possibilitou atuar ao lado de profissionais que admiro e pessoas incríveis que tanto me ensinam. Vocês me constituem enquanto pessoa e profissional. Além das pessoas diretamente envolvidas, minha gratidão a todas que contribuíram para que esta pesquisa acontecesse. Foram muitos aprendizados.

Esta jornada acadêmica só foi possível por estar cercada de pessoas afetuosas e gentis que me fazem ser o que sou e que sem elas eu nem existiria nesse mundo, minha rede de apoio, meu alicerce, minha família e meus amigos.

Meus pais, Záida e Edgar, pois foi deles a centelha de vida e a luta por seguir acreditando na educação. Não há como explicar e traduzir o imenso amor que tenho por vocês. Que honra ser sua filha e obrigada por me permitir nascer nessa família.

Aos meus irmãos Marcio André, Aline, Adriana e Milena por serem a força que nutre os meus dias, por nunca desistirem de mim e por acreditarem nos meus sonhos. Vocês são o maior presente da minha vida.

Aos meus sobrinhos que me movem nessa vida. Que fazem vibrar em mim toda a potência do amor. Como sou feliz por ter vocês.

Aos meus amigos que nunca largaram a minha mão, no incentivo, nas vaquinhas para viajar e apresentar trabalhos, nas marmitas preparadas com amor para que a professora e pesquisadora não vivesse de café e pipoca. Vocês são inexplicáveis!

À turma 5 do Mestrado em Educação Profissional, pela generosidade, apoio, trocas, aprendizagens. Vocês são incríveis. Uzeda e Rosângela, minha dupla, eu amo vocês!

E ainda, à Aquiles e Keisha, meus dois amores de quatro patas. Pelas lambidas e mordidinhas de incentivo, pelo descanso nos meus pés enquanto eu escrevia e escrevia, por me fazerem descobrir um amor capaz de me salvar dos piores dias e não desistir.

Que sorte a nossa hein!

SILVA, Elaine Michele dos Santos da. SE O EU FOSSE SUBSTITUÍDO POR NÓS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM REDES NARRATIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR. 2024. Orientadora: Alessandra Santos de Assis. Coorientadora: Verônica Domingues Almeida. 111 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024

RESUMO

O presente Projeto de Intervenção, no campo da formação docente, toma como principal objeto as narrativas de profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino de Salvador a fim de intervir, colaborativamente, na maneira como acontecem os processos formativos que fomenta. As indagações sobre como são conduzidos tais processos de formação continuada, levaram à delimitação do seguinte problema de pesquisa: Como potencializar propostas formativas que considerem as narrativas, autorias e vivências dos professores e das professoras na Rede Municipal de Ensino de Salvador? O objetivo foi problematizar e propor a superação de modelos usuais, que reproduzem conteúdos, métodos e técnicas, sem gerar resultados significativos para os professores e suas práticas de ensino, de modo a valorizar as experiências formativas que considerem as narrativas, autorias e vivências desses profissionais. A pesquisa traz uma discussão teórica multirreferencial, apoiada na epistemologia da experiência e no conceito de rizoma, dialogando teoricamente com autores como Ardoino (1995), Dewey (1979), Deleuze e Guattari (1995), Connelly e Clandinin (2011), Larrosa (2011), Nóvoa (2022), Macedo (2021) entre outros. A proposição metodológica inclui a análise documental sobre as propostas e diretrizes de formação docente da rede municipal, levantamento bibliográfico acerca das narrativas na formação de professores, assim como a compreensão das narrativas dos sujeitos da pesquisa, produzidas em rodas de conversa, intituladas de *rodas de conversa* e *Unimultiplicidade*, espaço-tempo no qual os colaboradores foram convidados a refletir sobre o objeto e objetivo da pesquisa, em um diálogo teoricamente fundamentado, que colocou em perspectiva a construção coletiva de uma proposta interventiva voltada para a formação docente. A discussão dos resultados aponta para reflexões concernentes à escuta desses sujeitos e às relações dialógico-formativas, delineando uma proposta interventiva com vistas à criação de um espaço formativo em rede que promova o diálogo continuado da Rede Municipal de Ensino de Salvador consigo mesma, por meio das escolas e demais órgãos que a compõem, mas, também, em interação com universidades e outras instituições educacionais e culturais, a fim de promover o compartilhamento de narrativas sobre a docência e sistematizar as autorias pedagógicas e práticas formativas no âmbito da sala de aula e de fora dela. Um espaço com uma perspectiva colaborativa, para o compartilhamento em *redes*, possibilitando a troca de experiências.

Palavras-chave: Narrativas docentes, formação de professores, Projeto de Intervenção.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Projetos de intervenções no repositório da UFBA.....	51
Tabela 2 – Trabalhos apresentados no GT8 ANPED.....	51

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Auxiliar de desenvolvimento infantil
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da educação
ANPED	Associação Nacional de pós-graduação em educação
APV	Aprender pra Valer
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Diretório acadêmico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPV	Educar para Valer
GR	Gerência Regional
GRE	Gerência Regional de educação
GT	Grupos de trabalho
GTR	Grupos de trabalho regionais
IAS	Instituto Airton Senna
IDEB	Índice de desenvolvimento da educação básica
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
MPED	Mestrado Profissional em Educação
PARFOR	Programa Nacional de formação de formação de professores da educação básica
PI	Projeto de Intervenção
PIBID	Programa institucional de bolsas de iniciação à docência
PPGCLIP	Pós-graduação em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas
PTT	Produção técnica tecnológica
RCMEIS	Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador
RMES	Rede Municipal de Ensino de Salvador
RMS	Rede Municipal de Salvador
SAEB	Sistema de avaliação da educação básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
UCSAL	Universidade Católica do Salvador
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA: ESCRITA DE SI.....	13
1.1 Uma nota autobiográfica.....	14
1.1.2 A primeira filha dos Silva na Universidade.....	16
1.1.3 Do curso de pedagogia à especialização.....	16
1.1.4 Mestranda em Educação.....	18
2. POR QUE PRECISAMOS FALAR DE PROCESSOS FORMATIVOS COM OS PROFESSORES	22
2.1 O propósito da pesquisa.....	23
2.2 Um breve diagnóstico.....	26
3. ENTRE PEQUENAS E GRANDES CORAGENS NA CONSTRUÇÃO DO SABER QUE NOS CONSTITUI: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	34
3.1 A <i>Unimultiplicidade</i>	34
3.2 Inventariando a pesquisa	37
3.3 Composição do <i>Corpus</i> da Pesquisa.....	39
4. OS CAMINHOS DA PESQUISA: BREVES COMPOSIÇÕES	42
4.1 A narrativa em experiência.....	42
4.2 Breve histórico da formação de professores no Brasil	45
4.3 Alguns dizeres na academia sobre o tema	49
4.4 Contexto da atual perspectiva de formação na Rede Municipal de Ensino de Salvador....	56
4.4.1 Marcos regulatórios das diretrizes de formação nacional e a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Salvador.....	58
4.4.2 A Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Programa Nossa Rede	58
4.4.3 A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a convergência do Programa Nossa Rede com a BNCC	61
5. PARTILHAR NARRATIVAS PARA SENTIRPENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE.....	66

5.1. A Partilha.....	66
5.2 Composições finais para o início da conversa: Construindo o Projeto de Intervenção.....	73
5.2.1. Se o eu fosse substituído por nós – Uma proposta de formação docente em redes narrativas nas escolas municipais de Salvador.	77
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	90
A – PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA	90
B – PARTILHA DA PESQUISA COM A COMUNIDADE.....	103
C – LISTA DE TRABALHOS CITADOS DO GT08 DA ANPED E REPOSITÓRIO DA UFBA.....	107
D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	108
E - RODAS DE CONVERSÇÕES E UNIMULTIPLICIDADE	110
F – AUTORIZAÇÃO USO DE SOM	111

1. NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA: ESCRITA DE SI

Mas existem histórias que nós não sabemos. Existem histórias que nós não sabemos que funcionam, porque ninguém se interessou em contar antes. Mesmo que pessoas estejam desesperadas para ouvi-las. Para que alguém possa dizer que essa história dá certo também. Que ela existe. Existem histórias que eu gostaria muito de ter ouvido antes de chegar até aqui. E existem histórias que ainda preciso contar. Talvez até, não exista algo como histórias que já foram contadas vezes demais. Mas existem histórias que foram contadas vezes de menos. Porque nós ainda precisamos dessas histórias. Nós precisamos ler, ouvir, contar e recontar essas histórias.

Nós precisamos que elas sejam vistas para que possamos começar a acreditar que elas existem. Para que um dia possamos nos ver, também, representados na literatura. De uma forma boa. Para que um dia possamos olhar e dizer que aquela história também é sobre nós. Para que um dia, não seja difícil encontrar uma história que seja sobre nós. Porque, no fim, não há agonia maior, do que carregar uma história não contada.

(Maya Angelou, 2018 p. 13)

A força desses dizeres atravessa-me como numa espécie de pulsação. O coração grita sendo ao mesmo tempo cercado por um círculo de atenção e silêncio. Não tenho a magnitude da escritora e poeta Maya Angelou (1928 – 2014), portanto ela é fonte inspiradora para que eu possa contar a minha história e fazer pesquisa, com a sua licença. A proposta da escrita narrativa, aqui, se constitui numa tessitura de vida. Assim, vivências e aprendizagens se entrelaçam com outras histórias, confundem-se, são rizomas (Deleuze; Guattari, 1995) que se atravessam e me constituem como profissional da educação, pedagoga e professora. E assim, portanto, não seria possível definir, é o início de tudo? O meio? Ou o fim? No princípio – de conexão – cunhado por Deleuze e Guattari (1995 p. 15) “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado com qualquer outro e deve sê-lo” e que são inspirações iniciais na composição desta pesquisa.

Aqui apresento uma perspectiva do olhar para as memórias que narram uma história autoral de formação, na qual articulo reflexões sobre como vou me constituindo professora. A cartografia enquanto caminho (Macedo, 2021) em busca do encontro com os saberes da

experiência. É possível que seja notada a falta de interlocução teórica na narrativa inicial deste texto, no qual narro sobre a minha infância e adolescência. Isto é intencional, pois busquei auto significações construídas através das minhas memórias.

Escrever narrativamente, como estou a escrever, permite que uma história que é tão única não seja exclusiva. Comungo com a compreensão de que somos únicos, mas compostos de multiplicidade (Deleuze e Guattari, 1995), somos atravessados pelos outros e suas histórias a ponto de nos enlaçarmos nelas, costurando fios de memórias que nos formam e nos transformam. Para Larrosa (2011 p. 6) “a experiência é um movimento de ida e volta”, assim sendo, essa história pode ser tecida junto às histórias daqueles que me leem. Uma permanente conexão de outras histórias, outras memórias e outras trajetórias. O que antes era algo individual se converte num potencial coletivo na medida em que nossas histórias se convergem e se transformam.

1.1 Uma nota autobiográfica

*A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias.
(Prado e Soligo, 2007, p. 45)*

Eu sou Elaine Michele dos Santos da Silva. Há 36 anos existo no mundo. Um pequeno ser, de 1,55m com vontades imensas e sonhos gigantes. Às 5h:55 um choro interrompia a sala de um hospital na cidade de Salvador. Aquele choro marcava uma manhã de domingo e apontava o nascimento de uma menina curiosa e apaixonada por livros e bibliotecas. Vivi praticamente toda a infância e adolescência no mesmo bairro de Salvador, Engenho Velho da Federação. Neste bairro periférico, formei as melhores memórias brincantes da infância, jogando bola, correndo picula, empinando arraias e sendo criança.

Aprendi desde cedo com as senhoras mais velhas que moravam na comunidade sobre respeito, cuidado e atenção. As crianças eram cuidadas por todos, assim subíamos e descíamos, sempre com alguém olhando por nós, e quando chegávamos em casa, mainha¹ perguntava: *estava fazendo o quê lá em cima?*. Em casa aprendi a ler e escrever com minha mãe e minha irmã mais velha. Mainha nos dizia que estudar era tudo o que tínhamos e que *assim eu seria*

¹ termo regionalizado comumente usado na região Nordeste, forma diminutiva e carinhosa da palavra mãe.

alguém na vida. Isso serviu para desenvolver um valor especial para a educação, escola e conhecimento.

Próximo de casa, no bairro Rio Vermelho, estava a minha primeira escola, que frequentei dos 5 aos 10 anos. Era uma escola municipal que funcionava nas instalações de uma igreja para freiras. Assim, aprendi a rezar, a entoar canções e seguir alguns costumes dessa cultura religiosa.

Trago memórias das cadeiras enfileiradas e dos castigos aplicados quando não conseguia repetir os conteúdos transmitidos. Lembro das cópias de atividades do tipo: *escreva de 1 até bater!* Daí você pode perguntar, bater o quê? Até bater o sinal! Se repetia com frases escritas exaustivamente no caderno como: *Devo me comportar em sala de aula*.

De algum modo esperava-se que ao escrever muitas vezes as crianças se adequariam ao que era considerado como bom comportamento, aprenderiam a permanecer em silêncio e memorizariam as respostas consideradas corretas. A professora era a única detentora do saber e dividia a sala de forma que cada aluno sabia seu lugar: Os que sabiam mais. Os que sabiam menos. E os que não sabiam nada. O mecanicismo permeia essas lembranças. O caminho era sempre o mesmo, e se considerava que as crianças não chegavam juntas no mesmo lugar porque não eram capazes.

Naquela época, me esforçava demais para poder estar entre os que sabiam mais, decorando conteúdos e me comportando conforme o que era esperando ser e saber. Com a mesma professora segui, da turma que na época se chamava *prezinho* e fui até a 4ª série. E era essa mesma professora que, em contrapartida, também me incentivava a ler e me emprestava alguns livros infantis. Ela me presenteava com os livros didáticos e a farda que minha mãe não podia arcar, visto que nesta época era responsabilidade da família arcar com alguns desses recursos. O que me faz pensar em quantas crianças pretas e periféricas eram excluídas do acesso à escola por não terem essas condições. Eu por muito querer da minha mãe e desta professora não fui excluída.

O gosto pela leitura e pela escrita despertados na infância seguiam comigo na escrita de diários, em trocas de cartas com colegas e na escrita para essa professora. Durante a adolescência os processos não mudaram muito. Estudei numa escola estadual dos 11 aos 17. Tinha muita precariedade, falta de professores, práticas de ensino em sua maioria muito parecidas com minha infância. Entretanto, foram poucos professores que para mim se destacaram e contribuíram de forma muito significativa com a minha formação. Aprender a questionar, escrever bons textos, ler boas histórias e outras práticas que se diferenciava da maioria, nos ajudando com nossas questões na escola e na vida. Foram muitas as experiências,

algumas hoje compreendidas como negativas, todas elas, entretanto, me ajudaram a me tornar quem sou e em mim reverberava a afirmação de minha mãe sobre a escola e o estudo, como único caminho para ter uma vida melhor.

1.1.2 A primeira filha dos Silva na Universidade

A ansiedade pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)² foi uma constante durante o último ano do ensino médio. Particpei de algumas iniciativas públicas de cursinho para alunos oriundos de escolas públicas, o *Universidade Para Todos* e outro cursinho de iniciativa da comunidade de Brotas, o *Malcom X*. Fiz o ENEM pela primeira e única vez, no ano de 2004. Obtive uma nota muito boa e fiquei muito feliz.

De imediato, não consegui realizar o sonho de entrar na universidade pública. Algumas questões atravessavam a possibilidade de acesso à universidade para jovens advindos de escolas públicas, percebia que minha formação para passar no vestibular ainda era deficiente, tanto quanto o fato de que já precisava trabalhar e vivi assim o dilema de achar que a universidade pública não era uma possibilidade, pelos horários, transporte, dentre outras coisas. Com a nota do ENEM naquele ano eu poderia me candidatar a bolsas em universidade particular pelo *ProUni*³. E foi assim que a partir de uma política afirmativa, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, eu entrei na universidade com bolsa 100%. A filha dos Santos da Silva estava na Universidade! O sonho se tornava possível. E a frase de minha mãe seguia ecoando: “você vai ser alguém na vida”.

1.1.3 Do curso de pedagogia à especialização

Escolhi pedagogia por buscar compreender como se davam os processos de ensinar e aprender. Na comunidade, por ter facilidade com a aprendizagem e me relacionar bem com as crianças mais novas, eu contribuía com apoio pedagógico, um reforço escolar para essas crianças menores.

² O Exame nacional do Ensino Médio – ENEM – foi instituído em 2008 para avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término do ensino médio, sendo aperfeiçoado em 2009 como mecanismo de acesso à educação superior.

³ ProUni - Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal do Brasil desenvolvido por Fernando Haddad, Ministro da Educação na época, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior.

Ingressei na universidade em 2005 e durante 4 anos na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) busquei me comprometer com a educação e com o exercício de uma formação cidadã (Barbosa, 2010). Minhas disciplinas preferidas sempre estiveram voltadas além da filosofia e sociologia para a didática e avaliação. Foi ali, durante esses quatro anos, que também ao fazer parte do diretório acadêmico (DA) fui construindo, ampliando e aprofundando saberes. A alfabetização era um dos grandes desafios, como é até hoje e conhecer os estudos de Paulo Freire (1996), Emília Ferreiro (2015), dentre outros pensadores que hoje posso chamar de autores amigos, me fizeram buscar sempre conhecimentos voltados à práxis pedagógica. Assim, ao concluir a Universidade em 2008 busquei especializações que fomentassem meu desejo de aprender sobre os processos de ensino e de aprendizagem, os papéis do educador e de sua formação.

Me especializei em gestão escolar e coordenação pedagógica com o intuito de aprofundar e ampliar saberes e, tendo passado no concurso municipal da Secretaria de Educação de Salvador, precisava fortalecer o que eu sabia e descobrir coisas novas que eu não sabia ainda. Esta necessidade me levou também à especialização em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse caminho, ao conhecer a professora doutora Rosaura Soligo, no curso de extensão Alfabetização e Letramento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e sua pesquisa sobre formação de professores, despertei para a importância desse tema, escolhendo-o como objeto de pesquisa. Esta querida mestra também inspirou a investir na escrita narrativa, que é a proposição metodológica deste trabalho. Cresceu, então, a necessidade de compreender sobre como um bom processo de formação reflete qualitativamente na prática do professor, como nos diz Imbernón (2010) a formação continuada do professor deve ser capaz de criar espaços onde eles se formem, pesquisem e inovem.

Narrar esta experiência me fez perceber que durante este movimento tentamos compreender o que experienciamos e é essa reflexão que atravessa meu tema de pesquisa, a possibilidade de partilha de nossas trajetórias, a importância do registro escrito como um recurso capaz de transformar o que era interno em algo externo; o que era individual torna-se múltiplo, como afirma Cifali (2001), o texto separa-se do autor, mesmo trazendo suas marcas, ao encontrar leitores.

Desse entrecruzamento de vivências e histórias, segui adiante em busca da qualificação e compreensão dos processos formativos de professores, almejando novos níveis para a minha própria formação.

1.1.4 Mestranda em Educação

Nos processos formativos dentro da graduação, pós-graduação e outros cursos, aprendi muito sobre o tipo de professora que eu não queria ser. Estava notável para mim a necessidade de romper com o sistema de educação bancária e me tornar uma pensadora crítica (Freire, 1996). Assim que, refletir criticamente sobre minha experiência como aluna ajudou a pensar a escola como um espaço de curiosidade, onde a aprendizagem é mais potente pois emerge do desejo de aprender. Como escreve Rubem Alves (2004 p. 01)

É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Esse desejo me trouxe até aqui.

Seguindo esse desejo de continuar aprendendo, ingressei no Mestrado Profissional em Educação (MPED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Esse curso, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP), apresenta um currículo na perspectiva de Pinar (2017), qual seja o currículo se constitui uma conversa complicada entre todos na sociedade. O MPED propõe um trabalho colaborativo entre a Universidade e a Escola, propondo aproximações e ações diretas entre a Pós-Graduação *stricto sensu* e a Educação Básica, por meio da formação de profissionais que já se encontram no exercício de suas funções, em redes públicas de educação. Em consonâncias com minhas expectativas de transformação, o trabalho de conclusão de curso é na modalidade Projeto de Intervenção, como explicitado por Hetkowski (2016, p. 23-24 *apud* Almeida e Sá, 2021 p. 11):

A intervenção gera a maturidade nos diálogos sobre/para tratar dos problemas; demanda mobilização dos sujeitos sociais à construção/criação de proposições e remete os sujeitos a ação criativa e inovadora no contexto pesquisado. Esses processos geram ações e/ou inovações das práticas; concebe o entrelaçamento do saber-fazer criativo, reflexivo e científico às demandas da realidade. Os processos de intervenção propõem deixar ‘legados’ nos espaços educacionais (sejam públicos ou privados), os quais devem ser para/da comunidade escolar, como resultado de uma propositiva coletiva, elaborada através de trocas, anseios, discussões e ações que envolvem a Universidade e os profissionais da educação.

Foi essa perspectiva que aproximou meu desejo pelo mestrado e a possibilidade de intervir colaborativamente com a rede de ensino em que trabalho. A carta de intenções apresentada ao processo seletivo deste programa partiu das inquietações enquanto professora

dentro do contexto de formação de professores, sobre a não validação da autoria do fazer docente. Sobre os problemas que constituímos na pesquisa, Contreras apud Macedo (2021, p. 44) argumenta: “Se todo desejo de uma investigação nasce da pergunta, de uma inquietação, o processo investigador tem que perguntar-se pela origem da mesma”.

A dinâmica proposta pelos componentes curriculares deste mestrado possibilitou aprofundar saberes necessários na minha constituição enquanto pesquisadora da minha própria prática docente. Este é um trecho da primeira versão da carta onde apresentei a proposta de perspectiva interventiva:

Como proposta de intervenção pretende-se articular no programa de formação de professores que faço parte, o incentivo para narrativas dos professores através de cartas, portfólio, diários dentre outros. A perspectiva é que os professores dessa rede possam compartilhar suas vivências, reflexões e resultados. Esses registros serão reunidos em forma de ebook, padlets ou outros instrumentos que torne possível alinhar as possibilidades tecnológicas e permitir o compartilhamento na rede, para que todos tenham acesso ao que os colegas estão produzindo e sintam-se mobilizados a usarem nas suas práticas, implicando diretamente no reconhecimento desses educadores.

A tessitura curricular (Almeida e Sá, 2021) através da proposta de oficinas contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa que se mantém embebida na formação de professores com abordagem narrativa e ampliou a compreensão do que é colaborativo, reflexivo e exequível para um Projeto de Intervenção. Vejamos o que afirma as autoras acerca disto:

A intenção da proposta curricular do MPED-UFBA é que os Projetos de Intervenção sejam elaborados em relação direta com as atividades curriculares acadêmicas propostas no curso, bem como com as produções realizadas e os percursos formativos engendrados pelos mestrados, nas imanências e nas emergências do cotidiano; que sejam construídos na interação com os pares da rede de educação, que contemplem a diversidade local e que tenham, em seu cerne, a concepção de abertura, como uma intervenção articuladora (Almeida e Sá, 2021 p. 948)

Essa perspectiva inovadora do MPED segue instigando a construção de uma intervenção junto com meus pares e dialogando com Contreras (apud Macedo 2021 p. 45):

Do que trata a investigação da experiência são os fios de sentido para encontrar fios do pensamento. Fios que podem ser finos, sutis, largos, muitas vezes emaranhados, entretecidos com outros fios. Eixos que podem atravessar a experiência, que a esgarçam, que a decompõem.

Nesse sentido, esta é uma pesquisa que se faz antes do projeto ser denominado, de fato, um projeto, pois ela se faz durante o ato investigativo, num movimento rizomático. O que defino

como o antes da pesquisa e o durante a pesquisa dialoga com o pensamento de Morin (2015 p. 81) sobre esta ser uma “ação que entra no universo de interações e finalmente o meio ambiente apossa-se dela (...) supõe complexidade, isso é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações”.

No antes, ela se constitui na minha história de vida e nas indagações iniciais quando cheguei, pela primeira vez como profissional de educação numa escola na Rede Municipal de Ensino de Salvador, em junho de 2012. A escola situava-se no bairro de Plataforma, subúrbio ferroviário de Salvador. De paredes verdes e portão azul. Era uma casa transformada em escola comunitária por aquele que lhe dá nome, Geraldo Bispo dos Santos. Ela foi municipalizada em 1997. Composta por 5 salas de aulas, que correspondia as turmas do 1º ao 5º ano, uma pequena secretaria, uma cozinha, também pequena e dois banheiros, sendo um feminino e um masculino. A escola tinha sido uma casa e não contava com área de recreio, sala de professores ou banheiro exclusivo para os profissionais que ali trabalhavam ou adaptado para as crianças portadoras de deficiência. Este último foi possível após uma pequena reforma sofrida ainda em 2012.

