



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

BÁRBARA FIGUEREDO DA SILVA

**TRANSVER, TRANSPOR E TRANSFORMAR:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR
DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**

Salvador
2024

BÁRBARA FIGUEREDO DA SILVA

**TRANSVER, TRANSPOR E TRANSFORMAR:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR
DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^a Dr^a Verônica Domingues Almeida

Linha de pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

Salvador

2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Bárbara Figueredo da.

Transver, transpor e transformar [recurso eletrônico] : uma proposta de formação docente em contexto escolar da Rede Municipal de Salvador / Bárbara Figueredo da Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

Orientadora: 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. Educação - Relações. 3. Projetos científicos. I. Almeida, Verônica Domingues. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

371.12 ed.


BÁRBARA FIGUEREDO DA SILVA

**TRANSVER, TRANSPOR E TRANSFORMAR:
UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR DA
REDE MUNICIPAL DE SALVADOR**


Projeto de Intervenção apresentado 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 para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 25 de setembro de 2024.


Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
 **VERONICA DOMINGUES ALMEIDA**
Data: 14/01/2025 19:07:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Verônica Domingues Almeida – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (Mestrado Profissional em Educação)

Documento assinado digitalmente
 **DANTE AUGUSTO GALEFFI**
Data: 10/02/2025 11:16:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dante Augusto Galeffi – Membro Externo
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (Programa de Pós-Graduação em Educação)

Documento assinado digitalmente
 **LEONARDO RANGEL DOS REIS**
Data: 15/01/2025 19:30:16-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Leonardo Rangel dos Reis – Membro Interno
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (Mestrado Profissional em Educação)

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SA**
Data: 15/01/2025 22:13:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Maria Roseli Gomes Brito de Sá – Membro Interno
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia (Mestrado Profissional em Educação)

Dedico este trabalho ao meu filho Afonso Carlos, cuja roda da vida-vivente encontra-se em seu giro adolescente.

Dance e cante nesta roda filho, divirta-se!

Siga sempre aberto a transver, transpor e transformar as forças instituídas que perpassem seu caminho, com amor, responsabilidade e determinação.

Que a força instituinte do vir-a-ser esteja sempre com você, renovando energias, sentidos e as relações estabelecidas consigo próprio, com os outros, com o mundo/natureza e com o conhecimento.

E lembre-se, não há um caminho certo a seguir, o caminho se faz ao caminhar, por isso, vá... Ande! Viva! Sonhe! Escolha! Realize! Aprenda! Vá além!

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos contextos que preencheram e preenchem minha vida de saberes e fazeres decisivos na formação do meu *ser-sendo-no-mundo*. Em especial, expresso minha gratidão à espiritualidade; ancestralidade; familiares; amigos/as; pessoas queridas da Universidade Livre do Espírito (ULE); parceiros/as no PRP/UFBA (2020-2022); companheiros/as da Escola Municipal; voluntárias da biodança; alunos/as; professores/as, colaboradores/as, amigos/as e colegas que fizeram parte deste caminhar mpediano formativo e transformador.

O caminho no MPED foi intenso, repleto de aprendizagens, experiências transformadoras, vivências sensíveis e pessoas especiais, entre elas, Claudijane e Jô Bahia, parceiras de orientação, amigas do coração; e minha orientadora Verônica Almeida, cuja essência emana generosidade, a quem agradeço pela escuta sensível, palavra amiga, abraço mesmo a distância e fortaleza nos momentos de fragilidade.

Este caminho mpediano foi precedido pela participação no PRP/UFBA, apresentado a mim pela colega Leda, tornando-se uma companheira de pensares e fazeres sensíveis no contexto de nossas práticas pedagógicas, a quem agradeço imensamente. Nesta experiência, conheci a preceptora Andrea Barros, professora/pesquisadora implicada com a EJA, que tanto me impulsionou a participar da seleção do tão sonhado mestrado.

A realização deste sonho contou com o apoio de muita gente: Isaura e Leonora, forças propulsoras para minha participação nesta experiência mpediana; Silvana, com as vivências em biodança; Emília, co-orientadora de brincadeira que dava nó no meu juízo com seus questionamentos; Arthur, a quem eu dava nó no juízo nas dúvidas com o inglês; os/as participantes da pesquisa; e a cada pessoa que colaborou para a realização das rodas de conversas.

A concretização deste sonho, demandou um tempo de dedicação que só foi possível, com o apoio incondicional de minha mãe, Valdecy Valois, e meu companheiro, Benedito Carlos. Gratidão a vocês dois, testemunhas das muitas aflições (risos) deste percurso de leituras, escritas, fazeres e refazereres.

Chegando ao fim deste *espaçotempo* de agradecer, reconheço em minha singularidade do momento agora, a ampliação de saberes que este percurso me proporcionou, e por isto sou grata a tudo, todos/as e a cada um/uma, inclusive às adversidades e dificuldades a floradas no caminhar. Gratidão!

Pela “intensa energia que, além ou aquém das formas instituídas, assegura a força instituinte do querer-viver coletivo.”

(Maffesoli, 2009, p.17)

SILVA, Bárbara Figueredo da. **Transver, transpor e transformar**: uma proposta de formação docente em contexto escolar da rede municipal de Salvador. 2024. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida. 190 f. il. Projeto de Intervenção, Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Este Projeto de Intervenção, elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, possui temática voltada à formação de professores em uma perspectiva *racioemocional*, desenvolvida a partir de uma educação para as relações, em contexto escolar da Rede Municipal de Educação de Salvador-Bahia. A proposta emerge da falta de proposições formativas sensíveis e contextualizadas com os saberes docentes e as relações que esses profissionais estabelecem com os outros, com o mundo, com o conhecimento e consigo mesmos. A proposta interventiva foi constituída a partir de uma pesquisa-formação de cunho propositivo, delineada metodologicamente pela abordagem qualitativa e esteada na fenomenologia, que objetivou compreender como os/as professores/as compreendem a multidimensionalidade humana em uma perspectiva *racioemocional* e como esses entendimentos podem subsidiar a sistematização de uma proposta de formação docente em contexto escolar, pautada em uma educação sensível e para as relações. A pesquisa-formação, desenvolvida por meio de rodas de conversa, objetivando transver, transpor e transformar a realidade posta no campo da formação docente no contexto estudado, esteve alicerçada à pesquisa documental, para diagnóstico da formação de professores/as na rede municipal de ensino; e à pesquisa bibliográfica, para alinhar a pesquisa aos estudos já desenvolvidos. Os resultados demonstraram que os/as docentes compreendem a inseparabilidade entre razão e emoção, bem como essas dimensões indissociáveis compõem os seus saberes, destacando-as como abordagem formativa necessária a ser desenvolvida em contexto escolar. Tais resultados geraram esta proposta interventiva, cujo objetivo é construir um encaminhamento de formação docente *raciosensível* e inovador, que garanta o tempo pedagógico dos/as estudantes e ressalte a importância da autoria docente e da autonomia pedagógica das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação para as relações. 2. Formação de Professores. 3. Projeto de Intervenção.

SILVA, Bárbara Figueredo da. **Look beyond, transposing and transforming: a proposal for teacher training in a school context in the Salvador municipal network.** 2024. Supervisor: Prof. Dr. Verônica Domingues Almeida. 190 f. il. Intervention Project, Postgraduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations, Professional Master's Degree in Education, Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

This research Project, developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education at the Federal University of Bahia, focuses on teacher training from a *racioemotional perspective*, developed from an education for relationships, in a school context in the Municipal Education Network of Salvador-Bahia. The emerges proposal from the lack of sensitive training proposals and contextualized with teachers' knowledge and relationships that these professionals establish with others, with the world, with knowledge and with themselves. The intervention proposal was constructed from research-training with a purposeful nature, methodologically outlined by the qualitative approach and based on phenomenology, which aimed to understand how teachers understand human multidimensionality from a *racioemotional perspective* and how these understandings can support the systematization of a proposal for teacher training in the school context, based on sensitive education and for relationships. The research-formation, developed through conversation circles, in order to look beyond, transpose and transform the reality posed in the field of teacher training in the context studied, was based on documentary research, to diagnose teacher training in the municipal education network; and bibliographical research, to align the research with studies already developed. The results showed that the teachers understand the inseparability between reason and emotion, and that these inseparable dimensions make up their knowledge, highlighting them as a necessary training approach to be developed in the school context. These results led to this intervention proposal, the aim of which is to build a *sensitive* and innovative approach to teacher training that guarantees students' pedagogical time and emphasizes the importance of teacher authorship and the pedagogical autonomy of schools.

Keywords: 1. Education for Relationships. 2. Teacher Training. 3. Intervention Project.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Amostragem de atividades de ‘formação’ realizadas na rede para o ensino fundamental – anos iniciais (2019-2023)	71
Quadro 2 – Roteiro Biodança – Partilha/ escuta do espaço educativo	85
Quadro 3 – Roteiro das rodas de conversas	105
Quadro 4 – Roteiro das músicas da Biodança na roda – Acolhimento	106
Quadro 5 – Unidades de significação da pesquisa	129

FIGURAS

Figura 1 – Acolhimento	12
Figura 2 – Atividades <i>Sentipensares</i> no PRP/UFBA (2020-2022).....	19
Figura 3 – Composição das relações comigo mesma.....	24
Figura 4 – Relações com os outros no jogo da vida-vivente	43
Figura 5 – Relações com o mundo instituído	60
Figura 6 – Relações com o conhecimento	91
Figura 7 – Rodas de Conversas.....	128
Figura 8 – Ilustração do Diário de Classe	133
Figura 9 – Olhar além.....	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Professores	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COVID-19	Coronavirus Disease 2019 (inglês), significa Doença por Coronavírus 2019
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DIPE	Diretoria Pedagógica
FACED	Faculdade de Educação
FIARE	Filosofia, Arte e Educação
GR	Gerência Regional
GTs	Grupos de Trabalho
IAS	Instituto Ayrton Senna
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPED	Mestrado Profissional em Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PPGCLIP	Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (inglês), significa Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 POR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES	19
3 AS RELAÇÕES DO SER CONSIGO PRÓPRIO	24
3.1 DO ENCONTRO COM UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES	27
3.2 A EXPERIÊNCIA DA RELAÇÃO COMIGO MESMA	29
3.3 A BRINCADEIRA DE INFÂNCIA QUE VIROU REALIDADE	31
3.4 VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO SENSÍVEL	34
3.5 TRANSPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA EXERCER	36
3.6 NOVAS PERSPECTIVAS NA RODA DA VIDA-VIVENTE	40
4 AS RELAÇÕES COM OS OUTROS	43
4.1 A RELAÇÃO COM OS OUTROS NO CONTEXTO ESCOLAR	46
4.2 PARAGENS PARA EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS	50
4.3 MULTIDIMENSIONALIDADE HUMANA	54
4.4 POR UM <i>ESPAÇOTEMPO</i> FILOSOFANTE E SENSÍVEL	57
5 AS RELAÇÕES COM O MUNDO	60
5.1 TRANSVER PELAS ENTRELINHAS DO INSTITUÍDO	63
5.2 INSPIRAÇÃO DIONISÍACA PARA <i>SENTIPENSAR</i> A ESCOLA	80
5.3 APROXIMAÇÕES – PARTILHA E ESCUTA	84
5.4 TRANSPOR A PARTIR DE PRÁTICAS INSTITUINTES	86
6 AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO	91
6.1 ESTEIOS METODOLÓGICOS	95
6.2 ANDANÇAS METODOLÓGICAS	98
6.3 PARA DIALOGAR E CONHECER – RODAS DE CONVERSAS!	103
6.4 OS RESULTADOS – DEPRESSA, FALE AGORA!	108
6.4.1 Primeira roda de conversa	110
6.4.2 Segunda roda de conversa	120
6.4.3 Terceira roda de conversa	124
7 DO MEIO DA RODA, COMPREENSÕES!	128
8 PARA FINALIZAR, OLHAR ALÉM!	138
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – PRODUÇÃO TÉCNICA-TECNOLÓGICA	155
APÊNDICE B – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189

1 INTRODUÇÃO



Figura 1 - Acolhimento

Sintaxe À Vontade O Teatro Mágico

Sem horas e sem dores
Respeitável público pagão
Bem-vindos ao Teatro Mágico
Sintaxe à vontade
Todo sujeito é livre para conjugar o verbo que quiser
Todo verbo é livre para ser direto e indireto
Nenhum predicado será prejudicado
Nem a frase, nem a crase e ponto final!
Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas
E estar entre vírgulas pode ser aposto
E eu aposto o oposto
Que vou cativar a todos
Sendo apenas um sujeito simples
Um sujeito e sua oração, sua prece
Que a regência da paz sirva a todos nós
Cegos ou não
Que enxerguemos o fato
De termos acessórios para nossa oração
Separados ou adjuntos, nominais ou não
Façamos parte do contexto
E de todas as capas de edição especial
Sejamos também da contracapa
Mas ser capa e ser contracapa
É a beleza da contradição
É negar a si mesmo
E negar a si mesmo pode ser também encontrar-se com Deus
Com o teu Deus
Sem horas e sem dores
Que nesse encontro que acontece agora
Cada um possa se encontrar no outro
Até porque tem horas que a gente se pergunta
Por que é que não se junta
Tudo numa coisa só?

Música: Sintaxe À Vontade

Interpretação: O Teatro Mágico - Composição: Fernando Anitelli

Álbum: Entrada para Raros, 2003 (vide referências).

Foto: Acervo pessoal da autora. Registro de contemplação ao mar, em visita ao Museu de Arte Moderna da Bahia (MAM), participando do II Colóquio de Pesquisas Interventivas e Inovações Pedagógicas (COPIIP), evento do MPED.

Especialmente nos últimos trinta anos a formação de professores vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, seja em políticas públicas ou em pesquisas acadêmicas. No entanto, a valorização da docência em uma perspectiva de contemplação de seus *sentipensares* (Moraes; Torre, 2002), ainda é parca e tal abordagem pouco explorada. Como professores/as se compreendem na relação consigo, com os outros, com o mundo/natureza e com o conhecimento? O saber, saber-fazer e o saber-ser-endo (Almeida, 2012, 2024; Sá, Almeida, 2020) destes profissionais são evidenciados nos processos formativos?

Tais questões perpassam este Projeto de Intervenção intitulado: *Transver, transpor e transformar: uma proposta de formação docente em contexto escolar da rede municipal de Salvador*, cujo tema começou a me instigar a partir de experiências formativas desencadeadas no Programa Residência Pedagógica – PRP (CAPES, 2020)¹, no qual atuei como preceptora no núcleo de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Particpei do programa durante a fase inicial da pandemia de COVID – 19², momento em que foi necessário o distanciamento social³ e a ressignificação de tempos-espacos-formas de práticas pedagógicas e formativas, visto que os saberes lineares e engessados, perderam o significado frente à complexidade da vida e suas relações com o contexto do período. Desse modo, exigiu o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de formação docente que alcançassem os sujeitos para além da grade dos currículos postos (Silva, Costa, Souza, 2021; Zordan, Almeida, 2020).

Sob uma perspectiva particular no contexto da pandemia, em um momento anterior à entrada no PRP, recordo-me da minha preocupação a respeito do pertencimento na elaboração das atividades impressas para meus alunos/as, no sentido de que eles se sentissem pertencentes à escola, ainda que não estivessem ocupando o espaço material da unidade escolar. Passava horas

¹ CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 01/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>

² Doença por Coronavírus 2019, em inglês: Coronavirus Disease 2019.

³ O Decreto nº 32.256/2020, tratou de medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19, no município de Salvador. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2020/3226/32256/decreto-n-32256-2020-dispoe-sobre-novas-medidas-de-prevencao-e-controle-para-enfrentamento-do-covid>

pensando em como relacionar as proposições das atividades às demandas da vida e, apesar da dificuldade em pensar fora do campo do instituído, foi possível a elaboração de atividades com enfoque no pertencimento almejado, a exemplo de criação de conto com os elementos da escola e palavras-cruzadas com nomes dos profissionais da comunidade educativa.

Selecionada no PRP, tive a oportunidade de vivenciar uma formação colaborativa, alicerçada a uma educação para as relações (Almeida, 2017), norteada por eixos de significação, que transitavam pela ética, desejo, curiosidade epistêmica, problematização e pertencimento social (Sá; Almeida, 2020), fazendo uso de diferentes linguagens que perpassavam por *sentipensares*. Tais atributos contribuíram com atualizações formativas de cunho crítico e criativo, reverberando em minha prática, envolvendo a classe em uma dinâmica mais participativa e dialógica, mesmo em contexto pandêmico.

Envolvida por esta experiência formativa e transformadora em minha vida, em que *sentipensares* dos profissionais envolvidos/as e demandas próprias das turmas e do contexto escolar eram privilegiados em um espaço de escuta e colaboratividade, onde havia estudo, discussões, elaboração de planejamentos, avaliações, mas também arte, sensibilidade e cuidado, passei a inquietar-me diante da impossibilidade de encontros regulares com a equipe pedagógica da escola onde trabalho, para estudo, elaboração e acompanhamento de planejamentos e estratégias de enfrentamento a dificuldades, como evasão escolar, violência, entre outras situações que surgem no cotidiano e que causam, muitas vezes, estresse e desânimo entre os/as profissionais, com significativo impacto negativo nas relações e nos processos de ensino e de aprendizagem.

Neste cenário, como professora e vice-diretora, com carga horária de 40 horas, e tocada pela experiência formativa no PRP, constituí a seguinte questão-problema: **Como as/os docentes compreendem a multidimensionalidade humana em uma perspectiva *racioemocional* e como esses entendimentos podem subsidiar a sistematização de uma proposta de formação docente em contexto escolar, pautada em uma educação sensível e para as relações?**

O objetivo da pesquisa, voltado para a questão-problema anunciada, foi compreender como professores/as percebem as dimensões humanas

*racioemocionais*⁴ em suas práticas, visando subsidiar a proposição e desenvolvimento de uma formação docente ocorrida em contexto escolar. Neste sentido, foram delineados os seguintes objetivos específicos: [1] Compreender as proposições de formação docente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Salvador; [2] Levantar as concepções pedagógicas e de formação inclusas no Projeto Político Pedagógico da escola; [3] Compreender os princípios de uma educação *racioemocional* relacionando-os com a formação de professores; [4] Contrastar as práticas de formação instituídas com a proposição de uma sistemática de formação em ambiente escolar; [5] Propor uma sistemática de formação docente pautada em compreensões e demandas dos/as próprios/as professores/as, em uma perspectiva de educação sensível e para as relações.

A concepção de educação assumida na itinerância desta pesquisa-intervenção, reconhece no amor – poli[AMOR]fia⁵ (Almeida, 2017; 2024) e na cooperação (Maturana, 1995, 2002; Marimón, Vilarrasa, 2014), o fundamento da existência humana, tendo como centro o sujeito e suas “relações com o saber, com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (Almeida, 2017, p. 257).

Nesta perspectiva, propõe-se uma pesquisa-formação posta em diálogos em rodas de conversas, para *desenvolver-com*⁶ a constituição de um *espaçotempo*⁷ filosofante⁸ na formação docente, propulsora de práticas instituintes e autorais, a exemplo de reuniões pedagógicas coletivas de estudo, discussões, produções e apreciações estéticas e experiências formativas sensíveis no próprio contexto escolar.

Para alcance desses objetivos, a pesquisa com caráter propositivo, colaborativo e interventivo (Almeida, Sá, 2017), tem uma abordagem qualitativa de natureza fenomenológica, na perspectiva de Galeffi (2000, 2009), tendo em vista que os afetos, juízos, conceitos e percepções são validados nas tessituras das compreensões, e, por esta visão de mundo, perpassam o ser em si, o outro

⁴ *Racioemocional* – Termo utilizado por Almeida (2017; 2024), para definir a indissociabilidade entre o sensível e o inteligível no/do ser humano.

⁵ Poli[AMOR]fia – Termo cunhado por Almeida (2017; 2024), que indica um plano de imanência que entrelaça perspectivas de amor na educação.

⁶ No sentido de enfatizar a colaboratividade proposta na pesquisa.

⁷ *Espaçotempo* – Termo utilizado por Macedo (2018), expressa vinculação *espaçotemporais* onde ocorrem atos de currículo e processos formativos.

⁸ Filosofante – Termo com inspiração em Galeffi (2017), ao ler a obra *Didática filosófica mínima*.

e o mundo em uma dinâmica transformativa.

Em minhas andanças metodológicas, encontrei na abordagem qualitativa o sentido de humanidade perspectivada na pesquisa, e, no encontro com Galeffi (2009) e Macedo (2009), tive minhas perspectivas ampliadas para além de metodologias e técnicas, ao encontro de um rigor outro, que perpassa os fluxos vitais dos/as participantes, incluindo a mim enquanto pesquisadora, ao encontro da essência das coisas mesmas para então analisar, compreender, recriar e transformar, provocando aberturas, recomposições e novos cenários, em um mundo refletido com/nas/entre experiências de um grupo de professores/as, alinhado com a complexidade (Morin, 2000; 2010; Morin; Le Moigne 2000; Moraes, 1997; 2010), dada a interação entre o diverso e o singular, almejando organização (Morin; Le Moigne 2000).

Tais sentidos exigiram o exercício da alteridade, desenvolvida com a contribuição de Miranda (2013), base ética da hospitalidade ao outro, empregada no contexto da pesquisa. Exigiram, também, aproximações, recortes e relações entre teorias, metodologias e recursos, autorizados pela bricolagem referenciada por Macedo (2020) e Neira e Lippi (2012).

A rede de ensino da qual faço parte, compreende 419 escolas, divididas entre 11 gerências regionais⁹, atendendo à unidades continentais e insulares¹⁰ (Ferreira; Mutim, 2016), com realidades diversas, peculiares e complexas, com especificidades próprias de suas comunidades escolares, que requerem e merecem organizações curriculares e formativas pertinentes às suas demandas cotidianas, bem como *espaçotempos* próprios para o desenvolvimento de estratégias para aprendizagens, relacionadas ao contexto de vida dos/as estudantes e do mundo que se amplia à sua volta.

Neste sentido, delineou-se essa pesquisa de cunho propositivo, pensando a possibilidade de que professores/as possam ter um *espaçotempo* de diálogo, estudo e pesquisa fecundo, que estimule a esfera autoral da comunidade

⁹ Dados extraídos do site da Secretaria Municipal da Educação, 2024. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>

¹⁰ Referente às escolas localizadas nas ilhas. Contextos escolares marcados por dificuldade de deslocamento dos profissionais, do cumprimento do calendário letivo e do tempo pedagógico dos alunos, principalmente por questões climáticas desfavoráveis à navegação, visto que a maioria dos profissionais residem no continente. (Ferreira; Mutim, 2016). Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2016/vii-simposio-reforma-agraria-questoes-rurais/sessao8/gestao-escolas-insulares-municipio-salvador.pdf> (vide referências).

escolar, contemplando a aproximação de suas práticas pedagógicas a uma educação sensível, potencializando a formação de professores e estudantes em uma perspectiva *racioemocional*, qual seja, pautada na compreensão do ser humano como multidimensional e complexo.

Na busca por essas compreensões, foi delineada uma pesquisa-formação apoiada em Perrelli, Rebolo, Teixeira, et al (2013) e Ximenes, Pedro, Corrêa (2022), pautada na multirreferencialidade (Ardoino, 1998), dada a valoração da diferença, das histórias de vida (Josso, 2004), da construção de novos saberes e de um espaço coletivo de partilha. A pesquisa-formação foi desenvolvida a partir de rodas de conversas (Warschauer, 2017; Moura, Lima, 2014), organizadas de maneira a acolher os/as participantes com um trabalho de biodança (Reis, 2009, 2012) possibilitando vivências formativas sensíveis, seguidas de diálogo, reflexões e troca de saberes experienciais.

Na dinâmica formativa de diálogo e troca, fez-se necessário o desenvolvimento de uma escuta sensível, motivo pelo qual busquei em René Barbier (1998) ensinamentos que me possibilitassem melhor estruturar condições para compreensão das singularidades de cada um e das pluralidades que somam todo o grupo, em vistas de uma autonomia advinda de conhecimentos, compreensões e saberes docentes.

Nesta perspectiva, as discussões teóricas transitam entre saberes docentes (Cunha, 2007; Tardif, 2014) e a formação continuada de professores/as (Gatti, 2010; Macedo, 2020; Nóvoa, 1992, 2001, 2009, 2022; Sá, 2020; Sá, Alves, 2016).

A proposta defende uma formação de cunho filosofante (Capra, 1982; Galeffi, 2001, 2014, 2017; Macedo, 2010, 2013, 2014) e sensível (Araújo, 2009, 2016; Canda, Almeida, 2018; Reis, 2018; Silva, Silva, Almeida, 2024), alicerçada às relações (Almeida, 2012, 2017, 2020, 2024; Almeida, Costa, 2022), na tentativa de elucidar o humano, a natureza, a beleza, os saberes, as relações e a possibilidade de experiências, na perspectiva de Larrosa (2002; 2011), com o grupo de professores/as, dentro do contexto escolar – um movimento contrário ao que se observa na rede de ensino no período pesquisado, que compreende um recorte temporal de 2019 a 2023, conforme mostra a pesquisa documental, parte integrante do processo investigativo.

Conhecer e produzir novos conhecimentos, exigiram reflexões teóricas

sobre ética, poder, política, transcrição e transgressão, fomentando aproximações com Ball (2002); Corazza (2013, 2020, 2021), Galeffi (2022), Gallo (2002), Lemos e Macedo (2019), Macedo (2018), Macedo e Santos (2021), Maffesoli (2009), Mainardes (2006), Reis e Corazza (2021), Rodrigues (2015) e Serpa (2011).

Para melhor compreensão dos encaminhamentos propostos, desenvolvidos e alcançados no estudo, o texto está dividido em 8 capítulos que discorrem sobre a formação de professores na perspectiva de uma educação para as relações, sendo o capítulo 1 a introdução que segue em tela, seguida do capítulo 2, em que é apresentada a perspectiva de uma educação para as relações.

Os capítulos seguintes, pautados nos eixos da Educação para as Relações, discorrem sobre a minha relação comigo mesma, a minha história de vida e formação escolar/acadêmica, com sequência dada a reflexões feitas nas relações com os outros no contexto escolar, contemplando a escuta sensível, a alteridade, a multidimensionalidade humana, em busca de um *espaçotempo* filosofante e sensível.

Na mesma linha, o capítulo 5 trata das relações com o mundo e as possibilidades de transver o instituído e transpor práticas instituídas, com inspiração dionisíaca e breve descrição da partilha/ escuta do espaço educativo. Os capítulos 6 e 7 são voltados às relações com o conhecimento e discutem a metodologia e as proposições interventivas, com apresentação dos resultados da investigação. Por fim, o capítulo 8 tece as considerações de olhar além no *espaçotempo* conclusivo desta escrita.

E como diz a música de acolhimento, acima referenciada, 'sintaxe à vontade' para conhecer os percursos deste Projeto de Intervenção 'e que nesse encontro que acontece agora, cada um possa se encontrar no outro' na tentativa de ir ao encontro das compreensões.

2 POR UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES

[...] Reclamamos **paragens** para nos revisitarmos e nos questionarmos sobre os itinerários que a atividade educacional está seguindo [...] **Paragens** para inventar novas vivências pedagógicas. **Paragens** para vermos as cores vivas de conceitos que o famigerado fluxo do conteudismo faz esmaecer. **Paragens** para dar evidência a uma educação esteada nos múltiplos saberes das relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Que trabalhe com a problematização, estabeleça a dúvida e desejos não colonizados, que crie arte, que nos permita filosofar e que construa portfólios solidários, como testemunhos das viradas dessa passagem.

Paragens para potencializar uma educação que favoreça o nosso sentirpensar em torno de questões contemporâneas fundamentais para uma formação humana que viva uma ética amorosa com o mundo [...]



Figura 2 – Atividade *Sentipensares* no PRP/UFBA (2020-2022)

Paola Zordan e Verônica Almeida

Texto *Parar Pandêmico: educação e vida*, 2020, p. 13 (vide referências).

Fotos/imagem: Arquivo pessoal da autora.

Registro de atividade sobre *sentipensares* desenvolvida no Programa Residência Pedagógica/UFBA, no contexto da pandemia.

Envolver a prática pedagógica em uma perspectiva de educação para as relações é abrir-se às possibilidades críticas, criativas, heterogêneas e complexas do fazer pedagógico, vivenciando o processo de ensinar para além da aprendizagem como fim, e, antes de qualquer técnica, conforme pontua Almeida (2024, p.202, grifo meu):

Assumir o amor como princípio fundante da ação educativa e **isso** tem a ver, especialmente, com assumir uma postura politicamente situada, com uma visão de mundo ampliada e aberta para aceitar que a escola é composta por seres *racioemocionais* e que, portanto, na prática pedagógica existem processos de subjetivação livres, que não são passíveis de mediação.

Desse modo, estar na escola vai além das aprendizagens, sendo concebido como processos de formação em que os seres humanos não estão meramente suscetíveis à mensuração ou qualquer outro tipo de padronização, pois vão se atualizando nas relações que estabelecem com os outros, com o mundo, com o conhecimento e com seu próprio eu, numa dinâmica complexa, atemporal e intrínseca. Neste contexto, o amor possibilita compreensões e criações de estratégias e contraestratégias de vivências e reexistências no contexto complexo das relações desenvolvidas na escola.

Mas é essencial destacar que não se trata simplesmente do amor romântico que permeia o imaginário coletivo do ser-professor. Versa-se sobre um amor permeado de ética, sensibilidade, enfrentamento e disposição para mudanças, re-pensares e re-fazeres, vez que a dinâmica de formar e formar-se requer aberturas às diferenças, contradições, limitações e infinitudes que constituem o universo escolar, em suas relações didáticas, culturais, sociais e políticas.

Neste contexto, pensar a escola é debruçar-se sobre as relações que possibilitam o movimento e o desenvolvimento de seres em sua integralidade de sentir, pensar e agir, à medida das potencialidades dos processos de aprendizagem, subjetivação e transformação, nos percursos das vidas em formação.

Não há, por esta perspectiva, a divisão entre razão e emoção. O ser, por esta abordagem educativa, é compreendido em sua multidimensionalidade, fruto das relações que lhe constituíram e constituem no devir da vida, pleno em suas potencialidades e singularidades de vir-a-ser, em concordância com Serpa (2011, p. 229), ao afirmar que “somos iguais em potência e singulares nos acontecimentos”.

Pensando a proposição deste estudo a partir do pensamento de Serpa (2011), vê-se a oportunidade de entrelaçar histórias de vidas, que perpassam gerações/existências e representam a infinitude como potência em cada um de nós, reunidos em um *espaçotempo* finito – o acontecer da pesquisa-formação. Por este ponto de vista, compreender as demandas de professores/as no seu próprio contexto escolar e construir novas possibilidades de trabalho, é aprender a conviver com as potencialidades e singularidades de cada ser-professor, constituindo um saber-fazer outro, “a partir dos entre-lugares, dos inter-contextos e dos inter-textos [...]” (Serpa, 2011, p. 233).

Por este caminho, o conteúdo não é fim, é meio de relação, de conexão e contextualização com/entre as vidas em formação e, neste sentido, uma educação para as relações propõe o desenvolvimento didático a partir de eixos de significação (Sá; Almeida, 2020), “para inspirar os planos de trabalho e as práticas pedagógicas de modo imbricado e transversal, sem didatizar as proposições, as reflexões e os sentimentos” (Silva, Castro e Souza, 2021, p. 4).

Esses eixos de significação foram criados coletivamente, no decorrer de uma pesquisa-formação, experienciada no Programa Residência Pedagógica (PRP/UFBA, 2018 - 2020), com a intenção de desenvolver uma formação docente que transitasse entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser, em contraposição aos modelos de formação tecnicistas e aplicacionistas. Neste edital do PRP, foram criados os seguintes eixos de significação:

a) Problematização: parte do questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo(a) e sobre as relações que são empreendidas neste contexto. Intenciona a capacidade de questionamento e o pensamento crítico; b) Pertencimento social: admite a complexidade das subjetivações e as múltiplas referências que habitam tais processos. É empreendido a partir da compreensão de que nos constituímos em relação implicada com dadas coletividades e suas características culturais, sociais, étnicas, sexuais e de gênero; c) Ética: provoca reflexões sobre a vida em sociedade e fomenta atitudes baseadas em princípios e valores que norteiem a ação humana através de relações de respeito à diversidade e ao bem comum, visando uma convivência social mais harmônica e solidária no planeta; d) Curiosidade epistêmica: visa o cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias. Tem como base a exploração, a investigação e a sistematização do conhecimento; e) Desejo: entendido como processo epistêmico-afetivo que impulsiona as potências do sentir, do pensar e do agir (Sá; Almeida, 2020, p. 3).

Contudo, é importante enfatizar que tais eixos não são invariáveis, impostos ou prescritos. São inspirações a partir das necessidades do contexto, das relações, das demandas próprias e apropriadas, o que explica o fundamento na complexidade e nas compreensões da multidimensionalidade humana e do ser como ente *racioemocional*. Assim, outros eixos com sentidos na vida presente podem ser constituídos, bem como alguns dos eixos apresentados podem não ser desenvolvidos. Tal demarcação de conduta, demonstra o caráter instituinte de uma educação para as relações, que privilegia a autonomia dos/as professores/as e do contexto escolar.

Neste movimento, formar e formar-se é tecer aprendizagens entrelaçando histórias de vidas, experiências, conteúdos, contextos, sentimentos e emoções, com sentidos voltados à potencialidade do ser-aprendiz *racioemocional*, dada a circunstância de que a escola é um *espaçotempo* intrínseco à vida. E, dessa maneira, escola e vida não são contextos distintos, a escola faz parte da vida e a vida irradia a força propulsora das relações que constituem significados e sentidos na vida que se vive no instante agora.

Neste ponto, é fundamental refletir que a profissão docente, de maneira geral, mas principalmente na Educação Básica pública, enfrenta uma série de conflitos e demandas que vão além dos processos de ensino e aprendizagem, requerendo deste profissional a administração de situações para além de conteúdos e avaliações e que o sistema instituído não dá conta de abarcar tais necessidades e acabam por se tornar ambientes de adoecimentos e conflitos.

Nesta conjuntura, há quem diga que o cenário é intencional e revolte-se, há quem adoença tentando dar conta de um contexto para além de seus saberes e condições de trabalho. A percepção *racioemocional* impulsiona a tratativa das relações, em que o chão da escola é local fundante de aprendizagens com sentidos na existência do ser, considerando as potencialidades, os acontecimentos e as particularidades inerentes às vidas que se formam e se transformam no contexto escolar, desafiando sistemas instituídos.

Assim, ao assumir uma postura politicamente situada, defendida por Almeida (2024), imbuída pelas aberturas que somente o amor é capaz de impulsionar e compreender nos processos de subjetivações livres, busca-se a constituição de um mundo cada vez mais empático, solidário, ético, sensível, responsável e livre para desdobramentos outros, que estimulem a percepção de

copertencimento à humanidade (Araújo, 2009) e potencializem uma educação com sentidos nas relações do ser consigo próprio, com os outros, com o mundo/natureza e com o conhecimento (Almeida, 2017; 2024).

Por esta percepção, o ponto de partida deste estudo deu-se a partir da busca pela compreensão dos/as professores/as a respeito da multidimensionalidade humana em uma perspectiva *racioemocional*, desenvolvidas através das rodas de conversas, alicerçada à fenomenologia, na tentativa de apurar os fenômenos aflorados a partir das reflexões da pesquisa-formação desenvolvida. Neste contexto, a palavra ‘fenômeno’ tem um sentido fenomenológico, sobre o qual Galeffi (2000) esclarece:

‘Fenômeno’, do grego *phainómenon*, significa “aquilo que aparece”. A palavra deriva do verbo grego *phainomenai*: “eu apareço”. O que “aparece” é aquilo que se mostra à luz, o “brilhante” (*phaino*) [...] algo que compreende, simultaneamente, tanto o aparecer quanto aquilo que aparece: a relação indissociável entre o sujeito e o mundo, a consciência e seus objetos (Galeffi, 2000, p. 25, grifos do autor).

Assim, os encaminhamentos de um estudo a partir de uma educação para as relações, possibilitam refletir como “[...] diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (Tardif, 2014, p.36) perpassam o ser-professor-no-mundo, na tentativa de traduzir *sentipensares*, compreensões, inquietações, conflitos e inseguranças em possibilidades de *espaçostempos* pensantes, sensíveis e formativos, organizados e gerenciados por atos instituintes, capazes de sistematizar uma formação intraescolar, que pense a prática pedagógica a partir das relações indissociáveis do ser na vida-vivente¹¹, constituindo-se, para além dos efeitos formativos, em ethos profissional.

Deste modo, evidencia-se que uma educação para as relações principia em ações que antecedem a relação docente/discente e requer que os professores entre si e consigo próprios vivenciem constituições amorosas em seus percursos formativos, o que reflete nas práticas pedagógicas, evidenciando o ser, para além do saber e do fazer.

¹¹ Vida-vivente – Termo com inspiração em Galeffi (2014; 2017); Serpa (2011); Zordan; Almeida (2020) – vide referências.

3 AS RELAÇÕES DO SER CONSIGO PRÓPRIO

Anima

Lapidar
 Minha procura toda
 Trama lapidar
 O que o coração
 Com toda inspiração
 Achou de nomear
 Gritando alma
 Recriar
 Cada momento belo
 Já vivido e mais
 Atravessar fronteiras
 No amanhecer
 E ao entardecer
 Olhar com calma, então

Alma vai
 Além de tudo
 Que o nosso mundo
 Ousa perceber
 Casa cheia de coragem
 Vida
 Tira a mancha que há no meu ser
 Te quero ver
 Te quero ser
 Alma
 Te quero ser
 Alma

Viajar
 Nessa procura toda
 De me lapidar
 Nesse momento agora
 De me recriar
 De me gratificar
 Te busco alma
 Eu sei
 Casa aberta
 Onde mora o mestre
 O mago da luz
 Onde se encontra o templo
 Que inventa a cor
 Animará o amor
 Onde se esquece a paz

Alma vai
 Além de tudo
 Que o nosso mundo
 Ousa perceber
 Casa cheia de coragem
 Vida
 Todo afeto que há no meu ser
 Te quero ver
 Te quero ser
 Alma
 Te quero ser
 Alma

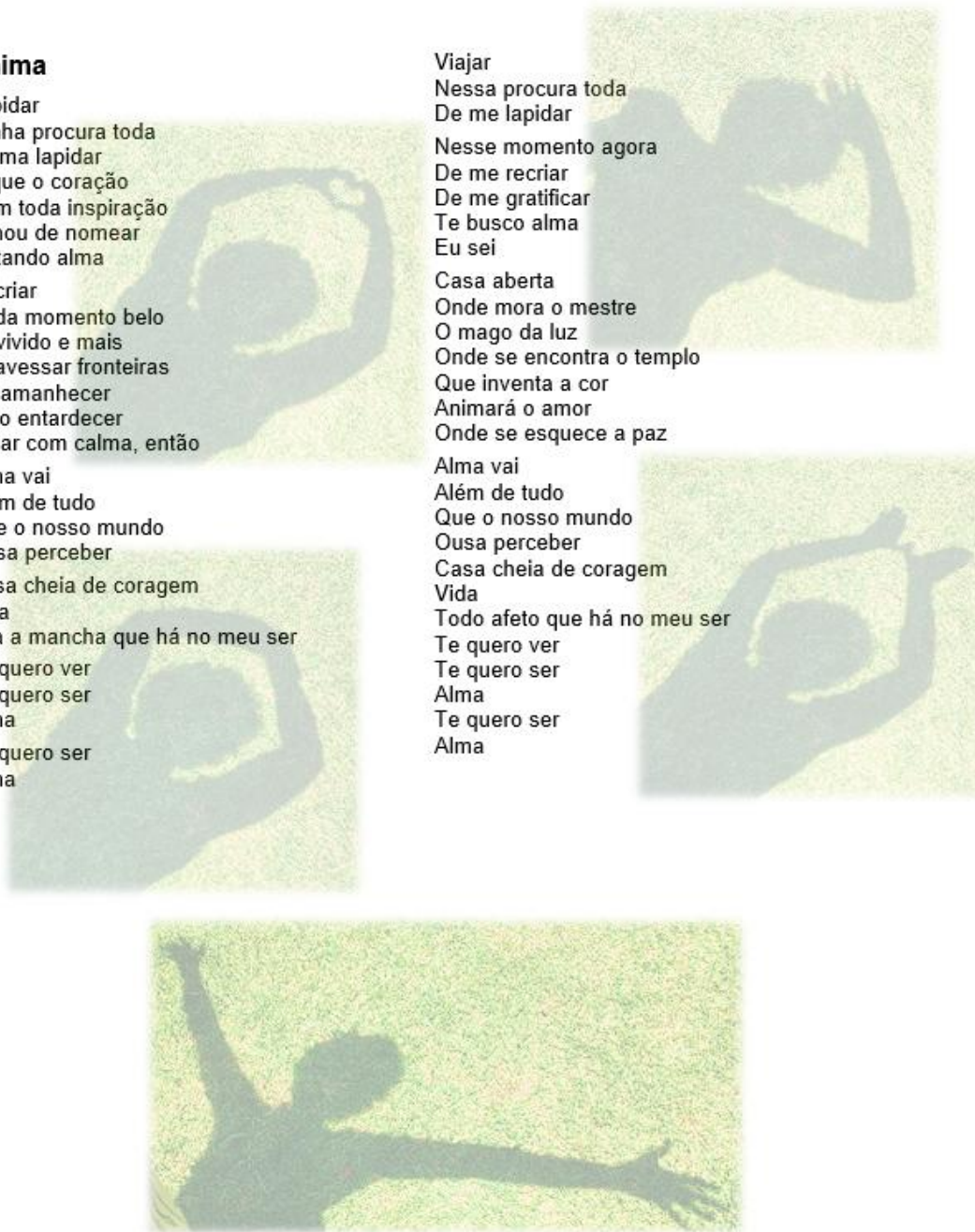


Figura 3 – Composição das Relações comigo mesma

Música: Anima

Interpretação: Milton Nascimento

Composição: José Renato / Milton Nascimento

Álbum: Anima, 1982 (vide referências).

Fotos/Imagens: Acervo pessoal da autora.

Material utilizado para composição de vídeo apresentado no II COPIIP/ MPED/UFBA.

A música “Ânima” toca-me como um chamado íntimo de coragem para enxergar além do que é posto. Invoca o espírito, a essência do ser em si para ‘recriar’, ‘atravessar fronteiras’, ‘olhar com calma’ e ir ‘além de tudo’, ao que interpreto respectivamente como: transformar, transgredir, transver, transpor. A música ainda me fala de aberturas, conhecimento, criatividade, afetividade e harmonia, ao refletir sobre o trecho “Casa aberta/ Onde mora o mestre/ O mago da luz/ Onde se encontra o templo/ Que inventa a cor/ Animará o amor/Onde se esquece a paz”.

A partir do chamado que a música proporciona e no contexto de estudos sobre a formação docente, pode-se refletir: Como professores/as percebem a si próprios/as diante das demandas que cercam o fazer pedagógico? Como compreendem os processos formativos? Como se sentem nas formações instituídas? Como se sentem em seus ambientes de trabalho? Diante de uma formação de professores que se desenvolve na perspectiva de uma epistemologia voltada para as relações, faz-se oportuno refletir sobre as relações do ser-professor consigo próprio, em meio ao instituído educacional, à força do instituinte, às possibilidades e aos conhecimentos de si para estar-no-mundo, em meio a um emaranhado de relações, acreditando que

Somente o ser humano pode decidir de que forma pretende estar-no-mundo, sobretudo quando aprender a se dar conta de que ele está aberto no mundo, e de que o “mundo” são todas as possibilidades (Galeffi, 2000, p.35).

Por esta visão, cabe ao ser em si, e não a outro ou outros, o desenvolvimento de percepções, interpretações e decisões a cerca da sua história, sem perder de vista que “os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (Josso, 2004, p.38), o que requer “uma postura de problematização e questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo/a e sobre as relações que são empreendidas neste contexto, intencionando o aflorar da capacidade de questionamento e o pensamento crítico” (Almeida, 2024, p. 225), essenciais ao ser-professor que ensina e aprende à medida dos seus empreendimentos pedagógicos.

