

# Formação

continuada e professores:

sentidos de percursos formativos

Marlene Oliveira dos Santos

Pedagoga, mestre em Educação na FACED/UFBA, professora do Curso de Pedagogia na Faculdade Social da Bahia, coordenadora do Curso de Especialização em Gestão Escolar/FTC EaD, coordenadora do Fórum Baiano de Educação Infantil e membro do Comitê Diretivo do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.  
e-mail: marlasantos32@gmail.com

# NABSTRACT RESUMO RESUMEN ABSTRACT

## resumo

Os percursos formativos, vistos como experiência e lugar da experiência, trazem elementos que podem ser considerados marcas constitutivas da formação de cada sujeito. Este artigo faz parte de um estudo interpretativo e crítico-reflexivo dos sentidos atribuídos por professoras aos seus percursos formativos, a partir de experiências vividas e sentidas por aquelas que lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola comunitária localizada no bairro do Uruguai, em Salvador, Bahia.

**Palavras-chave:** formação continuada; percurso formativo; professores.

## abstract

The training paths, seen as experience and as a place of experience, bring elements that could be considered as constitutive marks of the formation of each subject. This article is part of an interpretive and critical-reflective study of the meanings assigned by teachers to their itineraries, from experience and felt by those who teach in the initial grades of elementary school in a community school located in the neighborhood of Uruguay, Salvador, Bahia.

**Keywords:** training; training path; teachers.

## resumen

El proceso de formación, visto como el lugar de la experiencia y conocimientos, que aportan elementos que pueden ser considerados como marcas constituyen la formación de cada persona. Este artículo es parte de un estudio interpretativo y crítico y reflexivo de los significados atribuidos por los profesores a sus itinerarios, a partir de experiencias y sentido por aquellos que enseñan en los grados inferiores de la escuela primaria en una escuela comunitaria ubicada en el barrio del Uruguay, Salvador, Bahia.

**Palabras-clave:** formación; proceso de formación; profesores.

O presente texto é um recorte dos resultados da dissertação intitulada “Formação continuada e professores de escolas comunitárias: sentidos do percurso formativo”, de minha autoria, que teve como objetivos principais: compreender de que modo os professores de escolas comunitárias constroem seus percursos formativos e identificar os sentidos atribuídos pelos professores de escolas comunitárias ao próprio percurso formativo.

A opção teórico-metodológica está calcada no diálogo entre referências teóricas no campo da formação continuada de professores, na abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação e em perspectivas sócio-históricas e conceituais da escola comunitária. Vejo neste tipo de pesquisa uma possibilidade de maior aproximação dos significados e sentidos expressos pelos sujeitos, por meio da linguagem e das suas ações, e de fazer interpretações mais contextualizadas das narrativas, preservando a autenticidade e a riqueza de fatos e de situações encontradas nas falas e nas ações dos sujeitos participantes da pesquisa.

Em uma narrativa, é possível identificar concepções, intenções, interesses, conflitos, tensões, contradições, indignações, ideais e sonhos presentes na vida e na profissão dos sujeitos. Portanto, a abordagem de pesquisa em questão pode ser considerada uma metodologia condizente com a problemática construída nesta pesquisa.

A abordagem qualitativa e etnográfica da pesquisa em educação, na perspectiva qualitativo-fenomenológica, enfatiza “[...] ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15). Com base em tal afirmação, procurei interpretar de forma descritivo-reflexiva o que foi dito pelas professoras na ocasião da entrevista semi-estruturada, da observação participante e dos encontros coletivos, tentando identificar também referências subjacentes utilizadas por elas, para fazer as interpretações dos seus pensamentos, sentimentos e ações. Foi uma tentativa de interpretar o interpretar do outro, ou melhor, de compreender o compreender do outro, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de leitura e análise das narrativas e de dar conta das múltiplas referências trazidas pelas professoras.

A compreensão do que marcou e do aconteceu no percurso formativo de um professor exige do pesquisador uma postura dialógica e uma escuta sensível; exige ainda um esforço da sua parte para que não imponha um sentido (o seu sentido) ao que foi visto e escutado. “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e o cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de idéias, de valores, de símbolos e de mitos [...]” (BARBIER, 2002, p. 94). Esta não é uma tarefa de fácil execução, mas, de acordo com Moita (1992, p. 117): “O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar

1

Elizeu Souza (2004),  
Cláudio Orlando  
Nascimento (2003),  
Roberto Sidnei Macedo  
(2000), dentre outros.

2

Belmira Bueno, Denice  
Catani e Cinthia Sousa  
(1998), Vera Maria Candau  
(1997b), Sônia Kramer  
(2005), Roseli Fontana  
(2000), Menga Lüdke et  
al. (2001), Marli André  
(1995), Miguel Arroyo  
e Dayrell (1989), dentre  
outros.

3

Kenneth Zeichner (1993),  
Antônio Nóvoa (2002),  
Maria Conceição Moita  
(1992), Maria de Lurdes  
Cró (1998), Donald Schön  
(2000), Maurice Tardif  
(2002), dentre outros.

nas relações entre as várias dimensões de sua vida.”

Logo, este artigo pretende socializar narrativas das cinco professoras colaboradoras da pesquisa sobre a formação continuada e sobre os sentidos atribuídos por elas aos seus percursos formativos.