A primeira turma em que atuei e que trago no coração, foi uma turma de 1º ano que durante todo o primeiro semestre não havia tido professor. Por dois meses, na turma do matutino havia atuado uma estagiária. As turmas eram formadas por 20 alunos por turno, duas turmas compostas por crianças de 6 a 9 anos, correspondendo ao total de 40 crianças. Cabe destacar que, o número esperado para essas turmas, eram de 25 crianças, entretanto, devido ao tamanho da sala, não era possível atender este público, o que tornava a busca por vagas nessa escola sempre muito grande, visto que, naquela região não havia outras escolas que atendessem essa demanda.

Questões recorrentes na escola pública, que ainda não garante o direito básico das crianças, o direito de aprender. Como aprenderão, pois, se não tem professor? Como aprenderão, pois, se quando os professores adoecem, não se tem convocação de professores substitutos que atendam a demanda das escolas? Como aprenderão, pois, se diante de salas tão cheias não é garantido ainda em muitas escolas, especialmente no subúrbio, o direito ao acesso a materiais pedagógicos de qualidade e em quantidade suficiente? Outra coisa é a presença de Auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) para acompanhamento das crianças com deficiência? E o direito do professor de vivenciar processos formativos que lhe ajudem com suas questões, que lhe ajude com que já sabem e com que de fato querem saber e assim possa retornar em forma de aprendizagem para as crianças?

Embora a escola fosse pequena, me apresentou companheiros grandes e genuínos em fazer tão bem a educação acontecer. Eles me ensinaram sobre a professora que eu gostaria de

ser. Foram projetos construídos tijolinhos por tijolinho para levar nossas crianças a ter a melhor experiência possível. Nesse espaço ousamos desenvolver aprendizagens. Essa trajetória se tornou uma referência decisiva no meu período anterior à atual pesquisa.

E o durante? De acordo com o dicionário Priberam da língua portuguesa, durante “usa-se para designar simultaneidade de tempo ou de duração” (Durante, 2021). Este tem sido esse momento da pesquisa, que já se torna antes e imbrica-se com o presente enquanto escrevo e enquanto me leem. Com esse pensamento, no durante, a presente pesquisa se constitui na constatação de uma intervenção em pesquisa que é complexa, e sendo complexa envolve que tomemos caminhos que se entrecruzam, na busca por respostas às questões sobre a autoria dos professores e a construção de suas narrativas dentro da rede em que atuam. O que se pretende aqui é priorizar a experiência na narração de modo a proporcionar o que Macedo (2021 p. 127) chama de “um cenário heurístico fecundo para imergir experiências em expressões dialogadas com significativas consequências heurísticas e formacionais”.

É de sobremodo necessário este ir e vir na articulação dos diferentes sujeitos e das diferentes observações, por isso concordo com Silva e Valdemarin (2010) devido aos diversos atores envolvidos na pesquisa e a multiplicidade de elementos teóricos e práticos que são colocados em jogo durante toda a pesquisa e dialogo com Azanha (*apud* Silva & Valdemarin 2010 p. 48) quando aponta que é preciso também "ter a sensibilidade e a habilidade para discernir as condições em que sua aplicação seria pertinente ou não."

Esse movimento, de debruçar sobre meu próprio percurso de formação inicial e o sobre todo o processo formativo vivenciado, faz pensar sobre a experiência como um processo de ir e vir, de aprendizado de sentir e pensar. Olho para trás e para dentro. Olhe para o hoje e para fora. O que muda? O que não serve mais? O que será que vem agora? Esse movimento reflexivo me torna potencial e eterna aprendiz. Sigo a conversa, na certeza de que novos caminhos estão se abrindo e sempre precisarei olhar um pouco ali atrás, às 5h55 do dia em que nasci para recordar qual meu propósito nesse mundo.

É sobre este propósito que ora se refaz permeado pelos encontros que converso com vocês no capítulo que se segue.

2. POR QUE PRECISAMOS FALAR DE PROCESSOS FORMATIVOS COM OS PROFESSORES

Quando iniciei essa escrita a intenção era que ela fosse uma conversa. Não foi à toa que comecei falando sobre minhas memórias de formação e, certamente, provocando o leitor a pensar na sua própria história. Foi uma tentativa de que, como nas palavras de Giorgio Agamben (2014 p. 65), eu consiga “chegar pontualmente a um encontro ao qual só é possível faltar”, mas numa pretensão tempestiva de que isso não aconteça.

Com essa intenção é que optei pelo uso da escrita narrativa como uma das possibilidades para esta discussão, fundamentada em Benjamin (1994, p. 201) quando afirma que “o narrador retira da experiência o que ele conta”. Mas existem ainda, pelo menos, outras três justificativas: uma justificativa pessoal se refere à minha paixão por escrever desde muito pequena diversos estilos de textos narrativos; uma justificativa profissional que é contribuir com a reflexão acerca das autorias docentes nas mais diversas possibilidades de expressão e ambiências e uma justificativa pesquisante que é a convicção das narrativas como potência formativa com objetivo de contribuir para a proposição de um Projeto de Intervenção (PI) colaborativo para a Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Tratar de escrita me remete a Paulo Freire (2019, p. 20-21), quando ele coloca que:

Escrever não é uma questão apenas de satisfação pessoal. Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto valem a pena ser tentados. A natureza política do ato de escrever, por sua vez, exige compromissos éticos que devo assumir e cumprir. Não posso mentir aos leitores e leitoras, ocultando verdades deliberadamente, não posso fazer afirmações sabendo-as inverídicas, não posso dar a impressão de que tenho conhecimento disto ou daquilo sem o ter. Não posso fazer citação de pura frase, sugerindo aos leitores que li a obra toda do autor citado. Me faltará autoridade para continuar escrevendo ou falando de Cristo se discrimino o meu vizinho porque é negro, da mesma forma como não poderei insistir em minhas falas progressistas se, além de discriminar o vizinho porque é negro, o discrimino também porque é operário e a sua mulher porque é negra, operária e mulher. Não se diga que esteja defendendo o exercício de escrever a puros anjos. Não, escrevem homens e mulheres submetidos a limites que devem ser tanto quanto possível por eles e elas conhecidos. Limites epistemológicos, econômicos, sociais, raciais, de classe etc. Uma fundamental exigência ética ante a qual devo estar sempre advertido é a que me cobra quanto ao conhecimento que devo ter de meus próprios limites. É que não posso assumir autenticamente o magistério sem ensinar ou ensinando errado, desorientando, falseando. Na verdade, não posso ensinar o que não sei. Não ensino lucidamente quando apenas sei o que ensino, mas quando tenho o alcance de minha ignorância, quando sei o que não sei ou o que não estou sabendo. Só quando sei cabalmente que não sei ou o que não sei, falo do não

sabido não como se o soubesse, mas como ausência superável de conhecimento. E é assim que parto melhor para conhecer o ainda não sabido.

Essa é a primeira intenção, escrever sobre o não sabido de forma que ao sabê-lo eu seja capaz de conversar com vocês através dessas linhas e, quem sabe, juntos sejamos capazes de pensar, nessa caminhada, “a criação de possíveis e a invenção de inéditos” (Soligo, 2023).

Com esse compromisso, explícito, aqui, a justificativa, da ideia que gerou a pergunta da pesquisa, entrelaçada a um breve diagnóstico e aos pressupostos teóricos-metodológicos que dão sentido à pesquisa, elementos estes que sempre que necessário foram retomados ao longo do texto.

2.1 O propósito da pesquisa

O propósito desta pesquisa-intervenção é promover reflexões sobre a formação continuada de professores e a importância de metodologias dialógicas para favorecer experiências formativas (Soligo, 2015). Nos processos formativos da Rede Municipal de Ensino de Salvador têm sido uma constante os questionamentos dos profissionais da educação em relação ao modo como os programas de formação são realizados, marcados pela falta de escuta dos profissionais, ignorando os processos formativos instituídos no cotidiano do fazer docente, sem saber a real necessidade desses sujeitos, excluindo o que os professores já sabem e desconsiderando o que, de fato, eles querem e precisam saber.

Diante disso, partindo da compreensão de que todo sujeito traz dentro de si saberes que advêm da sua experiência profissional e pessoal questiono, por que os processos formativos que são instituídos não consideram essas vozes?

Esse interesse investigativo está vinculado à minha própria experiência na profissão, enquanto professora da Educação Básica com experiência nas séries iniciais. No percurso da pesquisa é igualmente relevante a minha ação como formadora de professores na Rede Municipal de Ensino de Salvador, onde tive e tenho oportunidades de participar de programas relacionados à formação de professores. Nesses programas é comum ouvir afirmações do tipo: “- como vocês querem nos ensinar algo se não vive nossa realidade? - Por que não vão passar 8h na sala antes de dizer o que temos que fazer? - Eu não vou compartilhar nada, não vai dar em nada...”. Desde então, são levantadas questões a respeito de, por que as formações eram organizadas de maneira verticalizada? Por que os professores não são ouvidos?

Ingressei na Rede em 2012, há 12 anos. Lembro da expectativa sobre a nomeação, a escola onde iria atuar e, depois, como a Escola Municipal Geraldo Bispo dos Santos se tornou a minha casa, desde a chegada no dia 04/06/2012. Trabalhei nessa escola até 04/02/2019, quando solicitei remoção por questão da proximidade da minha casa, dado que passei a morar em Lauro de Freitas, Região Metropolitana de Salvador, passando a ensinar na Escola Municipal Nova do Bairro da Paz.

No primeiro momento, vivenciei a experiência de formação continuada dirigida aos professores da Rede Municipal por meio do programa Pacto Nacional⁴ pela Alfabetização na idade certa (PNAIC). Dirigido apenas para professoras do 1º ano das escolas de Salvador, a formação ocorria mensalmente nos pólos de cada regional, as quais correspondiam a diferentes áreas da cidade, no meu caso, em uma das escolas do chamado Subúrbio I.

O programa consistia em apresentar a política nacional de educação em vigência naquele ano. Lembro-me de ser arrebatada pelas novidades e, desde então, questionar a elaboração de planejamento padronizado para a alfabetização das crianças da rede, de maneira uniforme, independente de suas próprias individualidades. Havia uma gama de materiais à disposição do professor, como planos de aula, cartazes, calendários, livros e textos, orientações para os professores e alunos. Era visível que muitas crianças avançavam dentro do conteúdo proposto, mas questionava se eram aquelas as reais necessidades de aprendizagem de nossas crianças. Eram aquelas as reais necessidades das professoras alfabetizadoras da Rede? E em que momento poderíamos dar o tom e nossos entrelaces nas histórias pessoais de aprendizagem das crianças e das nossas próprias histórias pessoais enquanto professoras? Foi assim que nasceu a minha primeira inquietação: porque os professores não eram ouvidos?

Em 2017, tive oportunidade de participar do PNAIC, voltado para a educação infantil⁵. A estrutura se manteve muito parecida, articulada por regionais. Uma vez, a cada mês, nos reuníamos na GRE Subúrbio I para discutir, refletir e construir planejamentos de aulas para as crianças. As articuladoras eram incríveis e transpunham muito do que o programa trazia. Entretanto, éramos professoras de diferentes realidades na educação infantil desta rede.

⁴ Compromisso firmado entre o governo federal, estados e municípios com o objetivo de proporcionar proficiência em língua portuguesa e em matemática a todas as crianças, ao final do terceiro ano do ensino fundamental da educação básica pública. Lançado pela presidenta Dilma Rousseff em 08 de novembro de 2012. O principal eixo do pacto é a formação continuada de cerca de 318 mil professores alfabetizadores, em cursos presenciais com duração de dois anos. No primeiro ano de formação, a ênfase é a linguagem; no segundo, matemática. Disponível para consulta no site: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa>

⁵ A Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do programa, com foco nos alunos da pré-escola ao ensino fundamental.

Professoras de creche, professoras de escola comunitária, professoras de educação integral, professoras de educação parcial, onde a rotina da escola se adequa aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como o mesmo planejamento, as mesmas perguntas, o mesmo tempo, as mesmas questões, as mesmas atividades seriam capazes de dar conta da diversidade de infâncias que compõem nossa rede? Mais uma vez, por que não nos ouvimos sobre as diferentes necessidades formativas que tínhamos?

Neste escopo, considerando a falta de escuta aos profissionais da educação, foi sendo adotado um modo de validação das autorias docentes por meio da divulgação do que ficou conhecido como “práticas exitosas”. É possível perceber o excesso de cautela que muitos professores sentiam ao compartilhar suas práticas, visto que, muitas vezes, as práticas consideradas exitosas eram as que obedeciam ao padrão estabelecido pelo programa, sem contemplar os tantos caminhos potentes pelos quais as alfabetizadoras, professoras e coordenadoras percorriam. Essa cautela começa pelo pensamento inicial de que o jeito como narramos nossas histórias, vivências, descobertas não são bem-vindos se não for dentro dos padrões pré-estabelecidos. Além do mais, o percurso do que era considerado "não exitoso" ficava completamente desconhecido e negligenciado, como se fosse possível descartar a maioria das experiências e dos sujeitos, que também ensinaram e aprenderam fora do padrão estabelecido.

Estas inquietações e sentimentos vivenciados se intensificaram ao longo de minha trajetória na Rede. Hoje, atuo como formadora de professores, vinculada ao Programa Aprender para Valer (APV) e convivo com o sentimento de, agora neste lugar, viver a sensação do não lugar. A expectativa sempre foi contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças e conseqüentemente contribuir para as necessidades formativas reais dos professores. Mas, como explicitarei num breve diagnóstico, muitas questões atravessam esse itinerário e ao sair da lida cotidiana com a sala de aula optei por compreender como o reconhecimento de nossas próprias histórias e autorias, a consideração dos nossos percursos, das nossas vozes, necessidades e perguntas podem potencializar o processo formativo dos profissionais de educação.

Nesse contexto cabe perguntar: por que precisamos falar de processos formativos *com* os professores? Qual a sua importância? Qual o sentido de construir e compartilhar *com*? Larossa (1998) nos diz que é no encontro que se promove a multiplicidade de ressonâncias e favorece a pluralização de sentidos. Este formar *com* envolve a constituição de redes, pesquisar *com* implica em realizar uma investigação colaborativa constituindo outras redes com professores que compõem essa Rede de Educação. É desta proposição que emerge a perspectiva

do tema de investigação e intervenção, pesquisa narrativa e formação de professores, e que me proponho a estudar a formação continuada da política “Nossa Rede”, uma iniciativa recente, voltada para professores da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Salvador, de modo a compreender como se percebe a formação de professores e como as práticas exitosas se desenvolvem atualmente, com o objetivo de intervir colaborativamente na maneira como acontecem os processos formativos.

2.2 Um breve diagnóstico

Por estar imbricada e atuando na Rede Municipal de Ensino de Salvador desde 2012, trago reflexões, devaneios e perguntas. Considero ser importante aqui destacar que a política de formação continuada vigente na Rede sob análise, desde 2014, faz parte do programa intitulado "Nossa Rede". Com a ausência de uma política pública que norteasse pedagogicamente com Diretrizes Curriculares a Rede Municipal de Salvador, foi criado o programa denominado Projeto do Sistema Estruturado de Ensino da Rede Municipal. Instituído em 2014 no decorrer do seu processo de construção e implementação passou a ser chamado de Programa Nossa Rede, uma ação que fazia parte do Programa Combinado⁶.

Este programa, previa um conjunto de 111 ações a serem realizadas em parceria entre a prefeitura e a comunidade escolar. Dentre esses, o combinado nº 09 definia-se em elaborar, revisar e implementar as novas Diretrizes Curriculares Municipais e o material didático, em regime colaborativo com representações da Rede. Esta ação foi desenvolvida iniciando na Educação Infantil, com a parceria da Consultoria Avante.org.br – Educação e Mobilização Social - através de Grupos de Trabalho (GT) envolvendo representação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores, equipes das Gerências Regionais e da Secretaria da Educação.

Em 2015, iniciou-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental com apoio do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), sendo construído o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador – RCMEIS, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Salvador para os anos iniciais, material para profissionais, material para crianças e guia das famílias da Educação Infantil e cadernos pedagógicos de língua portuguesa e matemática de 1º a 5º ano.

⁶ O programa Combinado é formado por um conjunto de 111 ações construídas com a participação dos gestores das escolas e encontra-se disponível para consulta no site da secretária municipal de educação no link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/programa-projeto/combinado/>

Como pressuposto teórico-metodológico os referenciais e cadernos *Nossa Rede*, de integração das diversas áreas de conhecimento, compreende o currículo como “o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. (Salvador, 2017 p. 24). Portanto, se caracteriza teoricamente (ou conceitualmente) como um currículo com multi e interculturalidade que constitui os sujeitos.

A construção dos cadernos foi atrelada à formação continuada dos coordenadores pedagógicos, diretores escolares e Grupos de Trabalho Regionais (GTR) organizadas em forma de oficinas de produção que ocorreram nas dez regionais de ensino da rede, núcleos estes chamados de Gerência Regionais⁷ (GR), com a colaboração direta de cerca de mil educadores.

Após a pandemia, em maio de 2021, como destaque na política de formação foi publicada a portaria nº 082/2021 visando a recuperação das aprendizagens, instituindo assim o Programa Aprender para Valer (APV). Este programa traz em seus princípios instituídos a formação continuada e está previsto nesta rede educativa até o ano de 2024 com a parceria da Associação Bem Comum⁸ sob a consultoria do Lyceum Consultoria por meio do Programa Educar para Valer (EPV) e tem como propósito prestar assessoria técnica aos municípios parceiros.

De modo geral, a parceria entre redes públicas de ensino e instituições privadas ou do terceiro setor vem sendo objeto de crítica por alguns estudiosos. Para Freitas (2012) é importante destacar a necessidade de ter uma visão crítica no que diz respeito a essas políticas e reformas educacionais de cunho que através de parcerias com instituições não públicas buscam a padronização usando o argumento da qualidade, quando o dinheiro público é entregue às empresas privadas e nas quais a formação de professores é atrelada a ideia de professor tarefeiro (Kuenzer, 1999), não dando tempo para que se desenvolva e se estimule o senso crítico nas práticas docentes. Esse professor tarefeiro está ligado ao discurso hegemônico neoliberal imposto por essas organizações, nas quais se incentiva a meritocracia e o controle na disputa pela formação e pela destinação de recursos públicos para instituições privadas.

⁷ As gerências regionais têm como finalidade ampliar a estrutura de apoio às unidades de ensino para implementação das políticas e diretrizes da Diretoria pedagógica. São estas: São Caetano, Pirajá, Cajazeiras, Subúrbio I, Subúrbio II, Liberdade, Itapuã, Cidade Baixa, Cabula, Orla. O regimento acerca da estrutura organizacional da Secretaria Municipal da Educação está disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2630/26298/decreto-n-26298-2015-aprova-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-smed>

⁸ Pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas disponível para consulta no link: <https://abemcomum.org/>

Nesse contexto, as indagações e reflexões sobre como são conduzidos os processos de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Salvador, contribuíram para a constituição do seguinte problema de pesquisa: *como potencializar ou construir propostas formativas que considerem as narrativas, autorias e vivências dos professores?*

Entretanto, vale ressaltar que durante o processo de realização da pesquisa houve entrecruzamentos do meu papel profissional nesta rede. Em 2021 fui convidada para atuar como formadora de professores e sendo assim, trago indagações enquanto professora que me ajudaram a construir novas indagações enquanto formadora. Esses entrecruzamentos também constituem esta pesquisa, pois a minha questão se redimensionou ao longo destes dois anos de investigação na troca com as professoras e coordenadoras que compõem esta teia pedagógica imbricada em um princípio de colaboratividade. Esses muitos encontros e afetações me trazem até aqui.

Sair do casulo das conversas que acontecem nas salas de aula e nos corredores entre professores, chegar à universidade enquanto pesquisadora e encontrar a efervescência que vibra em nós, na pretensão de ter a alma em movimento, unir esses diálogos entre escola e universidade para a compreensão de uma formação plural. Estas ações, sair, chegar, unir vêm produzindo reverberações importantes, provocando devires inquietantes na busca de uma perspectiva formativa que rompa com a lógica pedagógica de currículos retalhados, que superem a deriva dos imensos problemas que atravessam a escola, para quem sabe forjar-se na autoria e mediação daqueles que habitam esses espaços. O que proponho, aqui, é explorar a possibilidade de pensar a formação de professores a partir dos olhos de quem a move.

A formação de professores nas redes públicas de educação tem sido um movimento bastante complexo a ser desenvolvido e diversas têm sido as reflexões acerca do tema. Para Imbernón (2010) é necessário ouvir os profissionais da educação, pois são estes protagonistas da ação educativa. Para o autor sua experiência permite desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e tomada de decisões. Para Nóvoa (1992) conhecer teorias não basta, se elas não possibilitam aos educadores relacionarem-nas ao seu conhecimento prático. É essa compreensão de um processo construído cotidianamente, que possibilita a reflexão do *pensarsentirfazer* educativo. Nesta perspectiva Tardif (2005) nos convida a repensar a formação considerando os saberes dos educadores e as realidades específicas do

trabalho cotidiano, que coaduna com o depoimento da coordenadora Iara⁹, sobre como profissionais da Rede estão pensando acerca da necessidade da escuta.

A primeira coisa é elaborar um plano de ação formativo que considere as realidades, não é a teoria como disparadora da prática, mas ter a prática como disparadora da teoria, ou seja, antes de planejar é ouvir a rede. É ouvir as pessoas que estão na escola, depois de fazer essa escuta, alinha-se as necessidades e começa a se traçar um plano de ação. Porque a partir daí, eu conheço a realidade de professores que trabalham na regional Itapuã, que tem uma geografia muito diversa. A gente tem alguém aqui exatamente em Itapuã e tem alguém praticamente na divisa entre Salvador e a Região Metropolitana de Simões Filhos. Salvador e Lauro de Freitas. E olhe que eu falo apenas da Regional Itapuã. Então eu acho que a escuta é a melhor forma de parar para traçar é se alimentando do que acontece na escola. Saber dos professores o que eles compreendem como aprendizagem, o que eles pensam que é o ensino, como eles trabalham, que práticas acontecem nas escolas e nos grupos de escola de uma gerência regional, já que temos 10. Ouvir os diferentes sujeitos, professores, coordenadores pedagógicos, gestores que são eles que fazem a educação do município. (Coordenadora Iara)

É no fazer cotidiano dos espaços onde se faz, pensa e sente educação que a formação deveria formar-se. Há uma emergência para uma formação que reconheça a escola como um espaço praticado atravessada por criatividade, vivacidade e potências. Construir as itinerâncias junto com esses educadores é esperar um movimento pulsante de valorização da educação básica com formação qualificada e reflexões que impulsionam o crescimento dos educadores e refletem na construção de espaços colaborativos feito de parcerias, compartilhamentos e intercâmbios.

Em Salvador, um movimento inovador na educação municipal vem acontecendo a partir de 2021. Professores, professoras e coordenadoras desta rede foram convidados para, enquanto formadores locais, que vivem e conhecem a realidade dos educadores desta rede, pudessem pensar juntos com eles a possibilidade de uma formação que dialoga com a realidade e com as necessidades reais do que muitos chamam de “chão” da escola. Podemos problematizar tal termo, mas esta não é a questão aqui, pois consideramos relevante destacar que juntos buscamos desconstruir uma escola centrada em conceitos e definições, a intenção é esta mesmo desmoronar os muros e chãos e viver os sentidos, as aprendizagens, as audições, olfatos e paladares de uma

⁹ Os depoimentos aqui escritos passaram pelo consentimento desses colaboradores através do Termo de consentimento livre e esclarecido, no qual aconfidencialidade e a privacidade estão garantidas. Com essa intenção os nomes dos sujeitos participantes aparecem em forma de nomes fictícios, conforme aprovado pelo Comitê de Ética com PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_6600526

instituição que seja livre em performance. Pensamentos livres, afetos livres, aprendizagens livres.

Voltando, especificamente, para a Rede Municipal de Educação de Salvador, o espaço praticado por esse grupo vem se constituindo a partir de então, como uma rede de experiências, na qual, juntos, estes sujeitos potencializam entre si experiências que os afetam, os transformam e transformam o que fazem. Apoiada na ideia de Larrossa (2002) de que a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, é que este grupo, que faço parte, vem construindo o seu não-lugar. Na experiência e nos desafios instaurados no cotidiano destes sujeitos, na militância da resistência a um sistema que poderia corromper sonhos de um processo democrático e crítico, estes sujeitos vêm construindo suas narrativas e desafiando-se a aproximar-se, cada vez mais, das necessidades dos educadores.

Defendemos a ideia de um não – lugar visto que na complexidade de quem nós somos, não poderíamos nos resumir a precoce definição de um formador que forma alguém. Acreditamos numa rede de formação plural, na qual nos formamos todos, definida como uma comunidade de prática (Imbernón, 2010). Um não-lugar composto por singularidades de professores e professoras que com suas experiências compartilham um interesse em comum: *sentirpensar*¹⁰ (Moraes e Torres, 2018) a formação de professores nesta rede. Este não lugar tem sido tecido de acontecimentos, ações, imprevisibilidades, interações, descontinuidades, acasos e retroações que constituem essa experiência fenomênica, emaranhadas pelas performances singulares de quem somos e pela potência coletiva de estar numa rede. (Torre, apud Moraes e Torres, 2018 p. 3), traduz o *sentirpensar* como “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar”, é reconhecer a multidimensionalidade do ser humano.