Olhar para si, perceber-se em seus limites e impossibilidades sem avançar num processo de culpabilidade, frustração e vulnerabilidade psicológica,

é algo que talvez o/a professor/a não consiga fazer em um ato isolado de seus pares. A escuta sensível e a troca de experiências tendem a fortalecer o ser-professor, porque possibilitam um caminho para si, percurso tão necessário à carreira docente, vez que o despreendimento frequente de si, frente ao processo de ensino, principalmente na rede pública, exige um equilíbrio tal, que demanda por *espaçostempos* formativos sensíveis, cujos encaminhamentos permitam encontros dentro de si, que reverberem em relações mais equilibradas e prósperas com os outros, com o conhecimento e com o mundo a nossa volta.

Nesse sentido, Almeida e Costa (2022, p. 98) explicam que:

[...] os itinerários formativos extrapolam as dimensões intelectivas e instrumentais do saber e do saber-fazer, voltando-se, também, para as dimensões subjetivas do saber-ser, nas quais a historicidade do vivido e a escuta dos sentidos e dos sentimentos não são consideradas instâncias inferiores, mas integram igualmente o sujeito em sua formação e em sua existência.

As autoras tencionam propostas de aberturas formativas com foco em dimensões subjetivas do ser-em-si, validando histórias de vida, emoção e sensibilidade, no mesmo patamar que o intelecto e as técnicas de ensino. Assim posto, o saber, saber-fazer e o saber-ser dos/as professores/as importam igualmente em uma formação docente para as relações, porque o emaranhado de situações vivenciadas pelo/a professor/a nos processos de ensino e aprendizagem perpassam o seu viver e reverberam na vida dos outros seres que compõem sua dinâmica educativa, exigindo “que cada um aprenda a cuidar-se nas relações com os outros e com o mundo” (Galeffi, 2017, p. 121), abrindo espaços de reconstruções, “para mudar nossa maneira de ver o mundo e nos **permitirem** viver outras vidas, que também são nossas, ao mudar de contexto tudo que a nossa mente viveu até o momento” (Marimón, Vilarrasa, 2014, p.13, grifo meu).

Nossas rodas de conversas constataram que as formações técnicas, em sua maioria, não privilegiam as reflexões de si e com os outros, invisibilizando sentimentos, emoções e experiências de vida. Dessa forma, os encaminhamentos formativos, em sua grande maioria, exigem o silenciamento de si, para aplicação de técnicas, programas e planejamentos distantes da realidade de professores/as que, diante do imposto, procuram, em um esforço

injusto e, por vezes, inalcançável, ajustar e adaptar meios de desenvolvimento do instituído, o que pode ocasionar desgastes nas relações subjetivas de professores/as, no exercício da sua função.

As conversas estabelecidas nas rodas, mais detalhadas nos próximos capítulos, apontaram para a necessidade do cuidado de si, como um grito de socorro, a denunciar o adoecimento do ser-professor, na dinâmica de desenvolver esforços para alcançar as demandas postas, que não permitem *espaçotempos* de escutas de si, de imaginação e criatividade, delimitando a ação pedagógica de acordo aos projetos e programas vigentes, que sobrepujam progressos individuais, considerados aquém de metas mensuráveis, mas que retratam a essência docente na relação com a diversidade de tempos individuais e diversos, que transpassam as vidas em formação.

Pelas potências docentes que habitam cada um dos/as professores/as voluntários/as da pesquisa, ousamos tencionar um espaço formativo, onde se possa cultivar o tempo de olhar para si, com aberturas a paragens criativas que valide o ser em si, em suas demandas próprias de formar e forma-se.

3.1 DO ENCONTRO COM UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES

O encontro com uma educação voltada para as relações aconteceu, para mim, no ápice da pandemia do COVID-19, no período de distanciamento social, um contexto de apreensões, medos, mortes, cuidados. As relações humanas estavam afetadas, não somente as relações intra e interpessoais, mas também as relações com a sociedade e com o conhecimento. O SARS-CoV-2¹² desestruturou todos os segmentos da sociedade. Da perspectiva da educação, um caos: escolas fechadas, currículo atado. O que fazer os professores sem os alunos, as cadeiras, os quadros, as tarefas, as salas de aula? Desespero! “O mundo não pode parar”. Mas o mundo parou. Parou? Não. A rotina sim, parou. Mas a responsabilidade com o presente/futuro, continuou. O currículo precisava prosseguir. Professores/as de todas as esferas precisaram adaptar seus planejamentos para prosseguir cuidando de si e dos outros em novos e

¹² Vírus responsável por causar a doença COVID-19. Informação disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

diferentes *espaçotempos*.

Contudo, o futuro, incerto que é, tornou-se ainda mais improvável diante dos acontecimentos pandêmicos. E, neste sentido, Serpa (2011) faz um alerta para o acontecer na educação e na vida, pois o planejamento das ações educativas, mesmo agora, com a experiência pandêmica, ainda é voltado para o futuro, e, assim, “vivemos na tensão da perspectiva do acontecimento, morremos na precipitação do acontecimento” (Serpa, 2011, p. 225), sem viver o momento presente. Não raro perguntamos às crianças: O que você quer ser quando crescer? Esta pergunta projeta as realizações e responsabilidades para uma vida que talvez não aconteça.

Será que a pandemia foi um exercício de fazer a humanidade concentrar-se no momento presente? Há quem vá responder sim, há quem nem lembre mais tudo o que a humanidade passou. Certo é que, neste contexto de caos curricular, parei na sala de casa e pensei nos meus alunos: O que fazer para alcançá-los sem a presença física? Depois de muito pensar, resolvi que desenvolveria atividades de revisão, com os nomes dos/as professores/as, dos/as funcionários/as, com elementos da escola e situações ocorridas no cotidiano escolar. Hoje, percebo o quanto de educação para as relações já existia em mim.

Neste contexto, tive a oportunidade de participar como preceptora no PRP/UFBA e viver uma formação de professores voltada para o tempo presente, focada no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos para a vida-vivente (Zordan; Almeida, 2020), com o investimento de práticas pedagógicas e formativas em *sentipensares*, linguagens artísticas e relações do sujeito no momento vivente, apesar de todas as angústias que afligiam aquele momento presente.

Assim, uma educação para as relações (Almeida, 2017) prioriza a vida em sua teia de conexões subjetivas, quais sejam: [1] a relação da pessoa vivente consigo mesma; [2] a relação com o outro, aquele outro que encontramos em diversos contextos da vida, tais quais familiares, vizinhos, religiosos, profissionais, políticos, etc., sem perder de vista que também somos os outros de outras pessoas; [3] a relação com o mundo do qual somos parte e corresponsáveis; e [4] a relação com o conhecimento. Tais relações, encontram apoio em Moraes (1997) que trata da Era das Relações e nos diz que, para

alcançar conexões “a educação deverá oferecer instrumentos para aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar. Uma educação que os ajude a formular hipóteses, construir caminhos, tomar decisões, tanto no plano individual quanto no plano coletivo” (Moraes, 1997, p. 211), vivendo e construindo relações que possibilite a continuidade da vida na Terra.

Assim, acredito que pensar a educação a partir das relações, enquanto professora, é pensar em uma ética amorosa, abrindo-me à diversidade e complexidade da convivência entre os seres, responsabilizando-me por ações de manutenção da natureza, e, principalmente, reconectando-me comigo mesma. Nesta caminhada, desde o encontro no PRP/UFBA, venho realizando este exercício de viver a vida à luz das relações, encontrando cada vez mais sentido no meu fazer pedagógico.

3.2 A EXPERIÊNCIA DA RELAÇÃO COMIGO MESMA

Na perspectiva da educação para as relações, apresento saberes que me constituem como Bárbara Figueredo da Silva, compartilhando acontecimentos que considero significantes da minha história de vida para a professora que sou hoje, no devir da minha existência como ser-no-mundo-com¹³, fruto das relações que me transpassam e afetam, quais sejam: meus *sentipensares* (Moraes; Torre, 2002), o outro, o mundo/natureza e o conhecimento (Almeida, 2017; 2024), estabelecendo diálogo com Larrosa (2002; 2011).

Para Larrosa (2011) a experiência é *‘isso que me passa’*, qual seja, na perspectiva da vida-vivente: *‘isso’* o acontecimento do viver; *‘me’* a perspectiva do eu enquanto sujeito da experiência, e *‘passa’* o tempo/espço de passagem, que sou eu mesma, no devir dessa vida que por ora, compartilho. As experiências expostas, aqui, baseadas em minha história de vida, serão pontuadas tendo em vista a minha formação e a transformação da minha subjetividade, considerando *sentipensares* como forma de abarcar os sentidos da escrita no momento presente, ciente de que “a experiência e o saber que dela

¹³ Dante Galeffi (2020) explica que se trata de uma tradução do Dasein de Heidegger, que envolve a trama do si mesmo, do outro e do mundo.

deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (Larrosa, 2002, p. 27).

Dessa forma, trago *vivências* neste corpo que me servem de possibilidades de experiências, como filha, mãe, estudante, professora, pesquisadora, esposa, irmã, amiga, entre tantas outras “eus” experienciadas na singularidade do meu viver, porque inúmeras vezes em nosso cotidiano, como explicam Moraes e Torre (2002, p.3), “não percebemos o quanto o sentir e o pensar estão biologicamente entrelaçados, enredados um ao outro”.

Neste sentido, Maturana (2002, p. 18) nos diz que “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”, ao que Almeida (2017) nomeia como ser *racioemocional*, exprimindo a indivisibilidade entre o sensível e o inteligível, contribuindo com sentidos mais amplos e sensíveis de educação, que ultrapassam técnicas e regras instituídas, considerando para além disso, as histórias de vida e suas aprendizagens.

Esse entendimento coaduna com o que coloca Josso (2004, p. 59), quando diz que a história de vida se expressa no

processo de caminhar para si, [...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Do ponto de vista de Josso (2004), a autoria do sujeito se estabelece a partir do exercício de pensar na sua própria existência, com a interpretação crítica de si e a conscientização da circunstância social, histórica e cultural dos conteúdos internalizados. Este movimento oportuniza pensar as histórias de vida na perspectiva das possibilidades do momento vivente, com foco em aprendizagens e ressignificações que contribuem com as relações do sujeito consigo próprio e com o conhecimento.

Acolher as histórias de vida na formação docente é respeitar e compreender as individuações dos sujeitos, abrindo oportunidade de ressignificações e aprendizagens nas relações intrapessoais e coletivas. Numa dinâmica de abrir-se à experiência do outro e com ela aprender também, construindo uma relação mútua de respeito, solidariedade e sensibilidade.

Imbuída por este pensamento, dediquei o primeiro capítulo deste estudo, a falar de minhas experiências de vida e formação, convidando a sua vida a se encontrar com a minha, na roda formativa que este estudo possibilita.

3.3 A BRINCADEIRA DE INFÂNCIA QUE VIROU REALIDADE

O amor pela docência perpassa minha vida desde a infância, enquanto brincava com as cadeiras na sala de casa, demonstrando, desde aquela época, contraposição ao que hoje conheço por instituído. Na adolescência tive o encontro com uma educação sensível, que me serve de combustível até hoje. Sucederam, assim, as aproximações pedagógicas, quando fui trabalhar em um colégio como instrutora de informática, e, neste contexto, prestei vestibular para o curso de licenciatura em Pedagogia. Alguns anos depois passei no concurso público para professora da rede municipal de ensino e assim iniciei o meu caminhar neste novo contexto de educação, cujas andanças formativas trouxeram-me até o Mestrado Profissional em Educação (MPED) da UFBA, revelando novos caminhos pedagógicos em oportunidades de estudos, pesquisas, conhecimentos e saberes, que me transformam a partir de uma complexa teia de experiências e relações subjetivas que me fazem ser quem sou.

Marimón e Vilarrasa (2014, p. 218) afirmam que, “ao nascer, descobrimos uma família que nos rodeia, que nos envolve como o ar, como a casa, como a paisagem e é, na realidade, a primeira paisagem humana na qual cada indivíduo começa a construir seu mundo”. Nesta perspectiva, começo minha narrativa pelas experiências no contexto familiar, compartilhando como as relações ali estabelecidas influenciam minha docência até os dias de hoje.

Nasci em um lar demarcado por muitas relações conflituosas, permeado por violência psicológica, física e verbal. Eram raros os momentos de alegria e descontração em família. Não gosto de lembrar, mas essa marca que faz parte de mim, é a experiência do meu viver que perpassa as minhas relações pessoais e profissionais, não como reverberação de continuidade, repetição, mas a transposição disso, a exemplo da sensibilidade de ouvir o que não está sendo dito, aquilo que as palavras não pronunciam, mas o corpo fala.

Pelo mergulho consciente no meu universo infantil, ressignifiquei a dor em sensibilidade e consigo reconhecer alguns acontecimentos no âmbito escolar para além do que está posto. Porque conheço esse lugar de invisibilidade, de ninguém enxergar o desespero que permeava a criança tão quietinha que fui, de não perceberem meus gritos internos de socorro.

Certa vez, um colega professor encaminhou para a direção um aluno que estava muito nervoso, “procurando briga na sala”. Posso afirmar que ele estava descontrolado, inconformado. Perguntamos o que estava acontecendo e ele não falava, remexia-se, virava de um lado a outro, sem nenhuma explicação. Ligamos para a mãe e enquanto a esperávamos, olhei com olhos da sensibilidade e, então, lhe perguntei: Você está com fome? Ele desmoronou em lágrimas, foi o tempo da mãe chegar e relatar toda situação de fome que a família estava passando. Acolhemos mãe e filho, em escuta e prestação de auxílio, e em mim ficaram as marcas daquele grito calado de voz, exclamado no sentir.

Quantas crianças vivem essa mesma realidade? Quantos segredos guardados pelo horror da madrugada mal dormida? Como aprender se o medo lhe domina e o sono lhe roubam a atenção? Tais reflexões repercutem no meu fazer pedagógico, em forma de um olhar mais sensível às vidas humanas que perpassam a minha, encontrando ressonâncias em Araújo (2009, p. 202) quando explica que

essa abertura, essa dis-posição de nossa condição de ser sensível, de nossa Sensibilidade, nos proporciona uma percepção penetrante da porosidade, dos ritmos, das ranhuras, das texturas, das espessuras, das dobras, da pulsação, das expressões viscerais do que é vivo, dos recurvamentos e das ambiguidades dos fenômenos, do existir, em seus estados de vibração e de movência.

Assim, minha narrativa de vida perpassa pela busca da compreensão do imperceptível, do implícito nos fenômenos do cotidiano. Esse olhar sensível ao mundo, me possibilitou amar meu pai do jeito que ele era, cuidar e procurar ajuda dentro das limitações de conhecimento e possibilidades de uma menina diante do alcoolismo paterno, o que me faz recordar do trecho de um texto lido durante a formação de professores no PRP, no auge da pandemia, porque exprime exatamente o meu sentimento sobre amar aquilo que se é: “Amar aquilo que somos obrigados a viver, independentemente do que escolhemos viver, sem trair

o que nos tornamos e o que nos forma a cada experiência enquanto forças a devir: *amor fati*.” (Zordan; Almeida, 2020, p. 8). E as autoras complementam mais à frente, citando Nietzsche (2003):

[...] ninguém pode construir no teu lugar a ponte que te seria preciso tu mesmo transpor no fluxo da vida - ninguém, exceto tu. Certamente, existem as veredas e as pontes e os semideuses inumeráveis que se oferecerão para te levar para o outro lado do rio, mas somente na medida em que te vendesses inteiramente: tu te colocarias como penhor e te perderias. Há no mundo um único caminho sobre o qual ninguém, exceto tu, poderia trilhar. Para onde leva ele? Não perguntes nada, deves seguir este caminho (Nietzsche, 2003, p. 140-141 apud Zordan; Almeida, 2020, p. 8).

Desde essa primeira oportunidade de ler sobre o *amor fati*, senti-me representada por este amor ao porvir. Amo a minha história de vida; por ela e através dela, sou quem sou. Um ‘tantinho’ diferente e talvez eu não estivesse aqui, dividindo este *espaçotempo* formativo no MPED. Mas preciso também registrar que nem tudo foi tristeza não! Guardo muitos momentos bons que serão evidenciados no decorrer desta ‘ex-posição’ (Larrosa, 2002).

As narrativas de histórias de vida, oportunizam risos e choros, em meio a vivências alegres e tristes, por vezes nostálgicas, engraçadas e até mesmo intrigantes, como a experiência com cheiros que trago da infância: o prazer pelo cheiro dos livros! Meu pai deixava a lista dos livros escolares na livraria e quando o pedido estava completo o funcionário ligava avisando que podia ir buscar. Era uma expectativa tão grande, do momento da entrega da lista ao dia da chegada dos livros! E era tão gostoso abrir os pacotes dos livros e cheirar cada um deles! É uma das recordações mais agradáveis que trago da infância.

Desse universo infantil, lembro que amava os livros e amava brincar de ser professora! Mas não amava a escola, não amava as professoras, tinha medo. Minhas recordações escolares da 1ª a 6ª série são constituídas de tabuadas, lições decoradas, tarefas repetitivas com muitas cópias, ditados e caligrafias. Contexto de escola tradicional, com carteiras enfileiradas, lugares marcados, castigos, medo, silenciamento.

Mas, na escola em que eu era a professora, eu e as cadeiras da sala de casa, na relação comigo mesma, o ambiente era de alegria, as crianças imaginárias podiam falar, podiam sorrir. Lá, naquele *espaçotempo* de fantasia,

do faz-de-conta, a professora, que era sempre eu, conversava, explicava os assuntos de várias maneiras até o/a aluno/a aprender. Diferente da professora da escola real.

Do mesmo modo, a banca de revista próxima ao trabalho de meus pais, era meu refúgio, onde só existiam eu e as leituras diversas que aquele local me possibilitava realizar. Minhas interpretações, conexões, relações. Ali eu esquecia as amarguras de um lar e de uma escola sem diálogo. Sentada ao chão daquela banca de revista, eu mantinha “altos papos” com os personagens das histórias em quadrinhos, formulava minhas próprias opiniões sobre as notícias lidas, sentia-me livre e feliz, distante dos ambientes frustradores.

Recordo-me que nas aulas de História, a professora lia o capítulo da lição do início ao fim, sem contextualização ou reflexão, sem espaço sequer de dúvidas. Aliás, não haveria de ter dúvida, porque não havia compreensões. Já na aula de Geografia era diferente, um pouco pior, porque a dinâmica da professora era que cada estudante lesse um parágrafo e, em seguida, explicasse o que havia entendido. Isso me apavorava e emudecia, porque era necessário dizer com outras palavras o que ali estava escrito, sem nenhum esclarecimento ou exemplificação do conteúdo.

3.4 VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO SENSÍVEL

Como que um respiro em meio a uma educação tão lesiva, cursei a 7ª série em uma escola totalmente diferente daquela em que estudei praticamente todo o ensino fundamental. Nesta nova escola, tive o primeiro contato com as linguagens artísticas e práticas pedagógicas sensíveis. Recordo-me que os professores ministravam suas aulas dialogando e contextualizando os conteúdos, com uma postura muito diferenciada do que tinha vivido até ali.

Naquele novo ambiente formativo, estudar foi sinônimo de alegria, descontração e responsabilidade. As aulas eram contextualizadas e dialogadas, tinha trabalhos em grupos com apresentações no auditório, com dança, jogral, teatro. Recordo-me vivamente das apresentações de inglês no auditório, passávamos meses ensaiando e voltados para a organização dos trabalhos.

Os/As próprios/as alunos/as eram responsáveis pelo planejamento da atividade de inglês, desde a seleção da música, coreografia, cenário, figurino, até a apresentação dentro do tempo disponibilizado para cada equipe. Dessa experiência, ficou o senso de responsabilidade expressa por Maturana (2002, p. 97): “O mundo em que vivemos é sempre e a todo momento responsabilidade nossa”. E essa é uma marca muito presente em minha prática docente: integrar as linguagens artísticas ao contexto pedagógico e estimular a autonomia, a criatividade e a responsabilidade das crianças.

A novidade mais recente do meu fazer pedagógico foi o teatro com bonecos, uma iniciativa recente, idealizada por uma colega e eu, em conversas iniciadas ainda no contexto pandêmico, que despertou o interesse dos/as alunos/as do 5º ano (2023) em darem vida aos bonecos: Vovô Pedro; Vovô Carolina; Bebel; Catharina; Silvaninha; Zeca e Chico, a partir de histórias desenvolvidas por eles/as próprios/as.

Um dia, na minha 7ª série, a professora de Redação passou uma dissertação a ser desenvolvida a partir da música Asa Branca de Gonzaguinha. Recordo-me como hoje das orientações dadas pela professora: escrever o retorno daquele nordestino à sua terra natal. O que fez, provocando a nossa criatividade: Como estava o sertão no retorno desse nordestino? Ele encontrou Rosinha? Rosinha esperou por ele? Bastou para acordar a minha imaginação. Fiz a redação, entreguei e as aulas fluíram como sempre naquele contexto escolar.

Eis que o dia da entrega das redações chegou e a professora foi entregando, uma a uma, e nada da minha redação aparecer. Ao final, a professora parabenizou a escrita de todos, mas explicou que estava com uma redação que teria lhe chamado a atenção pela estrutura e pelo enredo. Gelei! A professora leu a minha redação na sala! Parabenizou-me e deixou em minha docência, sem perceber, a lição da valorização da produção dos/as alunos/as. Essa professora é uma lembrança viva em minha memória afetiva. Dessa experiência, sempre reflito: Qual marca estou deixando nas vidas em formação que perpassam meu fazer pedagógico? E essa reflexão, me leva a uma outra recordação que perpassa o meu *sentipensar*.

Certa vez, estava com meus alunos em uma atividade extraclasse, quando a mãe de um ex-aluno veio ao meu encontro e contou-me que estava

assistindo a um programa televisivo com o filho e ele lhe dissera: “Mãe, eu já tive a minha professora Helena”, referindo-se a mim. Que alegria ouvir aquilo! Experimentar a possibilidade de deixar marcas positivas no viver de alguém! Porque a docência, para mim, é isso, despertar vidas para um viver alegre, produtivo, criativo, mesmo em meio às contingências da vida, *amor fati*.

Do ensino médio, trago a referência de sentido dos estudos. Foi na experiência de ensino público profissionalizante, que verdadeiramente comecei a fazer conexões dos conteúdos escolares com a vida e tive a oportunidade de ressignificar algumas fragilidades, a exemplo da dificuldade em geografia. Tive, no ensino médio, um professor de geografia tão dinâmico, que contextualizava e chegava a teatralizar suas aulas, tal a intensidade de suas explicações, muito diferente da professora de geografia do ensino fundamental.

Hoje, reconheço nas salas de aula da escola em que atuo, esse refúgio de acolhimento e prazer, com *espaçotempo* de leituras deleites, projetos voltados para leitura, apresentações teatrais e muitas outras iniciativas que possibilitam despertar nas crianças o gosto pela leitura, pelos *sentipensares* e diálogos a partir das histórias lidas e/ou dos conteúdos trabalhados. Experiência que somente pude vivenciar pela primeira vez na 7ª série.

3.5 TRANSPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA EXERCER

Fecho os olhos e consigo visualizar os detalhes da cadeira da sala de casa, que viravam alunos/as, no movimento, hoje consciente, de ressignificar as vivências lesivas de aulas conteudistas e castradoras. Como gostava de brincar de ser professora e como gosto, hoje, de ser professora! É onde me realizo, onde me sinto bem, mesmo diante das dificuldades que permeiam o processo de ensino e de aprendizagem, *amor fati*.

Das aproximações pedagógicas, perpassei pelas experiências de professora de faz-de-conta (risos); ‘banca’ à coleguinhas, filhos de comerciantes próximos ao comércio de meus pais; instrutora de informática em instituição escolar; aluna do curso de licenciatura plena em Pedagogia, ingressando na rede municipal no ano de 2007.

Minha mãe sempre repetia, como uma promessa a ser cumprida, que quando eu completasse 12 anos de idade eu faria um curso de informática e eu via nisso a possibilidade de ensinar, aguardava com prazer o momento de iniciar. Não me recordo a idade, mas fiz o curso tão sonhado e, ao final, passei na seleção interna de monitoria, o que desencadeou em mais uma briga em casa, porque meu pai não aceitava o fato de eu deixar de trabalhar em um dos comércios dele, para ser monitora, recebendo meio salário-mínimo. Foi uma confusão, mas no dia seguinte minha mãe num ato de desobediência e coragem disse: Você vai! E eu fui. Meses depois passei na seleção de professores, em primeiro lugar... eram os prenúncios da docência em mim.

Pouco tempo depois, teve início uma fase de muita dificuldade financeira, em função do alcoolismo paterno. Recebemos, neste período, muitos boletos de cobranças e, minha mãe e eu, íamos tentando negociar as situações na medida das possibilidades que tínhamos à época. Um desses boletos, era do colégio em que minha irmã estudava. Fui negociar e vendo que não tinha condições de arcar com os custos, ofereci meus conhecimentos de informática em troca de sanar os débitos existentes.

E foi assim, através do diálogo e da negociação que transcendi àquela dificuldade posta e adentrei, no ano de 1998, no construto do fazer pedagógico, como instrutora de informática deste colégio, desenvolvendo projetos e aulas de informática. Trabalhei nesta instituição por dezesseis anos, aceitando diversos desafios profissionais, que me trouxeram grande contribuição aos meus saberes docentes hoje.

Foi neste colégio que estava quando ouvi rumores de uma lei (a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB/96)¹⁴, que exigia a formação de profissionais da educação em cursos de graduação em Pedagogia, o que representava mais um passo para potencializar a docência em mim. Cursei então a graduação em Pedagogia, entre os anos de 2000 e 2003. Quantas coisas aprendi! E quantas experiências ainda estavam por vir!

Fiz a primeira especialização em Gestão de Unidades Escolares, em 2006 e dessa experiência despertou-me o interesse para a formação dos profissionais

¹⁴ BRASIL. Lei n.º 9.394, 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

envolvidos no contexto escolar. Comecei estruturando e ministrando cursos de informática para funcionários dos diversos setores da instituição que trabalhava.

A partir de então participei de outros projetos e estudos para além da prática com os/as alunos/as, buscando o desenvolvimento de ações voltadas para a formação dos profissionais que compõem o contexto escolar e cooperam direta ou indiretamente com os processos de ensino e de aprendizagem. Talvez ensaios de minhas primeiras aproximações com o pensamento complexo (Morin; Le Moigne 2000).

Ao entrar na rede Municipal de Educação, fui trabalhar na GR¹⁵ Subúrbio I, localizada no Subúrbio Ferroviário¹⁶, aproximadamente 50 minutos de transporte público, todos os dias, para ir e para voltar. Uma casa adaptada para escola, um acolhimento que transbordava o espaço limitado e um profissionalismo exemplar, de onde guardo aprendizagens e recordações significativas para a minha docência até os dias de hoje. Naquele ambiente eu gastei meu filho. Estando ali também vivenciei o tratamento oncológico de meu pai. Esses dois fatos relacionados, fizeram-me iniciar uma peregrinação em busca de remoção para alguma escola mais próxima de casa.

Foram tantos não... Ouvia assim: Você quer uma escola no Centro¹⁷? Impossível! Explicava a necessidade de estar mais próxima de casa, pela situação da fase terminal da doença de meu pai, com filho pequeno, mas não conseguia, até que, certo dia, em meio a uma conversa informal com uma colega-professora da rede no ponto de ônibus, dessas conversas informais, sobre assuntos aleatórios, eis que ela sinaliza o surgimento de uma vaga na escola onde ela trabalhava e me ajudou a resolver os trâmites legais para a remoção¹⁸, tornando-se em seguida, companheira de muitas aventuras docentes sensíveis até os dias de hoje.

¹⁵ Gerência Regional – Unidade administrativa responsável por apoiar as unidades de ensino de determinada região. Atualmente são 11 gerências regionais. Ver link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>

¹⁶ De acordo à Wikipédia, o subúrbio ferroviário é um conjunto de bairros de Salvador, localizada em uma região periférica da cidade, conhecida pela linha ferroviária que interliga os bairros da Calçada, localizado na Cidade Baixa, até o bairro de Paripe, no Subúrbio. Ver link: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sub%C3%BArbio_Ferrovi%C3%A1rio#cite_note-G1BA-2

¹⁷ O Centro de Salvador, segundo a Wikipédia, corresponde a região administrativa I, abrangendo o Centro tradicional da cidade. Além do bairro Centro, a região abrange os bairros do Barbalho, Barris, Calçada, Comércio, Garcia, Nazaré, Santo Antônio, Saúde e Tororó. Link: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_\(Salvador\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_(Salvador))

¹⁸ Neste caso, transferência de uma unidade escolar para outra.

Cheguei, então, à escola onde me encontro nos dias de hoje, fazendo acontecer, em conjunto com meus colegas professores/as e funcionários/as, um ambiente educativo, alegre e solidário, apesar das limitações e dificuldades que cercam a educação e a vida dos tempos que correm. Aliás, preciso dizer que nas três escolas mencionadas aqui, uma da esfera particular de ensino e duas da rede municipal de educação, eu consegui identificar o clima da escola em que eu era professora de faz-de-conta, fruto do encontro com pessoas dedicadas e comprometidas com os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Por convite de uma dessas colegas, participei de uma das mais transformadoras experiências do meu caminhar docente: atuar como preceptora no PRP/UFBA, *espaçotempo* em que encontrei deslocamentos para a realização de muitos desejos pedagógicos. Um acontecer formativo de diálogo, planejamento, estudo e construção colaborativa, a partir das demandas das escolas-campo, perpassado por linguagens artísticas que tocavam os *sentipensares* dos/as participantes, a criatividade e a criticidade.

Uma formação de professores que deveria ser ampliada entre as redes de ensino, porque todo/a professor/a merece uma formação de acolhimento, aprendizagem e encorajamento, como foi essa formação para mim. Neste contexto, éramos três professoras da rede municipal; vinte e quatro estudantes do curso de pedagogia; e uma professora da universidade.

Novamente, eu me encontrava no meio de pessoas que acreditavam na educação da mesma maneira como eu brincava de ser professora lá na infância, e a minha aprendizagem só aumentava. Assim, também aumentava a minha responsabilidade enquanto educadora com os saberes adquiridos em tão rico espaço formativo. De maneira instintiva, começamos a compartilhar, eu e a colega da escola que dividia da mesma oportunidade de experiência, os novos saberes com os demais colegas da escola.

Mais próxima das discussões acadêmicas, ao saber da seleção para o MPED, reascendeu em mim uma chama contida, por opção, há mais de dez anos, quando a maternidade preencheu o meu universo. Mas a insegurança tomou conta do meu ser e apesar do incentivo de pessoas queridas, quase desisti da inscrição, liguei para as colegas preceptoras e ouvi como o ressoar da voz de minha mãe, há anos, na situação da monitoria no curso de informática, a

me dizer: Você vai! E mais uma oportunidade de educação sensível se fez presente em minha vida.

3.6 NOVAS PERSPECTIVAS NA RODA DA VIDA-VIVENTE

Ultrapassar os portões da Faculdade de Educação – FACED/UFBA, foi uma realização para muito além dos meus sonhos, significou a ruptura de uma crença limitante, por não acreditar na possibilidade de um dia fazer parte deste contexto. Por isso a hesitação em participar da seleção do mestrado, mas desde o acolhimento no seminário ‘Ideias para adiar o fim da escola’, desmistificou-se a ideia de impessoalidade que alimentei por muitos anos em minhas conjecturas, sobre o ambiente universitário.

O PRP foi uma experiência singular que desconstruiu e construiu muitas referências de profissão e de vida. Mas, aquele *espaçotempo* versava sobre o meu-viver-docente e adentrar o espaço universitário faz conexões com o meu-viver-discente, o que me remetia a diversas experiências frustrantes e desmotivadoras. Contudo, arrisquei-me. Lancei-me ao novo. E o que vi, e vejo, é muito diferente do que meus pensamentos de outrora poderiam imaginar. Deparei-me com pessoas humanas acolhendo pessoas humanas com escutas, olhares e dizeres sensíveis, para muito além de seus títulos e publicações.

No MPED, tive um novo encontro com uma educação sensível na perspectiva de estudante, aulas utilizando o intelecto, o corpo e a emoção; espaços formativos para além das salas de aula; atividades criativas e desafiadoras que exigiam muito mais que leituras e escritas formais. Refiro-me às experiências de aulas em espaços naturais, com árvores, folhas, mar, em espaços abertos, livres, com movimentos e reflexões corporais, repleto de muito estudo, mas também, poesia, música, dança, histórias de vida, afetividade, desafios tecnológicos, em um movimento constante de conexão com o mundo da/na vida-vivente.

Paralelo aos estudos no MPED tive também a oportunidade de participar do grupo de pesquisa FIARE¹⁹, outra fonte fecunda de conhecimento. Neste contexto reencontrei-me com a filosofia e cada encontro que versava sobre o

¹⁹ Grupo de pesquisa em Filosofia, Arte e Educação (CNPQ/FACED-UFBA)

assunto me deixava encantada. Guardo boas lembranças das aulas de filosofia no ensino médio e com a experiência no FIARE, determinei que um dos meus projetos de vida para um futuro próximo, é aprofundar-me em estudos filosóficos.

No devir de tais experiências formativas, em meio ao exercício de ampliar, reduzir, estudar, pesquisar, refletir, escrever e reescrever, fui desenhando o projeto de intervenção ora exposto e a formação de professores foi se concretizando como foco do estudo, na perspectiva de Macedo (2010), como “experiência subjetivante e profundamente resistente aos reducionismos” (Macedo, 2010, p. 44-45), dada a complexidade do fenômeno escolar. Por esta visão, compreende-se “que as experiências, as sensibilidades e os referenciais de vida do docente em formação não podem ser desconsiderados” (Canda; Almeida, 2018, p. 72), assim como as problemáticas que envolvem seu contexto de atuação.

Em minha realidade profissional atual, inúmeras foram as vezes em que planejamos e tivemos que desmarcar inícios de projetos e apresentações, reuniões de conselhos de classe e até mesmo reuniões com os pais/responsáveis, pela falta de um *espaçotempo* de diálogo coletivo. Como planejar sem dialogar no coletivo escolar? Como realizar um trabalho fluido repetindo os mesmos informes no AC²⁰ individual de cada professor/a? Como trocar ideias, contrapor, construir junto?

Por mais que procuremos meios de comunicação alternativos, como grupos em aplicativos de mensagens, ou mesmo listas deixadas sobre a mesa da sala dos professores, para ciência ou para complementação de ideias, nenhum desses instrumentos substituem o *espaçotempo* da reunião de professores, pensando as demandas do seu contexto, com seus pares. Preciso dizer, também, das inúmeras vezes em que já fui às formações de professores da minha rede de ensino, somente pela obrigatoriedade da presença física, sem que encontrasse sentido ou prazer em estar ali.

As inquietações profissionais, junto com os estudos desenvolvidos no MPED, amadureceram a percepção de que nós, professores/as, precisamos de um *espaçotempo* na escola em que atuamos, para dialogar, estudar, discutir planejamentos, projetos e estratégias de enfrentamento do cotidiano escolar,

²⁰ Atividade complementar individual, horário de planejamento do professor na unidade escolar.

como: questões comportamentais de estudantes; dificuldade de aprendizagem; evasão escolar; situações familiares que refletem na vida escolar das crianças; dentre várias outras situações que permeiam o universo escolar e atravessam a nós, professores/as, seres humanos que somos, merecedores também, de escuta, apoio e colaboração de todos/as que fazem e se refazem neste ambiente formativo.

Por este motivo, trago como objeto da pesquisa a formação de professores em suas relações consigo próprios, com seus pares, com o mundo/natureza e com o conhecimento, a partir “do entendimento de que a história, a cultura, a condição econômica e, ainda, o pertencimento social, dentre outros referenciais, são aspectos que interferem ativamente na maneira como o professor se forma” (Canda; Almeida, 2018, p. 72-73), acolhendo, assim, a singularidade, a diferença e a pluralidade do/no complexo viver docente.

Minha vivência docente hoje, perpassa pelo entendimento de que “os sentimentos e os pensamentos não são dicotomias, por isso, não podem ser formatados ou, melhor, enformados” (Almeida, 2017, p. 158), e, por esta perspectiva *racioemocional*, ampliou-se a minha compreensão do ser-professor “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (Larrosa, 2002, p. 24), razão pela qual a formação de professores é priorizada neste estudo, como acontecimento da experiência, lugar de exposições, de “relações do sujeito com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo (Sá; Almeida, 2020, p.3)”, de atualizações e autorizações curriculantes (Macedo, 2020).

Nesta perspectiva, na condição de mestranda/pesquisadora, encontrei-me no devir de tal experiência formativa, aberta às possibilidades de aprendizagens que “não **significavam** mais reter, segurar, depositar, ampliar o domínio, mas: circular, dispor, fluir, seguir rastros, ser-em-devir” (Reis, 2018, p. 329, grifo meu), buscando ampliar compreensões para além da relação consigo mesma, tecendo conexões entre as relações com os outros que compõem o meu contexto escolar de atuação, acolhendo as histórias de vida que por ali perpassam, para melhor conhecer a estrutura, as características e as implicações existentes.

4 AS RELAÇÕES COM OS OUTROS

Vida e Morte,
 Gestadas no acontecimento,
 No estado tensivo
 Infinito-finito,
 Vidavivente-vidavivida,
 Jogojogante-jogojogado,
 Instituinte-instituído.
 Em cada acontecimento,
 Precipitação de uma das infinitas possibilidades
 Do ser-sendo,
 Vivemos e morremos.
 Vivemos na tensão da perspectiva do acontecimento,
 Morremos na precipitação do acontecimento,
 E voltamos para o estado tensivo
 Infinito-finito,
 Vidavivente-vidavivida,
 jogojogante-jogojogado,
 Instituinte-instituído,
 O eterno retorno.
 Na gestação do ser-ente
 Está o originário do estado tensivo,
 Sem fundamento,
 A vida e a morte.
 No cessar do estado tensivo
 Está a morte,
 Finitude,
 Vidavivida,
 jogojogado,
 O instituído.
 Para além da morte
 O infinito,
 A vidavivente,
 O jogojogante,
 O instituinte,
 Também para além da vida.



Figura 4 – Relações com os outros
 no jogo da vida-vivente

Felippe Perret Serpa, Vida e morte

Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa, 2011, p. 225 (vide referências).

Fotos/Imagens: Arquivo pessoal da autora.

Em *Vida e Morte*, Serpa (2011) nos fala da vida-vivente, uma vida que não se vive só, uma vida que se perpetua para além da morte, através das relações com os outros. A exemplo do próprio Prof. Felipe Serpa que vive para além de sua finitude corpórea, através das relações ainda constituídas com seu infinito fazer-pensar, através da linguagem escrita.

No contexto do estado tensivo, como compreender o outro no jogojogante-jojojogado da vidavivente-vidavivida? Como aceitar a diferença do outro? Como conviver com a diversidade? Como construir-com os outros (meus pares) uma sistemática de formação docente? O caminho escolhido para compreender tais indagações, foi a ótica do amor empreendida por Maturana (2002, p. 24):

[...] O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, [...] o amor é a emoção que funda o social. Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social.

Embasada nesta perspectiva do amor, para as compreensões que estariam por vir, experimentei a possibilidade de qualificação do projeto interventivo como construto social, ‘gestadas no acontecimento’ de rodas de conversas, acolhendo *sentipensares* diversos acerca do estudo proposto, legitimando o contraditório, a diferença e a heterogeneidade que envolve a complexidade do viver humano, em função de um objetivo comum ao grupo de professores/as: a garantia de um *espaçotempo* de *sentirpensarfazerviver* (Almeida, 2024) os encaminhamentos pedagógicos.

Neste sentido, Nóvoa (2022, p. 10) nos diz que “é indispensável valorizar os diálogos e encontros profissionais e os dispositivos que permitem a cooperação e a colaboração”, de modo que os/as professores/as possam desenvolver uma ação docente reflexiva, que represente o coletivo pedagógico da unidade escolar, deixando de reproduzir ações isoladas, fragmentadas.

Deste modo, um dos pontos fortes das rodas de conversas sobre a sistematização da formação docente no contexto escolar, é a necessidade que os/as professores/as percebem de conversar sobre os assuntos abordados nas formações da rede de ensino, no sentido de dirimir dúvidas, refletir possibilidades de desenvolvimento dos encaminhamentos instituídos e partilhar perspectivas,

para fazer acontecer o melhor dos/nos processos de aprendizagem, dentro das possibilidades reais que permeiam as metodologias de ensino e o contexto escolar, tendo em vista que, segundo Tardif (2014, p. 42), “para os[as] professore[as], os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência” e, baseados em tais princípios, concebem as formações vivenciadas, qualificam orientações instituídas por projetos e/ou programas, bem como configuram estratégias viáveis no âmbito da atuação profissional.

Tais saberes que interligam histórias de vida, aprendizagens profissionais, demandas de ensino, deliberações instituídas e contexto pedagógico, formam um conhecimento complexo (Morin, 2010), que exige uma percepção mais ampliada do contexto educacional e das relações dos seres em formação com o mundo e com o conhecimento, abarcando intersubjetividade e subjetividade, tendo em vista que, em conformidade com Morin (2010, p. 284-285):

Enquanto não religarmos os conhecimentos segundo os princípios do conhecimento complexo, permaneceremos incapazes de conhecer o tecido comum das coisas; enxergamos apenas os fios separados de uma tapeçaria. Uma tapeçaria é constituída de fios de todas as cores, de todos os materiais, vermelhos, verdes, azuis, de seda, de lã, de algodão. Se você não conhece os fios a não ser individualmente, e mesmo se identificar cada um de maneira perfeita, jamais conhecerá a imagem da tapeçaria. É preciso conhecer a composição dos fios, e simultaneamente, a figura do conjunto.

O pensamento complexo é antagônico à superficialidade e à fragmentação provenientes de metodologias tecnicistas e aplicacionistas, buscam o singular e o plural das relações estabelecidas nos contextos. Denotam interação, movimento, entendimento, profundidade, sensibilidade e multidimensionalidade. Assim, pensar o desenvolvimento de um projeto de intervenção no âmbito da formação de professores em contexto escolar, é dar a conhecer a composição dos saberes docentes, e ao mesmo tempo, potencializar a comunidade escolar.

Desconfio que o ser-outro, nos encaminhamentos de uma educação para as relações baseada na complexidade, é a extensão de nós mesmos, tal o sentido de complementariedade de um e outro no devir da vida. As rodas de conversas revelaram quão importante é, para este grupo de

professores/as, o cuidado e a atenção para com o/s outro/s. O sensível, neste contexto, abarca a dimensão do perceber a fragilidade do outro/a e cuidar, amparar no momento de nervosismo, ouvir as queixas, pensar estratégias conjuntas, questionar(se), defender.

4.1 A RELAÇÃO COM OS OUTROS NO CONTEXTO ESCOLAR

A experiência com uma educação voltada para as relações, no PRP/UFBA (CAPES, 2020) também alterou a minha percepção de relação com o ser outro, de forma a encorajar-me a transver o mundo à minha volta, fazendo-me compreender a sensibilidade e a alteridade como elementos imprescindíveis no movimento de transpor e fomentar transformações em contextos, diretrizes e vidas, na dinâmica tensiva entre o instituinte e o instituído.

Tais atualizações levaram-me a pensar a formação de professores como objeto de minha pesquisa no MPED/UFBA, a partir das relações preconizadas por Almeida (2017), alicerçadas a questões outras, tais como: perspectivas políticas, sensíveis e de saberes docentes.

O cotidiano pedagógico do contexto pesquisado, mostra um cenário de formação de professores organizado por ano de escolarização, realizada no dia da reserva de jornada²¹ do/a docente, reunindo professores/as de diversos contextos escolares, para tratar, geralmente, de conteúdos trabalhados e resultados alcançados nos/dos projetos/programas vigentes. De acordo à crítica que Sá (2020, p. 43) pontua: “[...] com ênfase nos resultados em detrimento do dever e à pretensa função do currículo de assegurar percursos únicos de formação com vistas ao alcance de um perfil modelar”. Esse modelo não possibilita a validação das relações dos/as professores/as em seus contextos escolares.

Evidencia-se, dessa maneira, os conteúdos em detrimento do fazer pedagógico do/a professor/a, invisibilizando as relações que perpassam os

²¹ Estabelecida pela Portaria 251/2015, a reserva de jornada corresponde a, no mínimo 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho do professor, para realização de atividades extraclasses. Documento disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=626:dom-6376&catid=1:dom

processos de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que as comunidades escolares requerem demandas específicas e os professores precisam conversar na singularidade de suas rotinas diárias.