## O que pensam as professoras sobre cursos de formação continuada frequentados por professores de escolas comunitárias

A formação continuada vem sendo objeto de estudo de pesquisadores locais<sup>1</sup>, nacionais<sup>2</sup> e internacionais<sup>3</sup>, o que tem colaborado com importantes mudanças epistemológicas no campo das pesquisas. Nos anos de 1980, as discussões sobre a formação continuada se fortaleceram e se propagaram, à medida que a qualidade do ensino brasileiro e a insipiência de políticas públicas educacionais foram postas em debate por movimentos organizados pela sociedade civil, em prol da valorização e profissionalização dos professores. Já nos anos de 1990, os estudos no campo da formação continuada para professores ganharam força, privilegiando temas como identidade docente, prática pedagógica e profissionalização docente. Considero importante a contribuição dos conhecimentos produzidos com base nessas temáticas para a fomentação de propostas teórico-metodológicas no âmbito da formação de professores, mas reconheço que ainda existem outras nuances importantes no campo da formação continuada que, aqui no Brasil, começaram a aparecer nos últimos anos nas pesquisas e no cenário acadêmico, a exemplo dos estudos sobre as histórias de vida e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao próprio processo formativo.

A formação continuada com foco nos percursos formativos dos sujeitos apresenta-se como possibilidade de valorizar a singularidade, a experiência e de trazer para o palco vozes, histórias, culturas, fatos de pessoas-profissionais que possuem práticas, saberes, desejos, indignações, mas que pouco são ouvidas e consideradas no planejamento e implementação de processos formativos e na proposição de políticas públicas para professores.

A formação continuada de professores é uma estratégia política e, por isso, o fato de estar nas leis para todos e ser acessada por alguns professores ainda precisa ser discutido, sobretudo, porque os profissionais excluídos dos processos formativos são aqueles que estão em escolas que atendem os filhos das classes populares. O investimento na profissionalização e na valorização dos professores passa pela compreensão que se tem da formação continuada e do lugar que ela ocupa nas políticas e nos projetos/programas dos governos federais, estaduais e municipais. Alguns governantes investem na formação dos seus professores; outros negligenciam e ignoram a sua existência,

4

Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, Centro de Referência Integral de Adolescentes, Centro de Educação e Cultura Popular, Associação de Educadores de Escolas Comunitárias, Grupo de Apoio à Prevenção à AIDS da Bahia (GAPA), Fundação ABRINQ pelos Direitos da Criança e do Adolescente.

5

Universidade Católica do Salvador, Universidade Estadual da Bahia.

6

Edições Paulinas, Faculdade Salesiano-Vitória/ES, Associação de Voluntários para o Serviço Internacional.

7

Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Bahia, Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia, Instituto Anísio Teixeira.

mesmo sabendo que existem leis e recursos financeiros destinados a essa finalidade; e outros ainda preferem responsabilizar o professor pela formação, reforçando as políticas neoliberais e a diminuição do papel do Estado em relação à educação, delegando para o professor a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso como profissional.

As professoras que trabalham na escola comunitária, ao narrarem sobre o que pensam em relação aos cursos de formação continuada realizados nesse contexto e frequentados por elas, evidenciam consensos, críticas e discordâncias sobre os pressupostos teórico-metodológicos desses cursos, sobre a própria condição e a postura do professor da escola comunitária. Esses cursos vêm sendo desenvolvidos por instituições não-governamentais<sup>4</sup> e universidades<sup>5</sup> que priorizam a formação de professores de escolas comunitárias, por entidades particulares<sup>6</sup> e/ou órgãos<sup>7</sup> ligados à rede municipal e estadual que, de vez em quando, abrem exceção para que professores de escolas comunitárias participem das suas atividades de formação continuada. De acordo com a prof<sup>a</sup> Talita Novaes de Oliveira,

Os cursos são importantes [...] porque, geralmente, os professores de escola comunitária não têm muito acesso. Geralmente, eles têm o segundo grau. Agora já está se abrindo mais, está se expandindo um pouco e, assim, as professoras estão tendo acesso à universidade, acesso a cursos, a cursos profissionalizantes... [...] o exemplo maior foi como aconteceu no ano passado, que eu estava na sala de aula de uma professora que ela tinha total prática, mas ela não tinha teoria e, aí, fui passando para ela, fui motivando ela, fui falando... às vezes, ela dava uma ideia, e eu falava: a gente pode trabalhar isso, a gente pode trabalhar aquilo, a gente vai fazer isso, fazer aquilo, vai mexer com um conteúdo tal, vai interferir nesse tema transversal, fui explicando que, malmente, ela entendia. Então, eu vi que há uma carência. Então, os cursos eles são importantes, são importantes, agora é necessário o professor ir, mas o professor ir, querendo realmente aprender. Porque não adianta ir por ir, ele tem que ir e se envolver com aquele curso. Participar, absorver todo o conteúdo para, quando chegar na sala de aula, ele vai lembrando daquilo que ele aprendeu, que ele ouviu no curso, e ele vai colocando na sala em prática.

Os cursos de formação continuada são considerados importantes pela professora Talita Novaes de Oliveira, mas ela destaca que as iniciativas são escassas e que só agora começaram a se ampliar, sobretudo para o acesso dos professores em cursos de nível superior. Isso vem ocorrendo em função das parcerias estabelecidas entre as instituições não-governamentais, que desenvolvem ações de formação para professores de escolas comunitárias, e outros órgãos e instituições, privadas e públicas.

Em Salvador, duas experiências-piloto de formação em nível superior para esse público foram implementadas no início dos anos 2000. Uma é a do Projeto Ágata Esmeralda e da Associação Científica Sócio-cultural PATÍ, iniciada em 2002, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa Rede UNEB 2000, para o ingresso de 100 professores de escolas comunitárias no Curso

de Pedagogia. Sua conclusão foi no primeiro semestre de 2006, com 88 professoras de escolas comunitárias formadas em Pedagogia. E a outra é a do Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica (CEAP) que, em colaboração com a Faculdade Social da Bahia (FSBA), possibilitou a matrícula, no primeiro semestre de 2003, de 63 professores, também de escolas comunitárias, no Curso Normal Superior. Esse grupo finalizou o curso em dezembro de 2006. Além dessas iniciativas, já sabemos que, hoje, muitas escolas e organizações comunitárias e filantrópicas estão realizando parcerias diretamente com faculdades e universidades, para que seus professores ingressem no Ensino Superior. Considero tais iniciativas ações políticas de inclusão e de afirmação de identidades de mulheres e homens que sonham e lutam por um projeto profissional e por uma educação melhor nas suas comunidades e nas escolas onde trabalham.