Prado e Soligo (2007) nos dizem que a narrativa é um excelente meio de publicizar o que fazemos, há muitas histórias por contar. É nesta perspectiva que exercemos cotidianamente o exercício de olhar, refletir e registrar. É com este olhar para dentro que apresento a seguir a narrativa da formadora Janaína em constituição na rede de Salvador e que intitulamos: Um espaço de mim mesmo.

¹⁰ Fazemos uso desse termo para indicar a indissociabilidade de nossas múltiplas dimensões como humanos, a partir dos estudos de Maria Cândida Moraes e Saturnino de La Torre na obra: MORAES, M. C.; TORRE S. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. 2018. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf Acesso em: 12/07/22.

Mostrar-se vulnerável é expor, para si mesmo e para os demais, o que se sabe e o que ainda precisa aprender. Isso é um ato de coragem e revela um desejo de se tornar experimentador de si mesmo. Ao tomar ciência da ação formativa regionalizada do mês de setembro para o 5º ano pela Gerência de Formação, fui tomada por um misto de medo e ansiedade. O meu maior desafio, neste momento, era construir uma formação que de fato atendesse as necessidades dos professores, às suas demandas de sala de aula, que fizesse sentido para eles. Não se tratava apenas de analisar dados, discutir sobre descritores, problematizar questões de provas ou simulados. Era preciso olhar para a rotina de sala de aula, para as práticas fundamentais nas aulas de Língua Portuguesa, para aquilo que deve ser visto como objeto de ensino e que precisa ter intencionalidade definida no planejamento do professor, pois não se pode perder de vista que os descritores são um recorte das aprendizagens do nosso currículo e não um currículo em si próprio. Dentro dessa perspectiva, foi elaborado um percurso formativo pautado na prática dos seis professores das escolas visitadas, das suas experiências e desafios de sala de aula intitulado “Conversando entre nós”. Tal iniciativa visava a construção de um ambiente coletivo de formação e de redefinição de práticas para lidar com os desafios do cotidiano da sala de aula com propostas que oportunizam aos alunos as reais condições de atuar como usuários da língua, escrevendo e lendo. Após a semana de formação, visitei mais uma escola. O diálogo se deu com a coordenadora pedagógica e com a professora do 5º ano que haviam participado da formação na semana anterior. Juntas refletimos sobre a importância das práticas de leitura e escrita vistas no encontro formativo, em que as crianças atuam como usuárias da língua, lendo e escrevendo, iniciarem-se no ciclo I, considerando-se a progressão das aprendizagens, para que as crianças atinjam as aprendizagens esperadas. Este momento foi valoroso pois os dados puderam ser vistos como fonte de informação para análise, reflexão e qualificação das propostas de ensino e de aprendizagem das crianças. Dessa experiência trago alguns aprendizados: a importância da escuta aos professores como procedimento basilar para a construção do processo formativo, a ampliação do meu olhar para o Ciclo I e para a progressão das aprendizagens ao ter contato com as especificidades do Ciclo II e o desafio enquanto formadora em gerir o tempo, em organizar aquilo que desejo abordar na formação no curto espaço de tempo investido nela. (Formadora Janaína)

Esta narrativa nos permite perceber que olhar para si e registrar o trabalho é estar pensando e refletindo sobre ele. É neste momento que tentamos compreender o que experienciamos. Ampliamos no coletivo do grupo de formadores, através destes registros as possibilidades de partilha de nossa trajetória.

Tudo isso para dizer que a questão que me move reverbera em mim nos diferentes espaços de forma pulsante ganhando potência nas narrativas daquelas que aqui me compõem onde tudo que eu fiz...fizemos. Tudo o que eu sei...sabemos.

Desta forma, compreendendo que somos sujeitos de relações e essas relações podem transformar o mundo, é possível afirmar que professores são pessoas e que precisam desenvolver suas histórias de maneira significativa e na relação com o coletivo construir

práticas potentes. A colaboração é um movimento necessário e imprescindível que pode contribuir para compreender a complexidade do fazer educativo, permite o compartilhamento de saberes, a interação e a troca de conhecimentos quando todo um grupo, com suas diferentes experiências e tempos de trabalho vivenciam, analisam e refletem sobre a prática profissional. Sobre isso, Nóvoa (2022, p.73) nos afirma que,

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

Essa prática se torna possível através da reflexão sobre ela, ouvindo nossos pares, desenvolvendo avaliações processuais individuais e coletivamente e investimento nos processos formativos.

A intenção temática deste Projeto de Intervenção parte da compreensão das narrativas docentes como um processo formativo potente para promoção de reflexões, discussão e atualização das práticas. Encontramos na literatura disponível autores que utilizam as narrativas como método ou registro. Os pesquisadores Connelly e Clandinin (2011) percebem a narrativa como fenômeno a ser estudado e como método de pesquisa. Esta é a intenção também desta pesquisa: identificar de que maneira essas histórias semeiam um campo interno de reflexões, de análise para compreender de que modo potencializar ou construir uma experiência formativa que considere as narrativas, autorias e vivências dos professores, coordenadores e demais sujeitos que compõem a Rede Municipal de Ensino de Salvador.

Marquesin e Passos (2009, p. 226), em pesquisa sobre a importância das narrativas no processo formativo de profissionais da educação afirmam que:

Tais aportes teóricos permitem afirmar que o professor, ao narrar sua prática e ao ouvir as narrativas dos outros, compreende o potencial de seus argumentos, rememora suas experiências e toma consciência de suas aprendizagens. Diante desses aspectos, confirma-se a possibilidade de escrita de narrativa como contexto de formação e de desenvolvimento profissional.

Bolzan, Isaia e Maciel (2013) compreendem a narrativa como um instrumento formativo e sinalizam que a formação é um processo no qual a organização pedagógica necessita ser articulada de maneira criativa, de modo que o protagonismo pedagógico seja reconhecido como um caminho para emancipação dos processos da docência. Pensar narrativas e formação docente para esses autores é

Possibilitar a compreensão de como experimentam o mundo da docência. Não apenas como relatam suas trajetórias, mas também como elas são interpretadas e narradas por eles. Um mesmo sujeito está ocupado simultaneamente em narrar, viver, explicar e reviver sua história. Assim, as vozes do professor e do pesquisador convertem-se em uma construção/reconstrução narrativa compartilhada (Bolzan; Izaia e Maciel 2013, p. 55).

Buscou-se, então, por meio desta pesquisa propositiva perceber como os educadores prospectam sua formação enquanto autores de histórias sobre si, sobre os educandos e sobre a sua própria prática e como autora e participante desta pesquisa também, pesquisar – com a experiência (Macedo, 2021), enquanto formadora e professora, de forma comprometida e reflexiva, como descrevem Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p.54)

O professor é colocado diante do desafio de refletir sobre suas escolhas, buscando compreender as decisões tomadas ante experiências vivenciadas nas práticas da docência. Afastar-se da experiência vivida, retomando-a para avaliar sua eficiência, buscando referenciais que o ajude nessa análise são importantes passos nesse processo.

Assim, propõe-se uma pesquisa colaborativa de episteme contemporânea da formação na centralidade das experiências formativas considerando-se que não há indivíduos desvinculados de seu contexto profissional, ou seja, uma pesquisa voltada para a prática de processos de comunicação entre colegas, assumindo, assim, um conhecimento que permita a criação de um processo de intervenção, com uma imersão numa reflexão crítica e coletiva, marcada pela diversidade e singularidade (Almeida e Sá, 2021). Portanto, com este espírito enraizado no agora e imerso em reflexões convido os leitores à vida que pulsa nesta escrita, nesta pesquisa e no espaço pesquisado. Lhe peço olhar generoso, curioso e atento para esta conversa que se propõe coletiva, porque “sozinhos não temos potência alguma”¹¹ (Galeffi, 2022, s/p.)

¹¹ Fala do doutor Dante Galeffi no Seminário Ideias para adiar o fim da escola: Poliéticas de esperança, UFBA, 22 mar 2022.

3. ENTRE PEQUENAS E GRANDES CORAGENS NA CONSTRUÇÃO DO SABER QUE NOS CONSTITUI: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

*É caminhando que se faz o caminho
(Affonso, 2003)*

Compreender como narrativas, autorias e vivências podem potencializar os processos de formação de docentes da RMES, visando construir uma proposta interventiva que favoreça a constituição de experiências formativas é objetivo central neste trabalho de pesquisa e intervenção. Significa lidar com o desafio de assumir a produção de conhecimento dentro de um campo que implica diálogo e a coragem de viver esta pesquisa numa rede tão bonita e complexa que pressupõe a integração de muitos saberes. Uma pequena coragem, alimentada por outras pessoas que contribuem com esta pesquisa que se traduziu, de fato, colaborativa, se transforma a coragem em grande. Talvez, pareça ousadia, mas peço ao leitor que não me compreenda mal. Parafraseando a canção Dom de Iludir (Caetano, 1976) só quem vive as dores e as delícias de ser nesta rede consegue transformar em grandes as pequenas coragens. Frente a esse intuito a escolha metodológica nos pareceu um tanto corajosa. Mas nos motivou a trilhar em busca de uma abordagem que considerasse a multiplicidade e o *sentirpensar* da pesquisa imbricados com os colaboradores. Descrevo - as portanto.

3.1 A Unimultiplicidade

Qual seria a melhor maneira de se fazer o caminho se não for caminhando por ele? É possível se fazer de outra forma? Há multiplicidades nas escolhas e escolhas nas multiplicidades? Confesso, que a escolha da abordagem metodológica foi um desafio, considerando o rigor esperado nos textos acadêmicos. E por isso, destaco um aspecto importante defendido por Macedo (2021 p. 69) enquanto pesquisa qualitativamente constituída, que é “rigor não apresenta padrão e rigidez”. Os horizontes no caminho foram emergindo, e a abordagem metodológica foi amadurecendo até este momento. Tratarei mais a fundo sobre o processo metodológico, o tipo de abordagem, o paradigma e o método o qual tenho chamado de *Unimultiplicidade*.

Há alguns anos, não consigo lembrar exatamente quando ouvi uma música na voz de Ana Carolina e Tom Zé. Esta música se intitula *Unimultiplicidade*. Um trecho da música diz assim: “Quero a unimultiplicidade, onde cada homem é sozinho, a casa da humanidade” (Tom Zé, 2005). Naquele contexto, a música me chamava a atenção para a herança ancestral de que somos feitos. Aqui eu prefiro chamar de atravessamentos. Não é o conceito de homem, de casa,

ou humanidade que interessa, mas o que nos compõe, *os quês e os quens* que nos tornam quem somos. Ouso-me trazê-la nesta pesquisa pois utilizarei este termo construindo sentidos a partir do conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995) que abrange o princípio da multiplicidade. A multiplicidade, refere-se ao fato de que ela é constituída um rizoma e envolve

[...]dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza (as leis de combinação crescem então com a multiplicidade). Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta una de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete, seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. (Deleuze; Guattari, 1995 p.4).

Nessa multiplicidade, realizar uma pesquisa não significa chegar a verdades absolutas, mas, a uma compreensão possível de uma dada realidade, sem desconsiderar sua dinamicidade.

Com essa breve justificativa, o movimento metodológico proposto neste trabalho intitula-se *Unimultiplicidade*. Como indica a etimologia da palavra, *Unimultiplicidade*, compreende-se essa pesquisa como singularidades compondo um acontecimento. Portanto, a metodologia de pesquisa desse projeto de intervenção deve considerar aqueles sujeitos que transformarão comigo pesquisa em acontecimento. “Como dois córregos que se encontram para formar ‘um’ terceiro que seríamos nós” (Deleuze, 1991 *apud* Lauro e Trindade, 2023). Sendo assim, não poderia ser outra a abordagem que não a das narrativas docentes.

O referencial teórico, a compreensão de mundo pautada nas diferenças, a descrença de verdades irrefutáveis, meu percurso pessoal e profissional, os sujeitos que partilham comigo esta pesquisa, o propósito do MPED, meu envolvimento pessoal como pesquisadora na temática e os movimentos que vão se fazendo no percurso, denotam a característica de um projeto com coerência metodológica que se dá pela abordagem qualitativa. Considero ainda primordial destacar outras características fundantes desse tipo de pesquisa, sob olhar de Macedo (2021 p. 69–70)

Tem como orientação predominante o plural trabalho hermenêutico com os sentidos e significados; percebe a realidade como uma construção social interessada e ideológica; tem a linguagem como um dispositivo generativo; compreende que a existência já é compreensão, portanto, somos seres conceituais; o ser humano é um ser-sendo de intenções; a pesquisa é uma composição responsabilizada de narrativas constitutivas de realidades; a construção/ criação de saberes está vinculada a um ato sociotécnico, sempre entretecido a pautas éticas, políticas, estéticas e culturais [...]

É com esse pensamento imerso nas possibilidades e na potência das diferenças que, com vista à temática desta investigação e a natureza da pesquisa intervenção fundamentada na

concepção do programa que objetiva propor uma intervenção na Rede Municipal de Educação de Salvador, que esta pesquisa-intervenção se debruça sobre a complexidade e as experiências vivenciadas por sujeitos que compõem esta rede. Optamos por uma abordagem multirreferencial, considerando a heterogeneidade própria das relações educativas e os diálogos formativos acerca do objeto pesquisado. Nesta abordagem dialogamos com os encontros e descobertas. Para Ardoino (1998) essa abordagem se constitui como um olhar que busca mais compreender do que explicar. Debruçado sobre os estudos desse autor vejamos o que nos diz Martins (2004, p. 26)

A perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos – considerando a complexidade destes últimos – deve ser construído através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas, inscreve-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o conseqüente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir, o que possibilitará a criação e, com ela, a própria construção do conhecimento. Reconhecer a necessidade de um olhar múltiplo para a compreensão dos fenômenos educativos implica um rompimento com o pensamento linear, unitário e reducionista característico do “paradigma de simplicidade” descrito anteriormente, e privilegiar o heterogêneo, como ponto de partida para a construção do conhecimento.

Portanto, enquanto movimento de criação *Unimultiplicidade* não é um conceito, mas uma performance (Deleuze e Guattari, 2015). A escrita em acontecimento revelando as singularidades de muitas vozes. Vozes dos colaboradores desta pesquisa e a pesquisadora faz parte dele.

Por considerar necessário escolher ao menos um ponto de partida para ir delineando os caminhos que se alargaram, se entrecruzaram e estreitaram-se ao longo desta pesquisa, apresento a seguir as etapas, as quais foram tratadas como acontecimentos.

A intenção é destacar aspectos importantes que se constituíram enquanto experiência formativa que podem contribuir com o desenvolvimento dos docentes de forma multidimensional, tanto para o seu fazer profissional como pessoal, nos quais a autoria docente se constitui como um artefato curricular, considerando os sujeitos colaboradores e o referencial teórico assumido nesta pesquisa.

Para alcançar este objetivo destaca-se como objetivos específicos:

- Compreender como a Rede Municipal de Ensino de Salvador atua no processo de formação continuada de professores da Educação Básica;
- Investigar quais as contribuições das narrativas na formação continuada de professores;

- Identificar percursos formativos de professores e coordenadores nessa rede e como eles entendem a narrativa no espaço escolar;
- Apreciar como professores e coordenadores realizam registros e desenvolvem sua autoria na prática docente;
- Promover um espaço de compartilhamento de narrativas sobre a docência, para promover o intercâmbio das autorias pedagógicas, pesquisas, projetos e práticas de formação que acontecem dentro e fora da escola.

3.2 Inventariando a pesquisa

Compreendendo que é o processo de pesquisa que qualifica as técnicas e os instrumentos necessários para a compreensão de um fenômeno é que descrevo a construção de sentidos e produção de dados. O acontecer da pesquisa que corresponde aos movimentos necessários para ajudar a seguir viagem e conhecer a problemática sobre a área de investigação foi se constituindo em tessitura nos quatro movimentos explicitados a seguir:

i. Análise documental sobre as propostas e diretrizes de formação docente da rede municipal de educação de Salvador:

Para alcançar o objetivo de compreender como a Rede Municipal de Ensino de Salvador atua no processo de formação continuada de professores da Educação Básica, foi necessário o contexto do problema de forma a explorar a dinâmica do objeto de estudo no contexto atual.

Citando Ludke e André (1986), Macedo (2021) destaca a pertinência e a relevância das fontes documentais. O autor destaca a vantagem dessas fontes por serem relativamente estáveis, o que possibilita a ação do pesquisador. Aqui compõe os documentos institucionais que trouxeram subsídios importantes acerca da formação de professores e foram estes: Referencial Curricular Municipal Educação de Salvador; Portaria de Formação de professores – Aprender para valer; Plano de carreira da Rede Municipal de Salvador; Documentos Nacionais que orientam a formação de professores, o Programa Combinado, Cadernos Nossa Rede e a Portaria de Regimento organizacional da Secretaria de Educação desta rede de ensino.

ii. Pesquisa bibliográfica

Para investigar quais as contribuições das narrativas na formação continuada dos professores e para servir como aporte aos diálogos com os colaboradores, bem como para as análises que foram feitas. Nesse sentido, foram levantadas as mais recentes produções acadêmicas com a temática narrativa como abordagem formativa, a fim de verificar o que as pesquisas têm trazido sobre processos formativos nessa perspectiva. Neste interím, percebeu-se as contribuições das pesquisas que compõem o estado da arte deste trabalho explicitadas em capítulo posterior.

iii. Imersão nos cotidianos do núcleo de formação de professores da RMES

Para identificar percursos formativos de professores e coordenadores nessa rede, como eles entendem a narrativa no espaço escolar e apreciar como os professores e coordenadores realizam registros e desenvolvem sua autoria na prática docente foi realizado estudo de campo, com observação participante. A observação participante envolveu a minha participação como professora/formadora/pesquisadora com a proximidade da intimidade (Macedo, 2010) o que favoreceu a compreensão da experiência formativa. O núcleo de formadores desta rede é composto por 23 pessoas. Professores e coordenadores intitulados de formadores locais pelo Programa APV que vivenciam diariamente a luta por formação de qualidade na RMS. Esse grupo de formadores, em 2023, passou a fazer parte de uma gerência de formação e monitoramento instituída pelo Projeto de Lei de 08 de junho de 2023 que prevê a regulamentação do papel do formador municipal para esta rede. Essa intimidade contribuiu para a compreensão das singularidades que durante a pesquisa aconteceram neste espaço.

iv. Roda de *ConversAções*

Para refletir sobre o objeto e objetivos da pesquisa com os colaboradores, por meio de narrativas orais, foram convidados a narrar suas experiências. Utilizamos como dispositivo as narrativas orais como fonte de dados, produção de conhecimento e registro (Soligo, 2015). A Roda de *ConversAções* teve cunho interventivo buscando compreender, refletir e propor possibilidades de *Ações* formativas para esta Rede. Foram nove sujeitos colaboradores: sete coordenadores pedagógicos e dois professores formadores da rede municipal de Salvador que fazem parte do núcleo de formação da RMES e da Gerência Regional de Educação (GRE) Itapuã. Para esse movimento, foram utilizados, como dispositivo metodológico, as rodas de conversas, realizadas em três encontros presenciais nos meses de junho, setembro e outubro realizados na GRE Itapuã.

No primeiro momento foi vivenciado o movimento da Partilha da Pesquisa (Apêndice C). Essa proposta é articulada junto aos componentes curriculares do PPGCLIP-MPED, “Oficina 2 e 3”, tendo como objetivos compartilhar o projeto de pesquisa com a comunidade colaborativa. Neste estudo, foi realizada uma instalação artística para escutar a comunidade sobre suas impressões e vivências acerca da formação de professores na perspectiva da pesquisa. Nesta partilha foram entregues os Termos de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) - (Apêndice D).

Após a partilha, os colaboradores foram convidados para os próximos encontros intitulados: *Rodas de Conversações*. Essas rodas, que têm caráter metodológico e formativo (Warschauer, 2008) por serem potencializadoras de conhecimentos, afetividade e respeito, se constituíram em encontros coletivos e dialógicos para a troca de experiências dos participantes, reflexões acerca do problema da pesquisa intervenção e para a organização de possibilidades de ações a partir das conversas para composição do Projeto de Intervenção.

Nas *Rodas de Conversações* foram suscitadas algumas perguntas disparadoras (Apêndice E) para provocar a reflexão, a troca e o diálogo necessário desta etapa, sendo esclarecido que as narrativas orais seriam gravadas para posterior transcrição, conforme aceite do termo de autorização de uso de som (Apêndices F). Como já mencionado, foi garantido o anonimato das colaboradoras, através do uso de nomes fictícios. A dimensão ética é parte intrínseca de qualquer pesquisa, portanto, estive sempre atenta às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética garantindo a dignidade e integridade dos colaboradores contribuindo no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

3.3 Composição do *Corpus* da Pesquisa

Na composição do *corpus* desta pesquisa foram utilizadas as narrativas orais do movimento de partilha e das *Rodas de Conversações*. Os áudios possibilitaram que fossem retomadas, sempre que necessário, as narrativas dos colaboradores para retomada das compreensões colhidas, respeitando a todo momento a dimensão ética e o respeito aos participantes da/na pesquisa.

Para análise das compreensões colhidas foram constituídas categorias atreladas à narrativa e formação de professores, em articulação com o referencial teórico do projeto de intervenção. A análise da categoria ocorreu de forma reflexiva no processo de registro da pesquisa, respeitando as itinerâncias, diferenças e potencialidades, ou seja, essas discussões e

análise trouxeram as marcas de quem as narrou, entremeadas pelas vivências e experiências pesquisantes desta pessoa-professora-formadora-pesquisadora que aqui lhe escreve, experimentadas durante a pesquisa na interação com o objeto e sujeitos participantes. Estas narrativas constituem este estudo perpassando por todos os capítulos, abrindo com a narrativa inicial.

Para esta análise foram considerados todos os materiais produzidos nas *Rodas de Conversações*. A análise contou com registro do texto da pesquisa predominantemente narrativo, porém híbrido, já que comporta trechos em formas textuais não narrativas, sempre que foram consideradas mais adequadas aos propósitos.

Segundo Fontoura (2011), os dados não falam por si em uma pesquisa qualitativa, assim, é necessário problematizar o que encontramos no caminho, criando diálogos entre os achados e a teoria. Sendo as narrativas o eixo central nesta pesquisa a tematização foi o movimento metodológico de compreensão das narrativas coletadas nas *Rodas de Conversações*, consideraram sete passos, a saber:

- 1- Transcrição de todo o material coletado de forma oral;
- 2- Leitura cuidadosa para conhecimento do material;
- 3- Demarcação das intensidades narradas de acordo com os objetivos;
- 4- Levantamento dos temas;
- 5- Definição das unidades de contexto;
- 6- Esclarecimento do tratamento de informações, a partir da separação das unidades de contexto do *corpus*;
- 7- Interpretação propriamente dita, à luz dos referenciais teóricos

Para Fontoura (2011, p. 78), “devemos aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como um parceiro, como alguém que é colaborador ativo na pesquisa, pois serão estes que delinearão proposições para a construção do PI. Assim considera-se a *Unimultiplicidade* desta pesquisa, os atravessamentos que a compõem refletidos nas narrativas expressas nas *Rodas de Conversações*.

A partir destes movimentos objetivou-se construir a proposta interventiva - Produção Técnica-Tecnológica (PTT) do MPED-UFBA - através da produção de saberes praxiológicos a respeito das narrativas por meio de uma *Unimultiplicidade* de vozes, visando, assim, contribuir com os profissionais desta rede.

O desafio foi compondo esta proposta interventiva desde o estabelecer relações entre os objetivos até o levantamento dos dados que compõem esse inventário, articulados com as vozes

que colaboraram para a elaboração do Projeto de Intervenção proposto como produto final do Mestrado.

É importante destacar que no que tange ao passo 3, sobre a demarcação das intensidades narrativas, ao ser afetada por múltiplos sentimentos e questionamentos acerca da formação de professores e a potencialidade das suas narrativas, me percebi colocada frente a frente com a performance desta pesquisa. Como habitar a *Unimultiplicidade* e não reduzir a conceitos pragmáticos de mais ou menos importância? Assim foram consideradas todas as reflexões e inquietações da pesquisadora e das colaboradoras.

Portanto, tratarei, nos capítulos que se seguem, de modo reflexivo, buscando estar atenta à construção do *sentirpensarfazer* da pesquisa. Abordo, portanto, os achados advindos da investigação e dos acontecimentos da pesquisa apresentando breves composições do histórico de professores no Brasil, as discussões sobre a pesquisa narrativa nos âmbitos do MPED e ANPED. Abordo, ainda, o contexto de referência da pesquisa e a rede municipal de educação soteropolitana destacando seu processo formativo nos últimos 10 anos e desafios atuais e, por fim, sistematizo os dados provenientes das ações e reflexões das etapas desta pesquisa na construção da proposta interventiva.

4. OS CAMINHOS DA PESQUISA: BREVES COMPOSIÇÕES

Quero a dinâmica das palavras pronunciadas no cotidiano, as que movimentam a vida e não as que dormem no dicionário. Vou ao dicionário, sim, para acordá-las e levá-las para se movimentarem no texto. E quando não as tenho disponíveis, invento, aglutino umas às outras. Mas sei também que palavra alguma dá conta da vida. Entre o acontecimento e o dizer sobre ele, o escrever sobre ele, fica sempre um vazio.