Nesta perspectiva, Marimón e Vilarrasa (2014, p. 14), afirmam que “não há nenhum fenômeno isolado em um universo feito de interações. Tampouco deveria existir disciplinas isoladas e ignorantes de seu ambiente disciplinar”, sequer normatizar formações docentes prioritariamente fora do contexto escolar, porque dentro da escola há vida, muitas vidas compreendidas nos movimentos de ensinar e aprender que requerem atenção, planejamento e desenvolvimento, ações que exigem a relação próxima com o outro, aquele que me cerca, aquele que eu cerco, no cotidiano dos fazeres pedagógicos.

Por este motivo, defende-se neste estudo, a formação de professores nos contextos de atuação dos profissionais da educação, validando histórias de vidas (Josso, 2004), *sentipensares* (Moraes; Torre, 2002), escuta sensível (Barbier, 1998), a partir das rodas de conversas (Warschauer, 2017; Moura, Lima, 2014) para troca de saberes docentes e construção de saberes outros, próprios e apropriados (Galeffi, 2017), com base em uma “relação educativa pensada a partir da estrutura ‘um-para-o-outro’ [...] entendida para além da diferença e da simples assimilação do outro pelo mesmo.” (Miranda, 2013, p.3), compreendendo este ser-outro, o ser-professor, na plenitude do seu cotidiano concreto, complexo, mergulhado em suas demandas reais – e não distante do seu fazer pedagógico, na forma superficial e abstrata de suas reais necessidades, como ser-outro fragmentado, muitas vezes silenciado, invisibilizado.

A formação de professores fora do contexto pedagógico, com ênfase nos conteúdos e resultados, reforça a performatividade, que segundo Ball (2002, p.4), “é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança”, *espaçotempo* de dominação, que exclui o ser-outro em suas demandas sensíveis do dia-a-dia, automatiza a ação do ser-professor impondo um ritmo desumano ao trabalho docente que perde em escuta e percepção do momento presente, em sentidos e possibilidades de ensino e de aprendizagem.

No contexto da performatividade, percebo a sala de aula como lugar de silêncio e pressa, aligeiramento para explicar e aprender (superficialmente) os

assuntos, planejamentos cronometrados para cumprimento de prazos e resultados. No entanto, como nos diz Tardif (2014, p. 118), “ao entrar na sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas” e, dessa forma, em diálogo com Serpa (2011, p. 179), vê-se que “a centralidade da formação do professor está na dinâmica da práxis, ou seja, da atividade humana com o Outro, aí inserida a teoria e o instrumental da ciência”. Assim, a formação docente não deve ser priorizada à parte do contexto das interações humanas do qual os processos de aprendizagem e de ensino acontecem, vez que, desse modo, a formação torna-se abstrata, superficial, dicotomizada, com objetivos rígidos e limitados a um fim.

Em contraposição a este tipo de formação, objetivo o acontecer de uma formação no contexto pedagógico do/a professor/a. Busco por significações e sentidos na práxis, que atravessem o ser-professor para além dos saberes profissionais, encontrando ressonâncias de histórias de vida com memórias afetivas, vivências escolares/acadêmicas e *sentipensares* do momento presente, que configuram o ser em sua integralidade *racioemocional* inserido na dinâmica das relações consigo próprio, com os outros, com o conhecimento e com o mundo/natureza (Almeida, 2017; 2024), denotando assim, a complexidade da prática docente.

A complexidade entendida neste estudo, baseia-se nos estudos de Morin (2010), para quem “complexo é tudo aquilo que não pode se reduzir a uma explicação clara, a uma ideia simples e, muito menos, a uma lei simples.” (Morin, 2010, p. 190), dada a diversidade de desejos, costumes, perspectivas, conhecimentos e saberes que cercam e perpassam o trabalho docente. Esse paralelo advém da inquietação pessoal de observar o silenciamento das angústias de colegas professores/as ao retratarem impossibilidades e dificuldades nos processos de ensino e de aprendizagem, nas formações regulares da minha rede de ensino. Compreendo a necessidade de capacitação e qualificação para o trabalho com livros, projetos, programas, mas, quando e onde professores/as poderão discutir as especificidades de suas salas de aulas?

O trabalho pedagógico envolve a complexidade de vidas em formação e no devir de sua atuação docente, esse professor também se forma, num ato contínuo, não-linear, de possibilidades de experiências, no sentido preconizado por Larrosa (2002), que requer paragens para pensar, olhar, escutar e suspender

o automatismo da ação, através de *espaçotempos* que viabilizem estudos e experimentações direcionados às especificidades e diálogos que acolham *sentipensares* e experiências pessoais e profissionais. Dessa forma, no movimento complexo de formar e formar-se,

a formação, processo que nos constitui, pode ser vista como o próprio movimento de ser no mundo. Um mundo de possibilidades [...] de referências [...] como possibilidades de atualização e com isso, de constituição de experiências formativas [...] tecida de itinerância, que por sua vez comporta a errância e permite que cada pessoa torne-se o que é (Sá, 2020, p. 44).

Para tanto, é necessário acolher a alteridade do outro, o que “implica construir na educação uma relação de proximidade com outro que não visa condicionar e submeter sua alteridade as determinações impostas de um pensamento totalizador [...]” (Miranda, 2013, p. 4), o que requer uma ética de acolhimento, abertura, exposição ao outro e convivência com as diferenças (Miranda, 2013).

Tal encaminhamento, envolve escuta sensível às compreensões de vida que constitui o ser-outro – complemento de nós mesmos no fluxo da vida em formação, levando em consideração, conforme Sá e Alves (2016, p. 427), “o conhecimento de si e a narração de cada percurso curricular em sua singularidade”, privilegiando o elo de trocas e aprendizagens, sem sobreposição de saberes, vez que, como afirma Almeida (2020, p. 155): “É no instante vivido na convivência com os outros, no campo das afetações, que os seres humanos se formam, se tornam quem são”, no acontecer formacional como vida em devir, para além de conteúdos e metas a serem alcançados.

Por esta perspectiva, “o importante é conviver com as diferenças, e isso constitui-se a dimensão política da incomensurabilidade. Exatamente porque se quer tornar as coisas comensuráveis, tem-se de reduzi-las à sua consciência. O cultivar o diferente é conviver com a alteridade” (Serpa, 2011, p. 64), acolhendo o outro tal qual é, sujeito em devir, tal qual cada um de nós somos, sem intenções de alterar o outro, possibilitando o devir em experiência, considerada neste estudo, fonte de aberturas de alteração do ser em si e por si.

Neste sentido, quando Larrosa (2011, p. 26) afirma que “em educação dominamos muito bem as linguagens da teoria, ou da prática, ou da crítica [...]”

mas talvez nos falte uma língua atravessada de exterioridade, de alteridade [...]", faz um alerta sobre a falta de sensibilidade, de imprevisibilidade da vida, de possibilidade de experiência, de singularidade e, também, do desenvolvimento de uma escuta sensível neste contexto. A escassez de tais elementos, priva a constituição do ser-sendo-no-mundo, pois como afirma Barbier (1998, p. 189), "a pessoa só existe pela atualização de um corpo, de uma imaginação, de uma razão, de uma afetividade em interação permanente", o que não é estimulado em uma educação voltada tão somente aos resultados, pois esta não valida os processos singulares.

A escuta sensível pauta-se na fenomenologia, na complexidade e na multirreferencialidade, sendo revestida de sensibilidade e sentimento²². Tais atributos, fizeram da escuta sensível uma estratégia na busca pelas compreensões a respeito da multidimensionalidade humana. Uma busca para além de tudo que pode ser mensurável, manipulável.

Assim, para refletir sobre as dimensões humanas *racioemocionais* na prática docente, propõe-se um *espaçotempo* formativo *in loco*, atravessado por linguagens sensíveis, que envolvam aberturas para uma escuta sensível, exposição de *sentipensares*, expressão do corpo, conhecimentos de vida e saberes profissionais, tencionando vivências permeadas por alteridade, possibilidade do acontecer da experiência (Larrosa, 2011) e construção de novos conhecimentos, não dicotomizando a razão e a emoção do ser-professor em seu devir formativo.

4.2 PARAGENS PARA EXPERIÊNCIAS E SENTIDOS

As compreensões dos/as participantes da pesquisa acerca da multidimensionalidade humana, indicaram encaminhamentos para a criação de um *espaçotempo* de partilha, reflexão, aberturas para experiências e constituição de sentidos (Larrosa, 2002) que auxiliem no desenvolvimento dos processos de formação, ensino e aprendizagem, com a premissa de que as formações técnicas, vivenciadas de maneiras isoladas ao contexto de atuação dos/as professores/as, não repercutem de maneira significativa no trabalho

²² Para Barbier (1998), a sensibilidade permite acessar o sentir.

pedagógico, porque falta a interação com o grupo e com o contexto de atuação, o que pode fragmentar e fragilizar percepções, apropriações e desenvolvimentos no âmbito escolar.

Larrosa (2002) traz uma reflexão sobre a “palavra”, que é muito oportuna para o cerne da discussão sobre a formação docente da rede de ensino municipal nos dias hoje. Ele afirma:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (Larrosa, 2002, p. 21).

Pensando, pois, no trabalho do ser-professor que é primordialmente exercido pela palavra e, ao mesmo tempo, no silenciamento destas palavras frente à formações voltadas ao desenvolvimento de projetos e programas contratados à revelia das palavras destes profissionais que estão à frente dos processos de ensino e de aprendizagem, no ‘chão’ das escolas, imersos em suas realidades distintas, plurais e diversas em suas singularidades, vejo que é essencial para a proposição de um espaço de formação, que se preserve atenção à ‘palavra’ e suas vertentes de: crítica, eleição, cuidado, invenção, jogo, imposição, proibição e transformação, como meio de desenvolvimento de uma práxis reflexiva que valide experiências perpassadas por sentidos e fundamente a prática pedagógica, colaborando efetivamente com a qualidade da educação, mensurada não nos resultados, mas nos processos que os antecedem: formação docente, ensino e aprendizagem.

Assim, como seres constituídos de palavras e desenvolvedores de palavras por meio da profissão, professores demandam de um espaço de formação no contexto de sua atuação, que lhe proporcione significados, que os toque de uma maneira singular e perpasse os seus sentidos.

Contudo, buscando equilíbrio entre as possibilidades reais de desenvolvimento do projeto de intervenção, sirvo-me das palavras de Serpa (2011, p. 271) para melhor explicar, “[...] não quero dizer que sua experiência de formação se resumiria a esse espaço, mas ele seria ponto de partida e de chegada, dando-se nele o ponto de encontro de convergência, ou da

divergência”, para *constituir-com* os outros – colegas de profissão, vizinho de sala de aula – aberturas, possibilidades de diálogos, criação e experiência.

Tais vivências exigem paragens que proporcionem ao ser-professor

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 19).

Trata-se da interrupção do automatismo da ação docente para melhor compreensão do mundo que cerca este contexto educacional, envolvendo, neste ínterim, as pessoas da experiência, em seu tempo, momento e envolvimento, o que vai configurando o saber da experiência e aberturas para o desconhecido; tal qual essa proposta interventiva, que vai tomando forma e se constituindo nas entrelinhas do instituído, com ênfase nas compreensões e sentidos de professores/as em pleno desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Na pesquisa de campo, cada encontro foi iniciado com uma roda de biodança, oportunizando uma paragem, uma interrupção na rotina dos/as professores/as, através de uma estratégia sensível, cuja “metodologia consiste em induzir vivências integradoras por meio de música, do canto, do movimento e de situações de encontro em grupo” (Toro, 2002, apud Reis, 2009, p. 72). A escolha da vivência em biodança permeou pela potencialidade da dinâmica em trabalhar afetividade e pertencimento, também pela proximidade com a fenomenologia e a visão ontológica do estudo.

Uma pergunta pode estar solta no ar: Como a biodança entrou nesta roda de pesquisa? A biodança já era uma prática desenvolvida na escola desde março/2023, em caráter voluntário, sem custo para as participantes. Inicialmente, o projeto foi pensado para as mães dos/as estudantes, mas a demanda foi tanta, que a responsável pelo grupo (uma docente da escola) decidiu ampliar o público-alvo e começou a acolher as mulheres/senhoras da comunidade local.

Na ocasião de planejamento da atividade de partilha da pesquisa, em conversa com a companheira responsável pela biodança na escola, sobre

dinâmicas sensíveis e lúdicas para o momento da partilha e, posteriormente, para os encontros com os/as participantes da pesquisa, a responsável sugeriu a vivência biodança para os momentos de acolhimento, tanto da partilha, como da pesquisa. Assim, começamos a conversar sobre os objetivos e a escolha das músicas, atividades e consignas²³.

A biodança proporcionou ao grupo uma experiência de relações, na qual “a dança do nós, do eu e do outro, segue a valsa do amor, comunicação corporal em que o passo de um procura se harmonizar com o passo do outro, criando uma unidade capaz de deslizar pela vida com graça, harmonia e beleza.” (Reis, 2012, p.94), perpassando instâncias do eu, do outro e do nós no movimento dinâmico da roda e da vida-vivente, constituindo um “estado que constela momentos educativos supremados, em que o espírito e o coração, entrelaçados, podem garimpar a busca da sabedoria, a fruição da beleza” (Araújo, 2009, p. 220), transpondo as limitações postas com ousadia, responsabilidade, implicação e entusiasmo.

Neste ponto, considero importante destacar algumas inquietações: Quais ações deveriam compor os encontros formativos no contexto escolar? Deveria ser elaborado um cronograma das temáticas a serem trabalhadas no decorrer do ano letivo? Estaria, dessa maneira, normatizando uma ação instituinte? Tais questionamentos impulsionaram o desenvolvimento de um projeto interventivo que propusesse um *espaçotempo* no contexto escolar com a organização de ações estratégicas que preservassem o tempo pedagógico de professores/as e estudantes, o que se materializou como uma sistemática de formação docente – documento aberto e colaborativo, pensado para compor o projeto pedagógico da escola, como ação instituinte na criação de paragens para experiências e sentidos na formação docente.

Na tentativa de possibilitar experiências e sentidos, a elaboração do projeto interventivo foi fundamentado nas compreensões dos professores acerca da multidimensionalidade humana, abarcando, neste espaço formativo “irreduzibilidade, errâncias, opções, escolhas, desejos, aptidões, retomadas, dúvidas, afirmações culturais” (Macedo, 2020, p. 132).

²³ A escolha de músicas, atividades e consignas na biodança é feita através de sistema específico. No caso deste grupo, a plataforma de música utilizada é o FACILITADOR Organização metodológica da biodança na informática, versão 18.0.

4.3 MULTIDIMENSIONALIDADE HUMANA

As rodas de conversas emanaram cuidado, o cuidado consigo e o cuidado na relação com os outros. Cuidado traduzido no olhar atento ao estado emocional do/a colega; na escuta sensível às dificuldades dos/as estudantes e no entendimento de que os núcleos familiar, social e cultural influenciam nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, “essa composição reverbera em uma percepção de nossa multidimensionalidade humana como seres *racioemocionais*, compondo uma paisagem de busca pelo amor como elo de gerações, que não ocorre a partir de desígnios divinais ou progressistas” (Almeida, 2024, p.215), mas a partir de uma ética amorosa que principia práticas solidárias e empáticas.

O amor, neste contexto, é “[...] compreendido como um modo de relacionar-se com o outro, como uma maneira de viver/conviver que se expressa no cotidiano da vida” (Moraes, 2020, p.42), através das dimensões emocionais, morais, cognitivas, políticas, culturais, tecnológicas, espirituais, entre tantas outras que compõem a multidimensionalidade humana, o que “implica, necessariamente, no cuidado para com a relação de cada um de nós consigo mesmo e com os outros no exercício zeloso com o respeito, com a responsabilidade, com a justiça, com a compaixão [...]” (Araújo, 2016, p. 86), desencadeando, no entendimento de uma educação para as relações, em aberturas para a “convivência com a diferença e para a diferença em si” (Almeida, 2024, p. 226).

A percepção da multidimensionalidade humana alicerçada a uma educação para as relações, compreende que

o saber dos professores não é ‘foro íntimo’ povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (Tardif, 2014, p. 15),

interconectados às singularidades das histórias de vida e subjetividades frente às compreensões de si no percurso da vida. Há, desse modo, um entendimento ampliado do universo que envolve a multiplicidade da ação docente e o despertar da atenção para o cuidado triético, que envolve o cuidado ambiental, social e

mental (Galeffi, 2017), para além de todos os conteúdos sistematizados nos currículos, programas e/ou projetos disseminados nas formações técnicas e aplicados em salas de aula, porque, como explica Galeffi (2017, p. 81):

A questão agora mira o protagonismo humano em todos os processos vitais de criação, manutenção e transformação do mundo vivo. Um protagonismo que não aceita mais o princípio da competição e da exclusão dos perdedores. Um protagonismo para todos, porque uma educação pública de qualidade haverá necessariamente de formar os seres humanos para uma participação ativa na vida política, pelo aprender a ouvir, a falar, a ler, a escrever o mundo de modo próprio e apropriado, sempre único, sempre outro de si além de si, sempre público,

possibilitando o desenvolvimento do ser, em sua potencialidade singular. Por esta percepção, este projeto de intervenção nasce do movimento instituinte de um grupo de professores/as da Educação Básica, cuja dificuldade em dialogar e criar estratégias de trabalho no próprio contexto escolar, ousa pensar, estudar e criar um *espaçotempo* de paragens, mantido pelo protagonismo de professores/as e estudantes que, de maneira própria e apropriada, tem a possibilidade de desenvolver saberes docentes e aprendizagens estudantis para além das formações e habilidades instituídas.

Assim, um outro olhar é desenvolvido quando fragilidades e estratégias de potencialidades são pontuadas e pensadas pelo próprio contexto de trabalho e, neste sentido, o protagonismo da ação instituinte fortalece a comunidade porque se abre à responsabilidade social e à cooperatividade, com reverberações no viver de cada um/uma que perpassa este espaço de novas possibilidades, com sensibilidades, estudos e planejamentos outros para alcançar uma educação outra, comprometida com a preservação da plenitude da vida para todas as formas de viver.

O equilíbrio planetário perpassa também pelas ações singulares que professores/as desenvolvem em suas práticas pedagógicas, no sentido de que futuras gerações de profissionais são formadas com participação de fazeres pedagógicos, ou seja, a parte que fazemos em sala está ligada ao todo que é viver no planeta Terra, tendo em vista que “os sistemas vivos são organizados de tal modo que formam estruturas de múltiplos níveis, cada nível dividido em subsistemas, sendo cada um deles um ‘todo’ em relação a suas partes, e uma ‘parte’ relativamente a ‘todos’ maiores” (Capra, 1982, p. 32, grifos do autor),

despertando-nos para a consciência do estado de inter-relação e interdependência da concepção sistêmica da vida (Capra, 1982), o que exige um pensamento para além da linearidade, fragmentação e homogeneização que instituem, ainda hoje, a educação escolar.

Galeffi (2014, p. 13) considera que “a complexificação da vida é uma negação recursiva e sistêmica das formas que se degradam progressivamente” e Morin (2000, p. 39, grifo do autor) nos diz que “em consequência, a educação deve promover a ‘inteligência geral’ apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção geral”. Assim posto, a perspectiva de uma educação para as relações, fundamentada no desejo, na curiosidade epistêmica, na problematização, no pertencimento social e na ética como eixos de significação, encontra respaldo na complexidade para as compreensões da multidimensionalidade humana e do ser como ente *racioemocional*, com direito a usufruir de processos formativos voltados para os sentidos na vida presente, transgredindo às formatações, fragmentações, linearidades, dicotomias do instituído tecnicista e homogeneizador.

Tais composições formativas nos levam a um lugar de esperança, que nutre, sensibiliza, fortalece e impulsiona a sonhar, ousar e criar. Como coloca Corazza (2021, p. 5), podemos *pensarfazer* uma

docência que cria um mundo próprio, como uma máquina de fazer sonhar acordado. Docência que emite gritos de pavor e cantos de guerra contra o idealismo religioso, a retórica política e as besteiras morais. Docência como proliferação de devaneios, retificação da realidade, criação de um rendilhado feito com pedrinhas de brilhante. Docência como oceano de impossíveis, tão surpreendente, que não necessitaríamos mais de nenhum além. [...] Docência urdida nas longas noites dos tempos, por um arquivo tecido pela poesia do dito-efeito.

Para isso, é preciso investir esforços por um *espaçotempo* que nos permita vivê-la.

4.4 POR UM *ESPAÇOTEMPO* FILOSOFANTE E SENSÍVEL

Busquei inspiração no mito de Janus²⁴, para aprofundar a discussão sobre a formação na perspectiva da multidimensionalidade humana impulsionada por Macedo (2014, p. 65), quando este afirma que

trazer Janus para este cenário de discussão tem a ver com a sensibilidade de que há um potencial político-formativo em pensar miticamente, numa época em que o chauvinismo²⁵ insignificante quer colocar a vida em enquadres excludentes de todo tipo. Janus é a diferença como limite.

Metaforicamente, no sentido de começos e recomeços de Janus, o diferencial deste estudo, em pensar um projeto interventivo na formação docente, é a criação de um *espaçotempo* intraescolar como princípio fundante, trazendo para os pilares do trabalho, o sentido de ensino-pesquisa como invenção, preconizado por Corazza (2013, p. 99), cujo fundamento

é ser uma sementeira de vivências e sentidos imprevistos, que implode o sistema habitual e consensual da educação. Implosão, que cria condições, tanto para professores quanto alunos, de capturar as forças dos acontecimentos educacionais em suas modulações assignificantes, vitalidades assubjetivas, realidades ininterpretadas, devires inorgânicos e imperceptíveis.

A concepção de formação da rede de ensino, dentro do contexto da pesquisa e conforme explicitado a seguir, evidenciou um lugar de treinamento, de devolutiva de resultados mensuráveis, que não traduz a dinâmica diária das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e não permeiam os *sentipensares* diários de professores/as no viver a Educação Básica pública no nosso município. No entanto, o trabalho, que trilha seu caminho metodológico com a multirreferencialidade e a complexidade, não pretende invalidar os

²⁴ Da mitologia greco-romana, Macedo (2014) explica que Janus tem duas faces, representando passado e futuro, assim, é o deus dos começos, das aberturas, das transformações. Segundo o mito, após herdar o trono da rainha com a qual era casado, após sua morte, Janus guiou seu povo a uma nova realidade. É comumente associado a outros mitos ligados a começos e compreensões difíceis. Também tem associação na físico-química, a uma partícula complexa, denominada partícula de Janus. Em nosso calendário anual, Janeiro inspirou o primeiro mês do ano, que representa, de modo geral, um balanço entre passado e futuro.

²⁵ Macedo (2014) explica que somos herdeiros de uma educação chauvinista, e a consequência disso, é o reducionismo.

encaminhamentos da rede de ensino, busca, ao contrário disso, criar um lugar de aberturas para o diálogo entre as práticas instituídas e instituintes, de maneira a, no contexto de trabalho, desenvolver no processo de ensino, encaminhamentos que melhor signifiquem os processos de aprendizagem.

Assim, pois, de um lado teremos as formações instituídas pela rede de ensino, e, em paralelo, o *espaçotempo* de formulações, questionamentos, pesquisas outras, reflexões, dentro do espaço da unidade escolar. Um lugar de relações, plural, diverso, complexo, multidimensional, “[...] interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.” (Morin, 2000, p. 38). Um lugar de paragens para experiências e sentidos. Um lugar de passagens para transformações.

Eis o retrato do *espaçotempo* que sonhamos e nos dispomos a construir, pois

somos desejosos de conquistar esse Direito de Flanar, em sua raiz de livre pensamento. Acolhe-nos na sonhografia essa vitalidade de poder sonhar, de ser trapézio e não trapezista, de dramatizar sob um logos, ser um arquiteto alquimista, capaz de transcriar a novidade mesmo do choro, da dor, da condição latente do riso (trágico ou cômico) (Reis; Corazza, 2021, p. 454, grifo das autoras).

E, no mesmo sentido, transpor as padronizações dos processos formativos e sobre eles ressignificar, perfazendo um caminho de “ensino-pesquisa que [...] mescla e cruza o que passou, o que nos afeta, e os mundos possíveis por vir [...] priorizando a poética, o processual e a reversibilidade” (Corraza, 2013, p. 100-101). Mas, para tais transcrições e transposições,

os/as docentes precisam estar abertos e dispostos a lidarem com as subjetividades que se situam nas relações de ensino e de aprendizagem, envolvendo a empatia, a escuta ativa e a compreensão das emoções dos alunos/as, a fim de estabelecer um ambiente acolhedor e favorável ao desenvolvimento integral de cada ser (Silva; Silva; Almeida, 2024, p. 160).

Do mesmo modo, considera-se que as formações docentes necessitam de aberturas para que professores/as tenham possibilidades de vivenciar experiências significativas para a retroalimentação de seu potencial criativo e

sensível, para que tenham condições de oferecer, partilhar experiências e conhecimentos. Neste sentido, Canda e Almeida (2018, p. 82-83) reforçam “não apenas o favorecimento do acesso, mas a compreensão da arte e das experiências estéticas, como formativas, tanto as voltadas para o patrimônio validado culturalmente, quanto às produzidas pelos sujeitos em suas vivências no mundo”.

5 AS RELAÇÕES COM O MUNDO



Dança Dos Meninos (part. UAKTI)

Olha mais pra mim
 Dentro de meu sentimento e tudo de mim
 Seja meu lar, uma canção, um carinho
 Uma frase de paz
 Te acorda! É a dança, o momento, a roda que vai
 Embalando o amor
 Canta um refrão
 Mostra o sorriso
 Canta o refrão
 Mostra que quer viver
 E posso lembrar
 A primeira noite que te vi entoar uma emoção
 Tanto calor em teu rosto
 Como em toda visão
 É o mundo, é a senha pra que eu te sentisse ali
 Força de um leão
 Venha de lá
 Anjo suave, sem esperar
 Grita que quer viver

Olha bem para mim



Figura 5 – Relações com o mundo instituído

Música: Dança dos Meninos (Participação especial de Uakti)

Interpretação: Milton Nascimento

Composição: Marco Antonio Guimarães e Milton Nascimento

Álbum: Yauaretê, 1987 (vide referências).

Fotos/Imagens: Acervo pessoal da autora, de registros autorizados do momento Partilha/escuta do espaço educativo

Antes de iniciar as reflexões acerca das relações com o mundo, trago a música Dança dos Meninos, trabalhada no acolhimento aos/às professores/as em uma das rodas de conversa, no sentido da potência do ser e vontade de viver, para representar uma outra perspectiva, um pedido feito por este estudo ao mundo intuído: ‘Olha mais pra mim/ Dentro de meu sentimento e tudo de mim/ Seja meu lar, uma canção, um carinho’.

Mas, que mundo é esse que cerca a escola? Há conexão entre a dinâmica do mundo e a dinâmica da viva-vivente? A música também fala do amor que segue embalado pela roda, mostrando a necessidade de amor na dinâmica das rodas, dos ciclos e contextos da vida.

Para refletir sobre tais questões, “expressas [...] no desejo de criar um mundo mais solidário e na necessidade de amar esse mundo e nesse mundo” (Almeida, 2024, p. 51), esta seção abarca as relações do contexto escolar pesquisado, com o mundo que lhe constitui: o diagnóstico da rede, o contexto escolar, as formas instituídas, a legislação vigente e elementos outros acerca da formação docente.

Na perspectiva de uma educação para as relações, concordamos com Marimón e Vilarrasa (2014, p. 48) ao afirmarem que “a vida é absolutamente incompreensível sem relacionamentos e sem cooperação” motivo este, que nos leva a buscar “a composição de territórios alinhavados por posturas éticas de amor ao mundo [...] em uma plástica dionisíaca de eterna atualização” (Almeida, 2024, p. 52), em meio a interconexões, alternâncias, sobreposições, combinações e complexidades.

A física moderna revela que “a natureza não nos mostra quaisquer elementos básicos isolados, mas apresenta-se como uma teia complicada de relações entre as várias partes de um todo unificado” (Capra, 1982, p. 65). Por este pensamento, “quanto mais relações estabelecidas por um professor (entre seres, matérias, objetos, campos de conhecimentos) para ensinar, mais aumentará a capacidade de afeto e potência desta docência” (Corazza, 2020, p. 357, grifo da autora).

No entanto, não se pode perder de vista que o mundo escolar ainda é regido por uma forte influência mecanicista e cartesiana, sendo

[...] necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. [...] A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, [...] mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (Gatti, 2010, p. 1375).

Tais demandas, envolvem uma postura pedagógica de questionamento acerca de práticas aplicacionistas e homogeneizantes e o desenvolvimento de ações instituintes que tencionem a uma quebra de paradigmas crescente, a exemplo de estudos como este, em que a proposição está voltada para o fortalecimento do corpo pedagógico, desencadeando inquietações acerca dos “fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula [...] como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, [...] produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional” (Gallo, 2002, p.173), mas que emane o fluxo da vida-vidente em meio às relações naturais, sociais e políticas que vão se estabelecendo de maneira singular e coletiva com o mundo e com o conhecimento.

O mundo que cerca o campo da pesquisa compreende movimentos do instituído e do instituinte mutuamente, caracterizando-se por relações complexas, por vezes conflituosas, evidenciadas no cotidiano das vidas que ali empreendem seus papéis sociais: diretores/as, coordenadores/as, professores/as, pais, estudantes, entre outras pessoas envolvidas nos processos que se estabelecem para ensinar, aprender, formar e transformar.

Para apresentar este mundo e as relações ali vivenciadas, foi necessário ver a escola na qual atuo, através da perspectiva daqueles que dividem esse espaço comigo. Assim, envolvida na relação comigo mesma e com os/as colegas que vivem a experiência de ser naquele ambiente coletivo, busquei transver o objeto e o campo da pesquisa, através de um diagnóstico baseado em documentos que regulam o funcionamento deste universo escolar.

Importante afirmar que as críticas pontuadas no decorrer do estudo, foram delineadas a partir de pesquisas documentais, fundamentação teórica e pesquisa de campo, de maneira a servir de aberturas outras, que possibilitem saberes outros a cerca dos processos formativos, fundamentais para “que a ação

docente esteja imbuída de um pensamento político e implicada com a renovação do mundo, de maneira aberta e plural” (Almeida, 2024, p.226).

5.1 TRANSVER PELAS ENTRELINHAS DO INSTITUÍDO

O movimento de transformar os encaminhamentos formativos do contexto escolar, ocorreu em três momentos interconectados: a busca por documentos para transver as formas instituídas; a busca por referências bibliográficas que fundamentassem o desejo de transpor as linhas do instituído; e a busca pelas compreensões dos/as professores/as do contexto escolar para construir uma sistemática de formação inovadora, instituinte e responsável.

Para a pesquisa documental, foi delineado um recorte histórico temporal a respeito da formação de professores, a partir do ano de 2019, marco da apresentação²⁶ do Referencial Curricular Municipal dos anos iniciais²⁷, vigente na rede de ensino municipal de Salvador, compreendendo o período letivo até o ano de 2023, perfazendo um total de cinco anos. Entretanto, para compreensão do recorte histórico temporal, foram analisados documentos que precederam e sucederam o período alvo da pesquisa, na tentativa de melhor compreender efeitos e reverberações.

O recorte temporal balizou a pesquisa documental em busca de diretrizes, comunicados, convites e orientações das formações docentes, a fim de compreender as proposições formativas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Salvador e levantar as concepções pedagógicas e de formação inclusas no Projeto Político Pedagógico da escola, movimento essencial para transver e transpor o instituído, de maneira a colaborar com a rede de ensino.

Este processo iniciou-se por meio de consultas a documentos no que se refere à formação de professores no site institucional da rede municipal de educação e aprofundou-se após autorização da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação (DIPE/SMED), através da análise de

²⁶ Apresentação do Referencial Curricular Municipal (anos iniciais Ensino Fundamental) - Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/curriculo-escolar-proprio-em-salvador-e-tema-de-encontro/>

²⁷ Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do Ens. Fundamental na íntegra - Link: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/referenciais/fundamental/iniciais/Referencial%20Curricular%20Municipal%20para%20os%20anos%20iniciais%20do%20EF_novo.pdf

documentos internos, como o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e os Diários de Classe.

No contexto do recorte temporal indicado, a formação de professores é contemplada no regimento da SMED, decreto 26.298/2015²⁸ como formação continuada, tratada na Coordenadoria de Formação Pedagógica, que é vinculada à Gerência de Currículo, de responsabilidade da Diretoria Pedagógica. O art. 10 deste regimento trata da finalidade da diretoria pedagógica e elenca 10 itens em sua alínea 'a', inciso I, sobre a competência da coordenadoria de formação pedagógica:

1. elaborar, aprimorar e implementar a política de formação continuada dos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino, em consonância com a legislação educacional vigente;
2. elaborar, implementar, acompanhar e monitorar o currículo mediante a política de formação continuada e apoio aos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino;
3. elaborar e implementar política de fortalecimento do papel do Coordenador Pedagógico como formador nas escolas;
4. elaborar e implementar, de forma articulada com as Coordenadorias que compõem a Diretoria Pedagógica e Gerências Regionais, o Programa de Formação Municipal Continuada e em Serviço para professores e coordenadores pedagógicos;
5. propor e publicizar diretrizes curriculares para a formação continuada e em serviço para professores e coordenadores pedagógicos no âmbito da Rede Pública Municipal de Ensino considerando a diferenciação pedagógica dos currículos da Educação Básica;
6. orientar as unidades de ensino, por meio das Gerências Regionais, sobre a execução das políticas de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino;
7. promover e implementar intercâmbios formativos entre os professores e coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino;
8. fomentar e gerir parcerias externas governamentais e não governamentais para ampliar e fortalecer a política de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino;
9. sistematizar, documentar e publicitar os resultados obtidos em decorrência da execução do Programa de Formação Continuada da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador;
10. avaliar a política de formação continuada da Rede Pública Municipal de Ensino (Salvador, 2015).

²⁸ Link do Decreto 26.298/2015:

<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>

O decreto 26.298/2015 revoga o decreto 23.922/2013²⁹, dando maior ênfase à formação continuada de professores, abrindo espaço a um novo cenário para os encaminhamentos formativos na rede de ensino. Os termos *elaborar, aprimorar, implementar, sistematizar, acompanhar, propor e publicizar* expressos no art. 10, do decreto de 2015, refletem a escassez de políticas e diretrizes voltadas à formação de professores na rede pública municipal, no intervalo entre os dois decretos.

A partir do ano de 2015, importantes e necessários marcos legais foram desenvolvidos na rede municipal de ensino de Salvador, porém ainda se mostram longe de encaminhamentos pedagógicos que contemplem processos de ensino e aprendizagem significativos e com sentidos para professores/as e estudantes.

Vê-se, por exemplo, no art. 10, decreto 26.298/2015, que os itens

[...] 2. elaborar, implementar, acompanhar e monitorar o currículo mediante a política de formação continuada e apoio aos educadores da Rede Pública Municipal de Ensino; 3. elaborar e implementar política de fortalecimento do papel do Coordenador Pedagógico como formador nas escolas; [...] 7. promover e implementar intercâmbios formativos entre os professores e coordenadores pedagógicos da Rede Pública Municipal de Ensino; [...] (Salvador, 2015)

trazem referências como: apoio, fortalecimento e intercâmbio, voltados à formação de professores, que pressupõem: olhar sensível, escuta e diálogo acerca do dia a dia do/a professor/a em seu contexto escolar, o que não é objetivado no cotidiano das formações testemunhadas na rede de ensino.

Importante dizer também que as relações estabelecidas nos intercâmbios formativos entre professores/as e coordenadores/as em rede são importantes, porém é fundamental que estes profissionais possam dialogar em conjunto com os/as professores/as, em suas escolas, o que não é previsto para o contexto das unidades escolares, muito embora o item 3, trate do fortalecimento do coordenador pedagógico como formador nas escolas.

Para que o/a coordenador/a seja um/a formador/a nas escolas, não seria necessário um *espaçotempo* de formação coletiva no contexto escolar?

²⁹ Link do Decreto 23.922/2013:
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2392/23922/decreto-n-23922-2013-aprova-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-smed>

Encontros individualizados entre coordenação e professor/a potencializa encaminhamentos, decisões, reflexões de um ambiente que é, ou deveria ser, prioritariamente coletivo? Como estabelecer uma fluência na comunicação e nas decisões em um ambiente potencialmente dinâmico e diverso, com encontros individualizados entre o/a coordenador/a e o/a professor/a?

No contexto de implementações na rede de ensino, é constituído o Programa Nossa Rede, fruto da parceria entre a SMED e o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), instaurado no ano de 2015 para o Ensino fundamental, anos iniciais, como ação 09 do Programa Combinado³⁰. Dessa parceria, foram elaborados os seguintes documentos na esfera dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dispostos no site da SMED³¹: A Base Nacional Comum Curricular e a Política Nossa Rede: concepções articulares; Referencial Curricular Municipal; Cadernos Nossa Rede³²; Diários de Classe; dentre outros.

A Base Nacional Comum Curricular e a Política Nossa Rede: concepções articuladas, publicada no site da SMED em março de 2018, traz uma explicação para o cenário na rede, entre os anos de 2013 e 2014:

identificava-se uma gestão fragmentada do currículo escolar, alicerçada predominantemente por programas externos, revelando a coexistência de práticas pedagógicas divergentes no currículo circulante na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Salvador, S-d[c], p. 2)³³

Segundo este documento, tal cenário mobilizou a busca por uma unidade pedagógica, a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos/as alunos/as. Mas, vale refletir: passados seis anos da publicação deste documento, houve a constituição de uma unidade pedagógica? A rede de ensino continua com práticas alicerçadas à programas externos? A extensa rede de ensino do

³⁰ Programa da SMED que reúne 111 ações/combinados para melhorar a educação. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/combinado/>

³¹ Documentos SMED/Nossa Rede – Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>

³² O caderno Nossa Rede utilizado neste documento como referência, é o Caderno do Professor do 4º ano, turma em que estou lecionando, no turno matutino, neste ano letivo de 2024. Link:

http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/professor/miolo/4ano_lp_prof_miolo_alta.pdf

³³ A Base Nacional Comum Curricular e a política Nossa Rede – Link:

<http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/A-Base-Nacional-Comum-Curricular-e-a-politica-Nossa-Rede-concepcoes-articulares.pdf>

município de Salvador, pode ser contemplada em sua plenitude, por uma unidade pedagógica?

São 419 unidades escolares inseridas em comunidades com histórias, culturas e características próprias, abarcando especificações de programas/projetos de demandas próprias da rede e de demandas externas. Vê-se, pois, a urgente necessidade de desenvolvimento pleno da autonomia das escolas, para decidir diretrizes pedagógicas que norteiem e fundamentem seus processos formativos, de ensino e de aprendizagem. A exemplo da decisão sobre quais projetos e programas adotar, de acordo às características da comunidade escolar.

Neste cenário, o Referencial Curricular Municipal (anos iniciais) apresenta-se como uma produção coletiva, “com base na escuta das vozes dos educadores nos Grupos de Trabalho (GTs) e da plataforma virtual, e considerou a identidade e a autonomia da Rede Municipal como protagonistas do projeto político-pedagógico” (Salvador, 2019, p.7), o que é contestado inclusive por professores que estiveram nos grupos de trabalho e afirmam que não tiveram nenhuma das suas considerações contempladas, relatando a pouca possibilidade de expressão no decorrer dos encontros voltados à elaboração dos materiais Nossa Rede.

Em busca de melhor compreender a formação de professores para a rede de ensino, busquei no Referencial Curricular Municipal referências à formação de professores e observei, de imediato, a ausência de um capítulo/sessão que tratasse mais amplamente sobre o assunto, muito embora a formação continuada fosse citada no corpo do documento algumas vezes, conforme segue.

Na apresentação do documento, afirma-se:

Este documento contempla os princípios da educação municipal, os pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas, a concepção das áreas do conhecimento e as aprendizagens esperadas para cada disciplina, a função pedagógica da avaliação do ensino e da aprendizagem, e a formação continuada de educadores (Salvador, 2019, p. 7).

Na explicação sobre “o que nos move”, encontra-se o seguinte esclarecimento:

O que nos move?

A força singular e infinita de seguir reconhecendo saberes, construindo fazeres e compreendendo, como direito, a formação continuada, a ampliação e a resignificação de conhecimentos e o protagonismo dos sujeitos que fazem as histórias, memórias e mudanças (Salvador, 2019, p. 9).

Na concepção de escola e infância:

[...] aliar o trabalho pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental aos propósitos de uma qualidade para a infância, juntamente com a formação dos profissionais em educação, permitirá um aprofundamento e uma ampliação nos estudos, que garantirá uma prática pedagógica diferenciada e relevante para as crianças da cidade de Salvador (Salvador, 2019, p. 14).

Vê-se que é dada ênfase à formação continuada no discurso de apresentação do documento, embora não se tenha uma sessão específica que aborde o assunto. No entanto, o tema aparece nas concepções por área.

Nesta sessão, cada área de ensino apresenta concepções de ensino, aprendizagem e orientações pedagógicas e didáticas próprias, são elas: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Geografia; História; Arte; Educação Física; Língua Estrangeira. A formação de professores não é tratada em todas as áreas supracitadas, assim, elaborei o recorte que segue.

A área da Língua Portuguesa traz uma reflexão acerca das discordâncias sobre a reconceitualização da alfabetização e as maneiras de ensinar, concluindo que “embora essas alterações na prática docente ainda sejam pauta de debate, pode-se afirmar que elas vêm ganhando mais fôlego onde há espaço para a discussão e a formação da equipe pedagógica” (Salvador, 2019, p. 26). Mais à frente, alerta que, “com relação à equipe escolar, o direito se manifesta na existência de uma boa política que garanta a formação de professores e gestores como leitores e como formadores de leitores – alunos e pais.” (Salvador, 2019, p. 36).

Por fim, essa área também anuncia que “um dos fatores que dificultam o sucesso das iniciativas de incentivo à leitura é a falta de uma política de formação que ajude os professores e as professoras a se preparar para formar leitores e para se formarem, eles mesmos, como leitores” (Salvador, 2019, p. 37), reforçando a importância de formar-se para formar, para contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, com significados e sentidos.

Na mesma perspectiva, a área de Ciências afirma que

mesmo não sendo especialistas na área, as professoras e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental são capazes de aprender e ensinar Ciências da Natureza, desde que se engajem no estudo dos conteúdos da área e se envolvam em comunidades de aprendizagem para formação contínua e em serviço (Abreu, Forastieri e Bejarano, 2013; Abreu e Forastieri, 2015; Caniato, 1983) (Salvador, 2019, p. 68).

Do mesmo modo, a área de História, apresenta as especificidades do ensino de história e reflete que

cabe perguntar às professoras e aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental como tratar desses temas na perspectiva de abstração temporal na faixa etária referente a esse nível de ensino. É preciso questionar como está a formação dessas professoras e desses professores [...] que não têm a formação específica (Salvador, 2019, p. 85).

Mais à frente, acrescenta

que uma proposta didático-pedagógica deve ser fundamentada na união dos aspectos que se congregam no espaço escolar, que vão desde as condições físicas, emocionais, cognitivas, afetivas e sociais das crianças até o espaço físico, político e social da escola e a qualificação, formação continuada e valorização dos professores (Salvador, 2019, p. 85).

As concepções de área, de maneira geral, evidenciam o saber e o saber-fazer dos professores, atrelando-os à importância da formação continuada e as condições estruturais de trabalho, evidenciando as subjetividades que perpassam os processos de ensino e aprendizagem. De fato, é um passo adiante na rede de ensino garantir espaço de registro de reflexões/conclusões no âmbito de uma Diretriz Curricular, contudo, é fundamental que tais registros ultrapassem o contexto dos textos e se recriem no contexto das práticas (Mainardes, 2006) desta rede de ensino, a partir de

espaços de vivência e diálogo entre todos os envolvidos no processo educativo para assegurar a ruptura com o currículo fragmentado e descontextualizado [...] **permitindo** 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 de conhecimento (Salvador, 2019, p. 25, grifo meu).

Entre a teoria e a prática, percebo, como profissional e pesquisadora desta rede de ensino, o distanciamento entre as leituras que estão sendo realizadas nos documentos oficiais e a minha prática desenvolvida no contexto escolar. Mas, ainda assim, infiro como positivas tais enunciações, porque dão alicerces para transver e transpor o instituído com fundamentação no próprio acervo institucional vigente.

Os cadernos Nossa Rede, alvo maior na polêmica sobre a coletividade na construção destes, trazem a seguinte afirmativa sobre a formação:

Fazer a formação continuada e disponibilizar materiais pedagógicos contextualizados nos ritmos, nas cores, nos sabores, nos saberes e nas rubricas culturais da nossa cidade é um caminho para que as transformações assinaladas nas metas para a educação municipal se concretizem nos projetos educativos de cada escola (Salvador, 2018, p. 9).