As ações na área de formação de professores para os profissionais que trabalham em escolas comunitárias deveriam fazer parte do plano político-educacional dos governos locais, mas quase nada tem sido realizado nesse sentido, o que fez as ONGs tomarem a iniciativa de captar recursos em instituições nacionais e internacionais, a fim de oportunizar a formação desses professores. Quando a professora Talita Novaes de Oliveira diz que só agora os cursos estão se abrindo mais para os professores de escolas comunitárias, posso inferir que ela se refere às ações em âmbito federal, pois as políticas atuais de expansão do Ensino Superior no Brasil, a exemplo do Programa Universidade para Todos (ProUni), uma iniciativa do atual Governo Federal, apesar de não contemplar as universidades públicas – o que, para mim, é um equívoco – vêm contribuindo para o acesso ao Ensino Superior de professores de escolas comunitárias e de outros sujeitos que, por motivos diversos, não tiveram oportunidade de estudar na faixa etária adequada. O programa de cotas dos governos federais e estaduais para os estudantes afro-brasileiros e de escolas públicas é outra ação que vem ampliando o acesso de pessoas de baixa renda à universidade. É importante lembrar que são programas e não necessariamente políticas de formação, o que leva a crer que, a qualquer momento, podem ser interrompidos.

Outro aspecto mencionado pela professora Talita Novaes de Oliveira foi a relação entre teoria e prática no espaço da sala de aula. À época da pesquisa, ela cursava Letras em uma faculdade particular e, de acordo com suas observações, parece se colocar no lugar de quem tem a teoria e, a professora com quem ela estava trabalhando, a prática. Mas, teoria e prática constituem unidade indissociável e, conforme esclarece Fávero (2001, p. 65): “A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é ponto de partida, mas também de chegada.”

Se, por um lado, essa postura de querer ajudar e trocar experiên-

cias com base nos novos conhecimentos em processo de construção no curso superior parece ser interessante, por outro, é preciso o reconhecimento de quem está na prática de que também é imprescindível uma teoria. Caso contrário, pode-se correr o risco de incorporar e valorizar, inconscientemente, a perspectiva da separação entre os que pensam e os que fazem, enfatizando o distanciamento entre a universidade/faculdade e as escolas da Educação Básica, dentre elas, a escola comunitária. André (1995), Bueno (1998), Lüdke et al. (2001) vêm anunciando algumas experiências de aproximação da universidade com a escola e vice-versa e de reconhecimento da escola também como *locus* privilegiado de construção do conhecimento, lugar antes destinado quase exclusivamente à universidade e aos pesquisadores. De acordo com Nóvoa (1991b, p. 28), “[...] é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de Ensino Superior, criando progressivamente uma cultura da formação contínua de professores.” A criação de uma cultura da formação continuada colaborativa entre a universidade e a escola, a que se refere Nóvoa (1991b), só pode ser construída, no meu entendimento, se houver, em primeiro lugar, um reconhecimento igualitário dos saberes e das práticas do professor, seja ele docente da Educação Infantil ou da pós-graduação. De acordo com os estudos de Bueno (1998, p. 13), na área de “pesquisas em colaboração” com professores das escolas de Educação Básica, essa aproximação ainda provoca resistências e questionamentos, “[...] sobretudo quanto ao rigor e à legitimidade de se colocar professores e pesquisadores em pé de igualdade”.

As tentativas de desenvolvimento de um trabalho colaborativo ainda provocam tensões nas universidades – e também nas escolas – entre professores e gestores. Então, como um professor que está cursando o Ensino Superior pode colaborar com seus pares na escola? A contribuição pode ser dada no âmbito do incentivo para o estudo e da socialização das suas descobertas e aprendizagens, mas sem se colocar no lugar do que sabe mais, de quem tem conhecimento superior ou se sentir melhor do que quem não possui nível superior. Os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (2000), são inerentes à docência; portanto, mesmo quem ainda não foi à universidade possui saberes que devem ser reconhecidos e respeitados.

A identificação da professora Talita Novaes de Oliveira, de que existia uma carência na formação da parceira de trabalho, reflete esse olhar da necessidade de que o outro precisa estudar. No entanto, ela mesma diz que não basta participar de cursos de formação continuada, quer dizer, ir por ir, o professor precisa querer participar, se envolver e tentar modificar a sua prática com os conteúdos que aprendeu no curso. A professora Alda Lôbo Lima Santiago também compartilha dessa visão:

[...] o que eu vejo também nessa formação continuada é que o professor tem que ir por vontade dele. Porque também eu vejo muito professor sem vontade e, chega lá, se esbarra nessas coisas. Se ele não está interessado, por que ele vai ficar perguntando? Ele vai querer tirar dúvidas? [...]