(Conceição Evaristo, 2020 p. 37)

Quanto mais penso sobre os sentidos da pesquisa, reconheço a responsabilidade que ela exige. Como diz Freire (1996), pesquiso para constatar, constatando, intervenho, o que implica o compromisso de trazer à tona as pesquisas daqueles que me antecedem e que de alguma maneira dialoga com a questão ainda não respondida. É nessa perspectiva que, aqui, apresento de forma intencionalmente muito breve, a composição da narrativa em experiência, o histórico da formação de professores no Brasil e um levantamento dos últimos 10 anos das pesquisas no MPED e dos últimos congressos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) para constatar o que se tem pesquisado acerca de formação continuada de professores e pesquisa narrativa e avaliar como essa pesquisa contribui com esse campo, articulada às narrativas das educadoras na composição desta pesquisa.

4.1 A narrativa em experiência

Cada um de nós experimenta o mundo de maneira muito particular e somos atravessados nos acontecimentos cotidianos produzindo sentidos e significados que também nos formam. Artigo, assim, neste capítulo a fundamentação teórica da pesquisa, pressupostos, conceitos, abordagens, enfim, o diálogo com autores que me permitiram construir os sentidos desta pesquisa, nortear o caminho e dar os primeiros passos.

Como destacado anteriormente, por muito tempo a compreensão sobre a formação continuada de professores esteve pautada em formar para ensinar algum conteúdo que os sujeitos deveriam aprender por meio do exercício da docência. A opção de dialogar, também, com o paradigma da epistemologia das práticas, como quadro teórico, para a compreensão do campo da formação de professores, nasceu da perspectiva de que vivemos em um mundo de dúvidas e incertezas, onde nos relacionamos através dos sentidos e das experiências. Para

Dewey (1979) o conhecimento se dá no mundo em que vivemos partindo do princípio de continuidade das experiências. “Significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes”. (Dewey, 1979, p. 26).

É a partir da teoria da experiência de Dewey que os autores Connelly e Clandinin (2015 apud Melo, 2020) estudam e utilizam a pesquisa narrativa como fonte de dados e como registro e concebem o currículo como o vivenciar de experiências.

Em termos da docência, Clandinin e Connelly (2015 apud Melo 2020, p.48) afirmam que “os professores são mecanismos carregadores de histórias” e acentuam a necessidade de termos essas histórias contadas como forma de investigação e compreensão do espaço de sala de aula e do fazer docente. Todavia, cabe salientar que, nessa perspectiva teórico-metodológica, a experiência é estudada com o outro, e não sobre o outro. Clandinin e Connelly (2000 apud Fiorentini, 2006 p. 29) afirmam que

As narrativas fazem menção a um determinado tempo (trama) e lugar (cenário), onde o professor é o autor, narrador e protagonista principal. São histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e resultam da interpretação de quem está falando ou escrevendo.

Essas interpretações e significações estão estreitamente ligadas às suas experiências passadas, atuais e futuras. Para eles no pensar narrativamente utiliza-se a experiência de vida como potencial transformador que tem na teoria um elemento de reflexão. É uma “[...] conversa entre a teoria e a vida, ou, pelo menos, entre a teoria e as histórias de vida contidas na pesquisa” (Clandinin e Connelly, 2015 p. 75). Há uma dupla dimensão da pesquisa narrativa. A primeira é a possibilidade dos sujeitos de contar suas histórias, investigando sua própria prática e construindo saberes, e a segunda dimensão é o uso da pesquisa narrativa enquanto elemento formativo. Neste caso não é o produto final que interessa, mas, sim, o processo de produção das narrativas. Clandinin e Connelly (1995 p.21 –22) ressaltam, ainda, o aspecto colaborativo das narrativas

A investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada, da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas. [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.

Para mim estes são pressupostos fundamentais no exercício da pesquisa. O primeiro conforme Cunha (2009) que o docente seja colaborador e fenômeno do estudo adquirindo duplo potencial, o de investigação e o de formação. O segundo é a articulação da dimensão profissional com a dimensão pessoal dos sujeitos participantes. A narrativa proporciona um mergulho interior registrando lembranças e suas experiências formadoras sobre os acontecimentos que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Se um dos objetivos desta pesquisa é investigar quais as contribuições das narrativas na formação continuada de professores da RMES, estes autores e suas contribuições são referências nesta abordagem. Clandinin e Connelly (1995) defendem que a narrativa serve para compreender a experiência e, ao contar para o outro, verifica-se a apropriação de saberes. Sobre isso Mello (2020 p.49) nos diz

Quando escrevemos as nossas narrativas ou quando as compartilhamos com outras pessoas já estamos fazendo o movimento para fora (extrospectivo), num recontar já construído a partir de nosso entendimento das experiências vividas. Recontar, portanto, não é contar de novo, mas compor sentidos das experiências já contadas.

Estabelecendo um diálogo sobre o tema, trago o que Larrosa (2002, p. 20 e 28) traz à tona, sobre a importância da experiência como aquilo que, acontecendo conosco, nos impacta:

Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto. A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida.

Estas compreensões são pontos chave desta pesquisa que busca responder como acolher as vozes docentes garantindo formações que se demonstrem potencializadoras de autorias.

A crença, aqui, é que somos sujeitos formados por histórias que são atravessadas por experiências. Essas histórias não são únicas, pois como nos inspira Serpa (2003, p. 229) “somos iguais em potências e singulares nos acontecimentos”. Assim, tento transgredir, em alguma medida, as expectativas, pensando em um PI inovador, com perspectiva de provocar mudanças

uma rede. Não busco inventar a roda, pois não acredito na inovação como algo meramente inédito, fora de um contexto (Pintassilgo, 2018; 2019) ou na substituição do errado pelo certo, mas, sim, acredito na incidência no pensamento pedagógico inovador quando esteado em uma ecologia local, vinculado a como esta rede pode propor potenciais processos formativos.

4.2 Breve histórico da formação de professores no Brasil

A formação de professores no Brasil, historicamente, tem passado por diversos desafios e sendo objeto de esforços e aprimoramentos. A cada período sócio-histórico diversas mudanças aconteceram, sendo possível traçarmos uma rápida linha do tempo para observá-las.

No período colonial (1549-1759) a formação de professores estava vinculada às ordens religiosas, com foco na catequese e educação dos povos indígenas. Vicentini e Lugli (2009) apontam que neste período, os futuros mestres eram uma espécie de adjuntos e lecionavam acompanhados de um “velho mestre” (professor mais experiente), sendo que os adjuntos podiam exercer a profissão a partir dos doze anos de idade. Destacam, ainda, que não havia currículo específico de capacitação para o trabalho docente.

A partir dos anos 1759 com a expulsão dos jesuítas, o ensino ficou a cargo de instituições laicas, como as aulas régias e academias militares, nas quais a formação de professores se apresentava incipiente.

Em 1827 ocorreu a fundação do primeiro curso normal (Escola Normal) em Niterói, no Rio de Janeiro, como iniciativa de Dom Pedro I. Essa instituição visava formar professores para o ensino elementar. O que prevalecia como diretriz para a formação na escola normal eram os conhecimentos a serem transmitidos pelos professores aos alunos, ou seja, a preocupação durante os cursos era o domínio de conteúdos a serem ensinados nas escolas primárias e não em como esses conteúdos deveriam ser tratados na sala de aula, ou seja, as técnicas didáticas (Saviani, 2009)

No período imperial (1835-1889) a formação de professores continuava a ser realizada em escolas normais, mas a qualidade variava bastante entre as instituições. Ocorreu o estabelecimento e expansão das escolas normais. Foi nesse período que se deu a reforma da instrução pública no estado de São Paulo. Saviani (2009) mostra que essa reforma foi marcada por dois pontos: o enriquecimento do conteúdo curricular e a ênfase aos exercícios práticos de ensino, bem como a instalação de uma escola modelo de aplicação em anexo a Escola Normal. Essa reforma se tornou referência a outros Estados brasileiros. O autor destaca que, com vistas à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma

formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariando a essa expectativa, predominava o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras, os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico.

No período republicano (1889-1930) houve expansão do ensino e a criação de novas escolas normais em várias regiões do país. A partir de 1931, durante a Era Vargas, o governo implementou reformas na educação, criando os Institutos de Educação, que ofereciam cursos de formação de professores. Saviani (2009) destaca que esta foi uma nova fase que se abriu, visto que estes institutos passaram a ser concebidos como espaços de cultivo da educação, não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa.

No período após a Segunda Guerra Mundial (1946 – 1961) houve avanços significativos na formação de professores, com a implementação de novos currículos e maior profissionalização da carreira docente. A partir de então, no governo de Jânio Quadros e João Goulart, a formação de professores foi marcada por instabilidade e mudanças nas políticas educacionais. Os cursos normais de licenciatura e Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional com um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Saviani (2009) retrata que essa situação, especialmente no nível superior, apresentou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio tivesse caráter pedagógico-didático, este passou a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente.

Com a ditadura militar (1964 – 1985) a formação de professores passou por controle e repressão, mas houve iniciativas para o treinamento de professores em áreas rurais. Com o desaparecimento das escolas normais foi instituído um currículo mínimo obrigatório em todo território nacional para todo ensino de 1º e 2º graus.

Na década de 1990 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB), estabelecendo novas diretrizes para a formação de professores.

Dos anos 2000, até hoje, diversas políticas públicas foram implementadas para melhorar a qualidade da formação de professores no país, incluindo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Residência Pedagógica.

Essa linha do tempo apresentada nos permite perceber diversos modelos na prática da formação de professores no Brasil. Numa perspectiva contemporânea D'Ávila (2008) nos apresenta alguns desses modelos. Vejamos quais são eles:

- **O modelo artesanal:** baseado na idealização do ensino segundo as tradições. Neste modelo, conforme a autora, aprende-se a ser professor na prática, por observação e imitação de modelos do presente ou provindos, ainda, de um passado longínquo. Para ela, esse modelo traz em seu bojo à docência como ofício e não como profissão e por isso algumas consequências são destacadas:
 - a) A ideologia da docência como ofício leva-nos à desqualificação da profissão docente; desmobiliza-se, assim, a capacidade de organização política da categoria docente e reivindicação de direitos básicos; b) como semiprofissionais, os docentes não contam com um código deontológico que possa regulamentar a profissão e, assim, o trabalho docente segue sendo regulado pelo Estado; isso também diminui a capacidade de luta dos professores. (D'Ávila, 2008 p. 35).
- **O modelo instrumental tecnicista:** se caracteriza pela dicotomia entre formação disciplinar e exercício das competências profissionais, separação entre ensino e pesquisa e reducionismo do conhecimento pedagógico a uma visão demasiado pragmatista. Coloca-se o foco, quase exclusivamente, nos conteúdos específicos das áreas, alinhado a uma visão que simplifica a prática. Na visão da autora esse modelo contribui com o distanciamento entre a universidade e a Educação Básica demonstrando uma hipervalorização da pesquisa em detrimento ao ensino.
- **O modelo sociopolítico:** nele, são fortes as críticas à formação instrumental; por um lado se nega o componente técnico com hipertrofia da dimensão sociopolítica e, por outro lado há um vácuo no campo didático-pedagógico. Nesse aspecto D'Ávila explicita os pressupostos da Didática, defendida por Candau (1985 *apud* D'Ávila, 2008) para chamar a atenção para a lacuna deixada por essa tendência

Essa tendência deixa uma lacuna: o componente psicopedagógico que diz respeito a um saber didático, e sensível, a incidir na capacidade de

objetivação do real pelos educandos. Um saber prático que medeia a mediação cognitiva, importando, portanto, saber não só como se ensina, mas, também, como se aprende, para tornar possíveis formas de intervenção didáticas mais instigantes e prazerosas. Assim, a dimensão técnica aparece como que subsumida pela dimensão sociopolítica da prática educativa (D'Ávila, 2008 p. 37).

- **A epistemologia da prática:** reflete sobre o que os profissionais dizem de seus próprios saberes profissionais. Nesses estudos, interessa saber como os professores integram esses saberes a suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam no seio do seu trabalho. A atividade docente é entendida como prática social complexa que envolve os conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo influenciadas pelas diferentes histórias de vida dos professores, pela cultura das instituições onde se realizam.
- **A fenomenologia existencial:** Nesta concepção está explícita as implicações das narrativas de formação nas práticas educativas a partir da escrita de si, revelada nas narrativas da trajetória de escolarização, funcionam como alavanca e ancoragem no processo de formação docente. O trabalho de pesquisa relacionados a formação docente nessa abordagem se inscreve sobre três princípios fundamentais, destaca D'Ávila (2008 p. 40)
 - a) Não é uma prática individualizada, mas exige um processo de escuta, de observação e análise a se desenvolver em equipes de trabalho; b) é um trabalho que exige tempo e boas condições, o que muitas vezes não existe na escola; c) deve implicar numa relação estreita entre escolas e universidade; d) exige, para fazer fruir seus resultados, divulgação, socialização pública dos dados encontrados.

Essa trilha traçada até aqui nos ajuda a perceber a dinâmica da formação de professores para compreendermos que nem tudo que parece pertencer ao passado, no passado está. Para a maior parte das coordenadoras e professoras que contribuem com esta pesquisa conhecer um breve histórico da formação de professores foi muito importante. Estas destacaram que quando nos afastamos da academia e vamos vivendo o cotidiano escolar, percebemos que muitas práticas ainda se perpetuam no fazer pedagógico. Abaixo, considerações da coordenadora Jaci sobre esse assunto.

Muita teoria e não reverbera no fazer do sujeito, claro que, eu entendo que participar de um processo formativo você precisa ter o desejo de. Porque quando você tem o desejo você já está aberta a ouvir, repensar

a sua prática e se achar importante ressignificar. Então, a formação que acontece na rede ela é ineficaz, porque ela é impositiva, ela não ouve, ela parte muito de que o sujeito não sabe fazer, então, a partir disso aí ela já tira uma grande parte do sujeito estar sensível, estar aberto a querer ouvir ali o novo ou não e ressignificar sua prática. Olhar para dentro de sua realidade e dizer, eu tenho condições de mudar isso aqui, fazer diferente. Então eu parto do princípio que ela não sensibiliza o outro, ela não toca, assim falando, para que o sujeito se abra. Muitas vezes a gente vai e diz assim: o que foi mesmo que a gente veio fazer aqui? Porque não parte do que o sujeito sabe, como é, não conhece a realidade. Então ela vem de uma realidade padronizada, um padrão de sala de aula, um padrão de aluno, um padrão de professor e impõe sua formação”. (Coordenadora Jaci)

Acompanharmos esse breve histórico nos permite vislumbrar novas perspectivas para a formação de professores, compreensões que se encaminham para a imanência dos sujeitos, não para o acabado, mas para o devir. As transformações que observamos ao longo do tempo nos permite situar as experiências e perspectivas dos educadores dentro de um contexto mais amplo, ajudando a compreender como políticas, reformas e práticas educativas influenciam suas narrativas.

A análise histórica permite identificar padrões recorrentes, desafios persistentes e mudanças significativas no campo da formação de professores. Esses elementos são cruciais para interpretar as narrativas dos professores e entender como suas experiências refletem, resistem ou tencionam a essas tendências. As narrativas trazidas nesta pesquisa situam-se dentro de um contexto cultural e social e a compreensão desse histórico enriquece a interpretação dessas narrativas.

Portanto, a epistemologia da prática e a fenomenologia existencial nos dizem muito respeito, caro leitor. As conversas e narrativas expressam as vivências e, sendo assim, têm como fonte a experiência. Depreende-se daí que têm potência para organizar em torno de si uma pluralidade de pensamentos concorrendo para a constituição do projeto coletivo. Com esse movimento abordo a seguir como estão se apresentando as pesquisas no âmbito do MPED e da ANPED, entidade acadêmica de extrema relevância e importância para a pesquisa.

4.3 Alguns dizeres na academia sobre o tema

No Brasil a discussão sobre a formação docente é um movimento de longa data, cada vez mais crescente e que, devido à sua complexidade e a dinâmica social não se esgota. Esse campo de pesquisa é extremamente necessário para se pensar e repensar a educação, a escola e o papel

do professor, assim como, fortalecer a temática e as práticas da Formação de Professores tornando-as cada vez mais significativas. No campo acadêmico o tema formação de professores desperta muito interesse por parte dos alunos de cursos de pós-graduação *Strictu Sensu* o que denota a relevante discussão do tema que se constitui como um importante campo de pesquisa.

Considerando que todo conhecimento para ser construído tem um ponto de partida, uma base sobre a qual se sustenta, é importante conhecer o que se diz e o que se tem constatado sobre aquilo que se pesquisa, visto que, o que já foi produzido pode trazer importantes e necessárias contribuições ao trabalho que está a se desenvolver, bem como apontar novos caminhos para o que ainda precisa ser estudado e aprofundado, contribuindo para o refinamento do objeto de pesquisa e para uma construção e análises consistentes.

No âmbito do MPED, da amostra de 73 (setenta e três) Projetos de Intervenção, constantes no repositório institucional e analisadas no estudo referido, o tema formação continuada aparece em 22 (vinte e dois) trabalhos. O tema é abordado sob diferentes perspectivas que contribuem para discutir, refletir e avaliar projetos de formação continuada e apresentam propostas interventivas que aproximam as redes de educação da Universidade ampliando o debate. Projetos de intervenção que colaboram para o fortalecimento dessa parceria e para a busca e superação de limites e entraves nesta discussão. Estes PIs delineiam abordagens bibliográficas e metodológicas e apresentam possibilidades enfocadas nas singularidades das redes de educação com objetivos centrais de intervir pedagogicamente em contextos pedagógicos de diversidade (Silva; Sá, 2016) buscando contribuir de modo qualificado e contextualizado para a melhoria da Educação Básica. Sobre isso Almeida e Sá (2017 p.13) coloca que

As concepções de pesquisas propositivas, em suas singularidades, denotam potências formativas a serem engendradas no cotidiano. Os PIs, configurados por esse mote compreensivo, abarcam multirreferências, tratam dos problemas educacionais em suas transversalidades e transitoriedades e entendem os contextos em suas complexidades, indicando que a virilidade do cotidiano não pode ser abarcada por uma linha única, traçada na realidade. A contemplação de propósitos coletivos e a maneira colaborativa de compreender as problemáticas da realidade apontam para os eixos curriculares do MPED, como vertentes formativas que coadunam com o perfil de profissional que o curso se compromete a formar. (Almeida e Sá, 2017 p.13)

Neste íterim esta pesquisa aqui apresentada é de fundamental importância para contribuir com o fortalecimento das pesquisas no âmbito da formação de professores uma vez que analisa a proposta de formação na RMS.

Para ampliar o debate, fiz um levantamento nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED, tendo como referência os trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores - GT 8 um dos que recebeu mais trabalhos. Fica nítido o destaque do tema nesta entidade nos três últimos encontros da Associação. Na perspectiva do tema formação de professores foram apresentados 94 (noventa e quatro) trabalhos, que abrange o período de 2019 a 2021. Escolhi este recorte temporal pois a intenção é tecer uma amostragem geral do que se tem debatido neste assunto.

O corpus de análise consistiu apenas nos trabalhos do MPED publicados até o 1º semestre de 2023 e os trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED. Esse recorte se deu pela disponibilidade dos trabalhos em meio digital, sendo uma amostra temporal que nos oferece uma representação das pesquisas no período acerca da formação de professores. Como nesse Projeto de Intervenção a proposta envolve a pesquisa narrativa procurei verificar se existiam pesquisas sob essa proposta a fim de saber o que se tem sido discutido e apontado nesses estudos, sendo assim, a seleção dos trabalhos foi realizada por meio de busca digital, a partir da leitura exploratória de títulos, resumos e palavras-chave, acolhendo a variedade de termos acatados pela comunidade acadêmica, sendo utilizado enquanto descritores no campo de busca da base de dados: formação continuada e pesquisa narrativa.

É importante registrar que com base no levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no MPED apresentados no repositório de pesquisas da UFBA no período de 2016 a 2022 relacionados aos descritores formação continuada e pesquisa narrativa, dos 73 (setenta e três) trabalhos analisados 20 (vinte) tratam da temática da formação, o que equivale a 27,39% do total e 02 (dois) abordam a temática das narrativas, equivalente a 3,03% do total.

No levantamento dos trabalhos apresentados no GT 8 – formação de professores relacionados aos descritores formação continuada e pesquisa narrativa de 94 (noventa e quatro) trabalhos analisados constata-se que 80 (oitenta) tratam da temática da formação continuada, o que equivale a 85,11% do total e 14 (catorze) abordam a temática das narrativas, o que equivale a 14,89% do total.

Para a construção deste dado, li os títulos dos trabalhos, destacando-se aqueles que traziam os descritores: formação continuada e narrativa no título, entretanto, notei que, alguns deles, apesar de não conterem em seu título tais expressões, abordavam os temas. A partir da leitura de todos os títulos e resumos, foi excluído 1 trabalho onde foi possível verificar que não tratava do tema investigado, e os demais foram analisados mediante a leitura integral dos textos.

As tabelas a seguir mostram a relação entre o número total de Projetos de Intervenção do MPED e dos trabalhos apresentados no GT8 – Formação de professores que o número de

estudos deste universo que trouxeram como temática a formação continuada e a pesquisa narrativa:

Anos	Total de Projetos de Intervenção apresentados no Mped	Trabalhos que tem como tema a formação continuada	Trabalhos que tem como tema a pesquisa narrativa
2016	15	02	01
2018	15	06	01
2019	31	08	00
2020	04	01	00
2022	01	00	00
2023	07	03	00
Total	73	20	02

Tabela 1 – levantamento dos Projetos interventivos no MPED apresentados no repositório de pesquisas da UFBA no período de 2016 a 2023 relacionados aos descritores formação continuada e pesquisa narrativa.

Anos	Total de trabalhos apresentados no GT8 – formação de professores	Trabalhos que tem como tema a formação continuada	Trabalhos que tem como tema a pesquisa narrativa
2019	25	21	04
2020	31	27	04
2021	38	32	06
total	94	80	14

Tabela 2 – levantamento dos trabalhos apresentados no GT 8 – formação de professores da ANPEd nos anos de 2019 a 2021 relacionados aos descritores formação continuada e pesquisa narrativa.

Na perspectiva da formação continuada nos trabalhos analisados encontra-se diferentes focos e abordagens, mas podemos destacar o objetivo de investigar as políticas e ações acerca desse tema bem como levantar os desafios, dificuldades e possibilidades para contribuir com a qualificação deste importante tema de pesquisa. Destaca-se também a crescente demanda de pesquisa acerca da aproximação da universidade e educação básica sendo os sujeitos pesquisadores muitas vezes parte da pesquisa iniciada.

Utilizando as duas bases de dados MPED e ANPED, compreendendo as narrativas das propostas metodológicas das pesquisas pude constatar que com enfoque na metodologia de pesquisa deste Projeto de Intervenção 16 (dezesseis) trabalhos abrangem a pesquisa narrativa e a formação de professores concomitantemente. A análise desses trabalhos nos mostra que os estudos abordam a (auto) formação na interação entre professores e pesquisadores no contexto escolar e propõem uma perspectiva colaborativa com narrativas. Alinhado ao pensamento de António Nóvoa (2022), Marie-Christine Josso (2004) e Gaston Pineau (2006), os trabalhos estimulam a pesquisa colaborativa na escola, consideram o protagonismo docente, buscam a compreensão das experiências pedagógicas, das relações interpessoais e da construção da identidade sociocultural docente.

Vejam como foram conduzidas algumas dessas pesquisas e a conclusão que chegaram. (Apendice C). Estas pesquisas foram consideradas por transpassar a temática da formação continuada por meio das narrativas.

Astori (2021, p. 1) cujo objeto de estudo foi pesquisas interventivas e práticas colaborativas buscou

mapear as práticas de pesquisa e de formação continuada de professores, a fim de analisar os temas de pesquisa que demarcaram os debates; as vinculações das experiências de formação continuada investigadas com as institucionalidades onde são praticadas; as abordagens do tipo pesquisa intervenção, pesquisa-formação e pesquisa colaborativa [...]

Dentre as conclusões a partir do trabalho proposto, Astori (2021 p. 5) expõe que

Muito evidente nas pesquisas que acabamos de analisar é a potência que a temática da formação continuada de professores assumiu como mecanismo de vinculação dos sujeitos da Educação Básica aos contornos da pesquisa acadêmica, sobretudo com a participação ativa dos professores. Observamos ênfase na prática pedagógica, nos significados atribuídos à prática, no estudo de narrativas e metodologias sustentadas na vinculação da pesquisa com a intervenção, com o objetivo de promover transformações e contribuições ao processo formativo e ao trabalho docente.