Em seguida, complementa que “logo percebeu-se que uma escola não muda somente com a atuação docente e partiu-se para a formação de coordenadores pedagógicos, diretores escolares e equipes técnicas das secretarias de Educação” (Salvador, 2018, p. 10). Contudo, é crescente a queixa sobre o material Nossa Rede no contexto de ensino. Seria o fato de ter muito material/projeto/programa destinados a uma mesma turma? Seria o efeito de uma escuta ainda ineficiente dos professores na elaboração dos cadernos? Seria a necessidade de atualização do material?

Diante da discrepância entre o que se lê nos documentos institucionais e o que se vive na rede de ensino a respeito da formação docente, para melhor retratar a dinâmica formativa voltada aos professores da rede municipal, foi feita uma busca por atividades consideradas formativas pela rede de ensino, no período entre 2019 e 2023, no site da SMED, que resultou no quadro a seguir.

Quadro 1: Amostragem de atividades de ‘formação’³⁴ realizadas na rede para o ensino fundamental – anos iniciais (2019-2023)

ANO	FORMAÇÃO DESCRIÇÃO/ASSUNTO	OBJETIVO/ ESPECIFICAÇÃO
2023	Formação de Professores (Anos Iniciais) Nossa Rede ³⁵	Discutir planejamento de estratégias e recomposição das aprendizagens.
	Plataforma do AVA ³⁶	Formação com os coordenadores pedagógicos para auxílio ao professor no uso da Plataforma AVA.
	Projeto Aprova Brasil 2023 ³⁷	Apresentar projeto Aprova Brasil 2023 e materiais didáticos a serem trabalhados pelos professores do 5º e 9º anos.
2022	Letramento digital para professores ³⁸	Treinamento para desenvolvimento de atividades gamificadas p/ alunos/as
	Programa Aprender pra Valer ³⁹	Fortalecer prática pedagógica a partir dos cadernos Nossa Rede
	Projetos do British Council ⁴⁰	Eventos formativos para professores de Língua Inglesa para implementação do programa Skills for Prosperity
2021	Jornada Pedagógica Virtual 2021 - Marco inicial do Continuum 2020/2021 ⁴¹	Refletir sobre o novo formato de aprendizagem
	Programa Aprender pra Valer ⁴²	Fortalecer a prática pedagógica a partir dos cadernos Nossa Rede

³⁴ Preservando a nomenclatura utilizada na rede de ensino.

³⁵ Formação de professores – Anos Iniciais discute planejamento de estratégias e recomposição das aprendizagens. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/formacao-de-professores-anos-iniciais-discute-planejamento-de-estrategias-e-recomposicao-das-aprendizagens/>

³⁶ Smed realiza formação com os coordenadores pedagógicos na plataforma do AVA. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-formacao-com-os-coordenadores-pedagogicos-na-plataforma-do-ava/>

³⁷ Smed realiza reunião de apresentação do projeto Aprova Brasil 2023. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-reuniao-de-apresentacao-do-projeto-aprova-brasil-2023/>

³⁸ Smed promove formação sobre Letramento Digital para professores. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-promove-formacao-sobre-letramento-digital-para-professores/>

³⁹ Smed realiza 5ª formação de professores do Programa Aprender pra Valer. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-6a-formacao-de-professores-do-programa-aprender-pra-valer/>

⁴⁰ Professores municipais recebem capacitação em projetos do British Council. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/professores-municipais-recebem-capacitacao-em-projetos-do-british-council/>

⁴¹ Jornada Pedagógica 2021: Escolas debatem o novo formato de aprendizagem. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/jornada-pedagogica-debate-sobre-os-desafios-do-novo-formato-de-aprendizagem/>

⁴² Smed realiza segunda formação de professores do Programa Aprender pra Valer. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-segunda-formacao-de-professores-do-programa-aprender-pra-valer/>

	Artes e educação física na perspectiva da Educação Inclusiva ⁴³	Tratar a educação inclusiva no contexto pedagógico.
2020	Formação p/ professores de inglês. ⁴⁴	Apresentar material que será utilizado no ano letivo de 2020
	Smed discute em Webinário proposições à Coordenação Pedagógica no Ensino Híbrido ⁴⁵	“Proposições à Coordenação Pedagógica no Ensino Híbrido para toda a Rede”.
	Programas “Se Liga” e “Acelera Brasil” ⁴⁶	Formação online para atuação nos programas de regularização.
2019	Provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica ⁴⁷	Apresentar projeto Aprova Brasil para que os professores/as trabalhem os conteúdos das avaliações
	Professores das salas comuns ⁴⁸	Práticas pedagógicas do professor com os alunos da educação especial
	Acompanhamento escolar de crianças com deficiência ⁴⁹	Atendimento educacional por meio de uma unidade da Escola Municipal Hospitalar e Domiciliar

Fonte: Levantamento feito pela autora, a partir de comunicações no site da SMED (2023)

Este levantamento demonstra a percepção meramente técnica e homogênea das atividades formativas, que evidenciam: o treinamento docente; o enfoque no conteúdo; a apresentação de materiais/projetos; a aplicabilidade de avaliações. Tais ações instituídas resumem o papel docente a mero transmissor de conteúdos e aplicacionista de projetos e avaliações que não

⁴³ Formação de Arte e Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva é tema de live da Smed. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/formacao-de-arte-e-educacao-fisica-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-tema-de-live-da-smed/>

⁴⁴ Coordenadoria pedagógica promove formação para professores de Inglês. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/coordenadoria-pedagogica-promove-formacao-para-professores-de-ingles/>

⁴⁵ Smed discute em Webinário proposições à Coordenação Pedagógica no Ensino Híbrido. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-discute-em-webinario-proposicoes-a-coordenacao-pedagogica-no-ensino-hibrido/>

⁴⁶ Formação online para professores dos Programas de Regularização de Fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/formacao-online-para-professores-dos-programas-de-regularizacao-de-fluxo-se-liga-e-acelera-brasil-inscricoes/>

⁴⁷ Professores passam por formação para provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/professores-passam-por-formacao-para-provas-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/>

⁴⁸ Semana PCD: Smed promove formação para professores da sala comum. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/semana-pcd-smed-promove-formacao-para-professores-da-sala-comum/>

⁴⁹ Professores da Rede Municipal participam de curso sobre acompanhamento escolar de crianças com deficiência. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/professores-da-rede-municipal-participam-de-curso-sobre-acompanhamento-escolar-de-criancas-com-deficiencia/>

refletem o saber, o saber-fazer e o saber-ser que permeiam o cotidiano escolar.

É visível a ausência de formações instituintes voltadas ao *sentipensar* dos/as professores/as em exercício ou qualquer outro viés de perspectiva sensível que valide os saberes de professores/as no contexto da sua atividade pedagógica.

Ao final do ano letivo de 2023, a Prefeitura entregou o Centro de Formação de Professores Emília Ferreiro⁵⁰, conceituando-o em nota publicada no site da SMED, da seguinte maneira: “um inédito equipamento na capital baiana que será dedicado à capacitação dos educadores e outros profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação” (Salvador, 2023), o que reafirma a visão tecnicista da formação docente, pela Secretaria de Educação.

Em janeiro de 2024, o decreto 38.109/2024⁵¹, apresenta alteração na estrutura organizacional da SMED. Neste novo cenário, a formação de professores continua sob a responsabilidade da Diretoria Pedagógica, mas passa a ser vinculada à Gerência de Formação e Monitoramento. Essa gerência se subdivide em duas coordenações: Coordenadoria de Formação Continuada e Coordenadoria de Avaliação e Monitoramento.

Dessa maneira, a formação continuada de professores, continua ligada à Diretoria Pedagógica, mas passa a ser tratada pela Gerência de Formação e Monitoramento, sendo, ‘monitoramento’ uma palavra que remete à vigilância; controle; supervisão; fiscalização, o que não combina com vivências relatadas a seguir.

Em março de 2024, ocorreu a 1ª edição do encontro formativo intitulado A Rede Aprende com a Rede⁵², com o objetivo de, segundo nota publicada no site da SMED, “promover escutas pedagógicas que produzam acervo curricular para o planejamento das agendas de formação continuada com os profissionais da rede municipal de ensino, [...]” (Salvador, 2024). Como professora e vice-diretora da escola, participei das duas modalidades da reunião e o momento foi

⁵⁰ Entrega Centro de Formação. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-centro-de-formacao-com-capacidade-para-receber-700-educadores-e-pacote-tecnologico-completo/>

⁵¹ Decreto 38.109/2024. Link: http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7513

⁵² Smed promove encontro de formação continuada de professores. Link: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-promove-encontro-de-formacao-continuada-de-professores/>

de socialização/explicação da proposta e o registro de formulários específicos como escuta das necessidades profissionais.

Particpei das reuniões seguintes somente como professora e observei a continuidade da dinâmica de escuta e o início do retorno das necessidades pontuadas, a exemplo de assuntos com maior complexidade de compreensão por partes dos/as estudantes. No entanto, apesar de uma postura mais sensível de escuta por parte dos/as formadores/as e a condução mais lúdica das reuniões, não houve mudanças perceptíveis nos encaminhamentos conteudistas e aplicacionistas da formação, o que remete às alterações estruturais indicadas no decreto 38.109/2024 e a reflexão acerca do monitoramento na formação docente. O que parece um avanço às perspectivas sensíveis no contexto das práticas, se esmaece no engessamento do contexto dos textos (Mainardes, 2006).

Desde a implantação da reserva de jornada do/a professor/a (Lei 8722/2014, regulamentada pelo Decreto 26.168/2015⁵³), os/as docentes são convocados/as por meio de circular, enviado ao email corporativo da escola, para participação nas reuniões, consideradas pela rede de ensino como formação docente. Essas reuniões são organizadas por ano/turma de ensino, em local específico, fora do contexto escolar. A partir do ano de 2024, as formações foram centradas no Centro de Formação de Professores Emília Ferreiro, conforme nota no Portal da Educação/SMED, de 11/12/2023, explicitada anteriormente.

Tais reuniões configuram-se, muitas vezes, em momentos de frustrações, angústias, reclamações e irritabilidade, pela transmissão de informes, conteúdos, cobranças de resultados a serem alcançados, sem espaço expressivo de escuta e valorização dos saberes dos/as docentes em formação e das peculiaridades de cada comunidade escolar.

No contexto escolar, inúmeras vezes se faz necessário modificar o planejamento das ações escolares em detrimento das demandas formativas do órgão central, a exemplo de apresentações de projetos internos; festividades;

⁵³ Este decreto regulamenta a lei 8.722/2014, que trata do plano de carreira e remuneração dos servidores da educação de Salvador. Link: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2617/26168/decreto-n-26168-2015-regulamenta-a-lei-n-8722-publicada-em-22-dezembro-de-2014-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>

reuniões, entre outras atividades, em função de agenda 'formativa', através da qual docentes, coordenação, equipe gestora, entre outros profissionais são convocados/as, na data e turnos indicados, na maioria das vezes não socializadas com a antecedência que contemple o planejamento da escola.

A programação escolar é estruturada a longos prazos, ou seja, pensada na semana pedagógica, reavaliada no início de cada semestre e reajustada no início das unidades letivas. As mudanças constantes neste cenário tendem a acarretar desânimo, estresse, entre outros problemas, interferindo na prática pedagógica, podendo causar prejuízos aos processos de ensino, o que me faz compartilhar com Ball (2002, p. 5) a preocupação "com a natureza da alma do professor e com as relações dos professores uns com os outros".

No contexto escolar pesquisado, foi elaborado um planner mensal⁵⁴ para planejamento de atividades, como realização de avaliações externas, cursos, projetos, dentre outras demandas a serem realizadas no decorrer do ano letivo. Contudo, há a prevalência das demandas instituídas, e, sempre que há um choque nas datas de convocação para as formações com alguma atividade do âmbito da escola, apesar do planejamento prévio da unidade escolar para suas atividades, é necessário ajustes internos ou até mesmo o adiamento de atividades para atender ao órgão central, o que impacta, de muitas maneiras, na expectativa das crianças, professores/as, famílias e funcionários/as.

Compreende-se que o órgão central não conseguiria adequar seu planejamento diante das 419 escolas do município, mas um planejamento prévio com os períodos das formações, apresentado no início do ano letivo, possibilitaria um trabalho mais fluido para os dois contextos envolvidos: SMED e unidade escolar.

Para além das coincidências de datas de atividades formativas e atividades planejadas no contexto escolar, estão as formações de projetos/programas distintos que não conversam entre si, com encaminhamentos e demandas próprias, 'aplicadas' em uma mesma turma. Sobre este ponto, trago um dos períodos de maior tensão em minha visão particular, compartilhada por muitos/as colegas professores/as.

⁵⁴ Ferramenta de organização e planejamento de atividades pessoais e profissionais.

Trata-se do retorno às atividades presenciais⁵⁵, após o período de afastamento pela pandemia por COVID-19, em que a rede de ensino mantinha duas formações distintas para professores/as do 4º e 5º anos: a formação do programa “Nossa Rede⁵⁶” e a formação do programa “Aprender pra Valer⁵⁷”. Dois tipos de formações com objetivos, metodologias e orientações distintas, aplicadas em uma mesma turma. Faço referência a um período específico, com a intenção de demarcar uma fase muito angustiante no meu devir-docente, no entanto, cabe ressaltar, que a prática de desenvolvimento pedagógico envolvendo dois ou mais programas e projetos, é uma realidade posta nesta rede de ensino.

Por tais motivos, observei um anseio geral no âmbito do contexto escolar em que atuo, por um *espaçotempo* formativo permeado por troca de saberes, diálogos amparados na diversidade e contrários que se escutam, para que professores/as, revestidos/as de experiências formativas significantes e com sentido, possam, de fato, sentir que a sua prática é validada no espaço educativo, e, assim, validar a formação em seu fazer pedagógico, em uma relação mútua de respeito e pertencimento, sem imposições à rede de ensino, mas evidenciando a autoria docente e a autonomia das escolas como molas propulsoras para o desenvolvimento qualitativo da rede municipal.

Assim, propus-me a investigar a formação de professores que lecionam na Educação Básica, com fins propositivos voltados para uma sistematização de formação docente no contexto escolar. Este estudo fundamentou-se na compreensão de que

são as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada [...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores (Nóvoa, 2001, p.2).

⁵⁵ O retorno às atividades ocorreu em agosto de 2021, sob regulação do Continuum Curricular 2020/2021. Link do documento: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/acesse-aqui-os-documentos-referentes-ao-continuum-2020-2021-atualizado/documento-orientador-do-continuum-agosto-2021/>

⁵⁶ O Nossa Rede é o projeto pedagógico da SMED, lançado em 2016, conforme nota publicada em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/clipping-educacao/nossa-rede-prefeitura-lanca-novo-projeto-pedagogico-na-abertura-do-ano-letivo/>

⁵⁷ O programa Aprender pra Valer tem o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas que atendem à turmas do 1º ao 5º ano, conforme nota disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-lanca-programa-aprender-pra-valer/>

A unidade escolar pesquisada, fica próxima ao centro histórico⁵⁸ da cidade do Salvador, oferta vagas para o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino, e tem funcionamento no espaço pertencente a uma associação não governamental, através de contrato comodato⁵⁹ entre a Associação e a Prefeitura Municipal.

No ano letivo de 2023, ano de realização da pesquisa de campo, a escola contava com uma equipe pedagógica efetiva de: 10 professoras com licenciatura em Pedagogia (incluindo direção e coordenação); 01 professor com lic. em Administração; 01 professor com lic. em Filosofia; 01 professor com lic. em Ed. Física; 02 professoras com lic. em Música; e 01 professor com lic. Letras Vernáculas com Inglês⁶⁰, perfazendo um total de 16 professores/as efetivos.

O desenvolvimento pedagógico é realizado a partir dos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Práticas Literárias, Matemática, Ciências, História, Geografia e a Parte Diversificada (Ed. Física, Arte/Música e Língua Estrangeira/Inglês); livros didáticos do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD); Cadernos Pedagógicos Nossa Rede⁶¹; e livros/materiais outros, provenientes de projetos/ programas contratados/desenvolvidos pela SMED.

Para além do currículo posto, a escola desenvolve projetos voltados ao desenvolvimento humano e cultural, a exemplo de Projeto de Leitura Itinerante; Quartas de Leitura (no mês do Agosto); Projeto Biodança para Mães da Comunidade Escolar e parceria com a associação não governamental mencionada acima, que acolhe as meninas matriculadas na unidade escolar, com idade entre 6 a 10 anos, no contraturno da escola, garantindo alimentação, acompanhamento médico, psicológico e odontológico, atividades de reforço

⁵⁸ De acordo à Wikipédia, o centro histórico de Salvador, 'tem o maior conjunto arquitetônico do período colonial preservado na América Latina, sendo um local altamente turístico com museus, lojas, centros culturais, igrejas', compreendendo as áreas do 'Pelourinho, Praça da Sé, Terreiro de Jesus, Largo do São Francisco e Santo Antônio Além do Carmo'. Informação disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_Hist%C3%B3rico_de_Salvador

⁵⁹ Conforme expresso na lei 10.406/2002, art. 579, "O comodato é o empréstimo gratuito de coisas não fungíveis." Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm

⁶⁰ Em 2024, a equipe pedagógica efetiva está composta por 12 professoras com Licenciatura em Pedagogia (incluindo direção e coordenação); 01 professora com Lic. em Educação Física; 02 professoras com Lic. em Música; 01 professor com Lic. em Letras Vernáculas com Inglês; e 01 professor com Lic. em Administração, perfazendo um total de 17 professores efetivos.

escolar, aulas de artesanato, dança e música, entre outras ações desenvolvidas, denotando a predisposição da comunidade escolar por práticas pedagógicas sensíveis e instituintes.

A proposta pedagógica da escola apresenta concepções plurais, abarcando pensamentos de teóricos como Jean Piaget, Lev Vigotsky, Emília Ferreiro e Henri Wallon na defesa de “uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo” (Proposta Pedagógica da Escola, 2009, p. 10). Traz também os 4 pilares da educação publicados pela UNESCO, entre os pressupostos que norteiam a concepção pedagógica da escola, a saber:

aprender a conhecer (adquirir conhecimentos); aprender a fazer (desenvolver competências); aprender a conviver (perceber as interdependências, ser capaz de viver e trabalhar em grupo); aprender a ser (agir com maior autonomia, discernimento e responsabilidade social) (Proposta Pedagógica da Escola, 2009, p. 9-10).

A proposta também expressa a inclusão de leis que trazem mudanças ao ambiente educacional, como o ensino fundamental de 9 anos (Lei 11.274/2006⁶²); o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (Lei 10.639/2003⁶³); e a educação ambiental (Lei 9.795/1999⁶⁴).

Observei que o documento se reserva ao desenvolvimento do processo de aprendizagem da criança, não mencionando concepções de formação docente.

A equipe pedagógica explicou que a proposta pedagógica está em atualização e um dos entraves para a conclusão do documento é a dificuldade em reunir a comunidade para os estudos, discussões e alinhamentos necessários para produção da proposta pedagógica da escola. Em defesa deste ponto de vista, explicam, no teor do próprio documento vigente: “Nossa proposta pedagógica é fruto de um trabalho coletivo [...] por entendermos ser imprescindível a participação de toda a comunidade escolar no processo de construção [...]” (Proposta Pedagógica da Escola, 2009, p. 5).

⁶² Lei 11.274/2006 - https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm

⁶³ Lei 10.639/2003 - https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm

⁶⁴ Lei 9.795/1999 - https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm

A atualização da proposta pedagógica da escola, bem como a necessidade e o desejo de um *espaçotempo* coletivo de/para pensar, planejar e construir no ambiente escolar, foram expressos desde o primeiro contato da comunidade com a ideia do estudo/pesquisa no contexto escolar, ocorrida a partir de uma atividade intitulada Partilha/ Escuta do Espaço Educativo, que será detalhada em uma sessão a seguir.

Importante dizer que a concepção da constituição deste espaço formativo no contexto escolar, envolve a disposição de diferentes linguagens e reflexões acerca do *sentipensar* do/a professor/a, possibilitando evidenciar o saber da experiência e o saber-fazer (Cunha, 2007) de seus atores e atrizes curriculantes (Macedo, 2020).

Assim, esta proposta-interventiva-formativa visa pensar em uma sistemática de formação docente no âmbito escolar, a partir da percepção da multidimensionalidade dos/as professores/as, alicerçadas a uma educação sensível e para as relações, a fim de colaborar com práticas formativas docentes mais sensíveis, organizadas como possibilidade de Diretrizes a compor o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Dessa maneira, pretende-se apresentar contraposição às condutas reducionistas dos saberes e fazeres dos/as professores/as no cotidiano de suas práticas pedagógicas, evidenciando a importância dos *sentipensares* de professores/as em vivências formativas desenvolvidas no âmbito do contexto escolar, com base em uma educação para as relações, experienciadas nas rodas de conversa.

Essa contraposição tem o intuito de oportunizar uma formação reflexiva, ética, crítica, *racioemocional* e criativa, capaz de subsidiar elementos para transposição do instituído e composição de uma sistemática de formação docente que possa ser incorporada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e/ou da rede de ensino. Não se trata da exclusão ou negação das formações instituídas pela rede de ensino, trata-se, pois, do entrelaçamento com “formações não-lineares, subjetivas, inter-relacionais e contínuas, evidenciando a complexidade que envolve o ser, sua formação, sua vida em seus fluxos interdependentes de construção, reconstrução e desconstrução de si.” (Silva; Almeida, 2024, p. 159), no âmbito do contexto escolar.

Trazer a concepção de formação de professores na perspectiva

intraescolar e de valorização da autoria docente e dos processos instituintes, para fundamentar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, mobiliza ações inovadoras que valorizam as experiências, as memórias afetivas e os saberes individuais e coletivos, suscitando a importância de transver o instituído, transpor as limitações e dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico vivo, inovador e próximo da realidade dos professores que estruturam a aprendizagem no cotidiano do contexto escolar, transformando-a, na medida em que se transforma no devir natural da/na vida.

5.2 INSPIRAÇÃO DIONISÍACA PARA *SENTIPENSAR* A ESCOLA

O mito de Dionísio reporta a alegria de inebriar-se com dança, com música e, acrescento neste recorte, com conhecimento, despertando “a união dos espíritos e dos corpos, tal como um sacramento, **tornando** visível a força invisível que une todos e cada um a este mundo” (Maffesoli, 2009, p.15, grifo meu). Assim, *sentipensar* a escola é uma proposta de união, de posicionamento autêntico e coletivo, tal qual a paixão de Dionísio pela coletividade e pelas ações instituintes.

Inebriada pela perspectiva dionisíaca, busquei nas rodas de conversas, a metodologia para *sentipensar* a escola, a partir das compreensões de meus/minhas colegas professores/as, preservando a alegria através da biodança como acolhimento nos 3 (três) encontros pré-estabelecidos para o desenvolvimento da pesquisa-formação.

Os encontros tiveram uma duração média de 2h (duas horas), conduzidos por mim, a professora-pesquisadora, em caráter colaborativo, na própria unidade escolar, combinados com os/as participantes da pesquisa, para momentos de estudo e socialização, acolhendo falas, escutas, desejos, conhecimentos, aprendizagens, entrelaces e planejamentos de inovações.

Nesta perspectiva sensível, a composição da roda de conversa previu: [1] apresentação dos eixos norteadores da proposta de pesquisa-intervenção; [2] vivências sensíveis; [3] possibilidade de experienciar a sistematização de formação docente; [4] estudos que favorecessem a troca de experiências e o aprimoramento profissional.

Para tais encaminhamentos, foram necessários os seguintes recursos: [1] Espaço físico para as reuniões; [2] Organização do horário; [3] Pré-seleção de materiais (textos/ vídeos/ dinâmicas) para melhor compreensão dos assuntos a serem apresentados/trabalhados na roda de conversa; [4] Datashow, caixa de som para apresentações, disponíveis na própria unidade escolar; [6] Celular para registros (gravação de voz e fotografias), disponibilizado pela pesquisadora; [7] Papel A4, Lápis, Borracha; Caneta e Bola para dinâmicas e produções dos/as participantes, também disponibilizados pela pesquisadora; [8] Quadro de horários para participação dos professores na pesquisa-formação, dada a organização da jornada de trabalho docente.

Nesse âmbito, vale destacar novamente o Decreto 26.168 (19/06/15) que, no seu art. 20⁶⁵, divide a jornada de trabalho do/a professor/a entre atividades de regência de classe e atividades extraclases. A atividade extraclasse é o tempo que o/a docente desempenha as atividades complementares, a exemplo das formações continuadas. No cotidiano escolar, a dinâmica das atividades extraclases do/a professor/a é traduzida por [1] atividade complementar individualizada cumprida na escola e [2] dia da reserva de jornada, dia em que o/a docente não cumpre sua carga horária na unidade escolar, ficando à disposição da SMED para formações e/ou outras atividades programadas.

Vê-se, pela dinâmica apresentada, que não há possibilidade de encontros coletivos dos professores no âmbito do instituído. Por este motivo, foram pensadas duas estratégias para assegurar o tempo pedagógico dos/as alunos/as, enquanto os professores estivessem reunidos, tendo em vista que, “a discussão coletiva acerca das condições profissionais e estruturais dos contextos, para viabilizar o a-con-tecer dos projetos de intervenção, potencializa uma mudança na cultura profissional instituída e se configura como uma possibilidade concreta de inovação educativa” (Almeida; Sá, 2017, p. 4).

Assim, pois, se constituíram duas estratégias, a saber:

⁶⁵ Art. 20 (decreto 26168/15) na íntegra: A jornada de trabalho do Professor compreende:
I - Interação com o educando, que é o período de tempo em que desempenha atividades de regência de classe;
II - Atividade extraclasse, que é o período de tempo em que desempenha as atividades complementares de planejamento para interação com o educando, participação na elaboração da proposta pedagógica, elaboração do plano de trabalho, na colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade, nas formações continuadas e outras programadas pela Secretaria Municipal da Educação.

Estratégia A: enquanto um grupo de professores/as estivesse reunido na roda de conversa, o outro grupo estaria em atividade com o desenvolvimento do projeto intitulado ‘Formação de leitores’, para leitura de livros paradidáticos já disponibilizados na escola, envolvendo: [1] inscrição dos/as estudantes para realização da leitura; [2] disponibilidade de títulos e resumos de apresentação para escolha por parte dos/as estudantes; [3] organização dos/as alunos/as por sala (para cada sala uma história); [4] leitura realizada pelo/a estudante selecionado/a ou por um/a professor/a; [5] diálogo sobre a história lida (a percepção dos/as estudantes sobre a história; o que gostou, o que não gostou, as compreensões, o que modificaria); [6] diálogo sobre as referências bibliográficas – autor/a, ilustrador/a, tradutor/a, local e ano de publicação. [7] produção escrita, com o preenchimento de ficha de leitura individual, para registro escrito das compreensões da história lida/ouvida, respeitando os níveis de escrita; [8] socialização da produção escrita. A organização dos/as estudantes por leitura selecionada, segue a mesma dinâmica do projeto intitulado “Leitura Itinerante”, liderada pela coordenadora pedagógica da escola, cujo objetivo é a seleção de histórias para uma ‘escuta’ deleite, com leitura realizada por um/a professor/a regente. A ideia de aprofundar a leitura e ampliá-la com a possibilidade da escrita, vem da dificuldade no processo de fluência da leitura e níveis de escrita, diagnosticada no processo de aprendizagem.

Estratégia B: enquanto um grupo de professores/as estivesse reunido na roda de conversa, o outro grupo estaria em atividade com o desenvolvimento do “Projeto Biodança” para as crianças, em paralelo à roda de conversa com o grupo de professores/as. As crianças estariam realizando atividade com o grupo da biodança, sob a supervisão da gestão escolar, com o objetivo de potencializar a afetividade, a concentração e a criatividade de nossas crianças, minimizando a agressividade observada no contexto escolar; e colaborar com o processo de aprendizagem. O projeto de Biodança é realizado na escola, para as mães/senhoras da comunidade escolar.

Em conversa com a população alvo da pesquisa, na ocasião da atividade de partilha/escuta do espaço educativo, a vivência em Biodança foi a opção escolhida pelos/as professores/as como estratégia para a realização das rodas de conversas, preservando o tempo pedagógico dos/as alunos/as, durante o desenvolvimento da pesquisa-formação.

Importante ressaltar, que o Projeto de Leitura e o Projeto Biodança são práticas já desenvolvidas na escola que, no propósito de compor uma sistemática de formação docente, foram ressignificados tendo em vista a reserva de um tempo comum, para a criação de um *espaçotempo* filosofante e sensível da formação docente.

A sistemática de formação docente tem como proposta a esquematização de reuniões que tratem de assuntos relacionados ao cotidiano pedagógico: [1] estudo de pressupostos filosóficos que norteiam a filosofia pedagógica da escola; [2] colaboração na escrita/ atualização do projeto político pedagógico da escola; [3] estudo para articulação dos planos de ensino aos fundamentos pedagógicos da escola; [4] estudo para articulação de projetos; [5] espaço para socialização de conquistas e dificuldades; [6] tempo para contemplar, meditar, discutir e filosofar; [7] vivências sensíveis para preencher de cuidado, arte e afeto as relações formativas estabelecidas pela escola, sejam elas em relação à docentes ou estudantes.

A proposta retrata uma necessidade autêntica do contexto escolar: A formação de professores assegurada no âmbito da escola em que o/a professor/a desenvolva suas atividades, com garantias ao tempo pedagógico dos/as estudantes/as. Ciente da complexidade que me envolve como pesquisadora implicada (Macedo, 2010), pensei o planejamento da pesquisa-formação já como processo interventivo na prática docente para, após a realização das rodas de conversa, utilizar a interpretação das informações colhidas como subsídio para criação de uma diretriz de sistematização de formação docente no âmbito escolar.

Neste ponto, inquietou-me uma questão acerca da concepção de intervenção proposta pelo programa (MPED/UFBA): Sendo a proposta do MPED/UFBA pautada no estudo da educação em seu contexto diário, como desenvolver uma ação que não interferisse no acontecer pedagógico escolar, desde a sua pesquisa de campo? Arelada a esta, surgiu outra indagação: Sendo

o estudo pautado na experiência pela perspectiva de Larrosa, como desenvolver uma formação sem a oportunidade de experiência? Tais questões inquietaram-me e encorajaram-me a construir o roteiro da pesquisa-formação como oportunidade de experiência, já se caracterizando com uma natureza interventiva.

5.3 APROXIMAÇÕES – PARTILHA E ESCUTA

Como abordagem inicial, para socializar a intenção da pesquisa no contexto escolar, foi realizada a partilha/ escuta do espaço educativo, uma atividade do PPGCLIP⁶⁶- MPED, iniciada no componente Curricular Oficina 2 – Especificidades dos Espaços Educativos, e concluída no componente Curricular Oficina 3 – Investigação nos Espaços Educativos, com o objetivo de compartilhar e sensibilizar a comunidade escolar para envolvimento e participação na pesquisa-intervenção.

Estiveram presentes, a coordenadora pedagógica da escola e professores/as da unidade escolar. Professores/as da Base Nacional Comum e da parte diversificada, conforme proposta curricular⁶⁷ adotada pela SMED.

Como mencionado, os/as participantes foram acolhidos/as com uma roda de biodança. O momento foi de muita emoção e sensibilidade, com abraços, cantoria, movimento corporal, olhos nos olhos, mãos nas mãos, risos, alegria e descontração, embalados por músicas selecionadas em conversas com a responsável pelo projeto de biodança na escola, levando em consideração o objetivo de acolher o grupo de docentes com cuidado, afeto e leveza, conforme quadro a seguir:

⁶⁶ Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas

⁶⁷ Conforme estrutura curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental em tempo parcial (Portaria 053/2017), a Matriz Curricular abrange os seguintes componentes curriculares: [a] Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências, História e Geografia, ligados à Base Nacional Comum; [b] Língua Estrangeira e Práticas Literárias, ligados à parte diversificada. DOM 6.786, p. 8, 18-20/02/17. Disponível em: http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5452

Quadro 2: Roteiro biodança – partilha/ escuta do espaço educativo

RODA INICIAL	<p>Momento: Acolhimento na roda e validação da presença de todos/as, através da percepção da presença de cada um. Música: <i>É o amor</i> (vide referências) Interpretação: Zezé de Camargo e Luciano Composição: Zezé de Camargo Intenção: A música traz um auto-chamado para a roda: ‘Eu não vou negar que sou louco por você, tô maluco pra te ver, eu não negar’, refletindo sobre a necessidade da pessoa se olhar mais, se escutar mais, se amar mais.</p>
JOGOS CRIATIVOS	<p>Momento: Instante lúdico, de chamar a criança interna, de manifestar o potencial criativo de cada participante da roda. Música: <i>Ursinho Blau Blau</i> (vide referências) Interpretação: Sylvinho Composição: Paulo Massadas / Sérgio Diamante Intenção: A música apresenta uma mensagem sobre o quanto ‘nós precisamos de alguém’, evidenciando a parceria proposta no estudo.</p>
TROCA DE ABRAÇOS	<p>Momento: Enfatizar a importância da afetividade, vivenciada na biodança através do abraço. Música: <i>Como vai você?</i> (vide referências) Interpretação: Roberto Carlos Composição: Antonio Marcos / Mário Marcos Intenção: Pensar sobre uma escuta sensível, de si e do outro, ao indagar “Como vai você?”</p>
RODA FINAL	<p>Momento: Momento de celebração e de agradecimento pela possibilidade de estar junto. Música: <i>O que é, o que é?</i> (vide referências) Interpretação: Gonzaguinha Composição: Gonzaguinha Intenção: Dar ênfase à alegria de viver.</p>

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Em seguida, os/as participantes se acomodaram, pouco a pouco foram silenciando e passei a explicar o objetivo do encontro e da pesquisa no mestrado profissional. Passando depois para a dinâmica da “Palavra-chave”, na qual cada participante foi convidado a retirar uma palavra de uma caixa que girava na roda. À medida que a caixa girava, os/as participantes iam retirando uma palavra e um novo momento se manifestou: o momento do pensar, refletir, buscar sentido nas palavras sorteadas.

Expliquei que aquelas palavras faziam parte do trabalho que eu gostaria de desenvolver com eles/as na escola e que a dinâmica tinha o objetivo de aproximar as compreensões elaboradas por eles/as e a intenção de pesquisa. Aos poucos cada um/a foi falando sobre os seus entendimentos ou desconhecimentos a respeito da palavra-chave e a conversa convergiu para a troca de saberes e o interesse unânime em desenvolver uma formação no

contexto escolar.

As palavras selecionadas para este momento foram: FORMAÇÃO DE PROFESSORES; EDUCAÇÃO SENSÍVEL; AUTORIA DOCENTE; CURRÍCULO INSTITUINTE; CURRÍCULO INSTITUÍDO E FILOSOFIA PEDAGÓGICA.

Foi um momento que potencializou a manifestação de singularidades em meio às diferenças e diversidades que constituem cada ser-professor. Caracterizou-se por um momento leve, sensível, de amorosidade e respeito, no qual pude falar também sobre a minha experiência formativa no MPED/UFBA, tirar dúvidas acerca do processo seletivo e também da jornada de estudo, percebendo o desejo de alguns em também aprofundar seus estudos, o que foi muito gratificante, porque é uma forma de falar da possibilidade de continuidade dos estudos formais, mesmo com as dificuldades que envolvem a jornada de estudos/pesquisa.

5.4 TRANSPOR A PARTIR DE PRÁTICAS INSTITUINTE

Serpa (2011, p. 284) nos diz que “é preciso desacreditar nessa onipotência do instituído e colocar a fé nas possibilidades e na inteligência de cada um”, o que remete às “forças curriculares questionadoras, problematizadoras, propositivas e transformadoras do *pensarfazer* currículos” (Macedo, 2020, p. 71), evidenciadas na perspectiva de uma educação para as relações, pois essa

tende ao favorecimento da autoria e à ampliação de posturas potencializadoras de aprendizagens relacionais e implicadas ética, social e politicamente com o mundo [...] como atitude implicada, em uma partilha discursiva que não tende nem a imposição e nem ao convencimento” (Almeida, 2024, p. 225-226).

Trata-se da prevalência de diálogos abertos à diferença, diversidade e coletividade, permeados por uma disposição de *sentirpensarfazerviver* a prática pedagógica (Almeida, 2024) com responsabilidade e sentidos críticos e criativos na tradução e interpretação do mundo instituído que rege o contexto escolar, de maneira a potencializar o exercício de transver e transpor as formatações impostas.

Neste sentido, Maffesoli (2009, p. 28) nos diz que

nada pode fazer calar a fala necessária. Não se podem queimar as palavras que, precisamente, tentam falar da urgência da fala perdida e reencontrada. E todos os poderes reunidos nada podem, afinal, contra a força básica que corre subterraneamente pelo corpo social e irriga-o em profundidade.

Para tanto, trazendo esta afirmativa para o âmbito da docência, é necessário a tomada de consciência da importância das vozes dos/as professores/as pelos/as próprios/as professores/as e uma das possibilidades de potencialização da 'fala necessária' é assegurar a formação docente intraescolar, pois ela possibilita a junção das vozes silenciadas na fragmentação das formações instituídas, que segregam, enfraquecem e até adoecem.

Os encaminhamentos de formação pensados neste estudo, assumem posturas potencializadoras das vozes docentes, ao tencionar caminhos para a autoria de professores/as, a partir de problematizações, socializações e articulações entre os conhecimentos científicos e os saberes constituídos nas práticas diárias dos docentes, validando a força da Educação Básica, através da valorização do *sentirpensarfazerviver* docente, vez que, como afirma Macedo (2014, p. 66): "É impensável a formação como produção em série. É impensável compreendê-la apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contábeis".

Tais caminhos levam ao movimento instituinte e inovador que, segundo Almeida e Sá (2021, p. 952), "evidenciam a heterogeneidade das práticas escolares e valorizam as diferenças, considerando a diversidade sociocultural e histórica das comunidades e de seus agentes", condição fundante para a criação de "um ambiente acolhedor de aprendizagens e produção de sentidos, que valorizem as singularidades e as conexões humanas, abarcando, igualmente, o sensível e o inteligível [...]" (Silva; Silva; Almeida, 2024, p. 164).

Segundo Gallo (2002, p. 175), esse movimento possibilita a criação de "trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro-relações sociais", a partir do fortalecimento do coletivo, não é somente resistência, mas, também, reexistência no devir de *ser-professor-com*,

potencializando a humanidade no âmbito da educação, bem como a clareza ética e a responsabilidade social e planetária.

Assim, para lidar de maneira fecunda com a heterogeneidade e a diferença, promovendo um ambiente propulsor de aprendizagens e experiências, é necessário que os/as professores/as também experimentem de um espaço tal qual ele/a será responsável por administrar e promover. Do mesmo modo, para formar pessoas criativas e críticas que colaborem positivamente com o desenvolvimento da sociedade, é necessário que os/as professores/as sejam também estimulados à criatividade e criticidade. Surge, neste sentido, um pensamento: Não seria fecundo ensinar nossas crianças sobre responsabilidade social, a partir do *sentipensar* do nosso contexto escolar, transvendo-o e tranpondo-o, para transformar-lo?

Neste ponto, é conveniente reforçar, que a transformação aqui proposta, não é transformar a ‘fôrma’ escolar instituída, mas transformar as pessoas ali envolvidas, transformar olhares, percepções, perspectivas, sentidos, sentimentos... de maneira a impulsionar novas vivências, saberes, atuações e ainda outras transformações. Qual a repercussão deste estudo? Não se sabe, o que importa é o caminho que se faz ao caminhar, como nos ensinou o poeta Antonio Machado⁶⁸, o que é reafirmado por Galeffi (2022, p.14), quando expressa que “é preciso viver e aprender a lidar com a incerteza como parte constitutiva do que se reconhece como realidade”.

Por esta perspectiva, a proposta interventiva é uma estratégia aberta, desejada pelos/as professores/as e organizada de maneira a envolver processos de ensino e aprendizagem voltados para as relações que nos conectam a nós mesmos, aos outros, à natureza, ao conhecimento e às sociedades, sem imposições, pois, não importa para o estudo, como anuncia Gallo (2002, p. 175-176), “[...] propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas”, sendo, a sistemática de formação docente um território, um *espaçotempo* de multiplicidades.

Um lugar onde pensamentos docentes sejam valorizados e suas vozes

⁶⁸ Fazendo referência ao poema Cantares (ver página 91).

ouvidas, respeitadas. Que ideias possam ser compartilhadas, desconstruídas, reformuladas, complementadas, planejadas. Onde se possa cultivar bons afetos, a arte, a dúvida, a confiança, a diversidade, o conhecimento, a esperança, o desejo, o amor, a vida! Resistindo, às tensões instituinte-instituído e inovação-tradição (Serpa, 2011), com a armadura da contextualização destes saberes instituintes, frente aos projetos e programas instituídos, transpondo imposições com a força da coletividade, que não se nega ao desenvolvimento do trabalho e das normas vigentes, mas cria meios de preservar a autenticidade da escola.

Para Serpa (2011, p. 175) “o instituinte e a inovação precisam de liberdade e de autonomia para se expressarem”, o que respalda a criação de um documento aberto, elaborado na coletividade, que prevê um *espaçotempo* de atualizações, conexões e transformações pessoais e coletivas. Neste caminhar, os eixos de significação, que fundamentam uma educação para as relações, serão os ventos a nortear, sem colonizar, tais andanças docentes nos percursos formativos aqui propostos.

Conforme mencionado anteriormente, os eixos: problematização, pertencimento social, ética, curiosidade epistêmica e desejo (Sá; Almeida, 2020), foram criados no decorrer de uma pesquisa-ação-formação, experienciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP/2018 - 2020). Tais eixos de significação, estruturarão a sistemática de formação docente de maneira transversal, desde o planejamento pedagógico às ações docentes/formativas, com o objetivo de potencializar sentidos aos processos de ensino e aprendizagem, bem como acolher diferenças, diversidades e multirreferencialidades que envolvem os complexos processos de formar e formar-se.

Importante ressaltar, que as transgressões responsáveis oriundas deste estudo envolvem conhecimento de causa, traduzidos no cotidiano de professores/as da Educação Básica, que lidam diariamente em sua comunidade escolar e, por esta perspectiva, questiona-se: Porque não seriam esses/as professores/as que, reunidos em suas escolas, aqueles que pensariam e elaborariam as melhores estratégias de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de seus/suas alunos/as? Porque não pensar a escola de dentro para fora? Porque não compreender as características próprias de dada comunidade escolar para assim elaborar projetos próprios, desenvolvidos com o perfil da escola?

A força do instituinte, compreendida neste estudo, não está na oposição ao instituído, mas no movimento de rever com olhos de desejo documentos vigentes e transpor delimitações postas, para transformar compreensões engessadas em possibilidades formativas para professores/as e estudantes, no âmbito do próprio contexto escolar. Para tanto, é importante que a equipe pedagógica esteja aberta ao conhecimento e as aventuras da imaginação, das transgressões e criações. Ao que o grupo de voluntários envolvidos na pesquisa, demonstraram estar abertos e, por este propósito, debruçaram-se, por três dias, a pensar em si, nos outros, na legislação e em novas estratégias de ensino e aprendizagem.

6 AS RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO

Cantares

[...]

Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar

Ao andar se faz caminho
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se há de voltar a pisar

Caminhante não há caminho
senão marcas no mar...

Faz algum tempo neste lugar
onde hoje os bosques se vestem de espinhos
se ouviu a voz de um poeta gritar
“Caminhante não há caminho,
se faz caminho ao andar”

[...]



Figura 6 – Relações com o Conhecimento

Cantares - Antonio Machado (vide referências).

Disponível em: <https://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>

Viagem à Missão Internacional MPED – UFBA – FACED – Brasil/ULisboa, 24-28/jun./2024.

Fotos/Imagens: Acervo pessoal da autora

Há um provérbio africano que diz que ‘a ciência é o tronco de um baobá que uma pessoa sozinha não consegue abraçar’, tal afirmativa, associada ao pensamento de Dewey (1929) sobre “a realidade final da ciência educacional **que** não se encontra nos livros, nem nos laboratórios experimentais, nem nas salas de aula onde é ensinada, mas nas mentes daqueles que estão envolvidos na execução das atividades educacionais” (Dewey, 1929, p.32, apud Nóvoa, 2022, p.9, grifo meu), leva a pensar nos/as professores/as como sujeitos do conhecimento (Tardif, 2014), motivo pelo qual a subjetividade de professores/as é o centro propulsor deste estudo.