Participar de atividades formativas para mudar a prática é um fato que se expressa também no pensamento de Cró (1998, p. 75), para quem “[...] a formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa.” Mas, de acordo com o pensamento de Popkewitz (1986 *apud* SACRISTÁN, 1992, p. 65),

[...] o conhecimento e a possibilidade de alteração da prática, “implica compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes”:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos “prática”. Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima suas práticas. Este contexto pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma mesma escola, ou a todo o colectivo profissional.
- c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Penso que a formação continuada pode colaborar com a mudança da prática quando fundamentada numa perspectiva crítico-reflexiva, tal como defende Nóvoa (1991b), pois a formação continuada como superação de carências de conhecimentos do professor é oca de sentidos e de significados. Usei o termo *carência* porque ele é antônimo de abundância, logo, mais do que pela falta, compreendo que as práticas pedagógicas são abundantes de sentidos e de significados que se interpenetram nas ações cotidianas e nas relações estabelecidas entre os sujeitos da comunidade escolar. Talvez os cursos de formação continuada frequentados pelos professores de escolas comunitárias é que estejam precisando valorizar e trabalhar mais com esses sentidos e significados presentes na escola e na prática pedagógica do professor.

A relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação continuada é também mencionada pela professora Jucimar Cristina de Jesus Machado:

[...] quando eu entrei logo na faculdade, é uma faculdade menor [risos], porque tudo o que a gente aprende no curso de formação, o que eu vejo na faculdade é que o que a gente já fez dentro dos cursos de formação continuada, sendo que ligada à prática. E, dentro desses cursos de formação, eu pude perceber também que tem a teoria. Tem a teoria e que a gente deixa um pouco até de lado e vai mais para a prática. E, quando a gente chega na faculdade, a gente



dá mais a teoria do que a prática. Então, eu faço essa ligação que os cursos de formação é uma etapa de desenvolvimento na vida do profissional, principalmente os das escolas populares.

A comparação feita pela professora Jucimar Cristina de Jesus Machado, entre o que ela encontrou na faculdade e o que vivenciou nos cursos de formação continuada, sintetizada na afirmação de que “é uma faculdade menor”, pode ser compreendida como uma dose de frustração das expectativas criadas por essa professora em relação ao que seria uma faculdade e ao que se estudaria no Ensino Superior, no curso Normal Superior. A inquietação dela se inicia quando alguns temas estudados por ela nos cursos de formação continuada começam a ser revistos nas disciplinas; é como se os conteúdos de um curso superior tivessem de ser originais, ou seja, exclusivos de uma área de conhecimento e que só pudessem ser estudados na faculdade. Quando se dá conta de que a exclusividade não existe e de que, nos cursos de formação continuada, a relação teoria e prática também acontece, a professora Jucimar Cristina de Jesus Machado reconhece os cursos de formação continuada como uma “etapa no desenvolvimento do profissional, principalmente para professores das escolas populares”. Esse reconhecimento se circunscreve numa história de luta política e de demarcação de território, que vem sendo conquistado aos poucos pelos professores de escolas comunitárias, por meio de intervenções de instituições não-governamentais e das comunidades organizadas, que vêm reivindicando melhores condições de trabalho e criando oportunidades de participação dos professores em ações formativas, inicial e continuada.

Em outra narrativa, a professora Marilene Vieira Santos coloca-se como profissional da escola comunitária – “pra nós, profissionais” –, reconhece os cursos de formação continuada como importantes e também acredita, assim como as outras professoras, que o que é aprendido nos cursos deve ser levado para a sala de aula.

[...] eles são de grande importância pra nós, profissionais, porque você sabe que eu vejo a minha irmã, ela é professora, mas ela foi daquele tempo ainda que se formou... Ela não está acompanhando a evolução da educação e nós, os professores de escolas comunitárias, estamos lá na frente, porque nós estamos acompanhando o avanço que a educação está tendo no país. Por exemplo, cada curso que eu participo, eu vou aprendendo como trabalhar com o meu aluno. Tem uma coisa que eu sempre dizia: meu aluno está num nível tal e foi no curso que eu aprendi que não é o meu aluno que está no nível silábico, que é a escrita do aluno que está. E esse curso, pra mim, é muito importante, porque a gente fica informada, porque os professores, os facilitadores não trazem assuntos antigos, eles trazem assuntos da atualidade e eles utilizam uma metodologia que a compreensão é para todos e, com isso, a gente aplica. Porque todos esses cursos que eu tenho tomado, graças a Deus, eu tenho aplicado na sala, e eu tenho visto resultado. Porque também não adianta você tomar formação, chegar em casa, fechar, guardar e continuar fazendo a mesma coisa, continuar no bê a bá, bê é bé, bê i bi, bê o bó, bê u bú. Então, não adianta você estar perdendo o seu tempo, você estar gastando dinheiro e ainda estar ocupando espaço que outra pessoa poderia estar ocupando e até aplicando. [...]

Então, são muito importantes os cursos de formação. Às vezes, é cansativo, é, porque, às vezes, você está cansada, às vezes, você está com sono, às vezes, você está sem dinheiro, às vezes, você está lá, preocupada, mas acaba sendo de grande importância pro seu profissional e também pro seu material porque, quando você aplica no seu profissional, você está aplicando na sua vida também. Então, pra mim, esses cursos para educadores das escolas comunitárias têm grande importância.