Cruz e Ferreira (2021) que analisou os sentidos de docência narrados por professores não licenciados que atuam na Educação Básica chegou a conclusões semelhantes à de Astori (2021). Nesse estudo, porém, foi utilizado as narrativas dos percursos de formação de professores a partir de suas próprias narrativas, diferentemente da pesquisa de Astori (2021) que fez um levantamento bibliográfico das pesquisas no período. O texto a seguir nos apresenta o objetivo da pesquisa:

Seu objetivo geral foi depreender os sentidos de docência revelados nas narrativas feitas por esses professores a respeito de suas práticas, e os objetivos específicos foram interpretar os sentidos de docência narrados por professores não licenciados que atuam no EMI do Cefet- RJ, compreender o que prevalece como prática docente de tais professores e analisar as fontes de saberes docentes mobilizados por eles na realização de sua docência. (Cruz e Ferreira, 2021 p. 2)

Os autores constataam que há a necessidade de superar o senso comum a respeito da formação de professores através do entendimento de que o trabalho docente precisa ser anunciado, o que faz, como faz, como conhecimento específico e demanda de formação. Sobre a metodologia utilizada a autora ressalta que

Foi possível identificar que as principais fontes de saberes mobilizados pelos sujeitos remetem a experiências vividas por eles em diferentes momentos de sua história, seja como estudantes ou professores. Os sentidos de docência que atribuem à sua prática indicam preocupação com o conhecimento do conteúdo a ser ensinado e com a formação para a cidadania; necessidade de estabelecimento de vínculo afetivo com os estudantes; reconhecimento de diferencial da formação específica para a docência; e a percepção de que a prática docente contribui, por meio da experiência, para o aperfeiçoamento da atuação do professor. (Cruz e Ferreira, 2021 p. 4)

O mesmo salientou a pesquisa de Girardello e Reis (2021) destacando a dimensão coletiva da docência no compartilhamento das práticas pedagógicas em três pontos fundamentais que são o estudo (formação continuada) a presença e o afeto. Esta pesquisa parcial centrou-se nas ações de quatro gestoras da rede pública de Santa Catarina que partiram da idéia de re-unir o corpo docente em uma ação coletiva de formação continuada por meio do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas cujo objetivo era

Refletir sobre as estratégias de promoção do compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas dentro das reuniões de professores, como um processo de formação continuada, visando a contribuir para ressignificar e qualificar os tempos e espaços dos encontros docentes. (Girardello; Reis 2021 p. 2)

O que se aponta no estudo é a convergência das diferenças tomando a narração como força motriz na construção de comunidade. Para as autoras: “Evidenciou-se as partilhas biográficas como sendo também pedagógicas no âmbito de uma formação continuada, pois constituem o processo relacional diário e permanente” e ainda destacam “o professor como um potente narrador, e na perspectiva deste autor o narrador se equipara a um artesão”. (Girardello e Reis, 2021 p. 3)

Outra pesquisa muito importante também converge para dimensão coletiva e para a potência das experiências. Apresentando um projeto de pesquisa intervenção, que foi escrito a três mãos¹², porém citarei aqui o trabalho lido da autora Souza (2017 p.30 - 31) que traz como objetivos

Analisar, interpretar e compreender as ressonâncias dos cursos de formação nas duas últimas décadas na Rede; estabelecer um diálogo colaborativo sobre a necessidade de uma formação em rede; favorecer a participação dos docentes, coordenadores e gestores para a criação de estratégias formativas; valorizar a abertura ao outro e o reconhecimento das experiências.

Nesta pesquisa que resulta num projeto de formação para a rede municipal de educação da cidade de Irecê, a autora destaca a necessidade de se considerar toda a trajetória formativa de uma rede levando em conta que nada se apresenta como algo novo, mas carregado de histórias que em determinados momentos alguns atos podem ganhar maior ou menor importância. Ainda nesta pesquisa a autora destaca

a formação tecida em colaboração é uma possibilidade viável para encontrar caminhos que respondam às indagações internas, permitindo perceber, descobrir, assumir e ressignificar o que se pretende, através de diálogos mais propositivos e implicados, retroalimentando esta ideia da construção de um projeto de formação. (Souza, 2017 p. 115)

Um último estudo a ser mencionado, devido a natureza de sua proposta que se vincula a esta pesquisa, é de Martins, Oliveira e Souza (2017). Neste trabalho os pesquisadores buscam tratar das narrativas no universo digital, através de uma plataforma moodle envolvendo uma comunidade de aprendizagem online. A proposta é estabelecer um ambiente colaborativo onde os participantes apresentam suas perspectivas experienciais narradas por si mesmo. Martins, Oliveira e Souza (2017 p. 2) tiveram o seguinte objetivo

Identificar e analisar que deslocamentos a histórias de uns e de outros remete os participantes da comunidade de aprendizagem online e, compreender as implicações da interação licenciando e professor-iniciante para o desenvolvimento profissional de ambos.

Dentre as constatações realizadas pelas autoras nós temos

As análises indicam que a elaboração de narrativas, sua socialização e diálogos colaborativos estabelecidos nos fóruns provocam deslocamentos, dando lugar às novas experiências que emergem no próprio viver e fazer, em que as alunas-professoras e as professoras iniciantes se abrem para aceitar o

¹² Pesquisa interventiva desenvolvida para diferentes redes realizada em parceria por mais de um mestrando.

imprevisto, o inusitado, as exigências do início da carreira. Para as participantes, o processo colaborativo possibilita o fortalecimento dos professores e da escola como um todo, incluindo a comunidade ao entorno. As narrativas em uma comunidade *online* mostram que elas compreendem a necessidade de empreender novos estudos e parcerias; evidenciam identidades em construção permanente, em que a interação entre elas e suas experiências individuais e profissionais atuam em um *continuum* de formação e de vida. (Martins; Oliveira e Souza, 2017 p. 14)

De modo geral, as propostas de formação de professores alinhadas a metodologias colaborativas e práticas narrativas tem se mostrado um campo bastante fértil e que merece espaço enquanto campo de pesquisa. As pesquisas narrativas têm se ampliado timidamente, mas seus apontamentos têm se mostrado promissores enquanto metodologia qualitativa e potente para a formação de professores. Neste levantamento é possível perceber as potências dessas abordagens para a formação de professores, a importância de construir colaborativamente possibilidades para a intervenção formativa na rede municipal de Salvador e que ao se pensar em projetos de intervenção, no âmbito do MPED não temos muitos trabalhos que engendram pelo caminho da pesquisa narrativa. Demonstra-se, portanto, a importância deste projeto de intervenção e desta metodologia para contribuir com o debate teórico-prático desse tipo de pesquisa, para favorecer a constante reflexão dos atos formacionais e compreender como narrativas, autorias e vivências podem potencializar os processos de formação de docentes da RMES.

4.4 Contexto da atual perspectiva de formação na Rede Municipal de Ensino de Salvador

É relevante mencionar que, historicamente, as práticas educativas estiveram engessadas dentro de padrões sobre como se ensina, como se aprende e quem poderia ocupar esses espaços escolares. A escola esteve por muito tempo à serviço, apenas, da burguesia. E por muito tempo se concebeu que todos os indivíduos aprendiam da mesma forma e que os professores tinham apenas um modo de ensinar. A pedagogia bancária (Freire, 1974) que buscava retirar de volta como num saque no banco tudo aquilo que o professor ensinou.

A educação hoje busca repensar as práticas de ensino na era da informação e do multiculturalismo. Para Bell Hooks (2017) temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. A autora destaca a importância de chamar a atenção para o hábito. “É difícil mudar estruturas existentes porque o hábito da repressão é norma. A educação como prática da liberdade não tem a ver somente com um conhecimento libertador, mas também com uma prática libertadora na sala de aula”. (Hooks, 2017, p. 197)

O contexto social e educacional vive mudanças constantes, tendo nos últimos anos se ressignificado num mundo contemporâneo com múltiplas linguagens e tecnologias digitais. O desafio é a transposição didática para romper com a sensação de que a formação de professores como campo de conhecimento está estancada. (Imbernón, 2010) A complexidade social e as constantes mudanças no contexto educacional trazem a necessidade de reconhecer essa complexidade do pensamento e da prática docente.

Como pressuposto orientador deste processo, a complexidade, segundo Morin (2005) é um tecido de acontecimentos que se emaranham. O desafio é levar a desmonte o reducionismo considerando a multidimensionalidade de todas as coisas. Para o autor, uma mente que não seja capaz de pensar o complexo é incapaz de resolver problemas, pois o faria de um ponto onde considera fatos isolados. Neste sentido, há três princípios fundamentais para pensar a complexidade. O primeiro é o dialógico, onde uma ação se associa a outra de maneira complementar, concorrente ou antagônica. O segundo princípio é o recursivo, onde tudo o que é produzido retorna sobre aquilo que o produziu de forma cíclica. E por último, mas não menos importante o princípio hologramático que é a articulação dos pares binários, um movimento de realização ao conjunto desmontado, e não é possível conceber o todo sem as partes e vice-versa. Estes princípios nos ajudam a desenvolver a perspectiva desta carta, onde múltiplos fatores influenciam a formação de professores, desde a cultura e a complexidade das instituições de ensino às administrações educacionais que se destaca aqui.

O cenário atual apresenta uma perspectiva de metamorfose da escola (Novoa, 2022), pois a educação não se encaixa mais nos formatos do final do século XIX, sendo necessário repensar as bases institucionais da escola. Diante deste desafio, trata-se de uma tarefa complexa, mas necessária. O modelo de escola que vemos, as orientações legais que norteiam as leis educacionais e as práticas educativas, trazem em seu bojo intencionalidades para a forma de se ver, pensar e fazer educação. Ao se pensar nas diversas práticas educativas e em como estas devem se relacionar com a vida, algumas questões vêm à tona: que cidadão e que cidadania nós queremos a partir das práticas que desenvolvemos?

Feitas essas considerações e observando o cenário de políticas descontinuadas na educação brasileira, resultado de intensos movimentos histórico-sociais, vale compreender como tem acontecido a formação de professores no âmbito da educação municipal de Salvador, a partir dos marcos regulatórios nacionais e dos programas de formação voltados para a formação docente.

4.4.1 Marcos regulatórios das diretrizes de formação nacional e a formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Salvador

Estamos inseridos num mundo que vem mudando radicalmente, a era dos avanços tecnológicos vem reconfigurando a percepção de tempo (Bauman, 2001) e espaço bem como o acesso à informação. O investimento na formação do professor é fundamental, é um tema de grande relevância e condição essencial para a melhoria da qualidade da educação.

Pautada nesse entendimento e compreendendo que as universidades e escolas são instituições de poder simbólico (Bourdieu, 1989) que colabora com a construção social, política e cultural da sociedade, abordar os recentes marcos regulatórios da formação de professores/as nos mostra como em diferentes momentos históricos se compreendem ou expressam as contradições e tensões decorrentes dos contextos político-sociais.

Nas últimas décadas, as reformas educacionais vêm propondo mudanças na formação inicial e continuada dos professores, visto que as transformações sociais repercutem sobre a educação que é um organismo vivo. Sendo assim, observar e analisar essas mudanças e compreender o discurso atual nos permite pensar sobre a formação de professores e criar possibilidades alternativas para o futuro. Para tanto, minha interpretação é que as políticas de formação que traçam encaminhamentos para os processos de aprendizagem mobilizam sentidos que afetam os sujeitos que se formam e os que são formados e relaciona-se diretamente a sociedade que se pretende formar e que para mim deveria ser uma política nacional pautada na colaboratividade, voltada para a diversidade, pluralidade e respeito ao conhecimento e aos sujeitos do conhecimento.

Vejamos então como se articula, se complementam ou se tensionam as políticas municipais e nacionais na rede municipal de Salvador, perpassando pelo histórico das resoluções CNE/CP de 2015 e 2019 para alinhar o surgimento do Programa Nossa Rede.

4.4.2 A Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o Programa Nossa Rede

A política de formação continuada vigente na Rede Municipal de Ensino de Salvador, desde 2014, faz parte do programa intitulado Nossa Rede. Enquanto esse programa era instituído no âmbito municipal, no âmbito nacional se pensavam as Diretrizes Curriculares Nacionais. A Resolução CNE/CP nº 2/2015, definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para

graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Vejamos o que essa resolução prevê,

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (Brasil, 2015).

Sendo assim compreendido enquanto processo de emancipação permanente dos sujeitos, se considerarmos uma noção de formação em três dimensões, político, experiencial e cultural (Josso, 2004; Macedo, 2010; Nóvoa, 2022) teríamos o seguinte: formação pautada como um ato político que implica em qualificação e empoderamento das ações dos professores no seu cotidiano de trabalho; a escola como potência produtora de política de currículo e de formação; reflexão sobre a formação do professor e os processos complexos de autoformação e pressupõe um processo que não se dá de forma isolada do mundo em que vivemos.

Vejamos como este contexto se relaciona ao contexto da Rede Municipal de Ensino Salvador. Nos anos de 2013 e 2014 com a ausência de uma política pública, que norteasse pedagogicamente com Diretrizes Curriculares a Rede Municipal de Salvador, foi criado o programa denominado Projeto do Sistema Estruturado de Ensino da Rede Municipal.

Instituído em 2014 no decorrer do seu processo de construção e implementação, passou a ser chamado de Programa Nossa Rede, uma ação que fazia parte do Programa Combinado. Este programa, previa um conjunto de 111 ações a serem realizadas em parceria entre a prefeitura e a comunidade escolar. Dentre esses, o combinado nº 09 definia-se em elaborar, revisar e implementar as novas Diretrizes Curriculares Municipais e o material didático, em regime colaborativo com representações da Rede. Esta ação foi desenvolvida iniciando na Educação Infantil, com a parceria da Avante – Educação e Mobilização Social através de GT envolvendo representação de professores, coordenadores pedagógicos, gestores, equipes das Gerências Regionais e da Secretaria da Educação.

Em 2015, inicia-se para os anos iniciais do ensino fundamental com apoio do ICEP sendo construído o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil de Salvador – RCMEIS, o Referencial Municipal Curricular da Rede Municipal de Salvador para os anos iniciais, material para profissionais, material para crianças e guia das famílias da educação infantil e cadernos pedagógicos de língua portuguesa e matemática de 1º a 5º ano.

Como pressuposto teórico-metodológico os referenciais e cadernos Nossa Rede, de integração das diversas áreas de conhecimento, compreende o currículo como “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (Salvador, p. 24 - 25). E destaca

O Nossa Rede propõe a articulação entre as idéias sistematizadas neste documento, as sequências didáticas organizadas nos Cadernos Pedagógicos, os saberes dos professores e estudantes, as especificidades e os projetos de cada escola e os espaços de formação e autoformação. [...] Isso implica, ainda, espaços de vivência e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo para assegurar a ruptura com o currículo fragmentado e descontextualizado. Assim, buscou-se construir um documento referencial e materiais pedagógicos que provocassem nexos e permitissem a estruturação de um ensino que se articule com a realidade local e se aproxime de outras realidades no tempo e nos espaços, por meio das variadas áreas do conhecimento.

Se caracteriza, assim, como um currículo com multi e interculturalidade que constitui os sujeitos. A construção dos cadernos foi atrelada à formação continuada dos coordenadores pedagógicos, diretores escolares e Grupos de Trabalho Regionais (GTR) organizadas em forma de oficinas de produção que ocorreram nas dez regionais de ensino da rede, núcleos estes chamados de Gerência Regionais (GR), com a colaboração direta de cerca de mil educadores.

Em paralelo a criação do Referencial Curricular da Rede de Salvador, dava-se início às discussões em cenário nacional em torno da BNCC, que gerou muitas discussões nacionalmente. Em Salvador, com a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, com o Parecer CNE/CP n- 15/2017, vem à tona discussões em torno de possíveis alinhamentos entre o currículo Nossa Rede e a BNCC.

Algumas reflexões e convergências foram discutidas e reunidas e resultaram no documento intitulado: A Base Nacional Comum Curricular e Política Nossa Rede. Neste documento são tratados como os referenciais municipais dialogam com o que está posto em âmbito nacional através da BNCC. Algumas ressalvas foram enfaticamente discutidas, sob argumento do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Com base na linha temporal apresentada, algumas tensões se desencadearam em relação a efetivação do referencial curricular municipal. Se por um lado esta foi uma ação pioneira na maneira como foi colaborativamente produzida, criando identidade na perspectiva de um projeto que considerava questões centrais e territoriais de uma rede tão diversa, por outro existe uma tensão permanente em torno de uma rede de quase sete mil professores e a deficiência na formação continuada prejudicada pela falta de continuidade política e pela falta de articulação para efetiva implementação da política Nossa Rede, tudo isso, atrelado a dinâmica do cenário político nacional com a homologação do Parecer CNE/CP nº 22/2019.

Neste processo foi possível perceber na Rede um tímido movimento de construção coletiva nas discussões sobre a formação dos professores, que participaram com centralidade no processo de elaboração de materiais, discutindo sobre didática de alfabetização, pautados numa episteme contemporânea de formação. Penso ser relevante destacar, que o referencial municipal de educação de Salvador se caracteriza pela pluralidade e respeito a diversidade e características regionais a qual defendo. Compreendo assim ser impossível se pensar numa via de mão única para formação de professores e para a alfabetização, é necessário sim, pensar coletivamente estratégias e possibilidades numa perspectiva de cidadania para todos.

4.4.3 A Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a convergência do Programa Nossa Rede com a BNCC

Em 2019, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diretrizes para a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 02/2015, após a instituição da BNCC.

No que se refere a formação de professores fica definido:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. (BRASIL, 2015)

Na assunção da BNCC como base foi-se criado em 2020 o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), de âmbito estadual, para a Educação infantil e Ensino fundamental com objetivo de assegurar princípios educacionais e direitos de aprendizagens para todos os estudantes do território baiano, em toda a Educação Básica. O DCRB é estruturado pelos Campos de Experiência na Educação Infantil e por Competências no Ensino Fundamental, conforme orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e a resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; está constituído de uma Base Nacional Comum Curricular e de uma Parte Diversificada, como estabelece o art. 7º e o seu parágrafo único da Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

Art. 7º. Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. (BRASIL, 2017)

Nesse contexto, em maio de 2021 a Rede fez parceria do Instituto Bem Comum para recomposição de aprendizagens, diante do momento pandêmico vivenciado, que instituiu uma política de consultoria com o Lyceum Consultoria chamado Programa Educar para Valer (EPV). Este programa tem como propósito prestar assessoria técnica aos municípios parceiros e acontece em Salvador intitulado como Programa Aprender para Valer (APV). Ele traz em seus princípios instituídos a formação continuada e está previsto nesta rede educativa até o ano de 2024, com a portaria nº 082/2021 que instituiu o programa na rede. No seu artigo 2º tem como princípios garantir o direito de aprender dos estudantes e garantir formação continuada aos gestores, professores e coordenadores pedagógicos.

No bojo do programa há um guia de acompanhamento escolar cujo propósito é consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade; elevar os indicadores de fluxo escolar; elevar o percentual de alunos ao nível adequado em língua portuguesa e matemática, de acordo com os parâmetros do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e - por conseguinte - avançar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB), acima do proposto pela meta nacional. Este guia ressalta o papel do superintendente escolar, tendo este uma ação que gira em torno de três eixos principais: a) indicadores de rendimento e desempenho; b) processos escolares e c) instrumentos de gestão. Este guia estabelece que

A superintendência escolar, tal como proposta pelo EPV é uma estratégia gerencial para organizar o acompanhamento às escolas, de tal forma que elas não fiquem desconectadas da política educacional adotada pela secretaria municipal de educação e estejam alinhadas na busca de alcançar as metas de aprendizagens dos estudantes (Sobral, 2020).

Esse modelo chegou a Sobral, no Ceará, no ano de 2002, através do Instituto Ayrton Senna (IAS) em um programa denominado “Escola Campeã” e contou com a participação do professor João Batista Araújo e Oliveira. O programa proposto pelo IAS tinha elementos inspirados na bibliografia sobre escolas eficazes, na experiência da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e na reforma educacional da Inglaterra de 1988, cujo modelo gerencial recomendava o desenvolvimento e valorização de lideranças e profissionais da escola.

Somando-se a esse pressuposto, propunha, ainda, um sistema de inspeção escolar que combina avaliação institucional e pedagógica das escolas como um suporte de apoio para contribuir com a melhoria dos resultados. Aliadas a tais pressupostos, indicava também as avaliações externas com ampla divulgação dos dados, dentre outras estratégias.

E com essas bases, é implementado enquanto programa de recuperação de aprendizagem, avaliação e formação de professores. Cabe-nos problematizar a ideia de formação que advém com a homologação da atual BNCC e inerente ao APV.

Para Assis (2007) a noção de base comum nacional, fundamentada em pesquisas, e a que se tem hoje são muito diferentes. Diz assim a autora:

Foi pensada como um corpo de conhecimento fundamental para a formação de todos os professores. Desse modo, não se confundia com a ideia de um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas padronizadas, nem pretendia ferir com a autonomia de cada instituição. O corpo de conhecimentos comuns atenderia à necessidade de articulação entre o domínio sobre os conteúdos técnico, científico e pedagógico, e o compromisso ético e político do professor com os interesses da maioria da população (Assis, 2007, p. 46)

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em setembro de 2019, indicava sobre os impactos danosos na qualidade da educação e da formação

de professores no caso de que viesse a ocorrer a padronização proposta de forma impositiva pela BNCC, destacando sua lógica estreita, pragmática e centralizadora dos processos educativos, reduzindo o currículo a um rol de competências que desconsideram a formação integral, em uma proposta empobrecida e desqualificada da formação.

Vale destacar aqui o que alerta Nóvoa (2009, p.20)

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser visto como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão.

Este é o contexto atualmente vivenciado pela Rede Municipal de Ensino de Salvador. Não é possível ignorar o impacto deste cenário na formação de professores. Nas narrativas a seguir essas influências são explicitadas.

A formação continuada de professores ela deveria vir com o princípio de aprendizagem. Eu acho que a formação é desarticulada. Porque além das questões partidárias e intencionalidades políticas outras, há uma desarticulação dentro de uma mesma gestão. Então dentro daquela mesma gestão nós temos várias formações acontecendo e cada formação tem o seu propósito, tem a sua intencionalidade, tem o seu referencial metodológico, teórico então são várias formações acontecendo ao longo do tempo para este mesmo público com propósitos diferentes e que não se dialogam. Esta desarticulação é então um outro ponto do por quê essa formação acaba sendo ineficaz. Porque esse mesmo sujeito está interagindo com diferentes espaços formativos que nunca se encontram. (Coordenadora Peri)

É o que a gente chama de falta de alinhamento. Como é que uma rede tem uma formação que caminha em uma linha. Dentro dessa mesma rede, mesmo público, mesmos sujeitos outra formação que vai para outro viés sem perguntar os interesses de quem ali está. O que eu sei sobre o que os professores sabem? Se a rede se faz essa pergunta aí muda a concepção de formação. A rede não sabe o que os professores sabem e o que eles querem e precisam saber (coordenadora Maíra)

É um efeito cascata, porque o professor também olha para o aluno e diz: ele não sabe, mas ele também não sabe o que o aluno sabe. São muitas as formações e depois não se tem uma aplicação prática. (professora Amary)

Depois se diz: não atingimos. Um determinado objetivo. Não rendeu. Mas, como é que a formação está chegando no professor? Muitas coisas atravessam a formação e onde fica o cuidado com quem está formando os sujeitos? Nossas crianças? Como se pode querer algo

diferente desse profissional? A verdade é que eles são muito retados e enfrentam corajosamente suas realidades. (Coordenadora Maíra)

Esta referência a indicadores de rendimento e desempenho retoma elementos presentes em espaços de formação reduzidos à separação e à dissociação entre teoria e prática. Esse modelo fragmentado compromete a preparação do professor para uma ação crítica e propositiva. No contexto da escola e das redes de ensino tal proposta corrompe a formação desgastando-a ao servir à padronização de práticas, afetando a autonomia didático-pedagógica dos sujeitos docentes, reduzindo a valorização à expectativa de sucesso medido por resultados de aprendizagem dos/as alunos/as obtidos, supostamente, pelo do esforço do professor em seguir determinações elaboradas fora das condições concretas de sua atuação.

5. PARTILHAR NARRATIVAS PARA *SENTIRPENSAR* A FORMAÇÃO DOCENTE¹³

Conforme discutido no capítulo três, que apresentou o caminho metodológico percorrido, o quarto acontecimento, relativo à *Roda de Conversações*, tem como eixo central refletir sobre os objetivos da pesquisa e compreender *in loco* como as narrativas das colaboradoras são dotadas de contributos para o intento maior de pesquisa, a Produção Interventiva prevista no Mestrado profissional em Educação da UFBA. Este acontecimento foi um importante resultado desta pesquisa interventiva, possibilitou ampliar a pesquisa narrativa como metodologia de pesquisa no âmbito do MPED. Descrevemos a seguir essas experiências vivenciadas nas *Rodas de Conversações e Unimultiplicidade*.