Considerando o ser-professor como sujeito do conhecimento, como valorizar, compartilhar e ressignificar conhecimentos e saberes de professores/as? Há um caminho definido para compreensão de *sentipensares* docentes? Sobre caminho, Antonio Machado, na poesia Cantares, citada na abertura desta sessão, anuncia que se faz ao caminhar. Por esta perspectiva, esta sessão aborda os esteios das minhas andanças medológicas para dialogar e conhecer as compreensões dos/as professores/as a partir das rodas de conversas – um caminho repleto de sensibilidades, saberes e desejos.

Assim, ao estar na oportunidade de estudos vinculados ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, MPED/ UFBA, acessei os seus objetivos voltados para a “natureza interventiva e inovadora em relação intrínseca à Educação Básica, e, pretendendo ressoar, positivamente, na melhoria da qualidade dos processos formativos que potencializa” (Almeida; SÁ, 2021, p. 955, grifo meu), passei a pensar a possibilidade de uma formação docente instituinte, organizada pelos/as próprios/as professores/as, reunidos/as em sua unidade escolar de atuação.

As discussões e reflexões vivenciadas no MPED/UFBA inquietaram-me sobre o lugar de passividade diante das demandas externas que não conjugam com as possibilidades reais de ensino e de aprendizagem desenvolvidas. Se, professores/as, que convivem diariamente com os/as alunos/as não são capazes de desenvolver estratégias de ensino, quem mais será? Como a produção do conhecimento pedagógico/escolar pode ser produzido de maneira exógena à experiência do/a professor/a?

Sobre isso, Tardif (2014, p. 230) nos diz que

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Compartilhando deste pensamento, considere fundamental compreender as compreensões dos/as colegas professores/as a respeito da multidimensionalidade humana e a partir dessa compreensão pensar colaborativamente um *espaçotempo* formativo aberto a criações efetivamente plurais (por abarcar a diversidade das diferenças existentes) e com sentidos (por validar demandas próprias da comunidade escolar).

Entendendo por criações a produção significativa de novos conhecimentos que englobam o “[...] conhecimento de si, dos outros e dos mundos, um conhecimento contextualizado e politicamente ativo [...]” (Galeffi, 2020, p. 180), tecido no compartilhamento de *sentipensares*, socialização de saberes e cooperação no contexto escolar. Nesta perspectiva, o conhecimento não é considerado como exógeno ao ser-professor, ao contrário disto, ele é compreendido como contingente, coletivo e público (Nóvoa, 2022, p. 8):

um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público).

Neste sentido, o saber-fazer do/a professor/a aflora, também, do cotidiano; constitui-se na valorização das relações, dos encontros e diálogos entre os pares; e difunde-se com a escrita e publicação de compreensões e posicionamentos docentes. Esta visão, nos remete ao conhecimento complexo que, de acordo a Morin (2010, p. 190), “procura situar seu objeto na rede à qual ele se encontra conectado”. A prática pedagógica está intrinsecamente ligada à/s unidade/s escolar/es em que se atua, inserida em um contexto específico, com culturas distintas, que demandam estratégias singulares de atuação para a produção de novos conhecimentos e saberes docentes.

Com isso, não se quer desconsiderar o conhecimento científico, instituído, curricular, mas, como reflete Almeida (2024, p. 42), baseada em Sá (2004) “tratar o conhecimento como abertura, permitindo que múltiplos fragmentos se toquem, se juntem, se dispersem e surjam, sem censura e sem o peso da valoração”, mesclando saberes distintos e potencializando práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, de acordo a Moraes (2010, p. 11)

o conhecimento é tecido por redes construídas a partir dos atos do cotidiano escolar, um cotidiano que é rico, imprevisível, imponderável, incompleto e muitas vezes também estimulante, no qual os diferentes atores traduzem e redefinem suas possibilidades, seus planos, programas e projetos.

A autora enfatiza, ainda, o cuidado para que tal perspectiva não se perca em ‘espontaneísmo’, apontando para a necessidade de formalização de tais planejamentos, para que possam ser reformulados à medida de demandas contextuais. Partilhando deste pensamento, a sistemática de formação docente, recebe a configuração de uma diretriz, intitulada *Com-versações⁶⁹ filosofantes*: Diretriz de formação docente em contexto escolar.

A formatação do documento retrata o conhecimento constituído entre professores/as do contexto escolar em que a pesquisa-formação foi desenvolvida. Diretriz instituinte, aberta, autoral, criada a partir de *com-versações curriculantes⁷⁰* (Macedo, 2018), cuja itinerância, na perspectiva de (Almeida, 2024, p. 57) abarcou

as inquietações e aflições, as passagens por lugares desconhecidos e perigosos, o medo e o cuidado, os momentos críticos e o estado de inspiração [...] que não distinguem racional de emocional e que interferem nas escolhas e abandonos de um/a pesquisador/a, ao engendrar sua pesquisa.

Trata-se, aqui, de conhecimentos da prática, em *continuum* e complexo devir-docente, para alertar que, como afirmam Maturana e Varela (1995, p. 26): “criar o conhecimento, o entendimento que possibilita a convivência humana, é

⁶⁹ Termo utilizado com inspiração em Macedo (2020), ao ler sobre com-versações curriculantes.

⁷⁰ De acordo a Macedo (2020), a com-versação curricular é assim escrita para possibilitar sentidos outros, ao que o autor chama de política de sentidos emancipatória, com o objetivo de trabalhar questões e atividades curriculares a partir da escuta sensível, de modo criativo, autocrítico, intercrítico e intercompreensivo.

o maior, mais urgente, mais grandioso e mais difícil desafio com que se depara a humanidade atualmente” e, por isto, a defesa por uma educação que valorize as relações da pessoa consigo própria, com os outros, com o mundo/natureza e com o conhecimento, sendo esta pessoa estudante ou professor/a.

6.1 ESTEIOS METODOLÓGICOS

Na iminência de melhor retratar o contexto da investigação, a pesquisa documental foi requisito básico para compreensão dos princípios que permeiam as práticas pedagógicas e a formação de professores no contexto pesquisado, servindo de alicerce para uma pesquisa de campo baseada em movimentos de compreender e criar para transformar.

Dessa maneira, o tema deste estudo teve inspiração no espírito dionisiaco, “símbolo constante da mudança das formas instituídas” (Maffesoli, 2009, p.15) e foi desenvolvido a partir de uma pesquisa-formação com vivências experienciais sensíveis em rodas de conversa, em contraposição às formações puramente técnicas, restritas ao saber-fazer, por entender “que as experiências estéticas, artísticas e sensíveis dos docentes em formação, devem ser consideradas nos currículos e programas, assim como, estes devem potencializar tais experiências” (Canda; Almeida, 2018, p. 75).

Nesta perspectiva, o estudo foi constituído por “[...] relações plurais [**que respeitam**] os processos de subjetivações livres” (Almeida, 2017, p. 96, grifo meu), ancorando-se nos princípios [1] da complexidade; [2] da cooperação; [3] da ética amorosa e [4] da bricolagem.

A *complexidade* traz ao estudo, a possibilidade de “[...] comunicação entre conhecimentos separados; [...], ao mesmo tempo, princípios de organização do conhecimento que permitam religar os saberes de maneira pertinente” (Morin, 2010, p. 191), o que exige um ambiente de *cooperação*, pois requer a tolerância com os conflitos, tendo em vista que as divergências “são um indicador de que há relação e valoração de coisas similares e desejáveis por mais de uma pessoa” (Marimón; Vilarrasa; 2014, p. 67), em favor de um bem comum.

A condução do estudo por uma *ética amorosa* oportuniza “pensar o ato pedagógico nas múltiplas e infinitas redes que se constroem e se destroem entre os fenômenos, não apenas tratando da questão do “porquê” ou do “como”, mas

evidenciando as conexões imensuráveis” (Almeida, 2017, p. 257), estabelecidas na relação do sujeito com o saber, com o universo, com seus pares e consigo mesmo. E é amparado na *bricolagem* que o estudo assume uma postura transgressora responsável e ética “na sua intenção de ultrapassar os limites, as fronteiras” (Macedo, 2020, p. 140) do instituído, promovendo mudanças de paradigmas.

Neste sentido, Nóvoa (1992, p. 29) nos diz que uma “[...] mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende, também, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. Tal afirmação nos remete à responsabilidade do ser-professor em um mundo de constantes e aceleradas transformações, “onde tudo que é global intervém no local, tudo o que é local, intervém no global, onde tudo interfere, interage e retroage.” (Morin, 2010, p. 251), exigindo uma postura dialógica, ética, reflexiva, pesquisadora, crítica, criativa e amorosa com o mundo, frente aos desafios da sala de aula que abarcam essa dinâmica e toda diversidade de dificuldades que emanam do cotidiano de uma escola da Educação Básica municipal, a exemplo da fome e da violência.

No devir desse contexto, cabe ao ser-professor possibilitar o florescer de novos saberes, o que não se alcança no mesmo tempo e nem na mesma lógica, de maneira homogênea, ao contrário disso, se desenvolve na relação singular e plural do sujeito com conhecimento, com o professor/a, com os colegas e com o mundo que o cerca. Com isso, surgem algumas problematizações inspiradoras do estudo: Como potencializar o ser-professor para tal atribuição? Como compreender e ajudar, efetivamente, o ser-professor em suas dificuldades na sala de aula? Como validar o pertencimento do ser-professor em dada comunidade escolar? Como estabelecer um espaço de cooperação entre professores/as de um determinado contexto escolar? Quem ouve o ser-professor, quem cuida desse/a professor/a em seu dia a dia?

Tais questões nos levam a crer que, para muito além dos desafios em sala de aula, voltados para o saber-fazer deste profissional, encontra-se o ser-professor neste contexto de tantas transformações, que perpassam exigências, desafios, superações, incertezas, inseguranças, que ressoam no *sentipensar* deste ser, responsável, como afirma Nóvoa (1992), pela mudança educacional, com suas próprias demandas, como ser humano que é, fruto também das

relações que o constituíram e o constituem em sua história de vida e formação, no dinâmico devir da vida, nos elos indissociáveis da vida pessoal, profissional e político-social.

Por esta razão, este estudo contrapõe-se à compreensão de formação tão somente como qualificação técnica e do intelecto, em detrimento de experiências multidimensionais, desencadeadas a partir de diferentes linguagens, buscando ressignificar “experiências de relações de poder, jogos e cálculos estratégicos, procedimentos de totalização, técnicas e intervenções de individualizações, tecnologias de governo do Estado, dos outros e de nós mesmos” (Corazza, 2013, p. 96), potencializando um pensar para além do que está posto e ousar questionar, filosofar o próprio fazer pedagógico e as relações que dele se constituem, ou, que a eles constituíram.

O percurso buscou transver o instituído, como possibilidade de transpor as barreiras do currículo posto, nas entrelinhas das normativas, para transformar a realidade, por acreditar que “é possível se desjogar o jogo das expectativas postas, reverter estratégias com contraestratégias e criar novos jogos” (Macedo, 2018, p. 1316), novos olhares, entendimentos e possibilidades.

Nesta perspectiva, ao ler na Resolução CNE/CP nº 1/2020⁷¹, em seu artigo 7º, sobre características que impactam positivamente na formação continuada, me chamaram a atenção os seguintes parágrafos:

[...]

III - Trabalho colaborativo entre pares - a formação é efetiva quando profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática, [...].

IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor;

[...]

⁷¹ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e constitui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef

Tais características, despertam em mim, ancorada pelo instituído, o cenário de desenvolver uma sistemática instituinte de formação docente, que continue garantindo o tempo pedagógico da criança, na mesma medida em que viabiliza o tempo de formação docente no âmbito da unidade escolar.

O *espaçotempo* formativo de escuta, estudo, partilha e planejamento, reservado aos/às professores/as, no contexto de cada escola, é condição *sine qua non* para conceber um espaço educativo colaborativo e autêntico, dada a complexidade dos fenômenos que emanam das relações constituídas entre alunos/as, professores/as, funcionários/as, coordenadores/as, gestores/as, gerência regional, secretaria e comunidade do entorno escolar. Dessa maneira, é fundamental garantir às escolas, a oportunidade de pensar o planejamento de suas ações, tendo em vista que esta perspectiva potencializa a qualidade dos processos de ensino, ao tempo em que favorece sentido aos processos de aprendizagem.

Do ponto de partida deste caminhar, a formação de professores é elemento essencial para o sentido necessário aos processos de ensino e de aprendizagem que nutrem o contexto escolar, não invalidando a legislação e o arcabouço que estruturam o sistema educacional, mas buscando autorizar professores/as no seu cotidiano pedagógico, valorizando saberes de si e dos/as outros/as, compartilhando saberes do fazer pedagógico e ampliando possibilidades educativas no cerne das vidas em formação. Ao formar os/as alunos/as, esses profissionais formam-se diariamente no contexto das vidas que se desenvolvem a partir das relações dessas pessoas entre si, com os outros, com as práticas pedagógicas e com o contexto social que vai se ampliando à medida da sua percepção singular da/na vida.

6.2 ANDANÇAS METODOLÓGICAS

Faço minhas, as palavras de Almeida (2024, p. 61) para iniciar esta sessão sobre minhas andanças metodológicas:

escolhi, na experimentação de meus *sentirpensares*, a possibilidade de criar estratégias investigativas que se constituíssem, não como um método aplicado na busca de uma razão pura, mas como uma metodologia experimentada e assumida como atitude na produção de conhecimentos.

Deste modo, busquei, durante todo o percurso formativo/investigativo, “a prevalência daquilo que me liga ao outro, o sentimento, o afeto (Maffesoli, 2009, p. 15), e, por este viés, a metodologia foi desenhada de maneira a acolher *sentipensares*, partilha de saberes, construção de novos conhecimentos e fortalecimento do ser-professor como autor da sua prática pedagógica, capaz de transver e transpor cenários instituídos, para transformar o cotidiano do seu contexto escolar.

Para o desenvolvimento de tais propósitos, a pesquisa-formação foi desenvolvida a partir das rodas de conversas⁷², alicerçadas à pesquisa documental, para compreensão dos princípios que permeiam as práticas pedagógicas e a formação de professores no contexto pesquisado e a pesquisa bibliográfica para aproximar-me das compreensões dos/as colegas-voluntários/as do estudo e, em via de mão dupla, aproximá-los do universo acadêmico a que tive a oportunidade de acessar, tendo em vista que, de acordo a Perrelli, Rebolo, Teixeira, et al (2013), baseados em Josso (1991),

a ideia de pesquisa-formação rompe com a divisão e distanciamento de lugares e de quem produz os conhecimentos. No processo de conhecer, pela pesquisa-formação, são sujeitos tanto os investigadores como os demais que nela se envolvem com o propósito de formação. É no momento intersubjetivo, no encontro entre esses atores e na partilha que o conhecimento é produzido; um conhecimento que se apoia na experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação (Perrelli, Rebolo, Teixeira, et al, 2013, p. 280-281).

Por este viés, o estudo objetivou a compreensão de conhecimentos baseados em experiências, na perspectiva intersubjetiva dos/as envolvidos/as na pesquisa, visando oportunizar ao rigor acadêmico nuances das vidas em formação, que são permeadas por “irredutibilidade, errâncias, opções, escolhas, desejos, aptidões, retomadas, ambivalências, dúvidas, afirmações culturais”, (Macedo, 2020, p. 132) valorizando a potencialidade da formação docente nas unidades escolares.

⁷² As rodas de conversas foram estruturadas em 3 (três) encontros, iniciados após a aprovação pelo CEP.

Para tanto, a caminhada foi norteada pelo paradigma da fenomenologia transcendental, compreendida, com base em Galeffi (2000, p. 34), como

método para o próprio esclarecimento do ser humano na história. E isto significa que ela, além de ter que levar em conta o já instituído de forma ampla e criteriosa, deve também saber investigar as condições de possibilidade do ser que, independentemente das vontades alheias, permanece sendo o instituinte de todo o vir-a-ser [...]

Em outra obra, apresentando uma concepção de fenomenologia própria e apropriada, o mesmo autor anuncia:

Uso a expressão fenomenologia como uma provocação dialógica, pois não a compreendo como um sistema metódico já realizado cujo objeto específico pode ser descrito como a elucidação apodítica⁷³ [...]. Uso a palavra no sentido de um caminho de investigação radical do que inere ao ser humano perceber, compreender e saber de si mesmo, do outro e do mundo em um fluxo ininterrupto e dialógico – fluxo transformativo (Galeffi, 2009, p. 43).

A busca pelas compreensões dos professores acerca da multidimensionalidade humana, seguiu amparada na abordagem qualitativa, por entender que esse referencial oferece subsídios para analisar a potencialidade dos caminhos perpassados entre a multirreferencialidade e o pensamento complexo, que permeiam as itinerâncias do contexto investigativo, em consonância ao pensamento de Macedo (2009, p. 87), para quem

compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente. É um modo de atenção construído no entre-dois, nas relações, no entre-nós comunitário.

No entanto, o autor alerta que a compreensão pertence à experiência da pessoa, ou seja, tem caráter intrapessoal, de maneira que eu, enquanto pesquisadora não tenho acesso direto às compreensões dos voluntários da

⁷³ Segundo o dicionário Online de Português, apodítico significa: “Que demonstra uma noção lógica que não se pode refutar, sendo ela evidente, manifesta, verdadeira”. Link: <https://www.dicio.com.br/apoditico/>

pesquisa. Assim, por entre os caminhos de busca das compreensões, optei pela redução fenomenológica de Husserl, estando ciente que, como explica Galeffi (2009, p. 24), “é preciso perder por primeiro a crença em uma verdade-mundo já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante [...]”.

O mundo aqui figurado refere-se à escola, espaço latente de nossas relações, interconexões com colegas-professores/as, alunos/as e profissionais outros; com o mundo das tratativas legais e vigentes; e com os conhecimentos adquiridos de experiências pessoais e coletivas e a relação consigo. Ardoino (1998, p.41) afirma que “essa diversidade de ângulos, de óticas, de perspectivas, vai acarretar, por sua vez, uma pluralidade de linguagens descritivas próprias para permitir a compreensão dessas diferentes leituras”.

Por esta perspectiva, o trabalho de campo partiu do princípio de que o saber-fazer de cada ser-professor é desenvolvido “a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores” (Tardif, 2014, p.232), compreendendo, no contexto da atuação pedagógica, as dimensões cognitivas, afetivas, normativas e existenciais (Tardif, 2014), tendo em vista que o/a professor/a planeja, elabora e avalia em processos de ensino e de aprendizagem vivos, dinâmicos, complexos e relacionais.

Em detrimento de tais processos, o pensamento complexo (Morin; Le Moigne, 2000) validou os encaminhamentos metodológicos, levando em consideração que “o encanto e a riqueza do pensamento é a capacidade de estabelecer as distinções e as relações, ou seja, jogar com esses dois registros contraditórios” (Morin; Le Moigne, 2000, p.177).

Galeffi (2009, p. 25) nos fala sobre “uma ciência que se confunde com a produção da vida espiritual dos indivíduos amantes de um saber ser e de um saber fazer que não deixe de lado um saber não-ser e um saber não-fazer” e “essa composição reverbera em uma percepção de nossa multidimensionalidade humana como seres *racioemocionais*” (Almeida, 2024, p. 215), complexos, incompletos e interdependentes.

Assim, à luz da fenomenologia, Galeffi (2000, p. 31) explica que “o ser humano é um ser social e [...] sua vida individual só faz sentido na relação com uma totalidade, que é sempre um modo de ser-no-mundo-com”, tecendo

experiências a partir do entrelaçamento de narrativas, contradições, contraposições e experiências. Dessa maneira,

se tudo está relacionado e faz parte de uma mesma trama, como pensar o indivíduo fora de seu contexto? Se existe uma teia em que tudo está relacionado, interconectado, o homem constitui um fio particular dessa teia, uma parte de toda a trama, uma estrutura dissipadora em interação com seu meio ambiente, um sistema aberto que transforma tudo aquilo que recebe, que ordena e reordena, que tenta criar uma coerência e incorporar o novo (Moraes, 1997, p. 177).

Por estes entrelaçamentos, o trabalho de campo foi desenvolvido no contexto escolar de atuação dos/as envolvidos/as na pesquisa, possibilitando a cada um/a tecer memórias afetivas escolares e profissionais, com diretrizes instituídas no âmbito de suas práticas pedagógicas e com o conhecimento compartilhado sobre as perspectivas educacionais sensíveis, a partir da pesquisa-formação, vez que este tipo de pesquisa

se apresenta como possibilidade de transformação dos processos formativos tendo em vista o desenvolvimento profissional de docentes [...]; e de produção do conhecimento científico numa perspectiva contra hegemônica, a partir da consolidação de parcerias colaborativas [...] voltadas à emancipação e transformação do sujeito, da educação e da sociedade (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022, p. 23-24).

Dessa maneira, no percurso da investigação que foi se desenhando, os caminhos da pesquisa não estavam formatados em definitivo, foram compartilhados, discutidos e construídos no contexto do estudo, compreendendo “a escola como um *espaçotempo* de contextualizações, descontextualizações, recontextualizações, subjetivações, alterações e autorizações curriculantes” (Macedo, 2018, p. 1315 - 1316), o que requer da pesquisadora uma postura multirreferencial e um rigor outro, alicerçado à flexibilidade (Galeffi, 2009), voltado para a “pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade [...] antecessora de toda operacionalização de métodos e de dispositivos” (Ardoino, 1998, p. 41).

Neste íterim, assumi uma postura *bricoleur* com a intenção de impulsionar uma mudança de paradigmas no contexto escolar, apoiando-me em Macedo (2016) por sua compreensão de que

o conhecimento imaculado não existe e que as práticas disciplinares não são desenvolvidas de forma racional, linear e integralmente consciente, os bricoleurs estão em busca de um *modus operandi* nesse oceano de caos epistemológico. Os bricoleurs não são transgressores enlouquecidos, são cronistas da diferença [...] (Macedo, 2016, p. 68).

Neste caminhar em terras estrangeiras, fazendo referência às subjetividades, busquei caminhos de aberturas, diálogos, compreensões e transgressões responsáveis, para a construção de um *espaçotempo* que possibilite ‘recortes’ e ‘colagens’ de estudos, vivências, experiências, que sejam revestidos em planejamentos colaborativos que, de fato, toquem, como na perspectiva de Larrosa (2002) e signifiquem em aprendizagens que reveberem nas relações multidimensionais estabelecidas na vida presente.

6.3 PARA DIALOGAR E CONHECER – RODAS DE CONVERSAS!

Na busca por compreensões de professores/as, pensei em oferecer vivências que possibilitassem experiências, escuta sensível e troca de saberes. Assim, trabalhando com *sentipensares*, percepções e saberes docentes, encontrei na roda de conversa a metodologia que, segundo Josso, em apresentação do livro *Rodas em Rede* (Warschauer, 2017), me permitiria conduzir a pesquisa-formação com rigor, criatividade e abertura à experiência.

Entendendo a pesquisa-formação “como possibilidade de transformação dos processos formativos tendo em vista o desenvolvimento profissional de docentes [...] e de produção do conhecimento científico numa perspectiva contra hegemônica” (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022, p. 23), pautei-me nas rodas de conversas, por acreditar que este tipo de pesquisa, conforme defendem Moura e Lima (2014, p. 99)

[...] é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo. Ela muda caminhos, forja opiniões, razão por que, no processo de escolha dos instrumentos de produção de dados [...] a roda de conversa surgiu como uma possibilidade de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado [...].

Por esta convicção, iniciou-se a pesquisa-formação em rodas de conversas, após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) vinculado à UFBA⁷⁴ e a assinatura dos Termos de Consentimento Informado Livre e Esclarecido, devidamente assinados pelos/as participantes-voluntários/as.

Os/As participantes da pesquisa, professores/as efetivos/as da rede municipal de Salvador, atuantes na unidade escolar onde eu, pesquisadora do estudo, sou lotada, fizeram suas inscrições através de uma lista de interesse, utilizada apenas como uma estratégia de sondagem de público, sem fins de captação de dados relativos à pesquisa.

Foram disponibilizadas 10 (dez) vagas, pensando na viabilidade e qualidade do processo de análise dos resultados obtidos. Após o período das inscrições, foi confirmado o convite de participação dos/as professores/as voluntários/as, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sem o qual não seria possível a participação na pesquisa, vez que este foi o critério de exclusão adotado. Assim, as rodas de conversas aconteceram nos dias: 13/12/23; 14/12/23 e 18/12/23.

Ao assinarem o TCLE, os/as participantes foram orientados/as a escolherem o nome de um elemento existente na escola, que os/as representassem, como forma de preservar a identidade de cada um/a na divulgação dos resultados. Assim, apresento os/as participantes da pesquisa: [1] Gavião; [2] Pau-brasil; [3] Sol; [4] Pitanga; [5] Abacate; [6] Pimenta; [7] Lua; [8] Borboleta, apresentados/as, na ordem de inscrição. Nota-se conexão com os elementos naturais que envolvem as estruturas do contexto escolar e isso reflete a relação dos/as participantes da pesquisa com a natureza que compreende as estruturas físicas e pedagógicas da unidade escolar. Neste contexto, nomeei-me Vento.

Para melhor análise do planejamento para colheita de informações a partir das rodas de conversa, foi estruturado um quadro com descrição das atividades a serem desenvolvidas na pesquisa-formação, conforme pode ser visto na página seguinte.

⁷⁴ Parecer consubstanciado 6.559.737.

Quadro 3: ROTEIRO DAS RODAS DE CONVERSAS

Nº	Descrição da atividade ⁷⁵ – Duração: 2h00min
1	<p>Dialogar sobre a perspectiva do estudo (Formação docente; Educação sensível; Currículo; BNCC⁷⁶ e BNC - Formação⁷⁷).</p> <p>[1] <u>Acolhimento</u>: <i>Vivência em biodança</i></p> <p>[2] <u>Falar na roda</u>⁷⁸: Como se sente nas formações da sua rede de ensino?</p> <p>[3] <u>Assistir ao vídeo 1</u>: Diálogos sobre a docência: experiências formativas de ensino e pesquisa na Educação Básica⁷⁹; (Tempo: 18:05 a 23:56)</p> <p>[4] <u>Escrever na roda</u>: Quais elementos da formação docente da sua rede municipal de ensino podem ser colocados em contraponto com a abordagem epistemológica apresentada no vídeo?</p> <p>[5] <u>Texto 1</u>: Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica estada as relações⁸⁰.</p>
2	<p>Dialogar sobre experiências formativas e refletir sobre uma sistemática de formação docente desenvolvida na própria escola.</p> <p>[1] <u>Acolhimento</u>: <i>Vivência em biodança</i></p> <p>[2] <u>Falar na roda</u>: Cada participante será convidado a falar sobre uma formação docente positiva em sua profissão.</p> <p>[3] <u>Assistir ao vídeo 2</u>: Presente – O Teatro Mágico⁸¹</p> <p>[4] <u>Escrever na roda</u>: Que sentidos sobre formação docente foram construídos com esse encontro?</p> <p>[5] <u>Texto 2</u>: Escolas como <i>espaçostempos</i> de políticas singulares de currículo e formação⁸².</p>
3	<p>Refletir sobre formação docente e práticas pedagógicas pautadas em uma Educação sensível e voltada para as relações.</p> <p>[1] <u>Acolhimento</u>: <i>Vivência em biodança</i></p> <p>[2] <u>Falar na roda</u>: Cada participante será convidado a falar sobre a experiência vivenciada nos encontros formativos.</p> <p>[3] <u>Assistir ao vídeo 3</u>: Manoel de Barros - Só Dez por Cento é Mentira⁸³ (Tempo: 1:02:42 a 1:04:54)</p> <p>[4] <u>Escrever na roda</u>: Como podemos pensar uma prática pedagógica que favoreça a organização de uma sistemática de formação docente intraescolar que reverbere nos processos de ensino e de aprendizagem?</p> <p>[5] <u>Texto 3</u>⁸⁴: Notas sobre a experiência e o saber de experiência.</p>

Fonte: **Elaboração da autora (2023)**

⁷⁵ O material necessário para realização das atividades foram: Notebook; Data/show; Celular; Caixa de som; Folhas A4; Lápis/Caneta; borracha; bola. Os textos foram disponibilizados previamente, por meio digital. Descrição dos vídeos e textos, nas referências.

⁷⁶ Base Nacional Comum Curricular - Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

⁷⁷ Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

⁷⁸ Estratégia para as narrativas: Adaptação na letra da parlenda “Lá vai a bola” - para depoimentos a partir da pergunta norteadora. Ver descrição da dinâmica nas págs. 106-107.

⁷⁹ Vídeo 1 - Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Vr0Rvpw9AQ4>

⁸⁰ Texto 1 - Link: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

⁸¹ Vídeo 2 - Link: <https://www.youtube.com/watch?v=x2-X2TlcPRg>

⁸² Texto 2 - Link: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23533/23185>

⁸³ Vídeo 3 - Link: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAI0

⁸⁴ Texto 3 – Link:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>

Cada roda de conversa foi iniciada com os/as participantes de mãos dadas, movimentando o corpo ao som de uma música, guiados por voluntárias do grupo de Biodança, já atuantes na escola.

Quadro 4: ROTEIRO DAS MÚSICAS DA BIODANÇA NA RODA – ACOLHIMENTO

Roda de conversa 1	Música: Viva a vida (vide referências) Interpretação: Felipe Duram Composição: Felipe Duram Intenção: Chamar os/as participantes para o momento presente e trabalhar a alegria, a persistência e a gratidão.
Roda de conversa 2	Música: Dança dos Meninos (vide referências) Interpretação: Milton Nascimento Composição: Marco Antonio Guimarães e Milton Nascimento Intenção: Trabalhar a vontade de viver, a potência do ser.
Roda de conversa 3	Música: Como uma onda no mar (vide referências) Interpretação: Lulu Santos Composição: Lulu Santos / Nelson Motta. Intenção: Trabalhar o potencial de renovação e transformação existentes em cada ser.

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Após o acolhimento nas rodas, cada participante era convidado/a a sentar-se e, na medida que iam se sentando, serenando, alguns bebiam água, outros faziam um comentário ou outro, até que o silêncio predominava, dando abertura à próxima atividade a ser desenvolvida. Neste momento, era detalhada a proposta do dia e, para isso, uma outra dinâmica convidava os/as professores/as a falarem na roda.

Assim, a parlenda “Lá vai a bola⁸⁵”, muito utilizada em brincadeiras de roda, permeou as rodas de conversas da pesquisa-formação, desenvolvida no caminhar do processo de investigação, como estratégia lúdica, sensível, antecedendo os momentos de falas dos/as participantes, sendo cantarolada de maneira adaptada:

“Lá vai a bola girando na roda,
passar diante sem demora,
no fim do fim dessa canção,
você que estiver com a bola na mão,
depressa fale agora!”
(Adaptação da autora, 2023)

⁸⁵ De autor desconhecido e domínio público. Versão original disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000588.pdf> (pág. 35 - vide referências).

Os/As participantes cantarolavam, riam, atrapalhavam a versão adaptada da parlenda com a versão original, riam mais ainda, alguns/algumas perdiam o *fió da meada*⁸⁶, outros/as mais concentrados/as levavam menos tempo para retomar suas falas, fato é que, professores/as expressaram *sentipensares* para responder/refletir às seguintes proposições, no decorrer dos três encontros, respectivamente: [1] Como se sente nas formações da sua rede de ensino? [2] Comente sobre uma formação positiva em sua formação. [3] Comente sobre a experiência vivenciada nestes encontros formativos.

Em seguida, dando continuidade aos planejamentos das rodas de conversas, os/as participantes apreciaram vídeos relacionados à temática do encontro, como convite à ampliação de aprendizagem, pensamentos criativos e comentários livres. Para este momento, foram selecionados, na ordem dos encontros, os seguintes vídeos: [1] Diálogos sobre a docência: experiências formativas de ensino e pesquisa na Educação Básica, [2] Presente – O Teatro Mágico, e [3] Manoel de Barros - Só Dez por Cento é Mentira, conforme especificados no quadro 3.

As rodas também reservaram momentos de escrita, que se desenvolveram como escritas coletivas, baseados nas seguintes proposições, respectivamente: [1] Quais elementos da formação docente da sua rede municipal de ensino podem ser colocados em contraponto com a abordagem epistemológica apresentada no vídeo? [2] Que sentidos sobre formação docente foram construídos com esse encontro? [3] Como podemos pensar uma prática pedagógica que favoreça a organização de uma sistemática de formação docente intraescolar que reverbere nos processos de ensino e de aprendizagem?

Os textos norteadores das rodas de conversas, a saber: [1] Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica esteada as relações (Sá; Almeida, 2020); [2] Escolas como *espaçotempos* de políticas singulares de currículo e formação (Macedo, 2018) e [3] Notas sobre a experiência e o saber de experiência (Larrosa, 2002), foram apresentados como textos significantes no meu percurso formativo e tiveram as ideias principais

⁸⁶ Segundo o Dicionário inFormal, a expressão 'fió da meada' significa: "o rumo da conversa" ou "linha de raciocínio". Link: <https://www.dicionarioinformal.com.br/fio%20da%20meada/>

discutidas, contextualizando e refletindo diversas situações que permeiam saberes, fazeres e experiências docentes.

O planejamento da pesquisa-formação teve a intenção de perpassar o saber; saber-fazer e saber-ser-sendo dos/as professores/as envolvidos/as na pesquisa, com o objetivo de conhecer suas compreensões acerca da multidimensionalidade humana e, por esta perspectiva, a redução fenomenológica foi realizada a partir da constituição de eixos significantes, com base em saberes emergidos da análise das intensidades, o que clarificou o caminho propositivo que tais compreensões nos levariam.

6.4 OS RESULTADOS – DEPRESSA, FALE AGORA!

Os resultados⁸⁷...ah, os resultados! Quantos avanços individuais são soterrados no transcorrer dos processos de ensino e de aprendizagem, em busca tão somente dos resultados? Um desabafo logo no início da primeira roda de conversa, valida a reflexão que inicia esta seção. O/A participante da pesquisa autodenominado/a **Abacate**, expressou: “Os pacotes prontos passam como um trator por cima dos meninos e da gente”, fazendo referência à dinâmica do cotidiano escolar, frente às imposições oriundas do campo do instituído, que invisibilizam avanços e conquistas não mensuráveis nos gráficos dos resultados ou devolutivas, organizadas, de maneira geral, pelos projetos e programas desenvolvidos e/ou contratados pela SMED.

Na contramão do instituído vivenciado na rede de ensino, o estudo compreende resultado não como um fim, mas como efeito de uma ação, que considera *sentipensares* e fazeres pedagógicos, legitimando experiências, diferenças, diversidades, limitações e superações, do *continuum* formativo que move e altera vidas. Por esta perspectiva, esta sessão é iniciada com breve relato do que foi o resultado em mim, pesquisadora, da participação na roda viva da pesquisa, buscando apoio em Galeffi (2009), para

⁸⁷ Esta sessão apresenta registros autorizados das rodas de conversas, em conformidade com o TCLE assinado pelos/as participantes da pesquisa. Os nomes fictícios representam elementos existentes na escola – ver pág. 104.

elucidar a natureza rigorosa da pesquisa qualitativa, a partir da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida, segundo seus diversos níveis de constituição e de realidade, percebidos e elucidados na autocompreensão e na compreensão compartilhada de sua condição histórica – sua gênese como indivíduo, sociedade e espécie – seu ser-aí como dado e seu ser-outro como acontecimento volátil aberto no tempo instantâneo (Galeffi, 2009, p. 15).

Assim, destaco: a submissão do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa e a realização das rodas de conversas, como experiências singulares deste meu processo formativo enquanto pesquisadora.

O processo de submissão do projeto foi tão intenso que merece um registro para demarcar uma fase de superação desde limites existentes em processos psíquicos à afirmação de princípios morais constituídos no devir da vida que me preenche, o que tornou o movimento de pensar a ética na pesquisa um prazer para além da obrigação de refletir sobre possíveis riscos, benefícios e garantias éticas aos/às participantes da pesquisa. Caminho repleto de minúcias, que requer muita atenção e paciência para as descobertas e diretivas que compreendem uma dinâmica de proteção a todos/as os/as envolvidos/as na pesquisa, porque torna o percurso mais esclarecido e seguro. Com a prerrogativa de uma escuta sensível, que perpassa pelo cuidar de si, dos outros, do conhecimento e do mundo, à luz da fenomenologia, foi um privilégio ter o projeto avaliado pelo CEP da Escola de Enfermagem da UFBA.

Já a realização da pesquisa-formação, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento das minhas relações comigo mesma, com os outros, com o mundo/natureza e com o conhecimento, em uma perspectiva de compreensão, ampliação, desenvolvimento, fortalecimento e transformação íntima, para além de qualquer resultado quantitativo que seja alcançado, tendo em vista que, conforme explicam Perrelli, Reboló, Teixeira, et al (2013, p. 279),

a aventura de experienciar uma pesquisa participativa impõe, entre outros esforços, lidar com a problemática do envolvimento do pesquisador no processo da investigação e, mais ainda, refletir sobre o que ele passou a conhecer a respeito de si mesmo e da pesquisa, durante a ação de investigar.

Assim, a conexão observada nas rodas de conversas, através da entrega de cada um/a nas rodas de biodança e nas reflexões/discussões fomentadas no

espaço formativo ali constituído, atravessaram meus *sentipensares*, reverberando novos saberes em meu ser, a partir da escuta dos saberes e experiências dos outros/as – meus/minhas colegas de trabalho, com quem convivo diariamente, potencializando “[...] a ressonância coletiva, a construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo” (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Para melhor compreensão das compreensões alcançadas a partir das rodas de conversas, seguem três subseções referentes a cada encontro formativo, com recortes, como forma de contextualizar as rodas de conversas, cujo movimento corroborou com as proposições do projeto interventivo.

6.4.1 Primeira roda de conversa

Após acolhimento na roda da biodança, relembrei a dinâmica dos encontros, as motivações e os propósitos da pesquisa-formação. Em seguida, dei prosseguimento com a apresentação das ideias principais do texto-base do encontro – Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica esteada as relações (Sá; Almeida, 2020).

A pergunta geradora que movimentou a primeira roda foi sobre o sentimento dos/as professores/as nas formações da rede de ensino. A maioria dos/as participantes deste encontro, afirmou/demonstrou insatisfação com uma das formações da sua rede de ensino, com exceção de um/a participante.

Para retratar um pouco do que foi esse momento, segue um trecho da discussão ocorrida:

Pimenta: Eu me sinto muitas vezes [...] desrespeitada diante de algumas formações. Porque é uma abordagem que eu não me sinto acolhida, [...] não tem uma escuta da gente, de como a gente vê o programa, de como a agente percebe, de como a gente trabalha, quais são as dificuldades, quais são as possibilidades, o que que a gente acha que precisa melhorar, a gente entra, é a fala o tempo inteiro dos formadores, no final a gente ainda sai pelo corredor preenchendo formulário de avaliação. [...] Já a formação que é com as formadoras da SMED, que é daqui, o Nossa Rede, eu gosto, não sei se é porque eu gosto, [...] não sei pelo fato delas serem professoras da rede e vivenciarem a nossa realidade, eu acho que falam mais a nossa língua.

Abacate: Eu concordo plenamente com que Pimenta falou, agora acrescento o seguinte, a formação ultimamente é só para

mostrar dados, tudo engessado, somente dados, dados, dados, você ali só ouvindo e não tem nem muito como interferir. As formações do Nossa Rede são até mais agradáveis, porque você até consegue interferir, você consegue dar uma opinião, você consegue passar uma experiência proveitosa. Se bem que o material Nossa Rede, [...] ainda é muito além para nossos alunos, principalmente o 5º ano, o material do Nossa Rede do 5º ano deveria ser revisto, com participação de quem atua em sala, porque as vezes você vai aplicar determinadas questões você acaba tendo que dar a resposta para os meninos, porque não acompanham o raciocínio que está ali e a gente coloca isso nas formações e aí vem o questionamento de lá... Ah! Mas quem construiu? Foram vocês. Eu não me fiz presente.

Pimenta: Foi um pequeno grupo que representou. Duas colegas minhas, de outra escola, fizeram parte desse grupo, [...] elas disseram que de 100% do que a gente falou, só tem 10% ali. Então, diz oficialmente que você foi representada. Mas, como foi essa representação? Qual foi a sua real participação? Quando você foi ouvida?

Borboleta: Gente eu vou contrariar o que vocês disseram, porque no 5º ano, eu vou falar especificamente deste ano [2023], eles foram muito objetivos [fazendo referência às formações do AprovaBrasil], porque também tinham interesses, a gente sabe disso, tudo é intencional, né? Porque eles tinham interesse que os alunos aprendessem determinados conteúdos, porque foi conteudista e eu não acho ruim não, tenho que falar a verdade, [...] eu quero ser muito construtivista, mas o tradicional vive em mim ainda, eu sou fruto dessa escola.

Pimenta: Mas gente, a gente não deixa de ter o assunto, não somos só uma coisa, a gente tem várias referências [...]

Borboleta: Como eu sou fruto dessa escola, eu trago muito dela pra sala de aula [...] Então assim, contrariando, pra mim eu achei boa, sabe, em virtude dos profissionais que estavam lá. Eu vi a competência, eu vi empenho, eu vi cuidado, agora, também, eles estavam embaixo de uma base que também estava mandando neles, eles não tinham poder nenhum, eles estão lá apenas para cumprir tarefas.

Pau-Brasil: Eu só participei de duas, [...], e como novata [...] o único momento na formação que eu me senti acolhida foi a hora que os professores abriam a boca para falar das dificuldades que enfrentavam.

Lua: Os formadores deveriam ir a campo, identificar as problemáticas para direcionar a formação com soluções práticas. Tentar aproximar a rede do que é real.

De maneira geral, verificou-se sensações de desrespeito, solidão, distanciamento da realidade, insatisfação a uma formação específica e referência de sobrecarga no planejamento de atividades pelo desenvolvimento de diferentes programas/projetos/materiais pedagógicos. Sobre este último

ponto, busquei trazer a distinção dos programas/projetos/materiais pedagógicos direcionados ao ensino fundamental – anos iniciais (ano referência 2023), mencionados pelos/as professores/as, para melhor compreensão deste aspecto, sem nenhuma pretensão de julgamento vazio de olhar crítico implicado aos projetos, programas e materiais pedagógicos em suas constituições. São eles: [1] Cadernos Pedagógicos Nossa Rede; [2] PNLD⁸⁸; [3] Programa Aprender pra Valer⁸⁹; [4] Projeto Aprova Brasil⁹⁰ - 5º ano.

O desenvolvimento de mais de um programa/projeto, material pedagógico no transcorrer do ano letivo, com demandas próprias, surgiu com muita força nesta primeira roda de conversa, como algo desgastante para a prática docente, como pode ser observado no diálogo:

Borboleta: Esse ano (2023) eu tenho 3 livros de Português, 3 livros de Matemática: APROVABRASIL, PNLD e ainda tem o Nossa Rede [...]

Abacate: Com certeza todos três não vão ser trabalhados na sua integralidade.

Borboleta: O único que consegui foi o APROVABRASIL

Pimenta: Porque você priorizou [...] porque tinha os simulados.

Borboleta: Exatamente. [...]

A fala de **Abacate** sobre as reuniões para mostrar dados, me remeteu ao texto de Stephen Ball, intitulado “Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade”, no qual ele explica que

a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de ‘qualidade’ ou ainda ‘momentos’ de promoção ou inspeção (Ball, 2002, p. 4).

⁸⁸ Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Política pública destinada a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias para escolas das redes de ensino públicas e as instituições federais que tenham feito a adesão ao programa. Informação disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>

⁸⁹ Programa lançado em 2021, em parceria com a Fundação Lemann, conforme publicação disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-lanca-programa-aprender-para-valer/>

⁹⁰ Fruto de parceria entre a SMED e a editora Soluções Modernas, conforme publicação disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-reuniao-de-apresentacao-do-projeto-aprova-brasil-2023/>

Tais colocações denotam como esse contexto passa por cima dos avanços imperceptíveis a qualquer medida contábil, porque na prática pedagógica, para além de qualquer número, há vidas, vidas em desenvolvimento.

No segundo momento da roda, os/as participantes assistiram o vídeo sobre a educação para as relações, com o objetivo de ampliar/difundir a perspectiva do estudo. Em seguida, foram convidados/as a escrever na roda sobre quais elementos da formação docente da rede municipal de ensino podem ser colocados em contraponto com a abordagem epistemológica apresentada no vídeo.