O confronto que a professora Marilene Vieira Santos faz entre o seu percurso formativo e o da sua irmã, dizendo que ela se formou e que não está acompanhando a evolução da educação, e que os professores de escolas comunitárias estão na frente, é como ela percebe o próprio percurso formativo, mas isso não pode ser generalizado, pois a forma como ela construiu as suas aprendizagens e foi se desenvolvendo profissionalmente é diferente das experiências de outros sujeitos, mesmo que eles tenham participado dos mesmos cursos de formação continuada. Entretanto, a relação entre participação em cursos/transposição do que foi estudado para a sala de aula evidencia uma leitura de cunho utilitarista para os cursos de formação continuada, conferindo certa ênfase no saber-fazer, em detrimento de outros saberes também importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e para o desenvolvimento do projeto da escola (NÓVOA, 1991b). Uma relação dessa natureza não ocorre de forma linear e direta; existem outros fatores como infraestrutura, condições de trabalho (carga horária diária, número de alunos em sala de aula, qualidade dos materiais utilizados), nível de comprometimento dos professores e nível de qualificação dos formadores, que podem interferir na mudança da prática. Portanto, participar apenas de ação de formação continuada não é condição *sine qua non* para mudar a prática. Um professor que, por opção política, participa de atividades formativas, poderá vir a ter até mais possibilidades de intervir e melhorar a sua prática, porque seu compromisso não é com a quantidade de cursos e de diplomas que ele acumula ao final de cada ano, mas com a aprendizagem dos alunos e com a própria formação.

Por outro lado, a relação entre participação em cursos/transposição do que foi estudado para a sala de aula pode também ser lida como desejo de intervir na realidade e comprometimento das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin com o desenvolvimento do projeto da escola e com a aprendizagem dos estudantes. Nos encontros realizados durante o desenvolvimento da pesquisa, os alunos ocupavam lugar de destaque na fala das professoras, e isso pode ser notado nas suas narrativas. O interesse e a preocupação manifestada pelas professoras com os alunos remete ainda a outra leitura dessa "insistência" de levar para a sala de aula o que foi aprendido nos cursos de formação continuada: a escola, comunitária ou não, é necessária e porta de saída da exclusão para crianças com problemas sociais (IMBERNÓN, 2001).

Se as professoras defendem que os conteúdos estudados nos cursos

de formação continuada devem ser transpostos para a sala de aula, a aprendizagem dos estudantes pode ser um dos indicadores para se avaliar a qualidade de um curso de formação continuada, seu impacto na escola e na comunidade, bem como a qualidade da formação do professor e do próprio aluno. Logo, para avaliar a qualidade da formação dos professores e do ensino, os resultados da aprendizagem dos alunos podem ser considerados como um dos indicadores importantes.

A professora Marilene Vieira Santos reconhece, ao final da fala que, “[...] quando você aplica no seu profissional, você está aplicando na sua vida também”. O termo *aplicar*, referido pela professora, refere-se a fazer chegar na prática profissional e pessoal o que aprendeu no curso. Quer dizer, a relação triangular (formação-profissão-vida), assim como o binômio citado anteriormente, não se dá de forma desconectada, ao contrário, a formação profissional está interrelacionada com a formação pessoal de cada sujeito, com o que vivenciou nos cursos de formação continuada e em outros espaços formativos, assim como com a própria vida. No relatório de Jacques Delors (2000), intitulado *Educação um Tesouro a Descobrir*, a formação contínua dos professores é considerada tão determinante ou mais para a qualidade de ensino do que a formação inicial dos professores. Assim, a importância atribuída à formação continuada precisa ser transformada em ações contínuas, concretas e prioritárias nos planos e políticas de educação dos governos federais, estaduais e municipais. A formação continuada como direito de todos os professores, inclusive daqueles que trabalham nas escolas comunitárias, vem sendo colocada em pauta nas reivindicações dos movimentos sociais e sindicais na área de educação desde os anos de 1980. Neste sentido, as reflexões feitas pela professora Jucimar Cristina de Jesus Machado ampliam, em alguns aspectos, o que foi dito pelas colegas:

Toda vez que eu penso em ir para esses cursos, eu penso tanto no meu profissional como na vida do aluno, como também no corpo da escola, que vai precisar de algo que eu aprendi lá, para ser multiplicado com as colegas que não foram. Nesses cursos, a gente aprende, e a escola também ganha com isso, porque [...] a escola é mais reconhecida, não só em termos de nome, mas de convivência, de luta. Então, quando eu vou para esses cursos, não vou só para aprender, mas para trocar, partilhar e saber que sempre a gente tem que buscar alguma coisa nova para melhorar a nossa prática profissional. Até porque a gente sabe que um curso só não dá tudo, como a faculdade também não dá tudo e não preenche todos os espaços.

A professora Jucimar Cristina de Jesus Machado, ao participar de um curso de formação continuada, pensa na “vida” dos alunos e também no “corpo da escola”. O elemento novo que aparece são os professores que ficaram na escola e que também poderão beneficiar-se indiretamente de uma proposta de formação, quando os colegas que dela participaram assumem o papel de multiplicadores. A ideia

da multiplicação pode ser interessante porque faz aumentar o número de professores envolvidos num processo de formação, sem a pretensão explícita de que o conhecimento seja aplicado imediatamente.

De acordo com essa professora, participar de cursos de formação continuada traz ganhos não só para o professor, mas também para a escola, no que se refere a reconhecimento e luta. A qualificação dos professores apresenta-se, nesse caso, como pré-requisito para que a escola seja reconhecida pela comunidade e como indicador de que pode melhorar o nível de mobilização, organização e das lutas assumidas pela escola junto à sociedade civil. Penso que os ganhos com a formação continuada serão mais significativos e reais se a formação garantir como uma das suas referências o Projeto Político-Pedagógico da escola, pois é nele que se encontra a matriz teórico-metodológica norteadora da prática pedagógica do professor e dos outros profissionais da educação que trabalham na escola.

Um curso de formação continuada, como afirma Nóvoa (1992b, p. 18), “[...] mais do que lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.” A socialização e a configuração profissional, no caso das professoras da Escola Comunitária Luiza Mahin, parece que vão se constituindo tanto nos cursos de formação continuada como nos encontros realizados na escola, quando as professoras se reúnem para estudar, trocar experiências, tirar dúvidas entre si e discutir questões políticas, socioculturais e étnicas.