5.1. A Partilha

É possível predeterminar os sentidos de uma experiência? Ou eles se constroem imbricados, de modo singular e plural, no acontecer do próprio viver experiencial de cada indivíduo? Sendo possível que, em acordo com Ana Carolina e Tom Zé (2005) sejamos, sozinhos, “casas da humanidade”, uma experiência é algo singular, plural ou pode ser compreendida como *Unimultiplicidade*? Ante ao tema da investigação retratada neste texto, qual seja, pesquisa, narrativas e formação docente, podemos afirmar que essas perguntas consideram os sentidos atribuídos às experiências de formação como uma composição (Tadeu, 2002) de *sentirpensares*. Tal composição, complexa em sua natureza, pode ser considerada una, por estar ligada a cada indivíduo em sua singularidade, mas, também, pode ser percebida como múltipla, por estar vinculada a um coletivo social e que envolve modos de pensar, sentir, fazer a si nas relações com os outros e com o mundo.

É possível afirmar que a composição de *sentirpensar* construída na experiência, como aquilo que “[...] nos passa, ou nos toca, ou que nos acontece, e, ao passar nos forma e nos transforma (Larrosa, 2002, p. 24) atravessa a docência, quer seja no exercício da profissão quer seja nas vivências da própria vida.

Nessa mesma linha reflexiva, questiono: É permitido inventar no trabalho pedagógico? Explorar apenas o que existe pode se tornar limite para a criação? É possível ser artista de si

¹³ O texto dessa seção foi parcialmente publicado como capítulo do livro: *Invoos de Mestrados Profissionais em Educação*. Na obra ALMEIDA, Verônica A. CANDIA, Cilene N. SÁ, Maria Roseli G. B de. **Invoos de Mestrados Profissionais em Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

mesmo na docência? Há espaço para narrativas como dispositivos de experienciar a si em formação? Tais questões ressoam diretamente nesse estudo na medida em que nos propomos a compreender um fenômeno complexo, que envolve experiências de vida de pessoas-profissionais, a fim de intervir na realidade por meio da partilha e da colaboração entre pesquisadoras e pesquisados.

A ideia de intervir em educação pode ser compreendida “enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social”. (Rocha, 2003 p. 70). Esse comprometimento de conhecer e realizar intervenções inovadoras efetivas no contexto profissional é objetivo inerente à proposta curricular do MPED-UFBA.

Dito isso, nos importa colocar que esta seção apresenta os itinerários de uma pesquisa visando compor uma proposta interventiva inovadora que favoreça experiências formativas outras, diversas de um modelo aplicacionista e homogeneizador. Desse modo, foca em uma experiência de partilha de pesquisa, encaminhada pelo MPED-UFBA, a partir dos componentes curriculares Oficinas 2 e 3¹⁴, destacando o viés de investigação e formação da atividade, em seu caráter horizontal e colaborativo com os sujeitos pesquisados.

Partindo do entendimento das narrativas como dispositivo que produz sentidos em experiências de formação, bem como metodologia de investigação, é que delineamos uma pesquisa de caráter intervencionista, que considera a complexidade própria dos fenômenos educativos e exige uma postura de partilha e colaboração entre os sujeitos envolvidos. Isso porque, quando implicados com o fenômeno estudado, seja na educação básica ou na pós-graduação, entendemos que a natureza do estudo exige um olhar complexo sobre o campo da docência, que não se limite a visões dicotômicas, tampouco desconsidere a multidimensionalidade dos indivíduos ou parta de posturas verticalizadas que separam sujeito de objeto, fenômeno de experiência, sentir de pensar e fazer – forjar – a si.

Em investigações que acolhem as narrativas docentes, elas podem se tornar, ao mesmo tempo, dispositivo metodológico e de formação. Desse modo, metodologias colaborativas e práticas narrativas, englobando a dimensão pessoal e profissional, têm se mostrado um campo bastante fértil para os estudos da/na formação de professores. Pensar as narrativas no processo formativo docente significa considerar os indivíduos em sua multidimensionalidade,

¹⁴ O MPED-UFBA possui uma organização curricular inovadora que não entende a pesquisa como um fim em si mesma, mas como possibilidade de intervir na realidade. Maiores informações sobre a proposta curricular do curso estão disponíveis em: www.ppgclip.faced.ufba.br

englobando, de modo complexo, aspectos cognitivos, emocionais, sociopolíticos e culturais; afinal, o “professor é uma pessoa” (Nóvoa, 1992, p. 15).

Entendendo a pesquisa narrativa como “uma forma de entender a experiência” (Clandinin e Connely, 2000, p.20) destacamos a relevância desse dispositivo metodológico para definir processos de colaboração entre pesquisadoras e pesquisados. A interpretação das narrativas de experiências pode reunir eventos e acontecimentos da vida da pessoa-profissional docente e constituir sentidos por meio da produção de uma história explicativa. Em resumo, a pesquisa narrativa usa as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo (Pinnegar e Daynes, 2007), enquanto pode produzir experiências de formação.

São muitos debates em torno da formação de professores. Instituições como a ANFOPE têm debatido incansavelmente a formação inicial e continuada nos encontros que ocorrem por todo território nacional. Na abertura do XXI Encontro Nacional da Anfope (ENANFOPE) o professor doutor Luiz Carlos de Freitas trouxe contribuições importantes para a mesa.

Para contribuir com esta composição utilizaremos alguns trechos de sua fala que foram disponibilizados no texto intitulado: CONJUNTURAS E IMPACTOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: análises e *perspectivas*, disponibilizado em seu blog¹⁵. Freitas (2023, p. 3) nos fez refletir que

A política educacional, queira-se ou não, baseia-se em finalidades educativas as quais, novamente, queira-se ou não, orientam a formação da juventude e do magistério. Como já alertava Shulgin, quando escolhemos uma atividade para o estudante realizar, ela foi escolhida a partir de uma finalidade educativa. A alegada neutralidade é apenas ingenuidade ou um artifício para ocultar as reais finalidades que orientaram a escolha.

Outro destaque importante que vale a pena mencionar trazido pelo professor é que

Isso torna crítico que se lute contra uma concepção tecnicista da educação voltada para a supremacia do controle de processos e técnicas sobre o magistério e que necessita para ser operacionalizada, simplificar e estreitar a atividade educativa, convertendo-a em uma coleção de competências e habilidades reduzidas a serem aprendidas. (Freitas, 2023 p. 10)

São questionamentos e reflexões primordiais para a composição desta pesquisa, porque como dissemos, a Rede Municipal de Ensino Salvador vive uma efervescência de programas de formação de professores voltados para gerar resultados de aprendizagem e aumentar o Índice

¹⁵ Destinado a temas sobre avaliação educacional. Contra a destruição do sistema público de educação e contra a desmoralização dos professores pelas políticas de responsabilização. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>

de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), utilizado para medir o desempenho educacional no Brasil. Não estamos, aqui, buscando polemizar tal realidade, mas elucidar de modo a se ter uma compreensão real das necessidades formativas para esta rede que possa se traduzir em potencial através das autorias e narrativas construídas por esta comunidade docente.

Ao se pensar nas diversas práticas educativas e em como estas devem se relacionar com a vida, algumas questões vêm à tona: como promover vivências construídas por uma tessitura coletiva, partilhada, que considera os sujeitos em sua singularidade e sua pluralidade contrapondo-se à fragmentação, à não escuta e movimentos isolados?

Assim, com essas reflexões e questionamentos, no contexto em que esta pesquisa vem sendo desenvolvida foi realizado um movimento de partilha da proposta de estudo com a comunidade, tendo como objetivo escutar os profissionais da educação sobre suas impressões e vivências acerca da formação de professores na RMES a fim de construir, com eles, uma proposição formativa que os inclua nas definições das modalidades desse processo, ou seja, que o estudo que gera a inovação pedagógica seja compartilhado e tenha a participação dos pares. Este movimento metodológico está no bojo MPED-UFBA; nele, o fenômeno é identificado, discutido e interpretado com os colaboradores do próprio espaço educativo estudado, com a finalidade da composição de uma intervenção que se mostre efetiva e que possa a gerar ações coletivas e colaborativas vinculadas a políticas públicas de fortalecimento da formação nas redes educativas (Almeida e Sá, 2021).

O movimento de partilha da pesquisa, intitulado *Liberte sua narrativa*, (Figura 1) visou refletir, a partir de narrativas orais dos colaboradores, sobre histórias que denotassem o seu *sentirpensar* formação e as compreensões que possuem sobre os processos formativos que acontecem na RMS. Este foi um dispositivo usado para a construção de sentidos sobre a formação docente e que gerou a produção de informações iniciais sobre tal questão.

O planejamento da proposta da partilha *Liberte sua narrativa*¹⁶ aconteceu a partir do componente Curricular Oficina 2, sendo continuado no componente Curricular Oficina 3. Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a complexidade e suscitar a criação de estratégias para participação da coletividade na pesquisa, estes componentes aprofundaram nossa compreensão acerca das metodologias e da ética necessária para desenvolver pesquisas em educação. A importância da partilha para e com a comunidade se demonstrou um movimento

¹⁶ Para essa partilha elaboramos um padlet intitulado: LIBERTE SUA NARRATIVA: Formar e formar-se na rede - tecendo olhares e narrativas sobre a formação docente. Nele está disposto a carta de partilha e outros materiais utilizados nesse encontro. Disponível em: <https://padlet.com/elainemichele9/formar-e-formar-se-na-rede-tecendo-olhares-e-narrativas-sobr-vy4mvxnlfm5rqdex>

inovador e necessário para estabelecer redes de trocas e escuta ativa com os sujeitos que ocupam esse território pesquisado. Neste movimento de planejamento discutimos sobre os objetivos desse movimento metodológico, sobre a importância de construir colaborativamente a pesquisa e os desafios da articulação das singularidades na construção dos sentidos da pesquisa e composição da pluralidade os quais apresentamos a partir daqui.

Com o objetivo de compartilhar o projeto de pesquisa com a comunidade e escutá-la sobre suas impressões e vivências acerca da formação de professores na perspectiva da pesquisa convidamos professores e coordenadores que compõem a Gerência Regional de Itapuã para participar desse momento de troca, uma roda de conversa, através de um convite formalizado com a coordenadora regional desse espaço. Este encontro aconteceu nesta gerência regional e tivemos 09 participantes

Figura 1: Partilha de pesquisa



Fonte - Acervo da pesquisadora

Foi proposto aos profissionais da educação presentes na partilha a criação de uma nuvem de palavras a partir da seguinte pergunta: O que você pensa sobre a formação continuada para professores na Rede Municipal de Ensino de Salvador? Esta pergunta objetivou provocar os sujeitos para que apontassem, com uma palavra ou frase, o que eles compreendem sobre a formação docente na RMES e como se relacionam com esses processos. Vejamos a nuvem de palavras (Figura 2) composta pelo grupo.

Figura 2: Nuvem de palavras da partilha de pesquisa



Fonte: Registro da partilha de pesquisa elaborado pela pesquisadora

Diante das palavras que apareceram na nuvem nesta roda de conversa, foram partilhadas as inquietações, reflexões e motivos pelos quais as palavras foram escolhidas.

Ao destacar a formação de professores como uma ação necessária e potencializadora de experiências dialogamos com Contreras (2002) quando defende ser necessário uma sólida formação teórica para que tais profissionais tenham condições de ler, problematizar, analisar e interpretar os diversos problemas que envolvem a prática educativa. Essa compreensão nos aponta para o surgimento das palavras estímulo, resiliente e para a frase “exige conhecimentos diversos” nos permitindo perceber que concordamos com Nóvoa (2022) pois este momento valoriza o desenvolvimento profissional dos educadores e demonstra a importância do trabalho colaborativo.

Perante as palavras que se traduzem na fragilização, fragmentação e ineficácia da formação de professores, Tardif (2005) destaca a importância dos saberes experienciais para a formação de professores salientando que a concepção de formação de professores pode ser mudada considerando o cotidiano e as experiências dos professores. Para Schon (1995) a formação de professores envolve compreendê-los como sujeitos reflexivos incluindo a preocupação com a qualidade do ensino e aprendizagem e a competência técnico-política. Essas diferentes perspectivas nos mostram que a formação de professores é um movimento complexo a ser desenvolvido de forma a garantir uma formação de qualidade, cidadã e democrática.

Outro dispositivo utilizado junto à partilha de pesquisa foi a gravação das narrativas orais construídas pelos sujeitos, ajustados aos cuidados éticos procurando não interferir ou constranger os participantes. Mediante a partilha realizada, pode-se destacar quatro palavras, que como mostra a imagem, ao se apresentarem maiores, foram as mais citadas pelos

participantes, quais sejam: descontinuada, desarticulada, ausente e fragilizada. Essas palavras se traduzem na narrativa da Coordenadora Iara, participante da pesquisa:

A formação continuada, não é continuada. Deveria. Eu acredito nela. Para ser é preciso que a rede faça um planejamento estratégico e que seja uma política pública. Na rede isso ocorre de forma desorganizada, de forma quase que irreponsável. Se formos analisar a situação em que nós nos encontramos há falta de cuidado, de assistência e planejamento para que a formação aconteça de forma efetiva. (Coordenadora Iara)

Para compreender o porquê da formação na Rede ser considerada desarticulada retomo a fala da professora Tauane que explicitou:

Muita teoria e não reverbera no fazer do sujeito. Eu penso que participar do processo formativo você tem que ter o desejo, porque quando você tem o desejo você já está aberto a ouvir, pensar a sua prática e se achar importante ressignificar. Então, talvez, a formação que acontece na rede ela é ineficaz nesse sentido. Ela é impositiva, ela não ouve e ela parte muito de que o sujeito não sabe fazer. Muitas vezes nós vamos e nos perguntamos o que estamos fazendo ali, sendo desarticulada das necessidades dos sujeitos, pois impõe a sua formação. (Professora Tauane)

Esses dois relatos chamam a atenção para a necessidade de compreender como os processos formativos são instituídos nessa Rede. A expressão da professora Potira, que é do campo das artes, sobre a ausência de formação nesta área também foi trazida da seguinte maneira:

Eu posso falar das professoras de artes, que quando chegam nas suas escolas encontram uma realidade completamente desconectada e quando chegam só, estão completamente sós, elas não têm formação. Já houve GTs de artes para troca de experiências, hoje cada um faz sua formação de forma individual. Há muita autoformação. Eu vejo uma solidão muito grande. (Professora Potira)

De acordo com a narrativa da coordenadora Moema na sua trajetória os processos formativos são fragilizados, como se pode verificar nesse trecho:

Além das intencionalidades políticas temos a descontinuidade da gestão. Há várias formações acontecendo e cada uma tem um propósito, então elas não dialogam. O que para a gente é frágil. E a gente chama de falta de alinhamento. (Coordenadora Moema)

Essas narrativas põem em jogo as percepções dos sujeitos e suas subjetividades na forma como compreendem a formação de professores. Tornou possível perceber que o investimento

na formação de professores, passa pela mudança dos contextos, construindo uma cultura de formação que não seja descontinuada por questões que lhe atravessam, como é o caso das questões político partidárias levantadas e confirmadas por estas profissionais da educação. É preciso criar possibilidades de relações, em que os docentes não se sintam sós, o que se torna possível quando a formação se afina a importância do coletivo. Retomando o objetivo que delineia a compreensão desse fenômeno, que é compreender como narrativas, autorias e vivências podem potencializar os processos de formação de docentes na Rede Municipal de Ensino de Salvador, visando construir uma proposta interventiva, o caminho que propomos é o de construir juntos, questionar juntos, refletir juntos, pois analisando esses depoimentos não são apenas mudanças instrumentais que darão conta de qualificar a formação de professores, mas uma compreensão de formação enquanto política pública de valorização dos profissionais com qualificação dos saberes pedagógico e científico.

5.2 Composições finais para o início da conversa: Construindo o Projeto de Intervenção

*Pois quantos são os modos em que se diz,
tantos são os significados do ser
(Aristóteles, apud Imbernón, 2010 p.77)*

Poderíamos traçar apontamentos e considerações finais a respeito do caminho até aqui. Mas como sabemos que estamos a caminho do fim? Como conceitualizar *sentirpensares* em formação que não seja sempre um caminho, sempre uma composição inicial? A composição que se faz daqueles que escrevem antes de nós e daqueles que seguem escrevendo neste ou em outro tempo. Este fragmento de Soligo nos conta que aprender nunca é o que se espera.

Devagar, começa a aprender... A princípio, pouco a pouco; depois em porções maiores. E logo seus pensamentos entram em choque. O que aprende nunca é o que imaginava, de modo que começa a ter medo – aprender nunca é o que se espera. Cada passo da aprendizagem é uma difícil tarefa, e o medo que o homem sente começa a crescer impiedosamente, sem ceder. Seu propósito torna-se um campo de batalha. (Soligo, 2007 p. 173)

Imbernón (2010) nos diz que é preciso reconhecer a complexidade da prática e pensamento docente aceitando a educação enquanto fenômeno social, como uma rede aberta, na qual, muitas vezes acontecem tomadas de decisões sem as reflexões necessárias, mas onde se é necessário criar processos formativos que levam a reflexão e possibilita que os docentes sejam agentes sociais capazes de intervir nos sistemas éticos e políticos da estrutura social.

Outras duas *Rodas de Conversação* aconteceram para a composição desta investigação. A cada encontro, a cada leitura, cada escuta e cada escrita construímos nossas itinerâncias, de modo coletivo, no desafio permanente de compreender o que compreende o outro (Pérez, 1995). Essa compreensão das composições formativas implica em um movimento crítico-reflexivo constante e permanente de *sentirpensar* formação. Quanto mais caminhamos e entramos nesse campo de batalhas, que é político, ideológico e socialmente construído, nos parece ampliar os horizontes de compreensão das experiências expressas nas narrativas como uma potência formadora e transformadora.

O interesse em contribuir para a construção de um projeto de intervenção para esta pesquisa foi o que inicialmente aproximou as colaboradoras que narram aqui suas percepções e reflexões advindas de suas experiências.

Meu nome é Juliana e pela primeira vez estou vivenciado a proposta de participar de uma pesquisa onde trabalho. Logo, aceitei o convite. Nos últimos anos, percebi que, assim como os alunos, eu vinha tendo dificuldade e falta de interesse de participar de algumas formações oferecidas pela Secretaria de Educação. A dificuldade perpassava pela sensação de que sempre tem alguém para falar muito de nós, porém sem nos ouvir. São quase 20 anos atuando nessa rede e penso que movimentos como este, de partilha e escuta noz fazem sentir parte de um todo. Entretanto esse todo tem suas próprias especificidades que acontecem nas escolas e não temos olhos e ouvidos para esse cotidiano. No nosso último encontro fiquei pensando sobre a carta que você escreveu para nós e como eu poderia responder com reflexivamente sobre como eu gostaria de viver os processos formativos nesta rede, como eu gostaria de me sentir em rede. E estar em rede para mim, hoje, seria compartilhar coletivamente nossas experiências, nossas angústias, as possibilidades de resoluções de problemas. E quando discutimos sobre essas possibilidades, penso que, um projeto de intervenção não é somente necessário, mas é possível. Somos muitos pensando a educação para nossas crianças e jovens, e sem eles não existiria a escola, mas o que fazer para refletir sobre os nossos processos e experiências de maneira que sejam (auto) formativos como no texto apresentado para nós sobre pesquisa intervenção. Penso que o que discutimos hoje, sobre espaços entre redes, onde nós possamos mobilizar o compartilhamento das nossas reflexões, experiências e vivências pode se converter num movimento formativo da maior importância na Rede de Ensino de Salvador. Costumamos participar, quando temos tempo de alguns desses espaços, mas por que não ter esse espaço na nossa rede, nas nossas escolas, nas parcerias com Universidades. Estou muito empolgada em participar desse movimento. E poder participar e contribuir com essa pesquisa. (Professora Juliana)

Este princípio de colaboração nos ajudou a delinear as primeiras possibilidades de um projeto de intervenção e o processo de transcrição e categorização das conversas permitiram a articulação das narrativas que emergiram do encontro com/na pesquisa.

As *Rodas de Conversações* se configuraram como uma rede interpretativa desenvolvida para apresentar o presente Projeto de Intervenção por nós denominado “Se o EU for substituído por NÓS”.

A figura 3 ajuda a recuperar as etapas que subsidiaram a construção do Projeto.

Figura 3 - Etapas para a construção dos sentidos e achados da pesquisa intervenção



Fonte: autoria da pesquisadora

Logo, em uma perspectiva rizomática que envolveu todas as etapas, a reflexão sobre os processos de formação foi se delineando, também, por meio do engajamento das colaboradoras no processo. Para a constituição da proposta interventiva foi necessário um longo percurso, fundamentando na complexidade de forma que, tecendo junto cada acontecimento da pesquisa, fosse possível evidenciar através dos capítulos anteriores a multiplicidade de vozes e de itinerâncias que tornou possível o acontecer da pesquisa. Podemos visualizar a importância das *Rodas de Conversações* na proposição interventiva e para novas ressignificações a partir da narrativa da professora Taianara:

Preciso revelar que fui desafiada pela pesquisadora a olhar para o meu espaço de trabalho como um espaço de pesquisa. Sempre pensei em pesquisa como algo da Universidade e quando concluí a graduação não imaginei retornar a essas discussões. Sou uma pessoa que está há muito tempo nessa rede, quero me aposentar em breve, mas foi muito significativo olhar para a minha sala de aula, a partir da pergunta sobre quais espaços de

compartilhamento eu achava relevante. Porque eu acho mesmo que precisamos olhar para as necessidades que surgem quando estamos lá, com nossas crianças. E a Elaine me perguntou, o que você faz quando essas perguntas surgem? Como você busca respostas? E eu pensei, que soubesse pedir ajuda, mas me vi, no que discutimos na primeira roda de partilha, no espaço de solidão do professor. Por muitos questionamentos que eu tivesse, na maioria das vezes me parecia mais fácil reclamar do que compartilhar e pensar junto alternativas. Para responder, então, essa pergunta, após muitas reflexões propostas e conhecendo o que é hoje a proposta interventiva colaborativa que foi apresentada pela pesquisadora, esta professora que me fez perceber que também posso e sou pesquisadora, eu penso que os espaços relevantes de compartilhamento são aqueles em que a gente possa se encontrar. E me descobrindo pesquisadora acho fundamental nos aproximarmos mais das Universidades, para que nossas questões sejam discutidas nesses espaços, sejam ampliadas e fundamentadas e que nós possamos ter um processo de retroalimentação entre redes. Para mim, colaborar com esta pesquisa me faz reconhecer-me pesquisadora e me ensinou muito. E não podemos fazer esses movimentos de forma individual, é preciso que a gente possa construir formas de fazer isso juntos.

Essa articulação também é apontada pela coordenadora Moema quando descreve em sua narrativa eventos dos quais participou e suas contribuições:

Sempre me envolvi em diversos eventos relacionados à formação de professores que pudessem aperfeiçoar minha prática, fossem estes oferecidos pela Secretaria de Educação ou por iniciativa própria. Sou psicopedagoga, tenho especialização em AEE e psicomotricidade e sempre participei ativamente dos processos formativos instaurados na Rede. Acredito que todo conhecimento é fonte e busco tirar o melhor das experiências que vivo. Confesso que quando Elaine realizou a partilha da pesquisa eu fiquei entusiasmada e me senti buscando resposta para um problema que era meu também, porque na maioria das vezes não nos víamos representados nas formações da Rede, ainda que as aproveitasse ao máximo. Eu tenho observado que as propostas formativas da Rede têm mudado, agora vivemos um movimento de termos formadores locais que sabem dos processos que acontecem na escola e que tem nos ajudado a refletir sobre nossas práticas. Como já disse antes, espero que isso não seja descontinuado. Mas quando fomos provocadas enquanto colaboradoras a conhecer o que é um Projeto de Intervenção, a refletir a partir das nossas narrativas de experiências e pensar quais processos achávamos fundamental para a nossa Rede só me veio à tona a importância de estarmos em comunidades de aprendizagem, dentro das escolas e nos espaços fora dela. A Elaine nos instigava a pensar em como propor essa articulação na rede, e juntas nós encontramos o caminho, uma proposta que pudesse unir redes que se fazem dentro da escola, nas trocas e aprendizados, mas também a possibilidade de ampliar essa rede para muitas vozes. Na segunda roda eu considerava que talvez esse espaço fosse irreal considerando os movimentos que atravessam a rede, mas quando nos foi apresentado uma proposta de reflexão sobre comunidades de prática, e a pesquisadora nos apresentou o nome proposto, eu disse, é isso! Espero que essa possibilidade de inovação pedagógica seja colocada em prática.

Com essa narrativa reflexiva é que o PI, fruto desta investigação praxiológica expressa a *Unimultiplicidade* que emerge do encontro. O termo *Unimultiplicidade*, constituído como método da pesquisa, indica o processo multifacetado, íntimo e coletivo, no qual nos colocamos a pensar e narrar sobre os processos formativos até confluir em novas ideias, conhecimentos, reflexões e proposições. Na composição de várias vozes emerge um projeto de intervenção.

5.2.1. Se o eu fosse substituído por nós – Uma proposta de formação docente em redes narrativas nas escolas municipais de Salvador.

Na experiência de fazer pesquisa com os sujeitos envolvidos, foi possível dialogar a cada encontro. Sempre soubemos desta característica inerente ao MPED, pesquisar para intervir. A construção de uma cultura de colaboração nesta rede não é apenas um desejo, mas uma necessidade.

Para a professora Dalila, é imprescindível criar uma cultura de escuta.