Observando uma indisposição em abandonar a discussão iniciada, orientei que a escrita poderia ser uma produção coletiva. Então foi decidido, democraticamente, que seria dada continuidade à discussão na modalidade oral, e que um/a professor/a seria responsável pelo registro escrito.

Deste modo, foi produzido o seguinte registro:

1. O currículo não pode ser padrão para todos os alunos, ele deve atender ao pertencimento social, nesse caso o trabalho escolar não atenderá os objetivos.
2. Cada ambiente tem sua necessidade e a educação deve ser contextualizada.
3. Os programas da rede são direcionados, são conteudistas, pois o órgão central almeja resultados.
4. Como transformar habilidades sócio-emocionais em atividades/conteúdos em sala?
5. A escola precisa de autonomia para fazer as alterações necessárias para que possa realizar seu trabalho visando as relações-emocionais.

Tais registros deixam claro o reconhecimento de práticas homogeneizadoras e conteudistas, com interesse nos resultados. Nota-se, que o item 4 foi registrado como uma pergunta, relacionada às competências socioemocionais. Esse registro surgiu de uma discussão levantada na roda a respeito da BNCC, iniciada por **Pimenta**, após a exposição do vídeo 'Diálogos sobre a docência: experiências formativas de ensino e pesquisa na Educação Básica' (referenciado no quadro 3, p. 104), quando os/as participantes foram convidados/as a pensar contrapontos entre a formação da rede de ensino e a abordagem epistemológica do vídeo.

A seguir, fragmentos da discussão:

Pimenta: O primeiro ponto é a questão da BNCC, que é uma diretriz única para o país inteiro. Um país com dimensão continental, com várias influências de culturas [...]. Como é que quer que seja um currículo padrão, para um país inteiro? O menino que estuda aqui na nossa cidade, que é a capital, uma capital grande, desenvolvida [...], como é que esse currículo, pode ser o mesmo currículo da minha prima que estuda na zona rural? Vai ser pro mesmo menino indígena da população do Amazonas? Um menino que estuda em um quilombo? Então eu acho que a primeira questão é essa, o pertencimento social, porque se o currículo não me representa, não representa a escola, não representa o aluno, não representa a comunidade que eu estou inserida, isso vai me tocar? Eu vou ser feliz trabalhando com isso? Eu vou conseguir fazer um bom trabalho a partir disso? Como você colocou o Aymará, **Abacate**, que trazia [...] abordagem do Paraná. Porque o livro foi feito lá, que é um dos pontos que defendo no Nossa Rede, é que é de acordo com o estado, então assim, não é o ideal, mas já se aproxima da nossa realidade [...]

Lua: Cada ambiente tem a sua necessidade, a sua realidade, as suas diferenças, as suas problemáticas, então é necessário que haja um direcionamento e uma resolução respeitando esse espaço, respeitando o que está inserido ali, então é estudar caso a caso.

Pimenta: Outro ponto também, é que a formação, traz muito essa abordagem, como **Borboleta** falou especificamente do 5º ano, existe um programa, a exigência de um resultado a nível nacional [...] então existe uma proposta que não está levando em consideração as relações. É só conteudista mesmo, aplicacionista, você recebe seu pacote pronto, você tem que dar conta daquilo, porque no final das contas o que eles querem é o resultado, para ser apresentado.

[...] A questão que eu coloquei, que ela traz da BNCC para as relações, é que a BNCC fala de competências e habilidades socioemocionais, isso vai ser transformado em assunto? Isso vai ser transformado em conteúdo ou isso vai para as relações interpessoais com relação com o conhecimento, com o mundo, com outro e consigo mesmo? Porque você não consegue transformar a habilidade em conteúdo, você vai dizer ao menino, habilidade socioemocional, que são as dez competências: a gente hoje vai estudar a competência número 1, das habilidades socioemocionais? Não. E de que maneira vc vai trazer aquilo? Com o seu fazer da sala de aula, no seu dia a dia. De que forma isso vai transversalizar, atravessar o seu conteúdo, a sua aula, a forma como você vai trabalhar?

Vento: Por mais que o professor trabalhe, não é garantido que o aluno vá alcançar.

Pimenta: Cada um vai responder do seu jeito.

Borboleta: Porque gente... como é que eu posso abordar um aluno que tem as três refeições, [...] tem uma família funcional, tem casa, tem comida, tem dormida, tem cuidado, com aquele que vive em uma família disfuncional, e ele tem que saber lidar

com essa família, junto com aquele coleguinha que tem tudo isso, e aquele outro que tem tudo isso e mesmo assim a cabecinha não tá boa por outras situações, então assim, fazer com que este aluno consiga ultrapassar essa barreira, literalmente, porque as vezes é uma barreira, porque essa questão socioemocional é o que tem abalado de fato a escola também, depois da pandemia ainda mais. Mas assim, é você ter a consciência de que este aluno vai ter que aprender a mesma coisa igualzinho aquele aluno que tem todos os privilégios, porque na escola pública tem aluno que é privilegiado, a gente tem que levar em consideração, a gente tem aluno que chega na escola de carro, a gente tem aluno que faz todas as refeições, que passeia, viaja, que tem o final de semana com a família, que não tem a tela exclusivamente como entretenimento, então assim, tem isso também, porque muitas pessoas tem essa visão, acho que é romântica, de achar que escola pública, todo aluno, ele é um aluno que é coitado, não é. Eu fui aluna de escola pública, faculdade pública, funcionária pública, e eu tive uma família funcional, apesar de todos os problemas. [...] Então assim, a gente tem isso tudo para falar de como isso se referencia na escola, como a BNCC que **Pimenta** falou muito bem, mas eu tbm acredito gente, lá vai eu contrariar de novo, a gente precisa desse norte, esse norte precisa ser nacional, esse norte vai ser adaptado para cada área, eu posso estar completamente equivocada, mas eu acredito que é aí que entra o projeto político pedagógico da escola.

Pau-Brasil: Trabalhar para além do que já está ali.

Borboleta: Exatamente. Aquela coluna vai estar lá como um centro, para organizar. O que a escola vai fazer, é trabalhar aquilo.

Pimenta: Mas a BNCC é um documento norteador, não existe a opção da gente não seguir. O que a gente pode é cometer pequenas traições, desjogar o jogo, [...] isso aqui não cabe na minha realidade, de que maneira eu vou abordar isso dentro da minha escola, da minha turma, para que isso tenha a nossa cara? Porque se não tiver a nossa cara, a gente não atinge o aluno. Não somos atingidos e não atingimos o aluno. É como Larrosa disse, a experiência não é o que se passa, não é o que toca, é o que nos passa, é o que nos toca. Se a gente não é afetado, a gente não corresponde.

Borboleta: Eu tenho farinha, eu tenho ovo, eu tenho leite, você faz o que com farinha, leite e ovos?

Pimenta: Eu, bolo.

Borboleta: Tem gente que vai fazer biscoito. Tem gente que vai fazer uma cuca. O ingrediente é igual, mas cada um vai fazer diferente. Eu faço o que eu quiser com farinha, leite e ovos.

Pimenta: Mas a gente não tem essa autonomia não.

Pau-Brasil: Eu me formei em [outro estado], não vejo diferença nenhuma e se tivesse essa diferença, o que seria de mim na hora de entrar na faculdade, continuar meus estudos? Tem coisas que eu pergunto assim: porque você não estudou essas

coisas que é tão aqui da Bahia? Isso é que falta, é culpa da escola? Não sei de quem é a culpa.

Pimenta: A questão da identidade, né?

Pau-Brasil: A identidade! Como é que você não sabe quem é Zumbi dos Palmares? [...] De quem é essa responsabilidade? [...]

Borboleta: [...] Porque deveria ser algo comum a todos. Um currículo comum a todos, mas eu acredito que esse norte ele tem que existir, porque o aluno que veio de São Paulo, não pode saber mais e nem menos do que o aluno que está aqui no interior, ele tem que ter o mesmo acesso. Pra mim é questão de acesso, entende? O acesso para ele saber da informação tem que ser igual gente, como vai chegar essa informação é outra história, mas que ele adquira a competência de aprender igualzinho. [...]

A BNCC traz uma organização curricular por competências, em que

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Para Macedo e Santos (2021, p. 9),

[...] na BNCC, competências e habilidades emergem de forma não relacional e não contextualista, porquanto se configuram sem a necessária sensibilidade em relação aos processos formacionais contextualistas que a políticas de currículo tanto carecem.

Dentre as competências apontadas pela BNCC, estão as competências socioemocionais, descritas por Rodrigues (2015, p. 4), como “comportamentos, atitudes e características de personalidade que não estariam diretamente ligadas ao domínio das disciplinas escolares”, tendo em vista alguns dos elementos elucidados na discussão entre os/as participantes na roda de conversa: Pertencimento social; identidade; contexto familiar; orientação pedagógica; intersubjetividade das emoções.

Entretanto, a discussão acerca das competências socioemocionais demonstrou divergências de olhares e opiniões, que merecem entrar na pauta das formações a serem desenvolvidas no contexto escolar, vez que a pergunta gerada na roda de conversa, ‘Como transformar as habilidades sócio-emocionais em atividades/conteúdos em sala?’ denota uma angústia como que somos nós

professores/as que não conseguimos trabalhar ‘corretamente’ com tais competências, ao que Lemos e Macedo (2019) refutam:

As condições socioemocionais serão sempre circunstanciais, portanto imprevistas e implanejáveis. [...] Se produz algo, produz, até então, apenas “infelizes”: professores doentes, alunos desajustados, avaliações ineficazes, pesquisas a serviço de “discursos convincentes” para projetos pouco confiáveis (Lemos; Macedo, 2019, p. 66-67, grifo dos autores).

A esse ponto, Rodrigues (2015, p. 4) traz um alerta importante:

[...] o atual discurso em favor do fomento às competências socioemocionais tem como alguns de seus interlocutores os organismos multilaterais, os quais parecem conceber a educação na perspectiva da lógica do mercado, ainda que, por vezes, pareçam recorrer ao discurso do bem-estar social.

A percepção política sobre as competências emocionais nos faz refletir para além dos processos de ensino e aprendizagem a que nós, professores/as, estamos submetidos/as, ampliando o olhar necessário para as intenções políticas e econômicas, como alerta Almeida (2024, p. 173):

A ditadura da república dos bons sentimentos (Maffesoli, 2009), [...] imposta ao imaginário social para modelar o ser humano contemporâneo, coloca os/as professores/as em condição exposta aos choques dos princípios sociais que permanecem e emergem ao longo do tempo. [...] muitos/as docentes apresentam uma incapacidade de situar os ideais com os quais estão de acordo; parecem, portanto, incapazes de assumir as suas contradições. [...] Professores/as estão expostos/as às contradições que este tempo nos sugere e, em crise, nem sempre reagem à padronização de perfis perversos que os/as enquadra em um modelo, o que impulsiona um choque íntimo entre a opacidade dos ideais, a realidade latente e suas subjetivações [...]

As discussões a partir desta roda de conversa, junto com as reflexões teóricas, impulsionaram-me a uma releitura das 10 competências gerais da educação básica (Brasil, 2017, p. 9-10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem

própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Esta releitura, trouxe-me algumas reflexões e inquietações, baseadas primordialmente em meus *sentipensares* como professora da educação básica de uma rede municipal de ensino, que gostaria de compartilhar, como um exercício de ousar a pensar, sem pretensão de determinar o que é certo ou

errado. Talvez uma maneira de me aproveitar deste *espaçotempo* que ainda me resta, no âmbito da pesquisa, para dar continuidade à discussão sobre o tema, que notoriamente não se esgotou naquela primeira roda de conversa e, com certeza, não se pretende esgotar nestas linhas também.

A BNCC traz em sua primeira competência, a valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital, querendo entender e explicar a realidade, para continuar aprendendo, almejando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Pergunto: Qual perspectiva histórica será validada? A constituição dos mundos é complexa e plural, requer mudanças de paradigmas profundos de uma sociedade historicamente autoritária e desigual. Antes, portanto, da prescrição de tal competência, é necessário um processo formativo docente responsável e crítico, com sentidos voltados à complexidade da vida e às perspectivas histórico-políticas da sociedade.

A competência 3 traz a valorização de diversas manifestações artísticas e culturais, na perspectiva local e mundial e, também, a participação em práticas artístico-culturais diversificadas. O que me remeteu às possibilidades financeiras e temporais que eu, professora da Educação Básica, tenho, de me preencher em vivências formativas, que me possibilitem levar este conhecimento para a sala de aula.

Considero de extrema importância os pontos elucidados nas competências 2, 4 e 5, com relação a estimular a curiosidade intelectual; trabalhar diferentes linguagens, entre elas: libras, linguagem artística, matemática e científica, entre outras; trabalhar “tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) [...]” (Brasil, 2017, p. 9). Mas fico a pensar: como colaborar com o desenvolvimento de tais competências, sem uma formação continuada efetiva que possibilite ao/a professor/a tais vivências e experiências?

As competências 6; 7; 8; 9 e 10 abordam, respectivamente, valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, bem como escolhas com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade; posicionamento ético para o cuidado de si, dos outros e do planeta; conhecimento de si, envolvendo saúde física e mental; resolução de conflitos e cooperação; tomada de decisões com

princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, que demandam compreensão da multidimensionalidade dos seres vivos que formam e formam-se no contexto da educação. Pergunto: Tal perspectiva é válida no contexto da nossa educação?

A BNCC aborda temas amplos, diversos, profundos e complexos, não mensuráveis, que requerem organizações pedagógicas e formativas outras, que abarquem a complexidade humana e as peculiaridades que delineiam os contextos práticos dos processos de ensino e aprendizagem, vez que, tais cenários requerem movimentos que se impulsionam na prática movente das relações com os outros, com o conhecimento, com o mundo/natureza e consigo mesmo, no fluxo das vidas em formação.

Penso, que o entrelaçamento das relações entre autonomia dos contextos escolares, autoria docente e vivências experienciais para docentes e discentes, possibilitaria um desenvolver humano e um viver social mais responsável, equitativo, saudável, equilibrado e sustentável.

Voltando à roda de conversa, é importante dizer que finalizei os registros e reflexões do primeiro dia de pesquisa-formação, com o que foi um aprendizado significativo para mim, enquanto pesquisadora: O exercício intenso de suspender preconceitos, frente o aflorar de ideias contrárias ao meu pensamento na roda de conversa, colocando a importância de que cada participante se sentisse à vontade para expor sua opinião verdadeira acerca dos temas propostos nas rodas de conversas.

6.4.2 Segunda roda de conversa

O segundo encontro foi iniciado com o acolhimento da biodança e, em seguida, foi feita uma dinâmica rápida de apresentação do nome fictício que os/as participantes da pesquisa escolheram, somente com a expressão corporal, sem uso da oralidade, porque senti a necessidade de socialização dos nomes escolhidos, com o objetivo de significar essa escolha no contexto da pesquisa. Foi um momento de muita descontração. Acrescentei, que aquele momento também fora formativo, porque, como diz minha orientadora, para que o/a professor/a desenvolva suas potências criativas e sensíveis, é necessário que ele/a também viva experiências formativas criativas e sensíveis.

Em seguida, como tinha voluntários/as que não puderam estar presentes na primeira roda de conversa, fiz um breve resumo sobre o encontro anterior, o que rendeu novas discussões, pertinentes para a compreensão do fenômeno ora analisado [a formação docente]:

Gavião: Nós tínhamos esses momentos de estudo, de troca e eles tiraram.

Pimenta: Existe uma intenção, né? De fragilizar. Tirar nossa força de resistência. Porque no coletivo a gente é mais forte.

Gavião: De enfraquecer as relações.

Borboleta: Quando você não tem um momento de AC, você percebe que a rede fica dispersa. Vejam as assembleias. Desde quando acabou o AC é muito mais difícil a assembleia estar cheia [...]

Os/As professores/as fazem referência aos antigos ACs, realizados antes da implementação das atividades extraclasse dos docentes (Decreto 26.168/2015), em que os/as discentes, eram liberados mais cedo, às sextas-feiras, e os/as professores/as realizavam reuniões coletivas no âmbito escolar. Conforme mencionado anteriormente, no contexto atual, atividades extraclasse são vivenciadas da seguinte maneira: [1] atividade complementar individualizada, realizada na unidade de ensino e [2] dia da reserva de jornada, destinado às formações da Secretaria de Educação.

O recorte com as falas de **Gavião, Pimenta e Borboleta**, traz à reflexão

o cenário de massacre docente, no qual a desvalorização, o medo, as agressões psicológicas e físicas e a opressão são vias correntes **[e como o isolamento, a segregação e a fragmentação podem]** servir a naturalização de comportamentos abnegados, entorpecidos e conformados, que potencializam o servilismo e a submissão” (Almeida, 2024, p. 179, grifo meu).

Após o resumo sobre o primeiro encontro, passei a apresentar o segundo texto selecionado para a roda de conversa, ‘Escolas como *espaçotempos* de políticas singulares de currículo e formação’ de Macedo (2018), o que deu espaço a um momento de troca de percepções, esclarecimentos de dúvidas acerca de vocabulários/conceitos explícitos no texto e, também, reflexões importantes para o contexto da pesquisa, como é possível observar a seguir:

Pimenta: Quando fala em desjogar o jogo, foi o que **Abacate** trouxe ontem. Nós somos pessoas inteligentes, que estratégias a gente pode criar, pra gente se juntar uma vez por mês, sem mandar o aluno pra casa? Não pode mandar o aluno pra casa, ok. E a partir disso? O que a gente pode pensar, programar, pra gente ter um encontro uma vez por mês?

Sol: Se a gente sabe que é necessário [...] pra que a gente avance na proposta pedagógica, que a gente precisa desse momento de estudo, de debate, para construir. A gente tem que ter uma forma de se instrumentalizar pra argumentar com a Secretaria de Educação. Se a gente tiver uma boa argumentação, o pai e a mãe também vai tá entendendo porque a gente parou, que é para o benefício também do filho dele. Porque a escola não vai ficar parando por qualquer coisa, porque aí cai no descrédito. Mas, se você tem uma proposta pedagógica, se você já tem uma agenda de ações, digamos que seja mensalmente ou um encontro por unidade, isso já vai ser passado pros pais e os pais já vão estar cientes. Agora, a gente precisa ter isso bem argumentado, bem organizado, sistematizado.

Borboleta: Pra que tem o conselho? A gente tem que trazer esses pais pra gente, deixar claro que é uma necessidade, não é uma invenção dos/as professores/as, é necessário que se pare para organizar.

Neste momento, relembrei da proposta inicial na ocasião da partilha, em que pensamos em desenvolver atividades em paralelo às reuniões coletivas, ao que Gavião complementou:

Gavião: E seria uma forma de dar autonomia para as crianças.

Borboleta: Tem uma habilidade no diário que fala sobre os intercâmbios formais e informais, que é justamente esse momento que ele vai interagir [...]. É uma habilidade. [...] A gente tá respaldado.

Pimenta: Já garante o tempo pedagógico da criança.

Gavião: Já coloca isso como pauta na jornada pedagógica.

Com isto, percebe-se uma consciência clara e autorizante dos/as envolvidos/as na pesquisa para, como perspectiva Macedo (2018), “virar o jogo do aplicacionismo intensificado, que mira de forma violenta as nossas escolas e suas políticas de sentido sobre currículo e formação” (Macedo, 2018, p. 1317). Um potencial significativo de transver, para transpor e transformar.

Em seguida, retornamos ao planejamento do dia, para falar na roda sobre uma formação docente positiva em sua profissão, ao que apresento um recorte do momento:

Gavião: Eu gosto das formações, principalmente de matemática. Inclusive tem coisas nas salas de matemática, que eu aprendi lá e trouxe, a Tabela de Pitágoras, por exemplo. A partir da Tabela de Pitágoras eu adaptei com cores diferentes para indicar par e ímpar. Então eu gosto muito das formações e gosto mais ainda quando são os meus colegas da rede que ministram a formação. Eles passam pra gente coisas da nossa realidade, que eles fizeram e que deu certo.

Borboleta: Eu ia me arrastando, mas quando eu chegava lá eu gostava. Eu conseguia aproveitar.

Sol: Eu gostava mais da formação de língua portuguesa, mas do pessoal da rede. Tinha um grupo que trabalhou com leitura, um trabalho muito bom. Eram da rede.

Pimenta: Eu gosto muito do material do Nossa Rede. Entendo o que **Abacate** falou ontem, que é difícil a gente conseguir trabalhar porque nós temos programas que não conversam entre si. Então, por exemplo, se a gente tivesse só o Nossa Rede para trabalhar, do 1º ao 5º ano, a criança ia seguir aquele percurso e ia avançando. Então essa dificuldade que o menino do 5º ano tem com o livro do Nossa Rede, ele não teria, porque ele teria passado por isso no 1º, no 2º, no 3º, no 4º ano, e no 5º ano ele já teria aquela base estabelecida pra seguir.

Borboleta: Sem falar quando mudam o programa.

Lua: [...] uma formação que me chamou muito a atenção, foi uma que eles traziam medidas práticas, pra gente que tem poucos recursos. Então, a utilização do espaço que não é o adequado, a utilização de recursos mínimos pra gente tentar trazer uma vivência pra desenvolver os aspectos psicomotores do aluno, dentro do pouco que a gente tem.

Pimenta: E volta pra essa questão que falou do *racioemocional*. Da educação não validar o corpo, pensar só no cérebro. [...] Porque o corpo pede esse movimento e o aluno aprende com esse movimento.

Percebe-se que o sentimento acerca das formações perpassa as relações que o/a professor/a desenvolve com seus conhecimentos e com o mundo, não deixando de lado as relações estabelecidas entre o conhecimento de si e a conexão com os/as outros/as, o que indica a necessidade de “uma formação humana multidimensional, que envolve razão e emoção, cognição e sensibilidade” (Almeida, 2024, p. 224).

Para o momento de escrever na rede, foi elaborada a seguinte pergunta: Que sentidos sobre formação docente foram construídos com esse encontro? Foi dada continuidade à discussão entre os/as professores/as e os registros foram os seguintes:

- Importância do trabalho coletivo e cooperativo;
- Reunir os professores para encontros e enquanto a gente tá na formação, as crianças estarão se formando também;
- Respaldar os encontros com a interpretação da Lei/Diário de Classe;
- Perceber que escola não é uma ilha, que para esse documento existir a gente precisa chamar os pais, eles precisam ter conhecimento. Trazer os pais para junto da escola.
- Todos fazem parte – escola/comunidade
- Ressaltar a questão da educação para as relações com o outro, com o conhecimento e consigo mesmo, para não ficar só a questão do conteúdo pelo conteúdo. Vai aprender, vai estudar aquele conteúdo, e as relações sociais e interpessoais? Que a gente tem tido tanta dificuldade com relação à disciplina? Por dificuldade de convivência. De aceitar o diferente, o que pensa diferente de mim.
- Escutar o outro; acolhimento entre colegas; apoio.
- O aluno é da escola – todos devem olhar por ele.

O saber-fazer do/a professor/a foi bastante evidenciado neste segundo dia. Reapareceu a discussão sobre os projetos, programas e materiais didáticos, juntamente com a crítica à descontinuidade destes elementos no cotidiano escolar. Ratificou-se a necessidade, através de *sentipensares* formativos, a importância de mente e corpo no desenvolvimento da aprendizagem.

Nesta segunda roda de conversa, foi apreciada uma apresentação do grupo O Teatro Mágico, com a música Presente, um momento sensível e sereno em meio a um encontro de profundas reflexões.

6.4.3 Terceira roda de conversa

Na última roda de conversa, refletimos sobre a formação docente e práticas pedagógicas pautadas em uma educação sensível e para as relações.

As reflexões foram iniciadas com o texto ‘Notas sobre a experiência e o saber de experiência’ (Larrosa, 2002) a partir desta perspectiva:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar,

parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p. 24).

Tocada pela visão de Larrosa (2002) o/a participante **Gavião** refletiu:

Hoje parece que a aprendizagem é só para dar resultado, só números. E a gente tem outras possibilidades, a parte emocional, a parte afetiva, só que é tanto número, tanta exigência, que acaba a gente se perdendo.

A fala de **Gavião**, reflete o campo do instituído, as formações conteudistas e aplicacionistas, retrata o desapontamento e a exaustão de muitos/as professores/as, tal qual descreve o poeta Manoel de Barros:

O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...
Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(Barros, 2016, 1ª parte, XIX)

No entanto, a força do instituinte, pautada em uma educação para as relações, tal qual a imagem de um vidro mole atrás da casa, busca

constituir posturas de relação não limitadas a aquisição do saber, ao treinamento do saber-fazer ou a adequação de um saber-ser (Almeida, 2024, p. 225).

Tal perspectiva é propulsora de uma potência de leveza e coragem, que preenche a docência de um saber-fazer-sentir outro, distante do homem instituído [formação] que julga, quantifica, aponta, restringe. O que importa manter e desenvolver é a imagem de um vidro mole.

Em seguida, cada participante foi convidado/da a falar sobre a experiência vivenciada nos encontros formativos da pesquisa-formação. Foi unânime o desejo de continuidade das formações na unidade escolar, almejando

acolhimento, escuta sensível, compartilhamento, colaboratividade, reflexão sobre a própria prática pedagógica e o desenvolvimento de novas práticas, como pode ser visto na apresentação do recorte abaixo:

Sol: Foi muito bom, é um momento de reflexão entre os colegas daqui da escola, que a gente não tem tido mais esses momentos. Foi uma coisa bem discutida, justamente a gente não poder mais sentar, pra compartilhar, pra dividir as angústias e os sucessos com os colegas, e a gente parar pra pensar numa possibilidade de voltar a ter esses encontros de forma significativa, acho que foi o que ficou mais forte, a possibilidade de a gente fazer outros encontros de formação entre a gente, porque a gente sentar com um colega é uma formação.

Gavião: [...] a vontade de voltar a ter o antigo AC é muito grande por parte de todo mundo, ficou muito claro, se a gente conseguir fazer isso vai ser muito bom, porque a gente precisa, não é pra ter um momento de folga não, é pra estudo, é pra debater as questões da escola, das salas de aula e a gente precisa disso. E foi também bom conhecer o trabalho que você tá fazendo, essa fala aí de Larrosa foi maravilhosa e real, é bem pertinente pro que a gente vive, eu quero ter mais.

Borboleta: [...] Eu acredito que este encontro só veio ratificar aquilo que a gente já fala, né? Como é importante a formação acontecer, como diz **Pimenta**, no chão da escola. Acontecer aqui conosco. Porque aqui a gente sabe como as coisas estão acontecendo. Como os nossos alunos estão se desenvolvendo. Como nós estamos nos desenvolvendo também em relação a esses alunos [...]

Abacate: A formação é justamente essa troca de experiência, as vezes você vive sozinho lá na sua sala, achando que todos os problemas que acontece ali é só com você, mas quando você parte pro grupo, aí você fica até mais aliviado porque você sabe que não é só você. [...] acho que a formação serve pra isso, abrir horizontes, vivenciar o outro, levar experiência e saber que você não está sozinho com aquela dificuldade.

Pimenta: Por isso que eu ressalto, que o mais importante pra mim nesses encontros formativos que a pesquisa nos proporcionou, é a questão de a gente reafirmar a importância do trabalho colaborativo, compartilhado, [...]. A gente pôde compartilhar e vivenciar aqui nestes encontros, a importância mesmo de validar o trabalho coletivo. Não se sentir só é muito bom, se sentir acolhido na dificuldade é muito bom [...] Eu acho que essa partilha foi super válida, porque a partir do que a gente viu que precisa melhorar, a gente está se fortalecendo para juntos a gente conseguir melhorar, fazer projeto, fazer planos, ações, que possa melhorar [...] é importante que aqui não seja um ambiente adocedor, que seja um ambiente de acolhimento, dos abraços, dos cafés, dos bons dias, dos olhares, das escutas, isso foi muito presente aqui nestes encontros formativos.

Pau-Brasil: Como eu disse antes, eu não participei de muitas formações externas [...] e realmente vê as experiências dos

outros, das pessoas de fora, é uma coisa, a gente sabe da realidade da cidade, do Brasil, do mundo, mas, e a realidade da nossa escola, das nossas salas, de nossos alunos? A gente precisa saber das dificuldades [...] a gente só precisa as vezes desabafar, [...] e a formação na escola é importante por isso.

Depois de falar na roda, passamos a assistir o vídeo de Manoel de Barros, com o objetivo de permitir a vivência com a poesia, o humor e a criatividade do poeta. Ao que me remeteu à fala da voluntária da biodança que escolheu o nome **Alegria**, para representá-la no contexto da pesquisa, mesmo sem ser uma participante do estudo. Ela disse que escolhera o nome **Alegria** por considerar a escola alegre, ativa, cheia de novidades.

Para finalizar a roda de conversa, lembrei a ideia de proposição interventiva apresentada à banca de qualificação, validada na atividade de partilha, e os/as professores/as foram convidados/as a pensar uma prática pedagógica que favoreça a organização de uma sistemática de formação docente intraescolar, que reverbere nos processos de ensino e de aprendizagem. Deste momento, foram registradas as seguintes contribuições:

- Utilização do Diário de Classe;
- Encontros mensais;
- Coordenação de um/a professor/a por turno [para acompanhar os/as estudantes];
- Momentos de formação, momentos de informações, momento para tomada de decisões;
- Momentos para elaboração de estratégias no enfrentamento da violência na escola.
- Pensar em Oficinas com habilidades naturais dos alunos (Pintura; Leitura; Escrita; Poesia; Dança; Teatro; etc).

Ao fim desta última roda de conversa, percebe-se uma disposição para ESPERANÇAR, expressa em verbo porque define movimento, ação. Foi uma roda prática, de construção e colaboração.

7 DO MEIO DA RODA, COMPREENSÕES!



Figura 7 – Rodas de Conversas

Eu Quero Ser Feliz Agora

Se alguém disser pra você não cantar
Deixar teu sonho ali pr'uma outra hora
Que a segurança exige medo
Que quem tem medo, Deus adora

Se alguém disser pra você não dançar
Que nessa festa você tá de fora
Que você volte pro rebanho
Não acredite, grite, sem demora

Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora

Se alguém vier com papo perigoso de dizer
Que é preciso paciência pra viver
Que andando ali quieto
Comportado, limitado
Só cuidado, você não vai se perder

Que manso imitando uma boiada
Você vai boca fechada pro curral sem merecer
Que Deus só manda ajuda a quem se ferra
E quando o guarda-chuva emperra certamente
vai chover

Se joga na primeira ousadia
Que tá pra nascer o dia do futuro que te adora
E bota o microfone na lapela
Olha pra vida e diz pra ela

Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora

Se alguém disser pra você não cantar
Deixar teu sonho ali pr'uma outra hora
Que a segurança exige medo
E que quem tem medo Deus adora

Se alguém disser pra você não dançar
E que nessa festa você tá de fora
Que volte pro rebanho
Não acredite, grite, sem demora

Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora
Eu quero ser feliz agora

Música: Eu quero ser feliz agora.

Interpretação: Oswaldo Montenegro. Composição: Oswaldo Montenegro.

Álbum: Passagem, 2011 (vide referências).

Fotos/Imagens: Arquivo da autora de registros autorizados das rodas de conversas.

Como esta busca por compreensões me trouxe alegria! Por isso esta música de Oswaldo Montenegro. Apaixonei-me pelo processo. Sem romantizar as dificuldades, as limitações, o cansaço pela jornada de trabalho e as demandas familiares. *Amor fati!* Amei o processo e cada pedra no caminho. Superei! Não acreditei nos conselhos de esperar viver esse sonho em outro momento. Agarrei-me em meu sonho, tive medo e fui com medo mesmo, joguei-me com ousadia e sonhei este sonho mpediano.

Tais experiências do devir-formativo, me levaram à compreensão de “que os resultados de uma pesquisa depende diretamente do sentido de rigor que ela acolhe e cultiva” (Macedo, 2009, p. 78), assim, com esta visão, debrucei-me sobre a redução fenomenológica e, para auxiliar-me nesta análise, elaborei um quadro de eixos de significação que me serviram de base para compreender os resultados da pesquisa, de acordo ao esboço a seguir.

Quadro 5: Unidades de significação da pesquisa

	EIXOS	RELAÇÕES COM O SABER	RELAÇÕES COM O SABER-FAZER	SABER-SER-SENDO
PERGUNTAS	Como se sente nas formações da sua rede de ensino?	Compreensão dos processos de ensino e aprendizagem	Compreensão da prática docente	Compreensão da multidimensionalidade humana
		<p>Formação do <i>Nossa Rede</i> é vista com mais aberturas para interferir, dar uma opinião, passar uma experiência proveitosa.</p> <p>A formação do Aprova Brasil é conteudista.</p> <p>Desejo de consenso de programas, projetos e materiais didáticos a serem trabalhados na rede.</p>	<p>Material <i>Nossa Rede</i> deveria ser revisto, é muito além para os alunos.</p> <p>Qual foi a real participação docente na elaboração do material <i>Nossa Rede</i>?</p> <p>Formadores deveriam ir a campo, para saber as dificuldades dos contextos.</p> <p>A escola deveria ter autonomia para avaliar</p>	<p>Sensação de desrespeito; de não acolhimento em algumas formações.</p> <p>Formação sem escuta, só mostram dados, não tem muito como interferir.</p> <p>Sugestão de atividade diferenciada para os alunos, enquanto os professores estiverem reunidos na escola.</p> <p>Percepção de solidão diante das dificuldades em sala.</p> <p>Reconhecimento de problemas relacionados ao estresse pelo</p>

		implantação e continuidade de programas e projetos.	comportamento das turmas.
Cada participante foi convidado a falar sobre uma formação docente positiva em sua profissão.	Formações com colegas da rede, que compartilham práticas exitosas.	Formações com materiais e recursos que o/a professor/a possa adaptar em sala de aula.	Formação com medidas práticas para trabalhar em ambientes como o nosso, com poucos recursos.
Cada participante foi convidado a falar sobre a experiência vivenciada nos encontros formativos [da pesquisa].	Momento para estudo, para debater as questões da escola. Ratificação de tudo o que os professores falam sobre a necessidade da formação na escola.	Momentos de reflexão entre os colegas da/na escola. Muito bom conhecer a pesquisa. Bom falar das dificuldades, principalmente pós-pandemia, com a alta da defasagem dos processos escolares.	Percepção real do desenvolvimento dos alunos e dos professores com relação a esses alunos. Sensação de abertura de horizontes, companheirismo diante das dificuldades. Foi muito presente os olhares, abraços, escutas, formando um ambiente acolhedor.
Quais elementos da formação docente da Rede Municipal de Ensino podem ser colocados em contraponto com a abordagem epistemológica apresentada no vídeo?	O currículo não pode ser padrão para todos. Cada ambiente tem sua necessidade e a educação deve ser contextualizada	A escola precisa de autonomia. Consciência de que os programas da rede são conteudistas, com foco em resultados.	Como transformar as habilidades sócio-emocionais em atividades/conteúdos em sala?
Que sentidos sobre formação docente foram construídos com esse encontro?	Coletividade e colaboração. Necessidade de encontros formativos na escola.	A escola não é uma ilha; Importância de compartilhar decisões com as famílias.	Valorizar as relações interpessoais; o acolhimento entre os colegas; a escuta do outro

	<p>Como podemos pensar uma prática pedagógica que favoreça a organização de uma sistemática de formação docente intraescolar que reverbere nos processos de ensino e de aprendizagem?</p>	<p>Utilização do Diário de Classe;</p> <p>Encontros mensais;</p> <p>Coordenação de um professor por turno, para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos alunos.</p>	<p>Momentos de formação, de tomada de decisões; momentos para elaboração de estratégias no enfrentamento da violência na escola.</p>	<p>Pensar em Oficinas com diferentes linguagens de acordo com as motivações dos alunos (Pintura; Leitura; Escrita; Poesia; Dança; Teatro; etc).</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Importante destacar que, apesar deste quadro-guia para análise fenomenológica, não foi um exercício fácil, porque as respostas geradas a partir das perguntas, não foram dadas de maneira isolada, ao contrário, as perguntas, de maneira geral, geraram reflexões/discussões que perpassaram experiências de vidas ligadas às instâncias pessoais de diferentes fases/etapas, desde a infância às experiências profissionais.

A partir das expressões postas nas rodas de conversas, busquei compreender, respaldada pelas unidades de significação da pesquisa (relações com o saber; relações com o saber-fazer; e o saber-ser-sendo), as compreensões dos/as docentes a respeito da multidimensionalidade humana em uma perspectiva *racioemocional*, tencionando a proposição de uma sistemática de formação docente em contexto escolar, pautada em uma educação sensível e para as relações.

Assim, “concebendo a relevância da formação docente transitar entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser-**sendo**” (Sá; Almeida, 2020, p.3, grifo meu), foram traçados três princípios delineados nos eixos acima apresentados, com o intuito de melhor compreender as compreensões dos/as participantes da pesquisa e criar estratégias para encontros formativos no contexto escolar. Desta maneira, seguem as compreensões propulsoras da diretriz de formação docente constituída entre/por professores/as reunidos/as em rodas de conversas.

O primeiro eixo, voltado às relações com o saber, teve como princípio a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. Sobre este aspecto, os/as professores/as trouxeram vivências e reflexões para as rodas, que deixaram nítidos os seus desejos e a necessidade de terem encontros formativos na própria unidade escolar para a realização de estudos e de tomada de decisões sobre questões da escola, elucidando que cada espaço escolar tem suas peculiaridades e, portanto, deveriam ter autonomia para a resolução de demandas próprias.

Tais sentidos denotam coletividade e colaboração, imprescindíveis para o fortalecimento de ações pedagógicas e formativas que nutrem e potencializam a compreensão das especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem da escola, em uma realidade em que a formação docente é direcionada a um centro de formação, com perfil técnico, sem indicativos de encaminhamentos formativos entre os pares, no âmbito da unidade escolar. Tais encaminhamentos não compreendem as relações específicas de ensino e de aprendizagem de cada escola, tampouco de cada sala de aula, e isso foi anunciado pelos docentes. Diante deste contexto, que fazer para estruturar uma formação docente no espaço escolar, que potencialize relações com os saberes, pautando as demandas e realidades específicas dos processos de ensino e das aprendizagens da comunidade escolar?

O primeiro ponto, seria a elaboração de uma estratégia que possibilitasse uma atividade diferenciada para os/as estudantes, tendo em vista que em dia/período letivo não é possível a ausência de estudantes na escola. O movimento de transver o instituído a partir das rodas de conversas, foi fundamental ao grupo, vez que, reunidos em com-versações curriculantes (Macedo, 2018), conseguiram enxergar o Diário de Classe⁹¹ como alicerce para transpor a dificuldade para os encontros docentes na unidade escolar.

Assim, a partir da sugestão de uma colega, na roda, e a aceitação por parte dos/as demais, passei a aprofundar o olhar no Diário de Classe, componente de Língua Portuguesa, a partir da habilidade de Leitura, por ser uma demanda latente de ensino e de aprendizagem na escola. Assim, encontrei na

⁹¹ Documento disponível no site da SMED. Ver íntegra do documento em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/>

Visão do ciclo de aprendizagem⁹², a ‘aprendizagem esperada’ em Leitura, que servirá de base para o desenvolvimento das atividades na composição da sistemática de formação docente no contexto escolar: ‘Apreciar textos literários, participar de intercâmbios posteriores à leitura e fazer indicações literárias’.

Em Comunicação oral, as aprendizagens esperadas referem-se a: ‘Planejar a fala, individualmente, adequando a diferentes interlocutores em situações comunicativas menos formais do cotidiano escolar (roda de conversa, comunicação de recados, socialização de trabalhos etc.)’; ‘Planejar a fala, em grupo e/ou individualmente, adequando a diferentes interlocutores em situações comunicativas mais formais do cotidiano escolar (seminário, recomendações de passeios, apresentação de notícias etc.)’; ‘Participar de situações de intercâmbio oral menos formais do cotidiano escolar’; e ‘Participar de situações mais formais de intercâmbio oral do cotidiano escolar’.

Figura 8 - Ilustração do Diário de Classe

LÍNGUA PORTUGUESA	
4º ANO	
APRENDIZAGEM ESPERADA	INDICADORES
LEITURA	
1 Apreciar textos literários, participar de intercâmbios posteriores à leitura e fazer indicações literárias.	<ul style="list-style-type: none"> • Nas rodas de apreciação, faz comentários de forma espontânea? • Participa de uma comunidade de leitores em sala de aula? • Comenta as impressões pessoais? • Participa da seleção de livros para compor a biblioteca da sala? • Justifica a sua opinião sobre o texto lido? • Recomenda livros e outras leituras de que gosta? • Confronta com outros leitores os diferentes entendimentos gerados em uma leitura? • Socializa os critérios de escolha? • Escuta atentamente a leitura de textos mais longos? • Compara o que leu com outras obras do mesmo autor ou com as de outros autores?
Ler textos em parceria para buscar informação dos temas tratados	Com ajuda do colega: <ul style="list-style-type: none"> • Seleciona texto de pesquisa usando apoio como títulos, subtítulos, imagens e negritos?

Fonte: Site SMED (2024)

⁹² Cada Diário de Classe apresenta uma Visão do Ciclo de Aprendizagem de acordo ao ano de ensino. Para Língua Portuguesa, podem ser encontrados conforme especificação: Diários do 1º ao 3º ano, Ciclo I, p. 317-354; diários do 4º ano, Ciclo II, p. 361- 394; diários do 5º ano, Ciclo II, p. 362- 395.

Analisando as aprendizagens sugeridas, constatei que a indicação comportaria o Projeto de Leitura pensado inicialmente, envolvendo todas as turmas da escola, enquanto os/as professores/as estivessem reunidos/as. Entretanto, quem ficaria responsável pelas turmas durante as atividades? Pensamos, então, que um ou dois professores, com carga horária de 40 horas, poderia/am fazer a supervisão da atividade em um turno e participar da formação no turno oposto.

A valorização dos saberes docentes perpassa pela compreensão de que o processo de aprendizagem do/a aluno/a é resultado, também, do processo de ensino do/a professor/a, o que requer, para além das experiências formativas pessoais, a troca dessas experiências e a manutenção através de conversações curriculantes, bem como a constituição de novas relações com os saberes, que englobam as tratativas do eu, do outro (colegas docentes, discentes e demais atores curriculantes da comunidade escolar), em uma dinâmica de entrelaçamentos complexos e multirreferências.

Segundo Ardoino (1998, p. 24), ao assumir tais entrelaçamentos, “propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, [...] considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos”. Esse vies metodológico, colabora para as compreensões pretendidas no estudo, acerca da multidimensionalidade humana na prática pedagógica, ao revisitar e refletir sobre experiências formativas, tencionando uma transgressão responsável no contexto escolar, fomentando uma melhoria nos processos formativos, de ensino e de aprendizagem.

O segundo eixo, concentrado nas relações com o saber-fazer do/a professor/a, teve como fundamento a compreensão da prática docente. Sobre este princípio, os/as participantes da pesquisa reafirmaram a autonomia das escolas como elemento propulsor de práticas autorais docentes, enfatizando a importância do compartilhamento das decisões com as famílias. Tal percepção advém da necessidade, segundo os/as professores/as, de pensar estratégias para lidar com as dificuldades específicas do ambiente escolar. A exemplo da crescente dificuldade que as crianças estão apresentando na aquisição de aprendizagens, envolvendo a convivência, que está se tornando cada vez mais violenta. Assim, diante deste cenário, como planejar ações que validem as

práticas pedagógicas e se voltem para relações com fazeres educacionais potencializadores de sentidos na vida?

Vejo que o caminho de compreensão da prática pedagógica vem do próprio caminhar, ou seja, da própria ação docente. Por este motivo, o estudo enfatiza a prática autoral e o desenvolvimento da autonomia das escolas, cuja responsabilidade é validada nos avanços observáveis nos processos de acompanhamento da aprendizagem, que englobam os sentidos e as aprendizagens resultantes das relações do/a estudante com o conhecimento, que reverberam nas relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Ou seja, tal acompanhamento, não restringe o olhar ao resultado quantitativo, estático, fragmentado.

Nesse contexto, dinâmico e plural, as relações estabelecidas com o saber-fazer docente, requerem um *espaçotempo* sensível e filosofante, constituído e validado entre os pares, aberto de tal maneira, que seja sempre instituinte. Assim, foi delineada uma diretriz de formação docente coletiva e colaborativa, com garantias ao tempo pedagógico das crianças e ao tempo formativo dos/as docentes no contexto escolar.