A capacidade de escolha e de decisão do professor sobre que curso frequentar foi um dos aspectos citados pela professora Jandayra Neuza Bomfim:

[...] tem alguns cursos que eu acho que nós devemos tomar, tem outros..., eu acho que professor de escola comunitária ele tem que saber o que é bom pra ele, não aparecer um curso, aí a gente tem que ir correndo. Eu acho que, assim... eu tenho que ver a minha dificuldade e ir lá em busca delas para tentar melhorar, porque tem cursos que você vai que não consegue... E aí tem cursos que você vai e, chega lá, você fica perdida.

Para o professor de escola comunitária, a tarefa de escolher o curso que deverá frequentar nem sempre é fácil. Primeiro, porque não tem muitas opções de cursos destinados para os profissionais que trabalham na instituição; segundo, porque o desejo e a necessidade de formar-se podem levá-lo a participar de diversos cursos, mesmo sem a clareza quanto aos pressupostos teórico-metodológicos; terceiro, porque a falta de conhecimento da história da escola comunitária deixa-lhe sem parâmetros para definir que modalidade e tipo de curso melhor atende aos interesses do Projeto Político-pedagógico da escola onde ensina; e quarto, porque a necessidade de obter um salário mais digno para a sua sobrevivência depende também da formação; portanto, os cursos que aparecerem não podem ser dispensados.

No caso da professora Jandayra Neuza Bomfim, ela já tem clareza de que não são todos os cursos que os professores de escola comunitária devem tomar e de que a sua escolha está relacionada com as dificuldades encontradas na sala de aula. O critério de escolha pode ser limitado, se o professor não estiver atento a outros pontos importantes em um curso de formação continuada como a matriz curricular, os princípios epistemológicos e metodológicos, a formação dos formadores, a carga horária, dentre outros. De qualquer modo, penso que a escolha do curso de formação continuada que deverá frequentar é uma opção política do professor porque ele precisa escolher, dentre tantas, a proposta de formação continuada que mais se aproxima do seu projeto pessoal e profissional. Em alguns casos, entretanto, a matriz teórico-metodológica dos cursos de formação continuada não é explicitada, deixando o professor confuso e até iludido, pois ele se dispõe a participar de uma ação formativa com base nas informações divulgadas pela instituição responsável por tal ação mas, quando chega lá, encontra outra coisa, conforme narra a professora Alda Lôbo Lima Santiago:

[...] quando eu vou pra um curso, eu vou realmente querendo absorver o que é que tem pra me ajudar, pra me ensinar. Agora, muitos também, eu já vi repetidas coisas. Então, eu acho assim, se tem determinado curso, eles têm que dizer melhor o que é que tem nesse curso, porque muitas vezes apresenta uma coisa e quando a gente chega lá, ou passa superficialmente, ou bota uma coisa que, quando ele foi apresentado, não ficou bem claro.

Ou, como descreve a professora Jandayra Neuza Bomfim: “têm cursos que eles dão abertura ao professor para relatar suas experiências, mas têm outros que não; já trazem pronto, é só passar o conteúdo lá e acabou.” O pensamento construído pelas professoras sobre os cursos de formação continuada frequentados evidencia a insuficiência de políticas públicas para a formação dos professores de escolas comunitárias, a necessidade de superação da dicotomia entre teoria e prática e a falta de explicitação da intencionalidade da Proposta Político-Pedagógica de alguns cursos de formação continuada. Esse pensamento anuncia também o desejo de formar-se, como possibilidade de construir novos conhecimentos, de mudar a prática pedagógica, a maneira de trabalhar e de se relacionar com os alunos, bem como a chance de se desenvolver como pessoa e profissional, num contexto que exige cotidianamente a resiliência comunitária, referida por Ojeda (2005), por parte dos sujeitos.

A formação continuada como construção cotidiana para si-outro-mundo apresenta-se como possibilidade de valorizar e de incorporar, nos processos formativos, os saberes e as experiências pessoais e profissionais dos professores, de conhecer e ressignificar os conhecimentos já produzidos pelo ser humano e pode vir a ser um dos caminhos para o desenvolvimento da pessoa, da profissão e da instituição no

âmbito dos movimentos populares.

Para tanto, além de as professoras quererem e desejarem participar de cursos e processos formativos, as tendências epistemológicas da formação continuada devem proporcionar espaços para a reflexão sobre a prática, para a troca de experiência, para o estudo de teorias em perspectiva crítico-reflexiva que considere o professor autor e produtor de conhecimentos, valorizando suas experiências pessoais e profissionais e os conhecimentos produzidos pela humanidade, sem perder de vista a dimensão coletiva da profissão e o contexto sociocultural e histórico-político no qual está inserido. A respeito dos cursos de formação continuada frequentados pelas professoras, elas evidenciaram indicativos relacionados:

*ao professor:* este deve se comprometer com a socialização do conhecimento com os seus pares e estudantes; participar de cursos de formação que atendam aos seus interesses e que ajudem a concretizar seu projeto pessoal e profissional, bem como o projeto da escola;

*às instituições e órgãos responsáveis pelos cursos:* precisam explicitar a intencionalidade político-pedagógica das propostas de formação; incorporar nas propostas de formação continuada as diversidades étnico-culturais de cada localidade; promover articulação política e proposição de políticas públicas por meio das ações formativas;

*à matriz teórico-metodológica dos cursos:* necessita valorizar a identidade étnico-racial e de gênero; garantir a superação da dicotomia teoria e prática, a troca de experiências, a socialização de saberes e práticas; assegurar a reflexão sobre as dificuldades encontradas pelo professor no processo de ensino e de aprendizagem e no cotidiano escolar.