Esse tempo espaço de escuta para qualquer profissional da educação, ele precisa existir de maneira permanente, justamente porque quando a gente ouve o outro falando, o parceiro que está na mesma lida que eu estou, é diferente. Um espaço de troca que oxigena a prática, dá um ânimo, uma potência para as diversas práticas. Funciona como um incentivo para aprender e contribuir com os outros. Isso envolve lidar com a autoestima do professor, a sua valorização, não de forma lucrativa, financeira, mas uma valorização moral. (Professora Dalila)

Estabelecer parcerias contribui para a construção de uma identidade profissional de pertencer a um grupo que compartilha de forma coletiva a própria construção dessa identidade. Portanto, a primeira intenção é revisitar a proposta de compartilhamento de práticas exitosas na rede, que são assim classificadas pelo atual programa em vigor e abrir a possibilidade de articular um espaço aberto para as narrativas de professores, coordenadores e comunidade pedagógica, no qual possam partilhar suas reflexões, perspectivas e projetos.

Não estamos, contudo, inventando a roda, ela já está inventada. Precisamos compartilhar. Pois esta rede que é constituída de gerências regionais, tem em sua prática constituir movimentos de valorização de práticas docentes. Como ampliar isso? Como podemos nos constituir a partir de nós?

A proposta é criar um espaço aberto às narrativas sobre a docência, para sistematizar as autorias pedagógicas e práticas de formação que acontecem dentro e fora da escola. Um ambiente com uma perspectiva colaborativa, para o compartilhamento *em rede*, possibilitando

a troca de experiências sobre essas práticas, trazendo uma outra perspectiva além das práticas exitosas.

A ideia não é negligenciar essa proposta de práticas ou invalidar outras experiências formativas que acontecem com este objetivo, mas, sim, ampliar as ambiências de expressão e compartilhamento das narrativas potencializando as experiências formativas. Para Bruno e Grupar (2012) ao falar sobre a tecedura de redes é necessário vivenciar a aprendizagem em rede considerando os diversos contextos, vejamos o que diz os autores na conclusão de uma pesquisa realizada com docentes

como podemos falar em uma única significação e em um único sentido de formação diante da diversidade cultural e suas expressões epistemológicas e psicológicas? Como podemos pensar em um único valor de verdade diante da desnaturalização dos fenômenos sociais, epistemológicos e linguísticos, próprios da pós-modernidade, da sociedade de informação e comunicação do século de informação e comunicação do século XXI? O que é formar na multiplicidade do devir contemporâneo? (Bruno; Grupar, 2012 p. 26)

Acredita-se na possibilidade de abrir os horizontes de concepções construídas a respeito da representação da prática docente através da ação e do registro escrito. Neste sentido Prado e Soligo (2005, p. 7), nos dizem que,

A narrativa é um excelente veículo para tornar público o que fazemos [...] Ao narrar nossa experiência, podemos produzir no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos.

Em relação a importância deste registro, citamos três excertos que evidenciam a reflexão acerca do mesmo para o grupo das colaboradoras desta pesquisa, que, assim, expressaram:

Ao pensar num espaço de compartilhamento coletivo, é importante ter uma diversidade de registros. Porque a gente tem uma cultura da oralidade. A gente faz coisas, muitas coisas, mas muitas sem registro escrito e que se perde no vento. Além do mais, nós temos uma diversidade de atores, e quando isso é compartilhado, faz com que eu, por exemplo, coordenadora, me desloque para o lugar do professor e do gestor, porque são olhares diferentes sobre o ensino e aprendizagem que é nosso foco principal. Eu defendo que haja o registro. (Professora Lana)

Esse registro é muito importante, e pode ocorrer de forma livre, mas é uma necessidade que nós educadores consigamos nos ver enquanto cientistas, nós somos professores, professoras, pedagogos e fazemos ciências e tendo esse entendimento não podemos abrir mão do registro. E esse registro é capaz de aproximar a Universidade da escola e da secretaria. Isso está faltando. Um olhar mais real do que de fato a educação básica está produzindo e como a Universidade pode contribuir. (Professora Aline)

É possível percebermos com a colaboração para a pesquisa que o mestrado profissional já é uma iniciativa dessa aproximação. Hoje nós temos vários profissionais que estão imersos dentro das unidades escolares pesquisando, no mestrado e doutorado. Mas precisamos que essa relação com a educação básica se estreite cada vez mais, porque falar de educação básica dentro da academia é uma coisa, outra coisa é estar próximo a estes sujeitos, viver e acompanhar a sua prática. (Professora Sissa)

Como podemos ver na fala das professoras se destaca que uma dessas composições *em-por* rede se dá na importância de aproximarmos a Universidade da Educação Básica. Existe, porém, muitas vezes, uma imensa dificuldade dos professores da Educação Básica se sentirem confortáveis a este movimento. Digo isto, pelo meu próprio percurso até conseguir voltar à academia. Portanto, de que modo podemos acionar um processo formativo que seja capaz de potencializar a práxis educativa e a criação de entre-lugares?

Portanto, com esta pergunta, constitui-se uma Proposta Técnica-Tecnológica (Apêndice A) que foi construída a partir desta pesquisa e que expressa a composição da possibilidade de expressão de singularidades em instâncias participativas. Nosso desejo é que a escola possa ser reconhecida como um território da diversidade, um lugar de partilha e reflexão coletiva. E para se articular de modo que a gente se conheça e se constitua mais de nós mesmos, apresentamos a proposta de uma Política de Formação por meio de uma atividade bianual de diálogo que é a realização de um Congresso Municipal de Narrativas Docentes para a Rede Municipal de Ensino de Salvador construído a partir das narrativas, relatos de experiências e compartilhamentos de práticas de formação dos profissionais desta rede, em diálogo com outras redes e compondo novas redes. Assim, considerando que redes tecem histórias juntas e se movem juntas, se destaca a importância de uma política de formação que promova a aproximação da Universidade com a Escola Básica e com outros espaços educativos e culturais. É proposta uma política de formação que possibilite a criação de uma rede de encontros entre redes.

Portanto, esse Congresso Municipal de Narrativas Docentes tem como objetivo principal: compartilhar narrativas formacionais dos professores da RMES, bem como se propõe a fortalecer o coletivo de professores da RMES através do compartilhamento de suas pesquisas e práticas pedagógicas, promover o intercâmbio de projetos, práticas pedagógicas e pesquisas de professores da RMES e incentivar a pesquisa e aproximação da universidade e RMES, bem como de outros espaços educativos e culturais.

Assim, a Proposta de Intervenção visa contribuir com o compartilhamento e fortalecimento das práticas experienciais de professores da Rede Municipal de Ensino de

Salvador, promovendo o intercâmbio e a máxima circulação de saberes e práticas, relatos de experiências e expressões outras que possam contribuir para o crescimento e qualidade desta rede.

Este movimento enquanto política de formação tem como principal contribuição que os profissionais de educação, ao estarem juntos, podem aprender com o outro, compartilhando suas experiências, evidências e buscando soluções para problemas que podem ser enfrentados com a colaboração de todos a partir de uma conversa reflexiva (Imbernón, 2011). Neste diálogo essas narrativas podem contribuir para mediante a reflexão produzir uma modificação na realidade destes profissionais nas dimensões profissional e pessoal.

Justifica-se essa atividade bianual em virtude da necessidade de se fortalecer o compartilhamento de experiências e ampliação dos horizontes educativos contribuindo com a formação continuada e criando uma cultura de colaboração e valorização do fazer docente.

Existem várias formas de compartilhar experiências da Educação Básica e superior, como: participar de congressos, eventos acadêmicos, realizar intercâmbios, seminários, publicar artigos, relatos, integrar redes, grupos de pesquisa, grupos de estudo, utilizar mídias sociais, plataformas digitais, recursos educacionais abertos e outras tecnologias dentre muitos outros. É com esta intenção que visamos tornar possível o intercâmbio de professores pesquisadores. Compartilhar experiências como um ato político, ético e social da maior importância. Um compromisso de valorização da profissão docente e de investimento na contribuição para o aperfeiçoamento da prática pedagógica como exercício profissional qualificado.

Ao trocar ideias e *aprender com* os profissionais de educação que compõem esta rede podem refletir suas dificuldades e acertos, buscar soluções criativas e colaborativas para problemas enfrentados no cotidiano escolar e acadêmico e ainda buscar novas possibilidades entre pares e instituições. Um Congresso desta natureza é capaz de agregar importante valor ao fazer docente, potencializar os encontros e inspirar os novos educadores que iniciam suas carreiras docentes mostrando-lhes possibilidades e desafios de ensinar, aprender e produzir conhecimento em diferentes níveis de educação.

Um Congresso Municipal de Narrativas Docentes da Rede Municipal de Salvador em parceria com as Universidades e outros espaços educativos e culturais, tem o intuito de consolidar o intercâmbio de ideias, conhecimentos, indagações, questionamentos e experiências, favorecendo a produção de propostas inovadoras para problemas que se apresentam na docência.

Essas são razões estruturantes que justificam a necessidade de parceria entre as Universidades, outros espaços educativos e culturais com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, uma rede composta de educadores e educadoras que pesquisam sua prática, que buscam diariamente ampliar e potencializar as aprendizagens dos seus estudantes e que podem se constituir coletivamente enquanto comunidade de práticas, considerando contextos e identidades das instituições educativas que hoje já se territorializam por meio de GREs, instituições estas que são *locus* da formação de professores e espaços de atuação profissional na educação básica e superior, coadunando com o bojo do Mestrado Profissional de Educação que é a construção colaborativa de propostas interventivas no âmbito da educação básica.

6. SEU OLHAR MELHORA O MEU: CONSIDERAÇÕES QUE NÃO ENCERRAM ESTA CONVERSA

Investigar sobre a formação de professores corresponde ao desafio de potencializar ou construir propostas formativas que considerem as narrativas, autorias e vivências dos professores. Para Freire (2001) a formação se refaz constantemente na ação, uma conquista mediante a coletividade dos professores, as trocas, as leituras, as experiências vividas. Portanto, as produções de conhecimento e técnica-tecnológica desta pesquisa não se configuram como um mero instrumento metodológico, mas como uma possibilidade de expressão das potências das singularidades que habitam o chão da escola para se constituir como um espaço de coletividade.

Portanto, visando compreender como as narrativas por vias da formação e da pesquisa se constituem como ampliação das esferas de presença dos sujeitos no mundo, como propõe Silvio Gallo (2002) e responder a nossa questão principal, os elementos e sujeitos advindos dessa investigação possibilitaram o envolvimento e entrelaces necessários e importantes nesse desenvolvimento, como o acesso aos documentos da rede, os referenciais teóricos e as narrativas dos profissionais, elemento central dessa pesquisa. Essa multiplicidade de experiências permitiu a composição do PI, que durante todo o percurso investigativo e nos percursos aqui descritos corrobora com a ideia defendida de que as narrativas podem e se constituem como um elemento primordial para *sentirpensar* a formação de professores.

A narrativa como pesquisa se compôs a constituição do método da *Unimultiplicidade* que se inspira em aspectos da Teoria da complexidade de Morin (2015) e no conceito de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Composto o método de fazer pesquisa pelas narrativas, também houve o anúncio de potencializar as narrativas, autorias e vivências na formação. Assim, a *Unimultiplicidade*, também forja a concepção do PI, que "um são todos e todos um". Um projeto interventivo, que tem uma natureza instituída, como proposta de política de formação, é aberto, pois se desenvolve bianualmente de modo instituinte.

O processo de composição desta pesquisa evidenciou como esta rede de educação está em busca de outras trajetórias discutindo a produção coletiva de conhecimento e a importância do Mestrado Profissional em Educação da UFBA no meu percurso formativo para debater, pensar e intervir a partir de um currículo que reverbere nos espaços educativos dos pesquisadores. Movimentos se instauraram a partir das *Rodas de Conversações* se propagando no espaço de formação em que atuo possibilitando um movimento recente de escuta, com proposições de leitura sobre pesquisa colaborativa que repercute no processo de escuta e

formação dos docentes desta rede e que foi intitulado: A Rede Aprende com a Rede: Comunidades de Práticas. Entretanto, não houve continuidade neste processo formativo, devido à mudanças de gerência e coordenação deste espaço.

Com base nos acontecimentos da pesquisa defendemos que é preciso escutar sensivelmente os professores, suas necessidades, seus saberes e construir um processo formativo colaborativo a partir das suas narrativas. Nesta pesquisa temos um ponto de partida e tivemos alguns pontos de chegada, transitórios. Mas o que mais importa foram as convergências, os encontros e o que juntos construímos até aqui.

Pensamos numa rede como laço e entrelaço. Porque uma rede mal tecida pode machucar. E pensando nessa tessitura, na forma como ela é tramada, no fiar coletivo que de várias mãos e afetos nasceu essa pesquisa interventiva. Pensamos num espaço como lugar de movimento, de vida, de afeto, de cognição. Escolas, Universidades, ambientes virtuais, rodas de conversas, espaços educacionais e culturais. Uma boa mistura! Uma rede de movimento, de balanço permanente, na qual, juntos, possamos debater e refletir e seja sempre possível essa compreensão que nos afeta na canção de que “seu olhar, melhora o meu” (Antunes, 1995).

Neste movimento de pesquisar e intervir colaborativamente nos permitimos a dialogicidade do encontro numa experiência significativa de um trabalho em parceria. O que não significa negar ou anular o que seja meu ou do outro, mas potencializar a expressão profunda de nós, construindo um produto que se traduz em *Unimultiplicidade* de comunhão e experiências dialógicas. Na continuidade dos processos e não no final das contas percebemos que esta pesquisa interventiva é a expressão de uma ideia junto à ação de muitas pessoas. Uma provocação em torno de muitas reflexões acerca da formação continuada que sonhamos e pela qual lutamos, complexa e necessária.

Conforme chegamos nas composições finais deste encontro, continuamos aprendentes. O confronto entre as realidades que vivemos, a busca imperfeita entre sonhos e possíveis resultados, a conversa ora complicada (Pinar, 2017), o importante imbricamento das reflexões teórico metodológicas se traduz numa experiência provocadora, na qual, novos desafios seguem emergindo e a possibilidade de que a partir deles possamos refletir sobre nossas experiências pessoais e coletivas.

Penso que terminamos provisoriamente esta conversa. Aquela menina curiosa, inquieta e desejosa de crescer, criar e transformar continua viva em uma professora que resiste e persiste junto aos seus colegas, orientadores, amigos e companheiros de jornada.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, Sergio de B. A. Enquanto houver sol. In: **Como estão vocês?** Titãs. SP: BMG, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. WordpressTerritórios de Filosofia, 2014. Disponível em <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/07/14/o-que-e-o-contemporaneo-giorgio-agamben/>

ALMEIDA, Verônica. D; SÁ, Maria Roseli. G. B. de; Tessituras curriculares inovantes de um mestrado profissional em educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 938-960, abr./jun. 2021

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Concepções de intervenção do Mestrado Profissional em Educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. In: **REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED**, 38., 2017, São Luís. Anais eletrônicos [...]. São Luís: ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_1323.pdf. Acesso em 18/07/2024

ALVES. Rubem. **A arte de produzir fome**. SESC, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/347973678/A-Arte-de-Produzir-Fome-Rubem-Alves>
Acessado em: 31/07/23

ANTUNES, Arnaldo. O seu olhar. In:Ninguém. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOFyJ82zrX0> Acesso em 11/03/2024

ANGELOU, Maia. Eu sei porque o pássaro canta na gaiola. SP: Astral Cultural, 2018.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: Barbosa. J. (org) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EduFSCAR, 1998.

ASSIS, Alessandra Santos de. **Professores em rede: o desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da educação básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 2007. 218 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Biblioteca Anísio Teixeira: Faculdade de Educação, UFBA, 2007.

ASTORI, Fernanda B. Da S. **Potencialidades das pesquisas interventivas e das práticas de colaboração em formação continuada nos GTs da Anped: 2008 a 2019**. Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPED, 2021.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo**. Brasília: Liber livro, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In __: **Magia e técnica, arte e política**. 7ª ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994

BOLZAN, Doris P. V. ISAIA, Silvia M. de A. MACIEL, Adriana M. da R. **Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Disponível em: 21/10/2022.

_____. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Art. 5º Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

_____. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Art 1º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRUNO, A. GRUPAR. A tecedura de redes: a relação dos professores em cursos online e a formação na pesquisa em educação. **Revista Cet**, vol. 01, nº 2, abril, 2012.

CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, P. et al. (Orgs). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

_____. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

_____. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli B. da. FERREIRA, Felipe da S. **Narrativas de professores não licenciados na educação básica: sentidos de docência**. Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPED, 2021.

CUNHA, R. C. **A pesquisa narrativa: uma estratégia investigativa sobre o ser professor**. V Encontro de Pesquisa em Educação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009.

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In: **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, jul.dez.2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs 1: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 34/1995.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. SP: Companhia Editora nacional, 1979.

“DURANTE” in **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021. <https://dicionario.priberam.org/durante> [consultado em 24-05-2023].

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Comceição Evaristo**. DUARTE, C. L. NUNES, I. R. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. SP: Cortez, 2015.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autônima: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> acesso em 18/05/2023

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**. v.27 p. 169-178, jul-dez, 2002.

GIRARDELLO, Gilka E. P. REIS, Claudia de J. T.; **Re-união de professores: o compartilhamento narrativo de práticas pedagógicas como ação coletiva de formação continuada**. Resumo Expandido - 40ª Reunião Nacional da ANPEd, 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KUENZER, Acacia Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dez, 1999.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LAURO, R. TRINDADE, R. **Deleuze e Guattari – Vida e Obra**, 2023. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/> Acessado em 01/08/2023.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa-crítica / Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

_____. **Pesquisa-formação/Formação-pesquisa: Criação de saberes e heurística formacional**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021

MARQUESIN, Denise F.B. PASSOS, Laurizete F. Narrativa como objeto de estudo: aportes teóricos. Editora Metodista. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n.2, p.219-237, 2009.

MARTINS, Rosana M; OLIVEIRA, Rosa M. M. A. de. SOUZA, Ana Paula G. de. **Licenciadas em pedagogia e professoras iniciantes: Diálogos por meio de narrativas online**. Resumo expandido GT08 - Formação de Professores - 40ª Reunião Nacional da ANPED, 2017.

MATA, Vanessa da. Ainda bem. In: **Essa boneca tem manual**. RJ: Sony, 2004.

MELLO, Dilma. **Pesquisa Narrativa e formação de professores**. In: JÚNIOR, Ronaldo C. G. São Paulo: Pimenta cultural, 2020.

MORAES, M. C.; TORRE S. **Sentipensar sob o olhar autopoietico: estratégias para reencantar a educação**. 2018. Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoiético.pdf Acesso em: 12/07/22.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e Professores: Proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

_____. **Vida de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom

péQuixote, 1995. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413673640/Os-Professores-e-a-Sua-Formacao> Acesso em: 15/06/2023

PINAR, Willian. **Currere**: aquel primer año. Investigación Cualitativa, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 55-65, 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59> Acesso em: 31/07/23

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: Gênese de uma corrente de pesquisa – ação – formação existencial. **Em Foco: Histórias de vida e formação** -Educ. Pesqui. 32 (2) Ago, 2006.

PINNEGAR, S.; J. G. DAYNES. Locating narrative inquiry historically. In: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200009> Acessado em 29/05/2023

PINTASSILGO, Joaquim. Um olhar histórico sobre escolas diferentes: perspectivas teóricas e metodológicas. In: PINTASSILGO, Joaquim; ALVES, Luís Alberto Marques (Orgs.). **Roteiros da Inovação Pedagógica: escolas e experiências de referências em Portugal no século XX**. Instituto de Educação de Lisboa: Lisboa, 2019.

_____. DE ANDRADE, Alda Namora. **O papel do jornal e das memórias dos alunos na construção da identidade de uma escola diferente: A Torre**. Foro de Educación, Salamanca, v. 16, n. 25, p. 9-26, 2018.

PRADO, Guilherme V. T. do; SOLIGO, Rosaura. **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2007.

ROCHA, Marisa L. da. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**. n. 23, p. 64-73, 2003.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do ensino fundamental**. Salvador, 2017.

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acessado em: 30/07/2023.

SERPA, L. F. P. **Tentando me ver, ver a humanidade e ver o universo**. Julho/ 2003. Texto disponível na URL: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/266.htm. Acesso: 03/04/2023

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/413673640/Os-Professores-e-a-Sua-Formacao> Acesso em 12/06/2023

SILVA, M.; VALDEMARIN, V T., organizadores. **Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SILVA, Ana. L.G. da; SÁ, Maria R. G. B de. **Mestrado profissional: cenários e singularidades em intervenções na educação**. Salvador: Plurais v. 1, n. 1, p. 59-71, jan./abr. 2016

SOBRAL. Secretaria de educação municipal. **Acompanhamento Escolar nas redes públicas de ensino**. Sobral, 2020.

SOLIGO, Rosaura. **Metodologias dialógicas de formação**. VII Fala outra escola, 2015.

_____. **A experiência da escuta no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez**. Campinas, 2015

_____. **Palavras sem pressa**. São Paulo, 03/2023 Instagram @ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CqVIEiQOvyx/?igshid=MzRIODBiNWFIZA=> acesso em 01/04/2023

_____. **Quem forma quem?** Instituição dos sujeitos. Campinas: São Paulo. [s.n], 2007.

SOUZA, Imária R. **Formação em rede: uma proposta de construção coletiva para os educadores da rede municipal de educação de Irecê – Itinerâncias de experiências, fios que se entrecruzam**. 129 f. Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas), UFBA: Salvador, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição. Spinoza + Currículo + Deleuze. **Revista Educação e realidade**. 47-57 jul/dez, 2002.

VELOSO, Caetano. Dom de iludir. In: **Meia noite**. SP: Albatroz, 1976.

VICENTINI, Paula P. LUGLI, Rosario G. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: Uma parceria entre professores, alunos e o conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ZÉ. Tom. Unimultiplicidade. In: **Língua brasileira**. Nova York: ABC, 2005. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Mendon%C3%A7a%20Filho.> Acesso em 21/10/2022 as 00:59

SALVADOR. Referencial Curricular de Salvador e BNCC. Disponível em: http://educacao.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/materiais-de-apoio/profissionais/palestra_seminario_municipal-MATERIAIS-DE-APOIO.pdf. Acesso em: 21/10/2022 as 1:10

APÊNDICES

A – PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****FACULDADE DE EDUCAÇÃO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO, LINGUAGENS E
INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS****MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ELAINE MICHELE DOS SANTOS DA SILVA – orientando/a

ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS - orientador/a

VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA – coorientador/a

PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA**SE O EU FOSSE SUBSTITUÍDO POR NÓS:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM REDES NARRATIVAS NAS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR**Salvador
2024

ELAINE MICHELE DOS SANTOS DA SILVA – orientanda
ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS - orientadora
VERÔNICA DOMINGUES DE ALMEIDA - coorientadora

PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA

SE O EU FOSSE SUBSTITUÍDO POR NÓS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM REDES NARRATIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR

Produção Técnica-Tecnológica apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação.

Salvador
2024

O que escrevo não é o que tenho;

É o que me falta.

Escrevo porque tenho sede e não tenho água.

Sou pote. [...] O pote é um pedaço de não ser cercado de argila por todos os lados, menos um.

O pote é útil porque ele é um vazio que se pode carregar.

(Rubem Alves,2012)

SILVA, Elaine Michele dos Santos da. SE O EU FOSSE SUBSTITUÍDO POR NÓS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM REDES NARRATIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR. 2024. Orientadora: Alessandra Santos de Assis. Coorientadora: Verônica Domingues Almeida. 110 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Se o eu fosse substituído por nós é uma proposta para a constituição de uma política de formação docente para a Rede Municipal de Ensino de Salvador, que expressa uma abordagem de mudança de perspectiva do individual para o coletivo, compondo, assim, uma ideia de colaboração e parceria para alcançar objetivos comuns na educação. Tem o objetivo de desenvolver uma política educacional de formação continuada de modo inclusivo e representativo da diversidade de vozes e perspectivas presentes na Rede Municipal de Ensino Salvador. O projeto visa promover uma cultura de colaboração e participação coletiva entre educadores, gestores e comunidade escolar na referida rede de educação. No contexto do Congresso Municipal de Educação essa iniciativa busca transformar a abordagem individualista em uma ação conjunta e solidária de *sentirpensar* coletivo. Representa uma iniciativa transformadora na educação da Rede de Salvador, no que se refere a política de formação continuada. Essa é uma proposta de fortalecimento da colaboração, promovendo uma cultura de co-criação na qual as narrativas destes profissionais são potencializadas.

Palavras chaves: Projeto de intervenção; formação docente; narrativas.