O terceiro eixo, ligado à experiência do ser-sendo na vida, teve como esteio a compreensão da multidimensionalidade humana. Sobre este pilar, os/as professores/as deixaram nítido que não há possibilidade de separação entre razão e emoção na prática docente. Por este motivo, cultivam atenção aos colegas, identificam que alguns demonstram alto índice de estresse, devido a dificuldades com a/s turma/s, alertando sobre a necessidade de um ambiente acolhedor e de momentos de escuta para juntos, pensarmos estratégias de ajuda mútua.

Durante as rodas de conversas também surgiram reflexões sobre o tempo que passamos na escola, que é maior que o tempo que passamos em nossas próprias casas, com nossos familiares, sinalizando a necessidade de cultivar diálogos entre os colegas, sem ser na “correria” entre um cafezinho ou outro, nos minutos de um intervalo qualquer, com conversas truncadas, interrompidas, apressadas. Um *espaçotempo* organizado, assegurado, regular, que preserve a humanidade existente em cada ser-professor. No entanto, foi preciso pensar: como estruturar um *espaçotempo* de formação inovador e instituinte, no contexto

escolar, que potencialize relações com o saber, o saber-fazer e o saber-ser-
sendo docente?

Esses questionamentos iniciais, resultaram na estruturação de um documento que organiza a dinâmica de necessidades e quereres dos/as professores/as. Logo surgiu a primeira demanda de apresentação da pesquisa para além das rodas de conversas. Os/as professores/as solicitaram que o movimento de construção da sistemática de formação fosse apresentado na Jornada Pedagógica de 2024. E assim foi feito.

Reunidos/das na jornada pedagógica, foi apresentado um esboço da sistemática da formação docente, construída a partir das compreensões dos/as professores/as participantes da pesquisa. Neste momento, mais um questionamento: somente os/as participantes da pesquisa poderiam contribuir com a elaboração do documento?

Com a premissa de construir um documento aberto, participativo, que retratasse as necessidades de professores/as do contexto escolar, não poderia deixar de ouvir os/as outros/as colegas que não participaram da pesquisa, mas que fazem parte do cotidiano da escola. Por outro lado, não poderia, àquela altura, mudar as proposições da pesquisa-formação. Estabeleceu-se, então, que os/as participantes da pesquisa, iriam mediar as contribuições daqueles/as que não participaram das rodas de conversas e, que, na implementação da proposta, ela se faria aberta a ser reconstituída constantemente.

Assim, os/as participantes da pesquisa ficaram responsáveis por ouvir as sugestões e/ou reflexões como forma de uma escuta mediada, possibilitando assim, as contribuições dos/as professores/as que desejassem. Tal dinâmica foi explicada no dia da apresentação da sistemática na Jornada Pedagógica. Neste dia, apresentei os propósitos da pesquisa, as dinâmicas das rodas de conversas, os encaminhamentos éticos e, por fim, apresentei o esboço da sistemática criada a partir das sugestões, reflexões e discussões vivenciadas nas rodas de conversas.

Após esclarecimentos de dúvidas e reflexões acerca da proposição de formação docente no contexto escolar, os/as professores/as ratificaram a necessidade da sistemática de formação, tal qual ela fora constituída. A oportunidade de diálogo na Jornada Pedagógica sobre o projeto interventivo, permitiu reflexões acerca da multidimensionalidade humana, ratificando a

compreensão do ser integral, complexo e dinâmico, pontuada pelos/as participantes da pesquisa.

Cada parte do processo de ir em busca das compreensões dos/as colegas quanto à multidimensionalidade humana na prática docente, perpassando, também, pela compreensão do meu ser-sendo neste espaço escolar, que também é meu e de todos/as nós, professores/as da Educação Básica municipal, retratou relações com os saberes de um/uma e de todos/as.

Assim, cada percurso da pesquisa-formação, foi indispensável para o movimento de transver, transpor e transformar nosso contexto que, a partir das rodas de conversas, teve a oportunidade de vivências com músicas, danças, risos, abraços, brincadeiras, estudos, aprendizagens, elaborações, arte, discussões, *sentipensares* e planejamentos, levando ao entendimento de que as compreensões *racioemocionais* de professores/as, reunidos em suas unidades escolares, podem contribuir potencialmente com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na rede de ensino, tal qual propõe a diretriz de formação docente, intitulada *Com-versações filosofantes* (sistematizada e detalhada no Apêndice A, p. 155)⁹³.

⁹³ Composição elaborada a partir do encontro com os estudos dos professores Dante Galeffi Roberto Macedo, e Verônica Almeida.

8 PARA FINALIZAR, OLHAR ALÉM!



Figura 9 – Olhar além

Fotos/Imagens: Acervo pessoal da autora.
Essa imagem foi capturada no parque da unidade escolar onde atuo.
Material utilizado para composição de vídeo apresentado no II COPPIP/ MPED/UFBA,
realizado no período de 06 a 08/Out./2022.

Para iniciar o fim deste *espaçotempo* físico, permeado pelas linhas deste trabalho de pesquisa de cunho interventivo, reflito, apoiada em Almeida (2024, p. 52), que

Uma Educação para as Relações compreende, [...] como poli[AMOR]fia, a composição de territórios alinhavados por posturas éticas de amor ao mundo que constituem as superfícies das maneiras que nos forjamos como pessoas, ao lidarmos com os conhecimentos, com a natureza, com os outros e conosco mesmos. A poli[AMOR]fia se faz, então, como caosgrafia do amor docente, imanente às éticas amorosas das relações que estabelecemos com/no mundo, em uma plástica dionisíaca de eterna atualização. Não serve a respostas, mas à criação de problemas.

As respostas alcançadas no *espaçotempo* deste estudo serviram de compreensões para novos olhares, novas perspectivas e ampliações de saberes, com base em posturas éticas de amor à docência. Professora Roseli de Sá (2024) em apresentação ao livro 'Caosgrafia do amor docente' (Almeida, 2024), explica se tratar de uma obra que compõe 'amor, docência e caos', por uma perspectiva dionisíaca, o que representa muito bem as itinerâncias desta pesquisa-formação, visto a referência de movimento, inquietação, ousadia, desejo e transformação.

Caos⁹⁴, em sentido figurado, segundo o Dicionário Online de Português, significa: estado de completa desordem; confusão de ideias; amontoado de coisas misturadas; bagunça, ou ainda, desorganização mental, tal como surgiu intensamente nos *sentipensares* das rodas de conversas. Pode-se, aqui, fazer um paralelo, quando os/as professores/as pontuaram os sentimentos com relação às formações exógenas aos contextos escolares e, também, aquelas destinadas à expressão de resultados. Do mesmo modo, vê-se relação com a quantidade de projetos e programas desenvolvidos em uma mesma turma.

A docência aqui desenvolvida não quis pontuar com mal ou bom ou como certo ou errado, qualquer aspecto analisado, mas compreender como os/as professores compreendem e compreendem-se o/no processo de desenvolvimento do seu ser e fazer docente, em uma perspectiva endógena, tendo em vista a pesquisa-formação desenvolvida em contexto escolar, entre professores/as em exercício, refletindo sobre saber, saber-fazer e saber ser-

⁹⁴ Link: <https://www.dicio.com.br/caos/>

sendo na relação consigo, com os outros, com o mundo e com os conhecimentos prévios e desenvolvidos na itinerância de formar e forma-se.

Assim, caos e docência se entrelaçam diariamente, em múltiplas dimensões, no/do ser, fazer e acontecer. Como então viver-com a complexidade docente? Não vejo outro, senão o caminho do amor, onde se olha além. Mas, é preciso deixar claro que, na perspectiva assumida por este estudo, o amor é entre, como bem pontuou a professora Roseli de Sá (2024) na apresentação de 'Caosgrafia do amor docente' (Almeida, 2024) citada acima.

Tal sentimento, neste contexto, é um “emaranhado das significações que construímos, a que o amor está sujeito, mas também, sugere” (Almeida, 2024, p.26). Assim, pois, pautada primariamente em significações/desejos docentes, constituiu-se a proposta interventiva que pretende levar ao contexto escolar, uma sistemática de formação docente instituinte e inovadora que, ao abrir espaço de formação para professores/as, garante também o tempo pedagógico dos/as estudantes, procurando “transitar com plasticidade e desenvoltura entre as instâncias interligadas da ordem e da desordem [...] tecendo [...] as mudanças e as transformações qualitativas em nosso viver **docente**” (Almir, 2016, p.104, grifo meu).

Em busca de transformações qualitativas no *fazer-viver* docente, os/as professores/as indicaram, durante o percurso da pesquisa-formação, compreensão clara da multidimensionalidade humana e da necessidade de uma educação *racioemocional* relacionadas com o processo formativo. Foi um *espaçotempo* de reflexões contrastivas entre a formação posta na rede de ensino e a proposição de uma sistemática de formação docente instituinte e sensível, na qual foi constatada a necessidade em âmbito escolar de um *espaçotempo* de *com-versações* para formação de professores, a fim de desenvolverem/aprimorarem saberes docentes.

Indica-se que a valorização do saber requer compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e seu enriquecimento a partir do próprio contexto escolar, com [1] desenvolvimento de conhecimento/estudo de normativas e diretrizes acerca do fazer docente; [2] a elaboração do Projeto Pedagógico da escola construído coletivamente; [3] e o estudo e a análise dos descritores/habilidades para transver possibilidades e/ou transpor barreiras e limitações instituídas.

Valida-se a educação para as relações na tratativa do saber-fazer docente, almejando compreensão da prática pedagógica para [1] transver com criticidade a adequação do currículo e as atividades pedagógicas; e [2] desenvolver novas práticas pedagógicas, a partir dos eixos de significação de uma educação voltada para as relações.

Compreende-se a perspectiva multidimensional do ser e sua contribuição [1] para o desenvolvimento de uma ética amorosa e [2] a promoção de práticas formativas e pedagógicas com sentidos na vida presente, mais sensíveis e voltadas ao ser-sendo no mundo com seus saberes (saber-ser-sendo).

Pela demanda indicada desde a partilha/ escuta do espaço educativo, constituiu-se, a partir do exercício conjunto de transver, transpor e transformar, uma diretriz de sistemática de formação docente no contexto escolar, permeada pelo saber, saber-fazer e saber-ser-sendo dos/as professores/as envolvidos na pesquisa-formação.

Essa diretriz recebe o nome de *Com-versações filosofantes* demarcando o direito da conversa calma, sem pressa, com escuta sensível, troca de saberes, planejamentos colaborativos, estudo, formação com amor, cuidado, arte, criatividade e filosofia, que nos possibilite questionar e sonhar, na composição do saber, saber-fazer e saber-ser-sendo de cada um/a, essenciais aos processos de ensino, de aprendizagem e de formação, envoltos na dinâmica de formar e formar-se.

O sentido de filosofia no contexto da sistemática de formação docente “é a *atitude filosófica* como *atitude aprendente*. [...] filosofar como atividade formativa, transformativa em ato. [...] diz respeito à atitude aprendente radical: atenção às coisas mesmas – a si, ao outro, ao mundo [...]” (Galeffi, 2017, p. 26, grifos do autor). Assim, pois, não se trata de debruçar-se sobre estudos filosóficos específicos, trata-se de *sentipensar* nas relações consigo, com colegas, estudantes, comunidade local, sociedade/mundo, natureza, dificuldades/demandas próprias do contexto escolar, conhecimento, normativas.

Um *espaçotempo* de aberturas, novos olhares, instituinte e inovador para transformações nos processos de formação docente, que reveberem nas vidas que vivem os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A Experiência em Experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 2017. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776> Acesso em: 05/02/2023.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação e Amor - Verbete. In: MACEDO, R. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020. p. 154-156.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **Caosgrafia do amor docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/caosgrafia-amor/>. Acesso em: 16/05/2024

ALMEIDA, Verônica Domingues; COSTA, Andrea Barros Daltro de Castro. Educação sensível e de direito: experiências formativas na/com a EJA. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** - LES, v. 26, n. 51, 2022, eISSN: 2526-9062 DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v26i51.2557> Acesso em: 10/04/2024.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Concepções de intervenção do mestrado profissional em educação: tessituras curriculares de uma pesquisa. **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38_anped_2017_GT12_1323.pdf Acesso em: 05/03/2023.

ALMEIDA, Verônica Domingues; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito 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 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo – PUC/SP <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49448> Acesso em: 12/12/2023

ANIMA. Composição: José Renato; Milton Nascimento. Interpretação: Milton Nascimento. Álbum: *Ânima*. [S. l.]: Artiola; Barclay, 1982. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Anima_\(%C3%A1lbum_de_Milton_Nascimento\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Anima_(%C3%A1lbum_de_Milton_Nascimento)). Acesso em: 26/09/24.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. In.: **Educação em revista**. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/i/edur/a/7vPP3xsdcmLXykVChTdTd/>> Acesso em: 06/07/2022.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Dos sentidos do amor**. Salvador: EDUFBA, 2016.

ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, 15(2), pp. 03-23. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37415201>. Acesso em: 10/04/2023.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998, p. 24-41.

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: ALFAGUARA, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 25/11/2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2020**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef Acesso em: 18/08/2024

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 10.406/2002**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406compilada.htm. Acesso em: 11/08/2024.

CANDA, Cilene Nascimento; ALMEIDA, Verônica Domingues. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. In.: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI – Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n.39, (pp. 71-87), 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7965> Acesso em: 12/02/2023.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 01/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aancia-pedag-c3-b3gica-pdf>. Acesso em: 02/03/23

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. Tradução: Álvaro Cabral. Cultrix.1982.

COMO UMA ONDA (Zen-Surfismo). Composição: Lulu Santos; Nelson Motta. Interpretação: Lulu Santos. Álbum: O ritmo do momento, 1983. Disponível em: <https://www.discogs.com/release/1897568-Lulu-Santos-Como-Uma-Onda-Zen-Surfismo>. Acesso em: 26/09/24.

COMO VAI VOCÊ? Composição: Antonio Marcos; Mário Marcos. Interpretação: Roberto Carlos. Álbum Roberto Carlos. [S. l.]: CBS. 1972. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Como_Vai_Voc%C3%AA. Acesso em: 26/09/24.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre, RS: UFRGS; Doisa, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Métodos de Transcrição:** pesquisa em educação da diferença. São Leopoldo: Oikos, 2020.

CORAZZA, Sandra Mara. **O sonho da docência:** Fantástico Tear. Pro-posições, Campinas, SP, v.32, e20200008, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/pp/a/kZHMS9MfhZR3GRgrqqjFBXN/?lang=pt> Acesso em: 06/07/2023.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores.** 2007. Parte integrante de Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130> Acesso em: 20/04/2023

DANÇA DOS MENINOS. Composição: Milton Nascimento e Marco Antônio Guimarães. Interpretação: Milton Nascimento. Participação especial: Uakti. Álbum: Yauaretê. [S. l.]: CBS Records, 1987. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Yauaret%C3%AA>. Acesso em: 26/09/2024.

DIÁLOGOS SOBRE A DOCÊNCIA: experiências formativas de ensino e pesquisa na Educação Básica. Brasil: TV UFBA. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vr0Rvpw9AQ4>. Acesso em: 26/07/2023.

EU QUERO SER FELIZ AGORA. Composição: Oswaldo Montenegro. Interpretação: Oswaldo Montenegro. Álbum: Passagem. [S. l.]: Eco Som, 2011. Disponível em: <https://www.oswaldomontenegro.com.br/>. Acesso em: 26/09/2024.

É O AMOR. Composição: Zezé di Camargo. Interpretação: Zezé di Camargo e Luciano. Álbum: Zezé di Camargo & Luciano. [S. l.]: Copacabana, 1991. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89_o_Amor_\(can%C3%A7%C3%A3o_de_Zez%C3%A9_Di_Camargo_%26_Luciano\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89_o_Amor_(can%C3%A7%C3%A3o_de_Zez%C3%A9_Di_Camargo_%26_Luciano)). Acesso em: 26/09/24.

FERREIRA, Aline S. F; MUTIM Avelar Luiz B. A gestão das escolas insulares do município de Salvador-Ba. **VII Simpósio sobre reforma agrária e questões rurais**, 29/jun. a 02/jul. de 2016, UNIARA, Araraquara, SP. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2016/vii-simposio-reforma-agraria-questoes-rurais/sessao8/gestao-escolas-insulares-municipio-salvador.pdf> Acesso em: 26/07/2023.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto – A fenomenologia de Husserl? **Ideação**. Feira de Santana, n.5, p. 13-36, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://miniweb.com.br/Ciencias/artigos/fenomenologia.pdf> Acesso em: 04/02/2024

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia:** uma compreensão poemática pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R.S., GALEFFI, D., and PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa**

qualitativa: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 13-73. SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em 25/10/2022

GALEFFI, Dante Augusto. Criatividade como transformatividade humana própria e apropriada. In: GALEFFI, D.; MACEDO, R.S.; BARBOSA J.G. **Criação e devir em formação:** Mais-vida na educação. Salvador: EDUFBA, 2014.

GALEFFI, Dante Augusto. **Didática filosófica mínima:** ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar. Salvador: Quarteto, 2017.

GALEFFI, Dante Augusto. A Criação do educador transdisciplinar: utopias transigentes. In: **Criações e métodos na pesquisa em educação.** Almeida; Sá; Zordan (orgs). Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/33332>

GALEFFI, Dante Augusto. A transversalidade da ciência nas suas relações com a vida: questões polilógicas emergentes no campo ético. In: OLIVEIRA JR. O.B (org.) **A transdisciplinaridade da ciência nas suas relações com a vida.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362464385_A_TRANVERSALIDADE_DA_CIENTIA_NAS_SUAS_RELACOES_COM_A_VIDA_QUESTOES_POLILOGICAS_EMERGENTES_NO_CAMPO_ETICO. Acesso em: 18/05/2024.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em: 16/04/2023

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Vol. 27 No. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194> Acesso em: 18/12/2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução: José Claudino e Júlia Ferreira São Paulo: Cortez, 2004.

LÁ VAI A BOLA. Alfabetização: livro do aluno. Ana Rosa Abreu et al. Brasília: FUNBDESCOLA/SEF-MEC, vol. 1, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000588>. Acesso em: 12/11/2023

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10/12/2022.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 10/12/2022

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, [S.], v. 25, 2019. DOI: 10.26512/lc.v25.2019.24582. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/24582> . Acesso em: 02/08/2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnospesquisa política. In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 75-126. SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em: 25/10/2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/ mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf Acesso em: 05/07/2020.

MACEDO, Roberto Sidnei. As duas de Janus: sobre uma pedagogia (im) provável para espíritos improgramáveis. In: GALEFFI, Dante; Macedo, Roberto Sidnei, et.al. **Criação e devir em formação**: mais-vida na educação. Salvador: Edufba, 2014

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Escolas como *espaçotempos* de políticas singulares de currículo e formação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 59, p. 1312-1327, out./dez. 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2018000401312&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 02/04/2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação**: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020. 226p.

MACEDO, Roberto Sidnei; SANTOS, Cristina Ferreira dos. Teoria etnoconstitutiva de currículo e a construção por professores municipais do “referencial curricular franciscano”. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57420> Acesso em: 10/07/2024.

MACHADO, Antonio. Cantares. Tradução: Maria Teresa Almeida Pina. Disponível em: <https://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>. Acesso em: 26/09/2024.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos**: documentos. São Paulo: Iluminares. Itaú Cultural, 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 18/11/2022.

MANOEL DE BARROS - Só Dez por Cento é Mentira. Brasil: LETRASINVERSO. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VG4P_mWWAIQ. Acesso em: 26/07/2023.

MARIMÓN, Montserrat Moreno. VILARRASA Genvoveva Sastre. **Como construímos universos**: amor, cooperação e conflito. Tradução Silvia Massimini Felix. São Paulo: ed. Unesp, 2014.

MATURANA, Humberto; VERELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Tradução: Jonas Pereira dos Santos. Editorial Psy II. 1995.

MATURANA; Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2002. Tradução de José F. C. Fortes. 3ª reimpressão.

MEU URSINHO BLAU BLAU. Composição: Paulo Massadas; Sérgio Diamante. Banda Absyntho, [S. l.]: RCA, 1983. Disponível em: <https://www.discogs.com/release/6757873-Absyntho-Meu-Ursinho-Blau-Blau>. Acesso em: 26/09/2024.

MIRANDA, José Valdeinei Albuquerque. Alteridade e o Paradoxo da Hospitalidade na Educação. **36ª Reunião da ANPED**, 29/09 a 02/10/2013, Goiânia – GO: 2013. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/qt17_3051_texto.pdf Acesso em: 02/03/2023.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Práxis).

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. **Polis**, 25, 2010. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/573> Acesso em: 20/05/2023.

MORAES, Maria Cândida. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. In: PINHO, M. J. (Org). **Educação transdisciplinar**: escolas criativas e transformadoras. EDUFT: Palmas-TO, 2020.

MORAES, Maria Cândida; TORRE Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. Versão 09/04/02.

Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf
Acesso em: 12/02/2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. Ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Meu Caminho**: entrevistas com Djénane Kareh Tager; tradução Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 378p.

MORIN, Edgar.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 3ª. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338> Acesso em: 10/05/2023.

NEIRA Marcos Garcia.; LIPPI, Bruno Gonçalves. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai-ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pHCFjV8GgSqngsFqxp7Rtf/?lang=pt> Acesso em: 02/04/2023

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 12/10/2022.

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. **Entrevista ao Programa Salto para o Futuro**, 13 set. 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf Acesso em: 21/08/2022

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set-dez. 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf> Acesso em: 21/08/2022

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-2478202270129> Acesso em: 22/04/2023

O QUE É, O QUE É? Composição: Gonzaguinha. Interpretação: Gonzaguinha. Álbum: Caminhos do Coração. [S. l.]: EMI, 1982. Disponível em: <https://www.discogs.com/release/2958209-Gonzaguinha-Caminhos-Do-Cora%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 26/09/2024.

PERRELLI, Maria Aparecida de S. REBOLO, Flavinês. TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. Et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **R. bras. Estudos pedag.** V.94, n. 236, p. 275-298, jan-abr. 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hKs4gpb488Z7hQJmfjCKkrJ/?format=pdf>.

Acessado em: 02/06/2024.

PRESENTE – O Teatro Mágico. Brasil: FTD Educação. 2019. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=x2-X2TlcPRg>. Acesso em: 26/07/2023.

REIS, Alice Casanova dos. Biodança: A dança da vida. **Revista Pensamento Biocêntrico**. Pelotas, n.11, jan-jun/2009. Disponível em:

<https://portalidea.com.br/cursos/noes-bsicas-em-biodanza-apostila02.pdf>.

Acessado em: 23/04/2024.

REIS, Alice Casanova dos. **A Experiência Estética da Biodança**. 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-15062012-111437/publico/reis_do_corrigida.pdf. Acessada em: 23/04/2024.

REIS, Leonardo Rangel dos. A educação como arte dos encontros. **Revista Teias** v. 19, n. 52, 2018 (Jan./Mar.): Estudos da infância - diálogos contemporâneos.

Disponível em: [https://www.e-](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/31206/23743)

[publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/31206/23743](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/31206/23743) Acesso em: 10/05/2023.

REIS, Marina dos; CORAZZA, Sandra Mara. Sonhografias em educação. **Revista Teias**, v.22, n. 66, jul./set. 2021. Disponível em: [https://www.e-](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43846)

[publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43846](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43846) Acesso em:

02/04/2024.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. Habilidades socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em:

<https://anped.org.br/biblioteca/habilidades-socioemocionais-a-ocde-e-seu-projeto-de-governanca-educacional-global/>. Acesso em: 14/05/2024

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e Formação - Verbete. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico críticoanalítico em currículo e formação**: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020, p. 43-44.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica esteada as relações. **XXV Reunião Científica Regional Nordeste a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020. Disponível em:

<http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384->

[TEXTO PROPOSTA COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384-) Acesso em: 18/06/2022

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; ALVES, I. C. P. Narrativas curriculares em currículos de cursos de formação de professores em exercício. In: GALEFFI, D; TOURINHO, M. A. de C.; SÁ, M. R. G. B. de. (Org.). **Educação e Difusão do Conhecimento**: caminhos da formação. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 405-432.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto 23.922/2013. 14/05/2013**. Disponível em:

[https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2392/23922/decreto-n-](https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2013/2392/23922/decreto-n)

23922-2013-aprova-o-regimento-da-secretaria-municipal-da-educacao-smed_
Acesso em: 20/08/23

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto nº 26.168/2015**.
19/06/2015. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2015/2617/26168/decreto-n-26168-2015-regulamenta-a-lei-n-8722-publicada-em-22-dezembro-de-2014-que-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-e-remuneracao-dos-servidores-da-educacao-do-municipio-de-salvador-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 20/08/2023.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto nº 26.298/2015**.
28/07/2015. 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>.
Acesso em: 17/08/2023.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto nº 32.256/2020**.
16/03/2020. Disponível em:
<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2020/3226/32256/decreto-n-32256-2020-dispoe-sobre-novas-medidas-de-prevencao-e-controle-para-enfrentamento-do-covid>

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Decreto nº 38.109/2024**. Diário Oficial do Município. Poder Executivo, Salvador, ano XXXVII, nº 8.697, 06 a 08/01/24, p. 100-103. Disponível em:
http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7513. Acesso em: 16/07/2024.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Portaria nº 251/2015**. Diário Oficial do Município. Poder Executivo, Salvador, ano XXVIII, nº 6.376, 11 a 13/07/15, p. 12-14. Disponível em:
http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=626:dom-6376&catid=1:dom. Acesso em: 17/08/2023.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Portaria nº 053/2017**. Diário Oficial do Município. Poder Executivo, Salvador, ano XXX, nº 6.786, 18 a 20/02/21, p. 06-09. Disponível em:
http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5452. Acesso em: 10/07/2024.

SALVADOR. Proposta Pedagógica da Escola. 2009.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno do Professor – Língua Portuguesa – 4º ano**. [Documentos/Relatórios]. 2018. Disponível em:
educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/professor/miolo/4ano_lp_prof_miolo_alta.pdf Acesso em: 02/04/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Referencial Curricular Municipal para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. [Documentos/Relatórios]. 2019. Disponível em:
http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/referenciais/fundamental/iniciais/Referencial%20Curricular%20Municipal%20para%20os%20anos%20iniciais%20do%20EF_novo.pdf Acesso em: 12/03/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. Documento Orientador do Continuum_Agosto 2021. [Documentos/Relatórios], 17/08/21. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/acesse-aqui-os-documentos-referentes-ao-continuum-2020-2021-atualizado/documento-orientador-do-continuum-agosto-2021/> Acesso em: 16/09/2022

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Nossa Rede** [Documentos/Relatórios]. S-d[a]. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/nossa-rede/> . Acesso em: 10/07/2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Combinado**. [Documentos/Relatórios]. S-d[b]. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/combinado/>. Acesso em: 10/07/2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular e a política Nossa Rede**: concepções articuladas. [Documentos/Relatórios]. S-d[c]. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2018/03/A-Base-Nacional-Comum-Curricular-e-a-pol%c3%adtica-Nossa-Rede-concep%c3%a7%c3%b5es-articulares.pdf>. Acesso em: 12/07/2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Educação em Números**. [Documentos/Relatórios]. S-d[d]. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 26/07/2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Diário de Classe – 4º ano**. 2018. [Documentos/Relatórios]. S-d[e] Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/diario_classe/DC_2020_Ano_4.pdf. Acesso em: 02/04/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **‘Nossa Rede’: Prefeitura lança novo projeto pedagógico na abertura do ano letivo**. [Jornalismo Smed], 15/02/16. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/clipping-educacao/nossa-rede-prefeitura-lanca-novo-projeto-pedagogico-na-abertura-do-ano-letivo/>. Acesso em: 12/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo escolar próprio em Salvador é tema de encontro**. [Jornalismo Smed], 28/03/2018. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/curriculo-escolar-proprio-em-salvador-e-tema-de-encontro/>. Acesso em: 04/04/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Professores passam por formação para provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica**. [Jornalismo Smed], 10/04/19. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/professores-passam-por-formacao-para-provas-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica/> Acesso em: 17/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Semana PCD: Smed promove formação para professores da sala comum**. [Jornalismo Smed], 02/09/19. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/semana-pcd-smed-promove-formacao-para-professores-da-sala-comum/> Acesso em: 19/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Professores da Rede Municipal participam de curso sobre acompanhamento escolar de crianças com deficiência.** [Jornalismo Smed], 23/09/19. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/professores-da-rede-municipal-participam-de-curso-sobre-acompanhamento-escolar-de-criancas-com-deficiencia/> Acesso em: 12/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Coordenadoria pedagógica promove formação para professores de Inglês.** [Jornalismo Smed], 07/02/20. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/coordenadoria-pedagogica-promove-formacao-para-professores-de-ingles/> Acesso em: 19/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Projeto leva conceitos de ciência da computação para escolas municipais.** [Jornalismo Smed], 10/03/20. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/projeto-leva-conceitos-de-ciencia-da-computacao-para-escolas-municipais/>. Acesso em: 12/03/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Formação online para professores dos Programas de Regularização de Fluxo “Se Liga” e “Acelera Brasil”.** [Jornalismo Smed], 08/05/20. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/formacao-online-para-professores-dos-programas-de-regularizacao-de-fluxo-se-liga-e-acelera-brasil-inscricoes/> Acesso em: 21/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed discute em Webinário proposições à Coordenação Pedagógica no Ensino Híbrido.** [Jornalismo Smed], 11/12/20. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-discute-em-webinario-proposicoes-a-coordenacao-pedagogica-no-ensino-hibrido/>. Acesso em: 19/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Jornada Pedagógica 2021: Escolas debatem o novo formato de aprendizagem.** [Jornalismo Smed], 18/02/21. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/jornada-pedagogica-debate-sobre-os-desafios-do-novo-formato-de-aprendizagem/> Acesso em: 12/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Formação de Arte e Educação Física na perspectiva da Educação Inclusiva é tema de live da Smed.** [Jornalismo Smed], 28/07/21. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/formacao-de-arte-e-educacao-fisica-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-e-tema-de-live-da-smed/> . Acesso em: 25/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed Lança Programa Aprender pra Valer.** [Jornalismo Smed], [Jornalismo Smed], 30/07/21. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-lanca-programa-aprender-para-valer/> Acesso em: 12/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed realiza segunda formação de professores do Programa Aprender pra Valer.** [Jornalismo Smed], 23/09/21. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-segunda-formacao-de-professores-do-programa-aprender-para-valer/> Acesso em: 26/04/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed promove formação sobre Letramento Digital para professores.** [Jornalismo Smed], 15/08/22. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-promove-formacao-sobre-letramento-digital-para-professores/> Acesso em: 12/04/2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed realiza 5ª formação de professores do Programa Aprender pra Valer.** [Jornalismo Smed], 03/10/22. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-6a-formacao-de-professores-do-programa-aprender-para-valer/> Acesso em: 12/04/2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Professores municipais recebem capacitação em projetos do British Council.** [Jornalismo Smed], 08/11/22. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/professores-municipais-recebem-capacitacao-em-projetos-do-british-council/> Acesso em: 13/04/2023.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Plataforma inteligente reforça aprendizagem na rede municipal de salvador.** [Jornalismo Smed], 23/11/22. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-centro-de-formacao-com-capacidade-para-receber-700-educadores-e-pacote-tecnologico-completo/>. Acesso em: 12/03/2023

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Formação de professores – Anos Iniciais discute planejamento de estratégias e recomposição das aprendizagens.** [Jornalismo Smed], 31/03/23. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/formacao-de-professores-anos-iniciais-discute-planejamento-de-estrategias-e-recomposicao-das-aprendizagens/>. Acesso em: 12/03/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed realiza reunião de apresentação do projeto Aprova Brasil 2023.** [Jornalismo Smed], 10/04/23. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-reuniao-de-apresentacao-do-projeto-aprova-brasil-2023/> Acesso em: 12/07/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed realiza formação com os coordenadores pedagógicos na plataforma do AVA.** [Jornalismo Smed], 28/07/23. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-realiza-formacao-com-os-coordenadores-pedagogicos-na-plataforma-do-ava/> Acesso em: 12/03/2024.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Prefeitura entrega Centro de Formação com capacidade para receber 700 educadores e pacote tecnológico completo.** [Jornalismo Smed], 11/12/23. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/prefeitura-entrega-centro-de-formacao-com-capacidade-para-receber-700-educadores-e-pacote-tecnologico-completo/>. Acesso em: 12/04/2024

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Smed promove encontro de formação continuada de professores.** [Jornalismo Smed], 07/03/24. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/smed-promove-encontro-de-formacao-continuada-de-professores/> Acesso em: 12/06/2024

SERPA, Felipe. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14783/1/rascunho_digital.pdf. Acesso em: 19/02/2023.

SILVA, Bárbara Figueredo da; COSTA, Andrea Barros Daltro de Castro; SOUZA, Leda Macedo de. O Programa Residência Pedagógica e a Formação de Professores no Contexto Pandêmico.. In: **Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE** - 2021. Anais. Salvador(BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/399221-o-programa-residencia-pedagogica-e-a-formacao-de-professores-no-contexto-pandemico> Acesso em: 04/08/2024

SILVA, Bárbara Figueredo da; SILVA, Claudijane Pimenta Leal da; ALMEIDA, Verônica Domingues. Propostas para novas docências e outras educações: formação, sentidos e sensibilidades. In: Almeida, V.C; Canda, C.N; Sá, M. R. G. B. (Orgs.). **Invoos de Mestrados Profissionais em Educação**. Pimenta Cultural, 2024, 314p. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/invoos-mestrados/> Acesso em: 16/05/2024

SINTÁXE À VONTADE. Composição: Fernando Anitelli. Interpretação: O Teatro Mágico. Álbum: Entrada para Raros. [S. l.] Estudio Bonham, 2003. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Entrada_para_Raros#Refer%C3%AAs. Acesso em: 26/09/2024

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VIVA A VIDA. Composição: Felipe Duram. Interpretação: Felipe Duram. Álbum: Guerra ao Desamor. [S. l.]: Sonora, 2019. Disponível em: <https://www.gobuz.com/pt-pt/album/guerra-ao-desamor-felipe-duram/eunzzhxa8vnbb>. Acesso em: 26/09/2024.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino Em Re-Vista**, 29, n. Contínua, p. e010, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em 10/04/2023

ZORDAN, Paola.; ALMEIDA, Verônica Domingues. Parar Pandêmico: educação e vida. **Práxis Pedagógica**, Ponta Grossa, v. 15, e2015481, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89462860075> Acesso em: 19/05/2023.

APÊNDICE 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**

BÁRBARA FIGUEREDO DA SILVA

***COM-VERSAÇÕES FILOSOFANTES:*
DIRETRIZ DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR**

Salvador

2024

**BÁRBARA FIGUEREDO DA SILVA
VERÔNICA DOMINGUES ALMEIDA**

***COM-VERSAÇÕES FILOSOFANTES: DIRETRIZ DE FORMAÇÃO
DOCENTE EM CONTEXTO ESCOLAR***

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

Orientador(a): Prof^a Dr^a Verônica Domingues Almeida

Linha de pesquisa: Currículo, Ensino e Formação de Profissionais da Educação

Salvador
2024

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Bárbara Figueredo da.

Com-versações filosofantes [recurso eletrônico] : diretriz de formação docente em contexto escolar / Bárbara Figueredo da Silva. - Dados eletrônicos. - 2024.

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

Produção Técnica-Tecnológica (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. Educação - Relações. 3. Formação docente. 4. Novas diretrizes. 5. Autoria - Prática docente. 6. Autonomia - Escolas. I. Almeida, Verônica Domingues. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

371.12 - 23 ed.

[...] são as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada [...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

(Nóvoa, 2001, p.2).

SILVA, Bárbara Figueredo da. **Com-versações filosofantes**: diretriz de formação docente em contexto escolar. 2024. Orientadora: Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida. 33 f. il. Produção Técnica-Tecnológica, Programa de Pós-graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Mestrado Profissional em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

Esta Produção Técnica-Tecnológica (PTT), intitulada *Com-versações filosofantes*: Diretriz de formação docente em contexto escolar, elaborada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, integra o Projeto de Intervenção intitulado “Transver, transpor e transformar: uma proposta de formação docente em contexto escolar da rede municipal de Salvador”. A PTT foi constituída a partir dos resultados de uma pesquisa-formação, desenvolvida em rodas de conversas e buscou pelas compreensões dos/as professores/as sobre a multidimensionalidade humana em uma perspectiva *racioemocional* e como esses entendimentos poderiam subsidiar a sistematização de uma proposta de formação docente em contexto escolar, pautada em uma educação para as relações. Os resultados geraram esta PTT, cujo objetivo é nortear uma formação docente *raciosensível* e inovadora, no âmbito do contexto escolar, que preserve o tempo pedagógico dos/as estudantes e possibilite um *espaçotempo* de diálogo, estudo, troca de experiências, desenvolvimento de novos saberes, possibilidade de experiências sensíveis, com aberturas para encaminhamentos outros, de acordo a demandas próprias do contexto escolar, ressaltando a importância da autoria docente e da autonomia pedagógica das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Educação para as relações; 2. Diretriz de Formação docente; 3. Autoria docente; 4. Autonomia das escolas.

SILVA, Bárbara Figueredo da. *Philosophical con-versations*: guideline for teacher training in a school context. 2024. Supervisor: Prof. Dr. Verônica Domingues Almeida. 33 f. il. Technical-Technological Production, Postgraduate Program in Curriculum, Languages and Pedagogical Innovations, Professional Master's Degree in Education, Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

ABSTRACT

This Technical-Technological Production (TTP), entitled *Philosophical Conversations: Guideline of teacher training in a school context*, elaborated within the scope of the Professional Master's Degree in Education at the Federal University of Bahia, derives from the Intervention Project entitled "Look beyond, transpose and transform: a proposal for teacher training in a school context in the municipal network of Salvador". The TTP was constituted from the results of a research-training, developed in conversation circles and sought teachers' understandings about human multidimensionality in a racio-emotional perspective and how these understandings could subsidize the systematization of a teacher training proposal in a school context, based on an education for relationships. The results generated this TTP, whose objective is to guide a sensibili and innovative teacher training, within the school context, which preserves the pedagogical time of students and enables a space-time of dialogue, study, exchange of experiences, development of new knowledge, possibility of sensitive experiences, with openings for other referrals, according to the demands of the school context, emphasizing the importance of teacher authorship and the pedagogical autonomy of schools.

KEYWORDS: 1. Education for relationships. 2. Teacher training guidelines. 3. Teacher authorship. 4. School autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Unidades de significação da pesquisa	169
Quadro 2 – Cronograma para Formação docente intraescolar.....	182
Quadro 3 – Escala de Professores para apoio nas atividades discentes.....	182
Quadro 4 – Pautas dos encontros docentes	183
Quadro 5 – Temas das atividades discentes.....	183

FIGURAS

Figura 1 – Com-versações iniciais	164
Figura 2 – Ilustração do Diário de Classe (2024)	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
MPED	Mestrado Profissional em Educação
PTT	Produção Técnica-Tecnológica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 COM-VERSAÇÕES FILOSOFANTES: APRESENTAÇÃO.....	164
2 MOVIMENTOS PARA TRANSVER E TRANSPOR.....	168
3 ABERTURAS INSTITUINTES PARA TRANSFORMAR	172
4 PLANEJAMENTO DA SISTEMÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	175
4.1 FASE 1 – COM-VERSAÇÕES ENTRE A EQUIPE PEDAGÓGICA... ..	176
4.2 FASE 2 – SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	176
4.2.1 Segmento Pais/responsáveis	176
4.2.2 Segmento Técnico/administrativo	177
4.2.3 Segmento Estudante.....	177
4.3 FASE 3 – ENCONTROS FORMATIVOS	177
4.3.1 Objetivos e possibilidades da formação docente	177
4.3.2 Objetivos e possibilidades da atividade discente	178
5 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO	180
6 PROTAGONISMO DISCENTE	181
7 DINÂMICA DA ATIVIDADE DISCENTE	181
8 AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE.....	181
9 CRONOGRAMA/PLANEJAMENTO	181
10 INFRAESTRUTURA	183
11 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	185

1 COM-VERSAÇÕES FILOSOFANTES: APRESENTAÇÃO

Os desafios colocados à escola, no presente momento, requerem dos/as professores/as uma atitude pedagógica diferenciada da que existe predominantemente, pois, para além da boa saúde física e mental, da erudição, da competência académica e dos valores e virtudes, tão evidenciadas nos históricos da formação docente, até o século passado (Oliveira, 1994; Schüeroff, 2009), está posta, no cenário atual da docência, a formação da pessoa humana em sua singularidade, com as suas multirreferências socioculturais e seus processos de subjetivação livres.



Figura 1 – *Com-versações* iniciais

Verônica Almeida

Obra: *Caosgrafia do amor docente*, 2024, p. 167 (vide referências)

Fotos/Imagens: Acervo pessoal da autora, de registros autorizados do momento Partilha/escuta do espaço educativo

Apresenta-se Produção Técnica-Tecnológica (PTT), intitulada “*Conversações filosofantes: diretriz de formação docente em contexto escolar*”, integrante do Projeto de Intervenção intitulado “Transver, transpor e transformar: uma proposta de formação docente em contexto escolar da rede municipal de Salvador”. A pesquisa-formação e a PTT, intimamente relacionadas teórico e metodologicamente, constituem requisitos para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, da Universidade Federal da Bahia.

Esta Diretriz de Formação Docente em Contexto Escolar tem origem nas compreensões das subjetivações livres de docentes de uma unidade escolar da Educação Básica do Município de Salvador, a partir de pesquisa-formação aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) vinculado à UFBA⁹⁵.

Com inspiração nos mitos de Dionísio⁹⁶ e Janus⁹⁷, essa pesquisa-formação foi envolvida com a alegria e a coragem dionisíaca, para composição de rodas de conversas, com vivências em biodança, para acolher com sensibilidade os/as professores/as voluntários/as da pesquisa, seus *sentipensares* (Moraes; Torre, 2002), reflexões, conhecimentos de vida e saberes docentes (Cunha, 2007; Tardif, 2014), com escuta sensível (Barbier, 1998) e alteridade (Miranda, 2013), buscando em Janus o entusiasmo para provocar as aberturas e as transformações necessárias para transver, transpor e transformar.

Tal proposta foi baseada em necessidades manifestas dos/as professores/as de se reunirem no próprio contexto de suas ações pedagógicas,

[...]
 No estado tensivo
 Infinito-finito,
 Vidavivente-vidavivida,
 Jogojogante-jogojogado,
 Instituinte-instituído
 [...]
 (Serpa, 2011, p. 225),

⁹⁵ Parecer consubstanciado 6.559.737.

⁹⁶ Maffesoli (2009), evidencia que Dionísio é um moleque divino e representa as mudanças das formas instituídas (vide referências).

⁹⁷ Macedo (2014) explica que Janus tem duas faces, simbolizando passado e futuro, assim, é o deus dos começos, das aberturas, das transformações (vide referências).

para refletirem sobre demandas próprias da equipe pedagógica e do contexto escolar, vez que as formações docentes instituídas na rede de ensino, acontecem fora do contexto escolar, em reuniões com caráter técnico/instrucional, voltadas aos programas e projetos desenvolvidos.

Pautada neste contexto, a Diretriz foi organizada para possibilitar um *espaçotempo* para além do saber e do saber-fazer, contemplando, também, o saber-ser (Almeida, 2012, 2024; Sá, Almeida, 2020), envolvendo saberes éticos e sensíveis, além de demandas técnicas e pedagógicas, valorizando sentimentos e emoções do/a professor/a, compreendendo-o/a por uma perspectiva *racioemocional*, com base em uma *Educação para as Relações* desenvolvidas consigo, com os outros, com o mundo e com o conhecimento (Almeida, 2017), e em seus eixos de significação (Sá; Almeida, 2020, p. 3), a saber:

- a) Problematização: parte do questionamento sobre o mundo, sobre si mesmo(a) e sobre as relações que são empreendidas neste contexto. Intenciona a capacidade de questionamento e o pensamento crítico;
- b) Pertencimento social: admite a complexidade das subjetivações e as múltiplas referências que habitam tais processos. É empreendido a partir da compreensão de que nos constituímos em relação implicada com dadas coletividades e suas características culturais, sociais, étnicas, sexuais e de gênero;
- c) Ética: provoca reflexões sobre a vida em sociedade e fomenta atitudes baseadas em princípios e valores que norteiem a ação humana através de relações de respeito à diversidade e ao bem comum, visando uma convivência social mais harmônica e solidária no planeta;
- d) Curiosidade epistêmica: visa o cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias. Tem como base a exploração, a investigação e a sistematização do conhecimento;
- e) Desejo: entendido como processo epistêmico-afetivo que impulsiona as potências do sentir, do pensar e do agir.