A justificativa fornecida pelas professoras de que elas participam de cursos de formação continuada em razão das dificuldades do aluno e para melhorar a própria prática pedagógica pode ser entendida como compromisso com a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, mas pode ser lida também como uma visão imediatista e utilitarista dos processos formativos, como se o conhecimento pudesse ser construído e aplicado imediatamente. Por outro lado, a preocupação de aprender com base na realidade vivida em sala de aula pode ser compreendida como a busca de sentido das professoras para seu processo formativo.

### **Sentidos atribuídos pelas professoras da Escola Comunitária Luíza Mahin aos seus percursos formativos**

O significado do termo *sentido*, do qual me apropriei para tentar compreender a interpretação atribuída pelas professoras aos próprios percursos formativos, está associado a uma das traduções, fora do cam-

po da linguagem e da interlocução, feita por Charlot (2000, p. 56), para quem “[...] faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas da sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs.” A leitura de Charlot (2000) aproxima-se da definição de Bondía (2002) sobre experiência, como algo que acontece, toca e passa com cada pessoa. Logo, a intensidade da experiência vivida pelo sujeito nas diversas situações e momentos da sua vida contribui para que as coisas tenham sentido ou não para ele. Para Charlot (2000, p. 56), “[...] o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros [...] esse sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito.”

Quando perguntei às professoras “Qual o sentido que você atribui para o seu percurso formativo?”, antes de responder, elas reagiram, ficando em silêncio, repetindo a pergunta ou ainda fazendo outra pergunta. Vejamos as suas reações: Silêncio. O sentido? O sentido que eu dou? Uma palavra? Como assim? Sentido como? Qual o meu objetivo? Que você quer dizer? Risos... A identidade da escola? Sentido, como assim? É como se o enunciado da pergunta não tivesse ficado claro, o que pode ter provocado um estranhamento inicial e chamado a atenção das professoras.

Considero oportuno dizer também que, na versão inicial de meu anteprojeto de pesquisa, tanto no título como nas questões de estudo, o termo *sentido* foi escrito no singular, por isso, na entrevista, ainda me dirigi às professoras usando a palavra no singular, o que pode ter contribuído para as reações de estranhamento e questionamentos das professoras. No decorrer da pesquisa, entretanto, com outras leituras e com as orientações que tive de alguns professores, passei a usá-la no plural, em razão das infinitas vivências e experiências (JOSSE, 2002; NÓVOA, 1991a, 1992a, 1992b) do sujeito no seu contexto socioeducacional e político-cultural, o que pressupõe que seja compreendido como sujeito da experiência e tenha um saber da experiência, tal como refere Bondía (2002). Dessa forma, achei mais prudente e coerente buscar a compreensão “dos sentidos” que os sujeitos atribuem aos próprios percursos formativos, como veremos a seguir:

São vários sentidos. Por exemplo, um dos sentidos, satisfazer o meu ego como educadora, tentar uma estabilidade financeira; um dos sentidos era conseguir entrar na faculdade [...] agora é continuar na formação; também um dos sentidos é tentar dar uma educação diferente a minha filha, porque eu digo assim, eu também faço bem, porque eu tenho uma criança que estuda aqui. Eu quero que ela continue crescendo, porque eu também tenho o meu interesse de melhorar o meu profissional. Porque você também não faz nada. Ah! Eu vou porque eu preciso melhorar para os outros, você também faz. Porque, no fundo, no fundo, todos nós temos um pouco de egoísmo, a gente pensa em nós e pensa na pessoa que está no nosso lado. Então, eu também tenho batalhado muito para melhorar a educação [...] porque eu não quero ser a melhor, eu quero fazer uma educação diferente porque tenho interesse também, porque a minha filha estava comigo [...] Então, um dos sentidos de eu também continuar batalhando é esse daí. (profª Marilene Vieira Santos).

Os sentidos atribuídos por essa professora ao seu percurso formativo expressam a satisfação do seu “eu” como profissional, o desejo de realização profissional, de investir na sua formação e a intenção de, ao melhorar o seu profissional, tentar dar uma educação diferente para a sua filha. O percurso formativo da professora Marilene Vieira Santos e a educação da filha estão intrinsecamente ligados pela atuação profissional na Escola Comunitária Luiza Mahin. Isto fica evidente quando ela diz: “[...] faço bem porque também eu tenho uma criança que estuda aqui.” Tal pensamento é reconhecido por ela como egoísta mas, considerando que a filha não deve ter sido sua aluna em todas as séries, o que ela chama de egoísmo pode ser interpretado como comprometimento com a prática pedagógica e não apenas com a educação da própria filha, pois outras crianças devem ter sido beneficiadas com a sua qualificação profissional. É como se a professora Marilene Vieira Santos tivesse dito: eu não quero que a minha filha tenha uma educação ruim, por isso preciso “melhorar o meu profissional” e “tentar fazer uma educação diferente”, para que ela tenha acesso também a essa educação diferente e continue crescendo.

Assim como a professora Marilene Vieira Santos, só que de modo mais explícito, a professora Jucimar Cristina de Jesus Machado atribuiu ao percurso formativo o sentido da realização e da conquista pessoal e profissional.