SILVA, Elaine Michele dos Santos da. SE O EU FOSSE SUBSTITUÍDO POR NÓS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM REDES NARRATIVAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE SALVADOR. 2024. Orientadora: Alessandra Santos de Assis. Coorientadora: Verônica Domingues Almeida. 111 f. il. Projeto de Intervenção (Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas - Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

If the I were replaced by us is a proposal for the creation of a teacher training policy for the Salvador Municipal Education Network, which expresses an approach to changing perspective from the individual to the collective, thus composing an idea of collaboration and partnership to achieve common goals in education. Its objective is to develop an educational policy for continued training that is inclusive and representative of the diversity of voices and perspectives present in the Salvador Municipal Education Network. The project aims to promote a culture of collaboration and collective participation between educators, managers and the school community in the aforementioned education network. In the context of the Municipal Education Congress, this initiative seeks to transform the individualistic approach into a joint and supportive action to feel and think collectively. It represents a transformative initiative in the education of the Salvador Network, with regard to the continuing training policy. This is a proposal to strengthen collaboration, promoting a culture of co-creation in which the narratives of these professionals are enhanced.

Keywords: Intervention project; teacher training; narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SMED – Secretaria Municipal de Educação de Salvador

UFBA – Universidade Federal da Bahia

GRE – Gerência Regional de Ensino

SUMÁRIO

Introdução	96
Objetivo Geral	97
Objetivos Específicos	97
Justificativa	97
Desenvolvimento	98
Diretrizes	99
Conclusão	100
Referências	101



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas

Mestrado Profissional em Educação

Se o eu fosse substituído por nós

Congresso Municipal de Narrativas Docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador

Introdução:

Este projeto visa contribuir para o compartilhamento e fortalecimento das pesquisas e práticas experienciais de professores da Rede Municipal de Ensino de Salvador promovendo o intercâmbio e a máxima circulação de suas narrativas docentes que contribuem para o crescimento e qualidade desta rede.

Considerando a trajetória formativa desta rede, é premente a necessidade de criação de espaços colaborativos que promovam encontros de afetos, saberes e aprenderes. Nesta perspectiva o Congresso Municipal de Narrativas Docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador é um movimento político pedagógico potente para a formação e transformação dos sujeitos que compõem essa rede através de parceria firmada entre a Secretaria Municipal de Educação de Salvador, Universidades e outros espaços educativos e culturais.

Propõe o compartilhamento em redes de saberes e práticas, que permita a inovação e a criação nas ações pedagógicas, colocando em jogo os *sentirpensares* (Moraes e Torre, 2018) e a *Unimultiplicidade* docente, por meio de múltiplas narrativas, a partir da sua implementação como política de formação continuada a acontecer de forma bianual.

Se o eu fosse substituído por nós expressa uma abordagem de mudança de perspectiva do individual para o coletivo, compondo, assim, uma ideia de colaboração e parceria para alcançar objetivos comuns na educação.

Objetivo Geral:

- Desenvolver uma política educacional de formação continuada de modo inclusivo e representativo da diversidade de vozes e perspectivas presentes na Rede Municipal de Salvador.

Objetivos específicos:

- Promover a formação continuada em rede por meio do compartilhamento das narrativas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino Salvador a partir do movimento *em redes*.
- Fortalecer o coletivo de profissionais da Rede Municipal de Salvador através do compartilhamento de suas pesquisas e práticas pedagógicas;
- Promover o intercâmbio de pesquisas, projetos e práticas pedagógicas de profissionais da Rede Municipal de Salvador;
- Incentivar a pesquisa e aproximação das Universidades e a Rede Municipal de Educação de Salvador, bem como outros espaços educativos e culturais.
- Assegurar a política de formação esteja alinhada à concepção e objetivos da Rede Municipal de Salvador.

Justificativa:

Consideramos que redes que tecem histórias juntas, se movem juntas. É nesse contexto que se destaca a importância de uma política de formação que evidencie as narrativas docentes e promova a aproximação das Universidades e outros espaços educativos e culturais com a Educação Básica. Uma política de formação que possibilite a criação de uma rede de encontros e compartilhamento de aprendizagem *em redes*.

O projeto “*Se o eu fosse substituído por nós*” visa promover uma cultura de colaboração e participação coletiva entre educadores, gestores e comunidade escolar na Rede Municipal de Ensino de Salvador. No contexto da Rede Municipal de Ensino de Salvador essa iniciativa busca transformar a abordagem individualista em uma ação conjunta e solidária de *sentirpensar* coletivo, propondo o compartilhamento de narrativas docentes.

Justifica-se essa atividade bianual em virtude da necessidade de se fortalecer o compartilhamento de experiências e ampliação dos horizontes educativos contribuindo com a formação continuada, criando uma cultura de colaboração, compartilhamento de narrativas, autorias, experiências e valorização do fazer docente.

Este movimento de articulação *em redes* enquanto política de formação tem como principal contribuição que os profissionais de educação ao estarem juntos, narrando suas experiências, podem aprender com o outro, compartilhando suas práticas, evidências e buscando soluções para problemas que podem ser enfrentados com a colaboração de todos a partir de uma conversa reflexiva (Imbernón, 2011). Neste diálogo essas narrativas podem contribuir, mediante a reflexão, para produzir uma modificação na realidade destes profissionais nas dimensões profissional e pessoal.

Desenvolvimento:

Existem várias formas de compartilhar experiências da educação básica, como: participar de congressos, eventos acadêmicos, realizar intercâmbios, seminários, publicar artigos, relatos, integrar redes, grupos de pesquisa, grupos de estudo, utilizar mídias sociais, plataformas digitais, recursos educacionais abertos e outras tecnologias dentre muitos outros. É com esta intenção que visamos tornar possível o intercâmbio de professores a partir de uma política de formação continuada a acontecer de forma bianual numa parceria colaborativa *em redes*, a saber a Rede Municipal de Educação de Salvador, as Universidades e outros espaços educativos e culturais.

Compartilhar experiências como um ato político, ético e social da maior importância é um compromisso de valorização da profissão docente e de investimento na contribuição para o aperfeiçoamento da prática pedagógica como exercício profissional qualificado. Ao construir redes narrativas é possível trocar ideias e *aprender com* os profissionais de educação que compõem esta rede, estas narrativas docentes podem refletir dificuldades e acertos, buscar soluções criativas e colaborativas para problemas enfrentados no cotidiano escolar e acadêmico e ainda buscar novas possibilidades entre pares e instituições. O projeto “*Se o eu for substituído por nós*” é uma iniciativa para fortalecer esta rede de ensino buscando empreender inovações colaborativas a partir da composição de narrativas docentes que se instituem como troca de conhecimentos e práticas.

Este Projeto propõe uma transformação fundamental na maneira como se pratica os movimentos educativos. Tradicionalmente, muitos processos educacionais são conduzidos de forma solitária e individualista, com foco nos acertos e em competições. Ao substituir o “eu” por “nós”, o projeto promove uma mudança de paradigma inovadora porque desafia as normas estabelecidas e propõe um novo modo de *sentirpensar* a formação de professores. Reconhecer

a singularidades e potencializar a coletividade por meio das narrativas docentes é valorizar uma cultura de escuta responsável, compromissada e que conecta *pessoa-profissional*.

Um Congresso desta natureza é capaz de agregar importante valor ao fazer docente, potencializar histórias, encontros e inspirar os novos educadores que iniciam suas carreiras docentes mostrando-lhes possibilidades e desafios de ensinar, aprender e produzir conhecimento em diferentes níveis de educação.

O Congresso Municipal de Narrativas Docentes da Rede Municipal de Educação de Salvador *em redes* parceiras tem o intuito de consolidar o intercâmbio de ideias, conhecimentos, indagações, questionamentos e experiências, a partir das narrativas daqueles que compõem essas redes, favorecendo a produção de propostas inovadoras para problemas que se apresentam na docência.

A inovação está também na forma de tomada de decisões. Conforme as colaboradoras da pesquisa, empreendida nesta rede, é imprescindível que em vez de decisões centralizadas e unilaterais se incentive processos participativos onde todos têm voz. Assim, promover a valorização da diversidade através da *Unimultiplidade* de vozes é uma parte essencial da inovação do projeto.

Essas são razões estruturantes que justificam a necessidade de parceria entre as Universidades, espaços educativos e culturais com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Uma rede composta de educadores e educadoras que pesquisam sua prática, que buscam diariamente ampliar e potencializar as aprendizagens dos seus estudantes e que pode se constituir coletivamente enquanto comunidade de práticas. É preciso trazer à tona essas narrativas que compõem a *pessoa-professor* considerando os contextos e identidades das instituições educativas que hoje já se territorializam por meio de GRE, instituições estas que são *lôcus* da formação de professores.

Diretrizes da Política de Formação

A necessidade de formação será identificada por meio de escutas na composição de comunidades de prática (Imbernón, 2011) nas escolas, constituindo redes narrativas de colaboração incentivando o compartilhamento das narrativas pedagógicas de educadores da Rede Municipal de Educação de Salvador.

A proposta desta política de formação se pretende contínua, a acontecer bianualmente e o desenvolvimento desta política de formação poderá ser delineado a cada edição a partir de uma metodologia participativa favorecendo a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento

de competências sociais e emocionais através de apresentações de trabalho, oficinas, rodas de conversas, relatos de experiências dentre outros, que propicie a ampliação do repertório cultural e intelectual dos profissionais desta rede uma vez que surge nas narrativas das colaboradoras da pesquisa a expressão de solidão docente e chama a atenção para o fato de não terem na rede um espaço de registro de suas pesquisas e trajetórias profissionais e acadêmicas.

Propõe-se, portanto, como produto deste projeto a implementação de um repositório das experiências compartilhadas ou a publicação em revistas, ebooks ou site e serão certificados conforme as parcerias estabelecidas *em redes*.

Por meio de grupos colaborativos (GC) será instituída uma coordenadoria com vistas a coordenar a implementação da política de formação, incluindo a elaboração de planejamentos, organização e monitoramento.

Esta política será revisada e avaliada processualmente e anualmente de forma participativa de modo a assegurar seu alinhamento as necessidades dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Salvador.

Para sua exequibilidade será necessário definir os organizadores do evento com representatividade de profissionais da educação, organização das Comissões para planejamento e andamento do processo: comissão de criação de site para o Congresso; comissão de criação de perfis em rede sociais para divulgação do Congresso; comissão de Divulgação da perspectiva do projeto e divulgação das regras e prazos para publicação de artigo, relatos de experiência, projeto e/ou outras narrativas e divulgação de trabalhos aceitos; comissão de Programação: mesa de abertura, convidados, narrativa dos profissionais de educação da Rede de Ensino e estudantes das Universidades, organização das mesas, vídeos, intervenção artística, cultural e oficinas; comissão científica de elaboração dos anais do evento - proposta de repositório, publicação de livro ou ebook.

Na composição do evento dar-se-á a oportunidade de espaços para exposição e lançamentos de livros.

Conclusão

Os desafios enfrentados pelos profissionais desta rede acerca da maneira como os programas de formação são instituídos denotam a importância de uma política de práticas colaborativas. O projeto *Se o eu for substituído por nós: Congresso Municipal de Narraivas Docentes da Rede Municipal de Ensino de Salvador* representa uma iniciativa transformadora na educação desta Rede, no que se refere a política de formação continuada.

Essa é uma proposta de fortalecimento da colaboração, promovendo uma cultura de co-criação na qual as narrativas destes profissionais são potencializadas. Essas narrativas permitem a contextualização de experiências, são fundamentais para a construção e fortalecimento da identidade pessoal e profissional, permite que se reflita criticamente sobre as experiências e ações e são importantes compósitos para o compartilhamento de conhecimento.

Se o eu fosse substituído por nós reconhece a importância do desenvolvimento contínuo dos educadores por meio de narrativas a partir de suas experiências e se propõe uma política de formação continuada para a Rede Municipal de Educação de Salvador.

Referências:

ALVES, **Rubem**. **Sete vezes Rubem**. SP: Papyrus, 2012.

MORAES, M. C.; TORRE S. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. 2018. Disponível em:
http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf Acesso em: 12/07/22.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

B – PARTILHA DA PESQUISA COM A COMUNIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas



Mestrado Profissional em Educação

PLANEJAMENTO DA PARTILHA/ESCUTA DO ESPAÇO EDUCATIVO

1	Integrantes	Nomes do(s)/a(s) discentes	Elaine Michele dos Santos da Silva
2	Temática		Formação de professores
3	Título geral	Voltado para o evento, de um modo geral. Denota a natureza da ação.	Partilha de pesquisa
4	Título específico	Voltado para o evento, de modo específico. Denota a particularidade do tema investigado ou do espaço onde será realizado	Liberte sua Narrativa
5	Público envolvido	Indicar os/as participantes que serão convidados/as	Professores, coordenadores e formadores da GRE Itapuã
6	Forma de convite e divulgação	Indicar de que forma será feita a divulgação e os como serão destinados/enviados os convites	Convite QR: Você aceita partilhar comigo? Os colaboradores receberão um convite com um QR Code que dará acesso ao padlet de partilha da pesquisa, convidando-os a colaborarem e libertarem suas narrativas, expectativas e pensamentos em torno da nossa temática de pesquisa. Aqueles que toparem dividir o caminho conosco poderão comparecer no local e data (a combinar) para vivenciar conosco da partilha de pesquisa.
7	Objetivo	Compartilhar o projeto de pesquisa com a comunidade colaborativa; Escutar a comunidade sobre suas impressões e vivências acerca da formação de professores na perspectiva da pesquisa;	
8	Dinâmica	Descrever o passo a passo sobre como acontecerá a atividade, desde acolhimento, aos diálogos propostos, forma de escuta/partilha e encerramento.	1º momento: Os colaboradores serão convidados a ouvir a música: Unimultiplicidade (Ana Carolina). Após escuta da música lhes será a pergunta geradora: o que você pensa sobre a formação de professores na RMS? Estes escolherão uma palavra para compartilhar seu sentimento, impressão, expectativa etc. sobre o tema; 4. Deverão libertar o que sentem, e compor a nuvem de palavras (mentímetro) que será utilizado durante os próximos encontros para ajudar a retomar o movimento de ir e vir e construção da coletiva da pesquisa

			2º momento: Carta – partilha (nesta carta será apresentada a intenção, justificativa e a pergunta de pesquisa da mestrandia.) Apresentação de vídeo-slide sobre a pesquisa.
9	Forma de registro	Descrever de que forma será feito o registro da atividade.	Registro em padlet e criação de vídeo
10	Materiais necessários	Gaiola/ palavras impressas sobre o tema: formação de professores/ papéis em branco/ Canetas/ lápis / papéis coloridos /	
11	Cuidados éticos	A dimensão ética é parte intrínseca de qualquer pesquisa, portanto, estaremos atentas às relações de boa convivência, respeito aos direitos do outro e ao bem-estar de todos. (Termo de Consentimento)	
12	Local (locais)	Gre Itapuã (Salvador) – Professores, coordenadores e formadores que aceitaram participar da pesquisa disparada por email através da carta convite	
13	Data e horário	12/06/2023	

Obs: Proposta de partilha construída em conjunto com as colegas Eunice Uzeda e Rosângela Cerqueira com base na temática em comum, a saber, formação de professores

Salvador, 12/06/2023

Queridas e queridos colegas...

É com uma alegria imensa que compartilho com vocês o vôo que venho realizando dentro da Universidade. Este vôo representa a possibilidade de estreitar o fazer cotidiano na sala de aula e do espaço formativo em que venho atuando na rede com a Universidade. Não poderia deixar de dizer que é um sonho, há muito sonhado que tem se tornado possível, graças também ao apoio que tenho encontrado nestes espaços. Prometo ser breve.

A GRE Itapuã hoje torna possível a realização de mais uma etapa deste sonho, a partilha da minha pesquisa com este grupo em que atuo. Esta etapa é primordial para a construção da proposta final do mestrado, que é a construção de um PROJETO DE INTERVENÇÃO para a rede em que atuo. Esta rede como sabemos é desafiadora e ampla, portanto, acreditando na potência do fazer cotidiano, este espaço foi cuidadosamente escolhido para ser o recorte desta pesquisa, um grupo de professoras, coordenadoras, formadoras e formadores que implicados com o fazer vivem os dilemas, dores e delícias nesta rede de educação.

Esta é então uma pesquisa intervenção, que tem como propósito refletir em torno da formação continuada de professores e a importância de metodologias dialógicas para favorecer experiências formativas (SOLIGO, 2015). A respeito da nossa rede, muito ouvi e ainda ouço enquanto formadora, nesta dinâmica atual apresentada pelo programa em vigência, a constante dos questionamentos dos professores em relação a forma como os programas de formação são adotados. Nós também nos fazemos essas perguntas né mesmo? Há uma falta de escuta a esses professores e elas reverberam em processos formativos que são instituídos sem saber a real necessidade desses sujeitos, sobre o que já sabem e sobre o que de fato querem saber. Tenho como compreensão que todo sujeito traz dentro de si saberes que advém da sua identidade profissional e pessoal por isso, questiono, por que os processos formativos que são instituídos não consideram essas vozes. Nossas vozes.

Esse interesse, está vinculado à experiência na profissão, como vocês já sabem, enquanto formadora e professora participante de programas diversos relacionados à formação de professores que acontecem na rede. Nestes programas sempre foi comum ouvir afirmações do tipo: “- *como vocês querem nos ensinar algo se não vive nossa realidade? - Por que não vão passar 8h na sala antes de dizer o que temos que fazer? - Eu não vou compartilhar nada, não vai dar em nada...*” Desde então são levantadas questões a respeito de, por que as formações eram e ainda são organizadas de maneira verticalizada? Por que os professores não eram e ainda não são ouvidos? Temos muitas hipóteses e muitas perguntas...

Tenho percebido que, considerando a falta de escuta aos docentes e coordenadores pedagógicos, nesta rede de atuação, o que acontece para validar autorias docentes são sugestões de compartilhamento de

práticas consideradas “práticas exitosas”. É possível perceber o excesso de cautela que alguns educadores sentem para compartilhar suas práticas, pois, muitas vezes as práticas consideradas exitosas estão dentro de um padrão que não refletem tantos caminhos potentes pelos quais os professores e coordenadores percorreram. Para mim, essa cautela começa pelo pensamento inicial de que o jeito como narramos nossas histórias, nossas vivências, nossas descobertas não são bem-vindos. O que, talvez, se transpareça na dificuldade que muitos tem de registrar o que fazem. Outra coisa, também me chama atenção, o percurso do que não foi necessariamente exitoso, dentro das perspectivas dos programas vigentes, não aparecem e as aprendizagens que possam ter advindo daí, muitas vezes, não vem à tona. Na prática, no cotidiano escolar, percebe-se uma espécie de botão automático que intensifica o fazer pedagógico, além das cobranças institucionais que reduzem, muitas das vezes, esse fazer pedagógico a cumprir metas e lançar sistemas, não dando ao professor a oportunidade de escrever, refletir e gerar novos significados dos processos que acontecem dentro dos espaços educacionais. Foi assim que nasceu a pergunta desta pesquisa: **Como potencializar ou construir propostas formativas que considerem as narrativas, autorias e vivências dos professores?**

Para não me alongar, pois prometi que seria breve, é que na perspectiva do tema de investigação e intervenção, proponho estudar a formação continuada da “Nossa Rede” para professores da educação básica na rede municipal de Salvador, de modo a compreender como se percebe a formação de professores, com o objetivo de intervir colaborativamente na maneira como acontecem os processos formativos.

Meu desejo é poder contar com todas! E que a gente se encontre em algumas rodas de conversa por aqui...

Com muita alegria e grata por esta partilha.

Elaine Michele

C – LISTA DE TRABALHOS CITADOS ENCONTRADOS NO GT08 DA ANPED E REPOSITÓRIO DA UFBA

Título do trabalho	Autor (es)	Instituição	Onde encontrar:
Potencialidades das pesquisas interventivas e das práticas de colaboração em formação continuada nos gts da Anped: 2008 a 2019.	ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva.	UFES - Universidade Federal do Espírito Santo	http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15
Narrativas de professores não licenciados na educação básica: sentidos de docência.	FERREIRA, Felipe da Silva. CRUZ, Giseli Barreto da.	CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro	http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=15
Licenciandas em pedagogia e professoras iniciantes: diálogo por meio de narrativas online.	MARTINS, Rosana Maria. SOUZA, Ana Paula Gestoso de. OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de.	UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso UFSCar – Universidade Federal de São Carlos UFSCar – Universidade Federal de São Carlos	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_680.pdf
Formação em rede: uma proposta de construção coletiva para os educadores da rede municipal de Irecê – itinerâncias e experiências, fios que se entrecruzam.	SOUZA, Imária Rocha.	UFBA – Universidade Federal da Bahia	https://repositorio.ufba.br/handle/ri/25580?mode=full

D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **NARRATIVAS FORMACIONAIS DOCENTES: CÍRCULO DE SABERES EM CONSTRUÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**, desenvolvida por Elaine Michele dos Santos da Silva, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora Alessandra Santos de Assis e co-orientação da professora Verônica Domingues Almeida.

O objetivo central do estudo é compreender como narrativas, autorias e vivências podem potencializar os processos de formação de docentes da Rede Municipal de Salvador. Portanto se propõe a estudar a formação continuada da política “Nossa Rede” para professores da educação básica na rede municipal de Salvador, de modo a compreender como se percebe a formação de professores e como as práticas exitosas se desenvolvem atualmente, com o objetivo de intervir colaborativamente na maneira como acontecem os processos formativos.

O convite a sua participação se deve ao fato de que consideramos que sua trajetória enquanto profissional da educação trará grandes contribuições à esta pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em participação em duas rodas de conversas onde as narrativas orais visando construir uma proposta interventiva que favoreça a constituição de experiências formativas. Essas rodas de conversas acontecerão na gerencia regional de Itapuã. As conversas serão gravadas para posterior análise da pesquisadora.

O tempo de duração da roda de conversa é de aproximadamente uma hora e meia.

Os áudios gravados serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora, sua orientadora e co-orientadora.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12.

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para a elaboração de uma pesquisa intervenção que resultará num projeto interventivo para a Rede Municipal de Salvador visando a formação de professores.

Considerando os riscos de constrangimento ou dano emocional por ser uma roda de conversa aberta que ativar memórias sobre sua trajetória enquanto profissional daremos apoio e acolhimento e você pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a), em caso de dano emocional significativo associado ao

tema e/ou procedimento da pesquisa, o participante terá a garantia de assistência pertinente por profissionais ou serviços especializados no tratamento do transtorno até sua plena recuperação. Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatório para os participantes da roda de conversa, artigos científicos e na dissertação. Os resultados da pesquisa são especificamente para fins acadêmico-científicos (projetos de pesquisa, extensão e intervenção); fins de divulgação do trabalho e/ou da UFBA ou outra instituição que for autorizada pela Universidade (informativos, encartes, folders, jornais internos da universidade e/ou semelhantes, congressos).

Se tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, ligar para Elaine Michele dos Santos da Silva na Universidade Federal da Bahia no telefone 71 992165300 e no email elainemichele@ufba.br. E no endereço institucional Vale do, Av. Reitor Miguel Calmon, s/n - Canela, Salvador - BA, 40110-100.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP/IPS) da UFBA está localizado na Rua Aristides Novis, Campus São Lázaro, 197, Federação, CEP 40.170-055, Salvador, Bahia, telefone (71)3283.6457, E-mail : cepips@ufba.br

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Nome e Assinatura do Pesquisador – (pesquisador do campo)

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável:

Tel.: 71992165300

E-mail: elainemichele@ufba.br

Salvador , _____/_____/_____

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: _____

E - RODAS DE CONVERSÇÕES E UNIMULTIPLICIDADE

Perguntas disparadoras:

(Roda 1)

- Vídeo – Compartilhamento do vídeo construído sistematizando a Partilha – *Liberte sua Narrativa*

Você identifica que seria importante a criação de um espaço na rede para compartilhamento das narrativas, autorias e vivências dos educadores?

Que experiências de formação você considera fundamental para a rede em que atua?

(Roda 2)

Quais tipos de espaços de compartilhamento você identifica como relevante?

Consideram possível a proposta deste espaço na rede Municipal de Salvador?

F – AUTORIZAÇÃO USO DE SOM

AUTORIZAÇÃO DE USO DE SOM

Pelo presente documento, eu _____ RG: _____, CPF: _____ domiciliado em _____ (Av./Rua/no./complemento/Cidade/Estado/CEP): _____

_____, declaro ceder ao pesquisador Elaine Michele dos Santos da Silva, CPF: 023370505-80, RG: 11370931-53/SSP/BA, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais de som de voz, referente a minha participação na entrevista individual/roda de conversa, realizada em ___/___/___ no horário de _____ às _____ horas, com o objetivo de dialogar e dar subsídios à pesquisa intitulada Narrativas Formacionais Docentes: Círculo de saberes em Rede – Uma proposta de intervenção na rede Municipal de Educação de Salvador”, que destina-se à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação Profissional, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

A pesquisadora citada fica autorizado a utilizar, divulgar e publicar meus depoimentos, para fins acadêmicos e culturais, no todo ou em parte, editados ou não, com a ressalva de garantir a integridade do seu conteúdo.

O documento será assinado em duas vias, sendo uma do cedente e a outra ficará de posse da pesquisadora.

Tipo da pesquisa realizada:

() Roda de *Conversação e Unimultiplicidade* – Com professores, coordenadores e formadores da Rede Municipal de Salvador.

Assinatura dos(as) participantes

Local: _____, data ___/___/___.