A pesquisa-formação propulsora desta Diretriz de formação docente em contexto escolar, de caráter inovador e colaborativo, possibilitou reverberações de *sentipensares* dos/as 8 (oito) profissionais envolvidos/as, potencializando reflexões sobre a indissociabilidade entre razão e emoção e a necessidade de aberturas a uma educação que contemple as relações intrapessoais, interpessoais, socioculturais e experienciais, a partir da compreensão da

interconexão entre os elementos instituídos, instituintes e contingenciais que envolvem os processos de formar e formar-se.

Tais encaminhamentos de pesquisa, permitiram composições éticas, pautadas em uma dimensão amorosa, que demonstraram condução da formação como processo sensível, ativo, dinâmico e mobilizador, com capacidade para envolver os processos de ensino e de aprendizagem com muito mais desejo e curiosidade epistêmica, contribuindo com o pertencimento do ser na sociedade local e global, a partir do desenvolvimento das potencialidades de elaborar e resolver problemas por meio de um pensamento crítico e criativo, favorecendo a uma atuação ética com responsabilidade social.

Neste caminhar propositivo, buscou-se “equilíbrio entre as demandas externas e internas no âmbito da formação dos sujeitos” (Almeida, 2012, p. 16), traduzindo desejos e necessidades expostos na pesquisa, o que materializou-se nesta diretriz de formação docente intraescolar, como criação de um *espaçotempo* de troca de experiências, saberes e estratégias de ensino, aprendizagem e enfrentamento de dificuldades que surgem das diversas situações pedagógicas vivenciadas no contexto escolar, possibilitando ao grupo de professores/as o direito de atenção às coisas mesmas (Galeffi, 2017) e, por esta atitude filosofante, pensar, ouvir, falar, ler, estudar, perguntar, conhecer, discordar, planejar, replanejar, contemplar, cuidar e ser cuidado em suas demandas próprias, que vão muito além da atuação técnica e profissional.

Assim, as *compreensões* de professores/as sobre seus sentires, saberes e fazeres envolvidos no processo de ensinar, indicaram a necessidade de “uma formação humana multidimensional, que envolve razão e emoção, cognição e sensibilidade, em um educar-se para se relacionar com o conhecimento, com o mundo, com os outros e conosco mesmos.” (Almeida, 2024, p. 224). Deste modo, esta proposta parte da percepção de ser humano multidimensional, do potencial desperto para o desenvolvimento da autoria docente, do movimento de transver e transpor documentos e contextos instituídos, transformando uma realidade solidificada em técnicas e resultados quantitativos, em uma realidade de potências autorais.

Importante registrar que a transgressão aqui instaurada, pautou-se em releituras de documentos do âmbito do instituído, para transver, transpor e transformar uma realidade de formação fragmentada, com a propositiva de uma

formação docente encarnada no contexto escolar, que não pretende rejeitar ou desconsiderar as regulações instituídas, e sim traduzir a percepção da comunidade escolar sobre a realidade singular.

2 MOVIMENTOS PARA TRANSVER E TRANSPOR

Como dito, esta Diretriz origina-se de compreensões de professores/as a respeito da multidimensionalidade do ser-professor no devir da vida, em uma perspectiva *racioemocional*, em que razão e emoção são indissociáveis na multidimensionalidade humana.

A pesquisa-formação, desenvolvida por meio de rodas de conversa, buscou compreender *sentipensares* dos/as professores/as acerca da formação docente na rede municipal de Salvador. Seu percurso esteve alicerçado à pesquisa documental para análise da formação de professores na rede de ensino; e à pesquisa bibliográfica para fundamentar as bases do estudo.

A pesquisa documental foi delineada entre o período 2019 até o ano de 2023, perfazendo um total de cinco anos. Entretanto, foram analisados documentos anteriores e posteriores ao período indicado, para melhor compreender efeitos e reverberações no campo da formação docente. A pesquisa bibliográfica pautou-se em referenciais voltados a uma educação sensível e para as relações (Almeida, 2012, 2017, 2020, 2024; Araújo, 2009, 2016; Canda, Almeida, 2018) com aproximações teóricas relacionadas à formação continuada de professores/as (Gatti, 2010; Macedo, 2020; Nóvoa, 1992, 2001, 2009, 2022; Sá, 2020; Sá, Alves, 2016) e referenciais outros, incentivando reflexões teóricas sobre ética, poder, política, transcrição e transgressão. Por fim, a investigação de campo, foi delineada como pesquisa-formação (Perrelli, Rebolo, Teixeira, et al, 2013; Ximenes, Pedro, Corrêa, 2022), desenvolvida a partir de rodas de conversas (Warschauer, 2017; Moura, Lima, 2014), proporcionando diálogo, reflexões e troca de saberes experienciais, com base em vivências formativas sensíveis.

O objetivo da pesquisa foi compreender como professores/as percebem as dimensões humanas *racioemocionais* em suas práticas, visando subsidiar proposição e desenvolvimento de uma formação docente ocorrida em contexto escolar. Para alcançar tal objetivo, foi necessário transver a legislação vigente e

transpor as dificuldades postas para ousar transformar a realidade local, criando uma sistemática de formação docente instituinte.

Em busca destas compreensões, o estudo seguiu o percurso de uma pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica (Galeffi, 2000, 2009; Macedo, 2009). Por esta perspectiva e por acreditar na “[...] relevância da formação docente transitar entre o saber, o saber-fazer e o saber-ser-**sendo**” (Sá; Almeida, 2020, p.3, grifo meu), foram delineadas unidades de significação na busca por estas compreensões, a saber: relações com o saber; relações com o saber-fazer; e o saber-ser-**sendo**, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1: Unidades de significação da pesquisa

	EIXOS	RELAÇÕES COM O SABER	RELAÇÕES COM O SABER-FAZER	SABER-SER-SENDO
PERGUNTAS		Compreensão dos processos de ensino e aprendizagem	Compreensão da prática docente	Compreensão da multidimensionalidade humana
	Como se sente nas formações da sua rede de ensino?	<p>Formação do <i>Nossa Rede</i> é vista com mais aberturas para interferir, dar uma opinião, passar uma experiência proveitosa.</p> <p>A formação do Aprova Brasil é conteudista.</p> <p>Desejo de consenso de programas, projetos e materiais didáticos a serem trabalhados na rede.</p>	<p>Material <i>Nossa Rede</i> deveria ser revisto, é muito além para os alunos.</p> <p>Qual foi a real participação docente na elaboração do material <i>Nossa Rede</i>?</p> <p>Formadores deveriam ir a campo, para saber as dificuldades dos contextos.</p> <p>A escola deveria ter autonomia para avaliar implantação e continuidade de programas e projetos.</p>	<p>Sensação de desrespeito; de não acolhimento em algumas formações.</p> <p>Formação sem escuta, só mostram dados, não tem muito como interferir.</p> <p>Sugestão de atividade diferenciada para os alunos, enquanto os professores estiverem reunidos na escola.</p> <p>Percepção de solidão diante das dificuldades em sala.</p> <p>Reconhecimento de problemas relacionados ao estresse pelo comportamento das turmas.</p>

<p>Cada participante foi convidado a falar sobre uma formação docente positiva em sua profissão.</p>	<p>Formações com colegas da rede, que compartilham práticas exitosas.</p>	<p>Formações com materiais e recursos que o/a professor/a possa adaptar em sala de aula.</p>	<p>Formação com medidas práticas para trabalhar em ambientes como o nosso, com poucos recursos.</p>
<p>Cada participante foi convidado a falar sobre a experiência vivenciada nos encontros formativos [da pesquisa].</p>	<p>Momento para estudo, para debater as questões da escola.</p> <p>Ratificação de tudo o que os professores falam sobre a necessidade da formação na escola.</p>	<p>Momentos de reflexão entre os colegas da/na escola.</p> <p>Muito bom conhecer a pesquisa.</p> <p>Bom falar das dificuldades, principalmente pós-pandemia, com a alta da defasagem dos processos escolares.</p>	<p>Percepção real do desenvolvimento dos alunos e dos professores com relação a esses alunos.</p> <p>Sensação de abertura de horizontes, companheirismo diante das dificuldades.</p> <p>Foi muito presente os olhares, abraços, escutas, formando um ambiente acolhedor.</p>
<p>Quais elementos da formação docente da Rede Municipal de Ensino podem ser colocados em contraponto com a abordagem epistemológica apresentada no vídeo?</p>	<p>O currículo não pode ser padrão para todos.</p> <p>Cada ambiente tem sua necessidade e a educação deve ser contextualizada</p>	<p>A escola precisa de autonomia.</p> <p>Consciência de que os programas da rede são conteudistas, com foco em resultados.</p>	<p>Como transformar as habilidades sócio-emocionais em atividades/conteúdos em sala?</p>
<p>Que sentidos sobre formação docente foram construídos com esse encontro?</p>	<p>Coletividade e colaboração.</p> <p>Necessidade de encontros formativos na escola.</p>	<p>A escola não é uma ilha;</p> <p>Importância de compartilhar decisões com as famílias.</p>	<p>Valorizar as relações interpessoais; o acolhimento entre os colegas; a escuta do outro</p>
<p>Como podemos pensar uma prática pedagógica que favoreça a organização de</p>	<p>Utilização do Diário de Classe;</p> <p>Encontros mensais;</p>	<p>Momentos de formação, de tomada de decisões;</p> <p>momentos para elaboração de estratégias no</p>	<p>Pensar em Oficinas com diferentes linguagens de acordo com as motivações dos alunos (Pintura; Leitura; Escrita; Poesia; Dança; Teatro; etc).</p>

	uma sistemática de formação docente intraescolar que reverbera nos processos de ensino e de aprendizagem?	Coordenação de um professor por turno, para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos alunos.	enfrentamento da violência na escola.	
--	--	--	---------------------------------------	--

Fonte: Elaboração da autora (2024)

Cada eixo de significação foi analisado de acordo ao seu princípio norteador, o que não designa fragmentação entre eles no devir da pesquisa, pois, na vida-vivente, tais eixos são complementares entre si, oriundos de reflexões e discussões nas rodas de conversas, exprimindo *sentipensares*, conhecimentos de vida e saberes docentes, o que anuncia a complexidade dessa busca pelas compreensões abaixo descritas.

As relações com o saber, tiveram como princípio a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, ficando claro: [1] desejos dos/as professores de terem encontros formativos na própria unidade escolar para estudos e tomada de decisões sobre questões específicas da escola; [2] necessidade da elaboração de uma diretriz que possibilitasse uma atividade diferenciada para os/as estudantes; e [3] eficácia do Diário de Classe⁹⁸ como base para a estratégia das atividades formativas discentes a serem realizadas concomitantemente com os encontros docentes na unidade escolar.

As relações com o saber-fazer do/a professor/a, tiveram como alicerce a compreensão da prática docente, sendo expresso como importantes: [1] desenvolvimento da autonomia das escolas; [2] práticas autorais docentes; [3] relação com as famílias; [4] elaboração de estratégias para lidar com as dificuldades específicas do ambiente escolar, como dificuldades de aprendizagem e violência.

O saber-ser-sendo, teve como fundamento a compreensão da multidimensionalidade humana, e classificou como nítido: [1] a impossibilidade

⁹⁸ Documento disponível no site da SMED. Link: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/diario_classe/DC_2020_Ano_4.pdf

de separação entre razão e emoção na prática docente; e [2] a necessidade de um *espaçotempo* para cultivar acolhimentos, diálogos e criações.

Assim, com base nestas compreensões, foi possível pensar na formulação deste documento, que pretende integrar o Projeto Político Pedagógico da Escola, a partir das seguintes premissas: [1] sistemática de atividades formativas discentes com supervisão de professores/as que participem da reunião em turno oposto; [2] elaboração de atividades/projetos para os/as estudantes, desenvolvidas com base em uma educação para as relações e nas habilidades dispostas no Diário de Classe; [3] criação de um *espaçotempo* para encontros dos/as professores no contexto escolar, a partir de uma perspectiva sensível e voltada para as relações.

3 ABERTURAS INSTITUINTES PARA TRANSFORMAR

Com inspiração inicial nos estudos dos professores Dante Galeffi, Roberto Macedo e Verônica Almeida, foi possível constituir a diretriz *Com-versações*⁹⁹ filosofantes¹⁰⁰ a partir das compreensões dos/as professores/as participantes da pesquisa, acerca da multidimensionalidade humana em uma perspectiva *racioemocional*. Tais compreensões, validaram a presente sistemática de formação docente.

Assim, o movimento de transver e transpor, perpassou por uma pesquisa-formação que envolveu análise documental, fundamentação teórica e rodas de conversas, oportunizando aberturas para pensar, falar, ouvir, afirmar posicionamentos, defender pontos de vistas, sonhar, transbordar, transformar e transformar-se, promovendo

a atividade educativa para as relações com o saber, com o mundo, com a natureza, com o outro e conosco mesmos, **[que]** não se apresenta como um otimismo de insondável ingenuidade, [...] mas, sim, como possibilidade de abertura aos processos de subjetivação que engendramos em nossa existência, livremente. Não **[tendo]** um objetivo previsto e nem um destino a ser alcançado, acontece na atitude de amor ao mundo, em uma perspectiva de cooperação e reciprocidade (Almeida, 2024, p.225, grifos meus).

⁹⁹ Termo utilizado com inspiração em Macedo (2020), ao ler sobre com-versações curriculantes, conforme nota no Projeto de Intervenção (p. 93): a com-versação é assim escrita para possibilitar sentidos outros, ao que o autor chama de política de sentidos emancipatória, com o objetivo de trabalhar questões e atividades curriculares a partir da escuta sensível, de modo criativo, autocrítico, intercrítico e intercompreensivo.

¹⁰⁰ Termo com inspiração em Galeffi (2017), ao ler a obra Didática filosófica mínima.

Por esta perspectiva, *Com-versações* filosofantes é uma diretriz de formação docente aberta, mutável e cheia de sonhos a realizar, disposta a novas aberturas, novos saberes, novas possibilidades de ensinar e aprender. Neste ponto, Galeffi (2017, p. 104) traz uma importante reflexão sobre os saberes docentes:

Na complexidade da sociedade contemporânea o educador aulista vê a sua atuação ser superada pela maquinação telemática, pois a informação de todas as áreas se encontra disponível para acesso direto na web. Quando detinha de certo modo a informação de sua área de conhecimento, fazia sentido ser aulista. Mas, e agora o que lhe resta fazer? Transformar-se, redesenhar-se em sua competência profissional? Mas como deixar de lado o mundo tão consistente da escola aulista? Como fazer diferente se só se aprendeu a fazer igual?

As questões elucidadas por Galeffi (2017) nos levam aos encaminhamentos desta Diretriz de *Com-versações* filosofantes: *sonhar-com*; *pensar-com*; *construir-com*; *planejar-com*; *transformar-com*, para *aprender-com* nossos pares, a fazer diferente e buscar estratégias para lidar com as situações que explodem no contexto escolar e que estão para além dos resultados objetivados pela força do instituído, em sua matriz homogeneizadora, vez que cada contexto escolar apresenta peculiaridades e demandas próprias.

Neste sentido, Macedo (2020, p. 29) explica que “a com-versação é criativa, pode ser (in)tensa, autocrítica, intercrítica e intercompreensiva” gerando assim, possibilidades de criações e proposições curriculantes (Macedo, 2020), tais quais são desejadas nos encaminhamentos desta Diretriz de formação docente. Ao que Nóvoa (2001, p. 3) endossa, ao afirmar que “tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, [...], criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas [...]”, para estudos de novos saberes, vivências sensíveis e troca de experiências individuais que, refletidas no coletivo, possam ser transformadas em possibilidades de aprendizagens para professores/as e alunos/as.

A possibilidade, por exemplo, da leitura coletiva de materiais para elaboração de um projeto na escola, favorece a uma construção colaborativa e coesa, na medida em que [1] potencializa as relações críticas e criativas com o mundo e com o conhecimento a partir das problematizações próprias de uma

coletividade; [2] desenvolve o senso de pertencimento; [3] estimula o desejo da *Com-versação* filosofante, ética e criadora.

Do mesmo modo, inferiu-se nas rodas de conversas que, conteúdos, assuntos e projetos, tratados nas formações instituídas, poderiam ser reverberados de maneira mais significativa nos contextos escolares, se os/as professores/as pudessem compartilhar entre si, na própria escola, as vivências formativas, ressignificando-as, para produzir ou atualizar conhecimentos, traduzindo-os em encaminhamentos pedagógicos referenciados pelo coletivo de professores/as do contexto escolar.

Para além do saber e do saber-fazer docente, evidenciamos o saber-ser- sendo destes profissionais, no contexto da formação docente e da prática pedagógica, compreendendo que *sentipensares*, escuta sensível, histórias de vidas, situações do cotidiano, planejamentos colaborativos e vivências sensíveis, potencializam os processos formativos de professores/as e alunos/as, promovendo aberturas para transformações intrapessoais, interpessoais e as consequentes conexões com o conhecimento e o mundo/natureza.

Por esta perspectiva, para além de saberes docentes da esfera intelectual e profissional, esta Diretriz leva em consideração a multidimensionalidade do professor/a, abarcando o ser-professor/a em seu devir-docente, *continuum* de contingências pessoais e profissionais, que requerem um *espaçotempo* regular de possibilidade de troca de ideias, vivências sensíveis e planejamento de ações.

Assistir a um filme, ouvir uma música e/ou um poema por exemplo, no âmbito da formação docente, são oportunidades formativas de potencializar o repertório docente para ações no contexto escolar, com sentidos sensíveis na vida-vivente. Assim, *Com-versações* filosofantes, é a demarcação do direito de pensar, de falar, de escutar, de cuidar, de sair do automatismo da ação docente, para criar, brincar, sonhar, contemplar e vivenciar a arte, experimentar, tendo em vista que

a natureza do saber sensível, fruto principalmente da experiência estética e artística, amplia a dimensão do fazer e do pensar do educador, pois desvela preconceitos e verdades sacralizadas, estimula a imaginação e a criatividade e situa o sujeito do processo de ler e intervir no mundo (Canda; Almeida, 2018, p.77).

Estimular a dimensão sensível dos/as professores/as, em um *espaçotempo* de *com-versações* no contexto escolar, também potencializa pensar a resolução de conflitos de maneira criativa, colaborando com estratégias mais lúdicas, sensíveis e preventivas, em decorrência do potencial desperto da imaginação e sensibilidade. A dificuldade em lidar com os conflitos geradores de atitudes violentas entre os/as estudantes, foi uma das queixas surgidas nas rodas de conversas.

Assim, pois, objetivando uma formação docente multidimensional, a partir de uma educação para as relações, constituiu-se, de maneira coletiva e colaborativa essa Diretriz, para nortear os encaminhamentos instituintes de formação, envolvendo docentes e discentes, em movimentos de coparticipação responsável e voltada para os sentidos da vida-vivente.

4 PLANEJAMENTO DA SISTEMÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Para planejar uma sistemática de formação docente em meio à dinâmica do cotidiano escolar, foi necessário mobilizar ações inovadoras para transposição de entraves e impasses impostos pelo instituído, e, para tal propósito, buscou-se respaldo na releitura de documentos norteadores do trabalho pedagógico, conforme será descrito nas fases do planejamento de que trata esta seção.

Antes, no entanto, é importante destacar que a inovação preconizada nesta PTT, coaduna com as tessituras curriculares do Mestrado Profissional em Educação (MPED/UFBA), para as quais “a inovação educativa pressupõe uma reflexão crítica sobre a cultura profissional dos contextos estudados” (Almeida; Sá, 2017, p. 4), tendo em vista que este estudo reflete a cultura de um contexto escolar da rede municipal de educação de Salvador, buscando, a partir de compreensões docentes, constituir uma Diretriz de formação, como ação interventiva que colabore efetivamente com a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por tal percepção de inovação, buscou-se promover *com-versações* que incentivassem partilha de *sentipensares*, experiências e saberes profissionais, para o desenvolvimento das ações instituintes. Tais ações envolveram o movimento de transver documentos instituídos e a criação de estratégias

inovadoras, para validar as demandas próprias do contexto escolar.

Reforça-se, que a constituição desta Diretriz tem caráter coletivo e colaborativo, aberta à alterações, sem, no entanto, perder o caráter de sistemática de formação docente no contexto escolar, que preserve o tempo pedagógico dos/as estudantes. Dessa maneira, apesar da característica de flexibilidade, adotada nesta PTT, o documento contém etapas essenciais ao desenvolvimento das formações docentes no contexto escolar, cujos encaminhamentos inferidos durante a pesquisa-formação, seguem nas próximas sessões desta Diretriz.

4.1 FASE 1 – *COM-VERSAÇÕES* ENTRE A EQUIPE PEDAGÓGICA

A Jornada Pedagógica, marco inicial do ano letivo, é ocasião assertiva para apresentação, diálogo e construção/planejamento de proposições para a Diretriz de formação docente de cada ano letivo, tendo em vista a presença do quadro pedagógico e a possibilidade da participação do quadro administrativo da escola.

4.2 FASE 2 – SENSIBILIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Pensar uma Diretriz de formação docente intraescolar, requer sensibilizar a comunidade escolar, para compreensão da amplitude da ação desenvolvida. Dessa maneira, seguem orientações de encaminhamentos para envolvimento dos três segmentos a seguir.

4.2.1 Segmento Pais/Responsáveis

O envolvimento do segmento pais/responsáveis é fundamental para o desenvolvimento das ações a serem praticadas do decorrer do ano letivo. Por este motivo, o planejamento da formação docente no contexto escolar é parte integrante da pauta da primeira reunião com as famílias, a cada ano letivo.

4.2.2 Segmento Técnico/Administrativo

Ações educativas alicerçadas às relações traduzem-se por práticas de colaboratividade nas quais cada pessoa importa, e, dessa maneira, a Diretriz de formação docente é pauta importante na primeira reunião do ano letivo com este segmento, bem como será fundamental que haja reuniões que antecedam os encontros formativos em contexto escolar, para compreensão e planejamento de necessidades específicas das atividades a serem desenvolvidas.

4.2.3 Segmento Estudante

A formação docente intraescolar é pensada e estruturada com alicerce em aprendizagens e indicadores elencados nos Diários de Classe – Anos Iniciais, potencializando aprendizagens a partir de vivências que oportunizem o exercício da autonomia e da responsabilidade, na transposição teoria – prática. Para o alcance de tal propositiva, a comunicação com os/as estudantes requer mais cuidado e atenção, sendo necessárias abordagens explicativas nos momentos iniciais de acolhimento diários e também nas salas de aulas, com os/as professores/as.

4.3 FASE 3 – DOS ENCONTROS FORMATIVOS

A sistemática de formação docente abrange dois momentos formativos no contexto escolar, quando, através de uma ação inovadora, assume a dinâmica de formação de professores em contexto escolar, e, em paralelo, a formação leitora de estudantes. Orienta-se que os dois momentos formativos, envolvendo a formação docente e a formação leitora, sejam registrados em atas, com a assinatura dos/as presentes.

4.3.1 Objetivos e possibilidades da formação docente

A *Com-versação* filosofante docente objetiva desenvolver uma formação baseada em uma Educação para as relações (Almeida, 2017; 2024),

entrelaçando seus eixos de significação¹⁰¹ aos encaminhamentos instituídos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Por esta perspectiva, a formação docente proposta nesta sistemática, tem a possibilidade de:

- [1] estudo de pressupostos que norteiam a filosofia pedagógica da escola;
- [2] colaboração na atualização do projeto político pedagógico da escola;
- [3] estudo para articulação dos planos de ensino instituídos aos fundamentos pedagógicos da escola;
- [4] estudo para elaboração de planejamentos e atividades articuladas com os eixos de significação de uma educação para as relações;
- [5] espaço para socialização de conquistas e dificuldades;
- [6] tempo para contemplar, meditar, discutir e filosofar;
- [7] vivências sensíveis para preencher de cuidado, arte e afeto as relações formativas estabelecidas pela escola, sejam elas em relação à docentes ou estudantes.

4.3.2 Objetivos e possibilidades da atividade discente

A atividade discente intitulada ‘Formação de leitores¹⁰²’, objetiva desenvolver ações a partir da Educação para as relações preconizada por Almeida (2017; 2024), entrelaçando seus eixos de significação aos indicadores de aprendizagem do Diário de Classe da SMED.

Os eixos de significação, atrelados aos indicadores de aprendizagens selecionados dos Diários de Classe do Ensino Fundamental – séries iniciais, ano 2024, possibilitam:

¹⁰¹ Conforme citado na apresentação deste documento, os eixos de significação (Sá; Almeida, 2020) referem-se a: Problematização; pertencimento social; ética; curiosidade epistêmica; e desejo.

¹⁰² A organização dos/as estudantes por leitura selecionada, seguirá a mesma dinâmica assumida no projeto intitulado Leitura Itinerante, liderada pela coordenadora da escola, cujo objetivo é a seleção de histórias para uma ‘escuta’ deleite, com leitura realizada por um/a professor/a regente. A ideia de aprofundar a leitura entre os alunos e ampliá-la com a possibilidade da escrita, baseia-se na dificuldade observada no processo de fluência da leitura e níveis de escrita, diagnosticada no processo de aprendizagem na unidade escolar.

[1] participação de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar, valorizando as múltiplas referências que envolvem as subjetivações, fortalecendo o pertencimento social;

[2] explorar e apreciar textos de diferentes gêneros, cultivando a curiosidade epistêmica e despertando o reconhecimento de diferentes propósitos da leitura;

[3] autonomia para escolha de textos literários, impulsionando cultivo do desejo;

[4] desenvolvimento do planejamento e adequação da fala (individual ou em grupo) em situações de intercâmbio oral, provocando reflexões éticas sobre as temáticas escolhidas/trabalhadas, com base nas relações de respeito e convivência;

[5] oportunidade de formulação de reflexões e/ou questões sobre a leitura realizada ou ouvida, validando as subjetivações livres e as possibilidades de relações com a vida-vivente.

Tal entrelaçamento entre eixos de uma educação para as relações e indicadores de aprendizagens de leitura e comunicação oral da rede municipal de Salvador para os anos iniciais, potencializam o desenvolvimento de objetivos para além do gosto pela leitura, impulsionando objetivos de aprendizagens na vida-vivente, o que permite ultrapassar limites de *espaçotempos* escolares, vez que consideram a multidimensionalidade do ser aprendente em suas potencialidades de vir a ser-sendo-no-mundo¹⁰³ (Galeffi, 2001).

Por esta perspectiva, a atividade discente, proposta nesta sistemática de formação docente, tem a possibilidade de:

[1] Ampliar a percepção de si, envolvendo o conhecimento sobre gostos próprios e poder de decisão;

[2] Cultivar relações saudáveis, possibilitando vivências de escolhas próprias e dos/as outros/as envolvidos na dinâmica da atividade, aprendendo sobre respeito e valorização das diferenças;

¹⁰³ Compreensão do filósofo Dante Galeffi (2001), para quem o ser institui, é instituído e se atualiza nas relações com o outro, considerando o outro ser, também, o mundo.

[3] Aprimorar escuta sensível, leitura, fala, pensamento e questionamento acerca das temáticas e discussões provocadas;

[4] Expandir a percepção das relações que estabelece no contexto em que vive, valorizando a cultura e a história local e global;

[5] Desenvolver consciência de pertencimento e responsabilidade com a natureza, refletindo sobre a continuidade da vida humana.

Figura 2 - Ilustração do Diário de Classe (2024)

VISÃO DO CICLO DE APRENDIZAGEM II	
LÍNGUA PORTUGUESA	
4º ANO	
APRENDIZAGEM ESPERADA	INDICADORES
LEITURA	
1 Apreciar textos literários, participar de intercâmbios posteriores à leitura e fazer indicações literárias.	<ul style="list-style-type: none"> • Nas rodas de apreciação, faz comentários de forma espontânea? • Participa de uma comunidade de leitores em sala de aula? • Comenta as impressões pessoais? • Participa da seleção de livros para compor a biblioteca da sala? • Justifica a sua opinião sobre o texto lido? • Recomenda livros e outras leituras de que gosta? • Confronta com outros leitores os diferentes entendimentos gerados em uma leitura? • Socializa os critérios de escolha? • Escuta atentamente a leitura de textos mais longos? • Compara o que leu com outras obras do mesmo autor ou com as de outros autores?
Ler textos em parceria para buscar informação dos temas tratados	Com ajuda do colega: <ul style="list-style-type: none"> • Seleciona texto de pesquisa usando apoio como títulos, subtítulos, imagens e negritos?

Fonte: Site SMED

5 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

As atividades formativas¹⁰⁴ ocorrerão simultaneamente em cada turno de funcionamento da unidade escolar (matutino e vespertino). Dessa maneira, em cada turno de ensino, haverá 02 professores/as responsáveis em supervisionar a atividade discente. Os/as docentes envolvidos/as com as atividades discentes em um turno, participarão das atividades docentes no turno oposto.

¹⁰⁴ Importante enfatizar que esta Diretriz é um documento aberto a demandas do momento presente, preservando a possibilidade de novas atividades/propostas/projetos/parcerias para o desenvolvimento da formação instituinte, sendo, no entanto, obrigatória a garantia do tempo pedagógico dos/as estudantes.

6 PROTAGONISMO DISCENTE

A atividade 'Formação de leitores' está organizada para ser protagonizada pelos/as estudantes, denominados monitores/as, na ocasião da atividade, com o apoio/ supervisão de 02 professores/as.

7 DINÂMICA DA ATIVIDADE DISCENTE

A formação discente prevê leitura de livros paradidáticos já disponibilizados na escola, envolvendo:

- [1] inscrição dos/as estudantes para realização da leitura;
- [2] disponibilidade de títulos e resumos de apresentação para escolha por parte dos/as estudantes;
- [3] organização dos/as alunos/as por sala (para cada sala uma história);
- [4] leitura realizada por um/a estudante ou grupo, conforme combinado;
- [5] diálogo sobre a história lida (a percepção dos/as estudantes sobre a história; o que gostou, o que não gostou, as compreensões, o que modificaria);
- [6] diálogo sobre as referências bibliográficas – autor/a, ilustrador/a, tradutor/a, local e ano de publicação;
- [7] produção (individual ou em grupo) para desenvolvimento das compreensões da história lida/ouvida, respeitando os níveis de escrita;
- [8] socialização da produção escrita (se houver).

8 AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Será desenvolvida uma autoavaliação de cada processo formativo, pelos/as próprios/as autores/as e coautores/as da atividade. O movimento de autoavaliar-se corrobora com a conscientização, maturidade e responsabilidade imprescindíveis no contexto de formar e formar-se.

9 CRONOGRAMA/PLANEJAMENTO

O cronograma com o planejamento das atividades será organizado pelos/as professores/as em conjunto com a equipe gestora e disponibilizado

previamente para toda a comunidade escolar, seguindo a organização dos quadros¹⁰⁵ a seguir.

Quadro 2 – Cronograma para Formação docente intraescolar

MÊS	DIA/EVENTO	FASE
Fevereiro	Jornada Pedagógica	Apresentação/ diálogo Planejamento das ações para o ano letivo
Março	Reunião de Pais e Professores	Sensibilização da comunidade escolar Apresentação/diálogo com as famílias
	Reunião com segmento técnico/administrativo	Apresentação/diálogo com os/as colaboradores/as
	Acolhimento dos alunos (Uma vez na semana)	Apresentação/diálogo com os/as estudantes
Abril	A definir o dia do mês (Os encontros formativos ocorrerão uma vez por mês)	Encontros Formativos
Maio		
Junho		
Julho		
Agosto		
Setembro		
Outubro		
Novembro		
Dezembro		

Fonte: Elaboração das autoras (2024)

Quadro 3 – Escala de Professores para apoio nas atividades discentes

Mês	Matutino	Vespertino
Abril	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Maio	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Junho	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Julho	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Agosto	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Setembro	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Outubro	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Novembro	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)
Dezembro	(nome do/a professor/a)	(nome do/a professor/a)

Fonte: Elaboração das autoras (2024)

¹⁰⁵ Os quadros indicados servirão de matrizes para orientação dos planejamentos a serem delineados a cada ano letivo.

Quadro 4 – Pauta dos encontros docentes

Mês	Data	Tema/Assunto
Abril	(a definir)	(a definir)
Maio	(a definir)	(a definir)
Junho	(a definir)	(a definir)
Julho	(a definir)	(a definir)
Agosto	(a definir)	(a definir)
Setembro	(a definir)	(a definir)
Outubro	(a definir)	(a definir)
Novembro	(a definir)	(a definir)
Dezembro	(a definir)	(a definir)

Fonte: Elaboração das autoras (2024)

Quadro 5 – Temas das atividades discentes

Mês	Matutino	Vespertino
Abril	(a definir)	(a definir)
Maio	(a definir)	(a definir)
Junho	(a definir)	(a definir)
Julho	(a definir)	(a definir)
Agosto	(a definir)	(a definir)
Setembro	(a definir)	(a definir)
Outubro	(a definir)	(a definir)
Novembro	(a definir)	(a definir)
Dezembro	(a definir)	(a definir)

Fonte: Elaboração das autoras (2024)

10 INFRAESTRUTURA

Serão utilizadas as salas de aulas, pátios e/ou parque, livros e materiais disponíveis na unidade escolar e/ou oportunizados por ações outras, que corresponda à proposta formativa.

11 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição desta Diretriz de formação docente, nasceu em meio ao caos docente, cenário de inquietações, dificuldades, ousadias e desejos que constituem o devir-docente. As principais dificuldades manifestas no transcorrer das rodas de conversas, faziam relação com as formações exógenas ao contexto escolar, técnicas e voltadas aos resultados; a grande quantidade de projetos/programas/materiais por turmas; a dificuldade de aprendizagem; e o comportamento agressivo/ violento das crianças.

Neste contexto de caos, compreendeu-se, a partir de compreensões docentes acerca da multidimensionalidade humana em uma perspectiva *racioemocional*, que uma *Com-versação filosofante* possibilitaria à equipe pedagógica, o respaldo necessário para empreender novos sentidos e construir novos conhecimentos na prática pedagógica da vida-vivente, a partir de movimentos transgressores responsáveis, que foram sendo constituídos, de maneira coletiva e colaborativa, entre as aberturas do instituído, transvendo entrelinhas e transpondo dificuldades impostas para criação de um *espaçotempo* coletivo e intraescolar.

Nesta perspectiva, constituiu-se esta Diretriz de formação docente, em contribuição para preservação de um *espaçotempo* formativo de *Com-versações filosofantes*, inovando uma sistemática de formação que desdobra-se em dois *espaçotempos* formativos: o primeiro voltado aos docentes e o segundo voltado aos discentes que, por esta abordagem transgressora responsável, tem garantido o tempo pedagógico dos/as estudantes.

Assim pois, este é um documento com delineamentos estrategicamente inacabados, abertos, de caráter coletivo e com múltiplas possibilidades de desenvolvimento, para envolver a escola em uma perspectiva de formação instituinte, inovadora, sensível e voltada para as relações de professores/as e alunos/as a partir de uma visão de ser humano *racioemocional*, que contemple as subjetivações livres e os encaminhamentos de uma *com-versação filosofante*, validando a autoria e a autonomia docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A Experiência em Experiência: saberes docentes e a formação de professores em exercício**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **Poli[AMOR]fia: paisagens da docência**. 2017. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24776> Acesso em: 05/02/2023.

ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação e Amor - Verbete. In: MACEDO, R. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020. p. 154-156.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **Caosgrafia do amor docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/caosgrafia-amor/>. Acesso em: 16/05/2024

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. In.: **Educação em revista**. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edur/a/7vPP3xsdcmLXykVChTdTd/>> Acesso em: 06/07/2022.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Dos sentidos do amor**. Salvador: EDUFBA, 2016.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, J. G. (coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCAR, 1998, p. 24-41.

CANDA, Cilene Nascimento; ALMEIDA, Verônica Domingues. Arte e saberes sensíveis na formação e prática da docência. In.: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI – Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n.39, (pp. 71-87), 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7965> Acesso em: 12/02/2023.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2007. Parte integrante de Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/130> Acesso em: 20/04/2023

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto – A fenomenologia de Husserl? **Ideação**. Feira de Santana, n.5, p. 13-36, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://miniweb.com.br/Ciencias/artigos/fenomenologia.pdf> Acesso em: 04/02/2024

GALEFFI, Dante Augusto. **O ser-sendo da filosofia**: uma compreensão poemático pedagógica para o fazer-aprender filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GALEFFI, Dante Augusto. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R.S., GALEFFI, D., and PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 13-73. SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em 25/10/2022

GALEFFI, Dante Augusto. **Didática filosófica mínima**: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar. Salvador: Quarteto, 2017.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: Características no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/> Acesso em: 16/04/2023

MACEDO, Roberto Sidnei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnospesquisa política. In: MACEDO, RS., GALEFFI, D., and PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 75-126. SciELO Books. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/s6/pdf/macedo-9788523209278.pdf> Acesso em: 25/10/2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. As duas de Janus: sobre uma pedagogia (im) provável para espíritos improgramáveis. In: GALEFFI, Dante; Macedo, Roberto Sidnei, et.al. **Criação e devir em formação**: mais-vida na educação. Salvador: Eufba, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico crítico-analítico em currículo e formação**: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular. Curitiba: CRV, 2020.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos**: documentos. São Paulo: Iluminares. Itaú Cultural, 2009.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Alteridade e o Paradoxo da Hospitalidade na Educação. **36ª Reunião da ANPED**, 29/09 a 02/10/2013, Goiânia – GO: 2013. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt17_3051_texto.pdf Acesso em: 02/03/2023.

MORAES, Maria Cândida; TORRE Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico**: estratégias para reencantar a educação. Versão 09/04/02.

Disponível em: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdf
Acesso em: 12/02/2022.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338> Acesso em: 10/05/2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758> Acesso em: 12/10/2022.

NÓVOA, António. O professor pesquisador e reflexivo. **Entrevista ao Programa Salto para o Futuro**, 13 set. 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf
Acesso em: 21/08/2022

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 203-218, set-dez. 2009. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf> Acesso em: 21/08/2022

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Rev Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129> Acesso em: 22/04/2023

PERRELLI, Maria Aparecida de S. REBOLO, Flavinês. TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. Et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **R. bras. Estudos pedag.** V.94, n. 236, p. 275-298, jan-abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hKs4qbp488Z7hQJmfjCKkrJ/?format=pdf>.
Acessado em: 02/06/2024.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de. Currículo e Formação - Verbete. In: MACEDO, Roberto Sidnei. **Léxico críticoanalítico em currículo e formação: concepções e termos referenciados na poiesis e na práxis curricular**. Curitiba: CRV, 2020, p. 43-44.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; ALMEIDA, Verônica Domingues. Formação docente em exercício e a criação de uma epistemologia pedagógica esteada as relações. **XXV Reunião Científica Regional Nordeste a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/8384-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 18/06/2022

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito de; ALVES, I. C. P. Narrativas curriculares em currículos de cursos de formação de professores em exercício. In: GALEFFI, D; TOURINHO, M. A. de C.; SÁ, M. R. G. B. de. (Org.). **Educação e Difusão do Conhecimento**: caminhos da formação. 1ed.Salvador: EDUNEB, 2016, v. 1, p. 405-432.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação. **Diário de Classe – 4º ano**. 2018. [Documentos/Relatórios]. S-d[e] Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdf_nossa_rede_2020/diario_classe/DC_2020_Ano_4.pdf. Acesso em: 02/04/2024.

SERPA, Felipe. **Rascunho digital**: diálogos com Felipe Serpa. Salvador: EDUFBA, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14783/1/rascunho_digital.pdf. Acesso em: 19/02/2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino Em Re-Vista**, 29, n. Contínua, p. e010, 2022. DOI: 10.14393/ER-v29a2022-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em 10/04/2023

APÊNDICE B – TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – PPGCLIP
Mestrado Profissional em Educação – MPED
Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia - Brasil
Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283 7263



CARTA-CONVITE
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016, Conselho Nacional de Saúde

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa com a temática da formação docente em contexto escolar da rede municipal de Salvador, a partir de uma educação sensível e voltada para as relações, desenvolvida por Bárbara Figueredo da Silva, discente de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Professora Dra. Verônica Domingues Almeida. O objetivo central do estudo é compreender como professores/as percebem as dimensões humanas racioemocionais em suas práticas, visando subsidiar a proposição e desenvolvimento de uma proposta de formação docente ocorrida em contexto escolar.

O convite a sua participação se deve a você ser professor/a, coordenador/a, vice-gestor/a ou gestor/a da Escola Municipal. A sua participação consistirá em participar de 3 (três) momentos de rodas de conversas, contando com: vivência em biodança; escuta sensível e registros orais e escritos de sentipensares; apreciação de vídeos; e discussão de textos previamente disponibilizados. O tempo de duração de cada roda de conversa é de aproximadamente 2 (duas) horas.

Sua participação é totalmente voluntária, isto é, não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou penalidade, embora sua participação seja muito importante para a execução da pesquisa. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação nesta pesquisa, bem como não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo/a 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 descrição das rodas de conversas envolve o risco de quebra de sigilo e/ou vazamento de informações involuntárias e não intencionais. Para minimizar esse risco, o seu nome será substituído por um nome fictício na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos, artigos científicos e na dissertação/tese. Fotos, figuras ou outras características morfológicas que venham a ser utilizadas estarão devidamente cuidadas (camufladas, escondidas).

As rodas de conversas serão fotografadas e gravadas. As gravações serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e sua orientadora. Os registros serão feitos sem a imagem do rosto do participante para evitar sua identificação, focando a atividade ou produção, podendo captar imagem de outras partes do corpo, como costas, mãos, pernas, pés, minimizando a possibilidade de identificação, em casos de vazamento destes registros. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 (cinco) anos, conforme Resolução 466/12.


O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de [1] Potencialização do sentimento de pertencimento do/a professor/a ao seu contexto de trabalho; [2] Valorização dos sentipensares; [3] Ressignificação das relações estabelecidas na unidade escolar [4] Fortalecimento da autonomia das escolas; [5] Desenvolvimento da autoria docente; [6] Melhoria da qualidade da prática pedagógica desenvolvida na unidade escolar.

Os riscos potenciais desta pesquisa envolvem: [1] Risco de desconforto emocional ao participar das rodas de conversas. Para minimizar esse risco, as rodas de conversas acontecerão em local reservado e conduzidas com abordagem humanizada, acolhendo escuta sensível e experiências de vida/ formação, relevantes para a formação docente, conduzidas de maneira a respeitar e garantir a participação individual de todos/as os/as voluntários/as da pesquisa, independente de gênero, etnia, religião; [2] Risco de cansaço físico ao participar da vivência Biodança. Em atenção a esse risco, a sala reservada para as rodas de conversas, estará equipada com cadeiras, água e ventilação adequada para o repouso necessário de algum/a participante; e [3] Risco de embaraço por desconhecer os materiais e perguntas a serem trabalhados nas rodas de conversas. Para minimizar esse risco, os textos a serem trabalhados serão disponibilizados previamente e o planejamento da roda será explicado no início de cada etapa do encontro.

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica da participante/responsável



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – PPGCLIP 
Mestrado Profissional em Educação – MPED
 Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia - Brasil
 Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283 7263

Os resultados serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, eventos e artigos científicos e na dissertação/tese.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Bárbara Figueredo da Silva, pelo telefone (71) 99949-5569 e/ou e-mail barfisi3@gmail.com, ou com a orientadora da pesquisa Profa. Dra. Verônica Domingues Almeida, pelo telefone (71) 3283-7297 e/ou e-mail: veedomingues@gmail.com. Também é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, através do telefone (71)3283-7615, e-mail cepee.ufba@ufba.br ou na Rua Augusto Viana S/N 4º Andar, Canela, Salvador/BA.

Este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo(a) participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

Eu, _____
 portador(a) do RG nº _____, declaro que entendi os objetivos e a forma de minha participação na pesquisa com a temática da formação docente em contexto escolar da rede municipal de Salvador, a partir de uma educação sensível e voltada para as relações. Eu li e compreendi este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, portanto, concordo em participar como voluntário(a) desta pesquisa.

Local e data: _____ de _____

 (Assinatura do participante da pesquisa)

Eu, Bárbara Figueredo da Silva, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante para a participação na pesquisa com a temática da formação docente em contexto escolar da rede municipal de Salvador, vinculada ao Mestrado Profissional oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Local e data: _____ de _____

Bárbara Figueredo da Silva
Pesquisadora Responsável