Eu mesma fico pensando no sentido de realização. Realização mesmo, na minha vida tanto pessoal como profissional, de conquista. De eu me sentir mesmo realizada com aquilo que eu faço, apesar de eu ter erros, claro, eu tenho erro, às vezes. Às vezes, eu não sou negociadora com eles, mas eu me sinto realizada. Eu me sinto realizada dentro desse processo de professor comunitário, desse processo de formação continuada. É uma realização que a gente não sabe nem como se expressar direito. É aquele gosto de querer mais. Eu me sinto realizada. Eu me sinto tão realizada que, hoje em dia, eu não vou conseguir parar de estudar, você está entendendo? Porque, antes, eu dizia assim, no início, eu vou terminar essa faculdade e não vou querer mais nada, mas eu já estou pensando no futuro. Hoje em dia, eu já estou juntando dinheiro para que, no futuro, eu me sinta em condições também de pagar cursos, porque esse eu recebi, graças a Deus, de graça, mas os próximos eu vou ter que correr atrás. Então, é realização mesmo. Esse sentido, para mim, é de realização. Realização pessoal porque, quando você está bem profissionalmente, você está bem no seu pessoal e vice-versa. Para mim, é realização e conquista mesmo. Para mim, o sentido que eu atribuo é esse. (profª Jucimar Cristina de Jesus Machado).

São realizações que envolvem identidade profissional, relacionamento com os alunos em sala de aula, formação inicial e continuada, vontade de não parar mais de estudar. Realizar-se na vida pessoal e profissional significa desenvolver-se como pessoa e como profissional (NÓVOA, 1991b); significa viver as experiências do percurso formativo de forma tal que elas sejam fonte de aprendizagem e de produção de saberes. Neste sentido, o estudo e o exercício profissional integram-se, constituindo-se também em percurso formativo, como foi o caso da professora Alda Lôbo Lima Santiago:



[...] depois que eu comecei a trabalhar na sala. Então, eu me senti mais próxima, assim, da questão mesmo pedagógica, das coisas que eu já passei, das coisas que faltou. Então, eu pretendo estudar, ir para faculdade [...] Eu pretendo chegar lá e falar, assim, que eu já fiz e o que eu acho que deve ser feito. Eu pretendo ir, sim, para faculdade e melhorar o meu trabalho porque eu vou pra faculdade, mas eu quero continuar trabalhando com criança na sala de aula. Porque a gente diz assim: Ah! Eu vou estudar tal coisa e vou trabalhar como é que se faz isso. Não, eu quero estar com as crianças, eu quero trabalhar com as crianças. Então, meu objetivo é esse, ir pra faculdade e continuar com esse trabalho.

Somente depois que iniciou sua experiência como professora, Alda Lôbo Lima Santiago aproximou-se das questões pedagógicas, pois sua formação foi em Desportos, no Ensino Médio. Com a atuação em sala de aula, começou a entender o que já tinha lhe ocorrido e o que ainda faltava em relação à própria formação. O estudo foi um desses elementos identificados. Mas, ela demonstra querer estudar e ingressar na faculdade, para falar sobre as suas experiências, dizer o que pensa sobre as coisas. Para os professores que trabalham em escolas comunitárias

“Fazer uma faculdade”, como eles dizem, foi uma das formas encontradas para quebrar as “correntes” ainda sentidas nos próprios punhos e buscar sua emancipação pessoal, profissional e financeira. Para esse grupo, o seu ingresso no Ensino Superior representa, além de qualificação, fortalecimento de convicções e de compromissos políticos. Estudam porque acreditam que, com seus conhecimentos, podem colaborar com a alteração da realidade de suas comunidades e de suas salas de aula. (SANTOS, 2006, p.19-20).

Então, o desejo manifestado pela professora Alda Lôbo Lima Santiago de fazer uma faculdade demonstra ser uma opção política, pois ela busca “conhecimento para si” (JOSSE, 2002), mas também para melhorar seu trabalho e continuar vinculada à comunidade e às crianças, sendo professora.

## Palavras finais

Os sentidos atribuídos pelas professoras aos seus percursos não se resumem a essas respostas, mas estão presentes em todas as narrativas. Os percursos formativos das professoras colaboradoras da pesquisa estão marcados pela resiliência, não porque possuam uma situação econômica desfavorável, mas porque possuem a capacidade de enfrentar os obstáculos cotidianos e superá-los com muita coragem e dignidade. Estão marcados também pelo reconhecimento e pela valorização das suas raízes ancestrais, pela afirmação da sua identidade étnico-racial e de gênero e pela conquista e realização pessoal e profissional. À medida que falam dos seus percursos formativos, elas trazem anúncios positivos referentes ao reconhecimento da es-

cola comunitária como *locus* de formação; à valorização do saber e da experiência docente; à ampliação do nível de escolaridade dos professores; à melhoria da qualidade da prática pedagógica, da aprendizagem dos alunos e da estrutura física da escola comunitária. São sentimentos que estão mais centrados na pessoa e na profissão de cada professora.

## Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BARBIER, René . **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-8, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BUENO, Belmira Oliveira. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CRÓ, Maria de Lurdes. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2000.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para a discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.
- IMBERNÓN, Francisco. A educação do futuro não está tanto nos professores, mas no apoio da comunidade (entrevista). **Revista Pátio**, Porto Alegre, RS, n. 16, ano IV, p. 34-38, fev./abr. 2001.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_. et al. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 111-140.
- NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991a.
- \_\_\_\_\_. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, António. **Formação contínua de professores: realidades**

---

e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991b. p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992a. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 15-33.

OJEDA, Elbio Néstor Suárez. Uma concepção latino-americana: a resiliência comunitária. In: MELILLO, Aldo; OJEDA, Elbio Néstor Suárez (Orgs.). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 47-57.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

POPKEWITZ, T. The social contexts of schooling, change and educational research. In: TAYLOR, P.H. (Ed.). **Recent developments in curriculum studies**. Windson: NFER-Nelson, 1986. p. 205-232. Apud SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-92.

SANTOS, Marlene O. dos. Professores que estudam: diferentes em quê? **Caderno Temático**, CEAP, Salvador, n. 2, ano II, p. 18-21, jul. 2006.