



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

DARLENE EUGÊNIA DE MOURA CAMPOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: cartografando experiências na rede
municipal de ensino de Caruaru - PE**

Caruaru
2022

DARLENE EUGÊNIA DE MOURA CAMPOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: cartografando experiências na rede
municipal de ensino de Caruaru - PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carla Patricia Acioli Lins Guaraná

Caruaru
2022

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

C198f Campos, Darlene Eugênia de Moura.

A formação continuada de professores: cartografando experiências na rede municipal de ensino de Caruaru-PE. / Darlene Eugênia de Moura Campos. – 2022. 161 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Mestrado em Educação Contemporânea, 2022.

Inclui Referências.

1. Cartografia. 2. Educação permanente – Caruaru-PE. 3. Professores - Formação – Caruaru-PE. 4. Aprendizagem experimental – Caruaru-PE. 5. Outro (Filosofia). I. Guaraná, Carla Patrícia Acioli Lins (Orientadora). II. Título.

CDD 371.12 (23. ed.)

UFPE (CAA 2022-021)

DARLENE EUGÊNIA DE MOURA CAMPOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: cartografando experiências na rede
municipal de ensino de Caruaru - PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 07/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Sabino de Farias (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará

Dedico este trabalho a Deus por seu infinito amor e cuidado.
A toda minha família, namorado e amigos pelo apoio, incentivo e compreensão.
Aos meus professores e colegas de turma por todos os aprendizados, conhecimentos e vivências
partilhadas. Aos meus pares que me fazem refletir e pensar a docência por novas perspectivas e
aos estudantes que cotidianamente nos desafiam a pensar e fazer da escola um espaço de
aprendizagens e acolhimento das alteridades.

AGRADECIMENTO

Com muita emoção e gratidão a Deus por todo seu amor e cuidado comigo em cada detalhe, em cada conquista da minha vida, em cada situação que me fez mais forte e mais resiliente.

Ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que através de políticas educacionais diversas, concretizou a interiorização da universidade pública, dando a esta filha da classe trabalhadora o direito e a oportunidade de graduar-se e realizar Pós-graduação na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste.

Aos professores (as) que desde a mais tenra idade fizeram do seu trabalho na escola pública um acolhimento e uma busca constante pelo meu desenvolvimento. Às colegas e amigas que compartilharam comigo momentos de estudos, de conversas e trocas que me fizeram alcançar muitos dos meus sonhos.

Aos professores (as) da UFPE-CAA, por tudo e por tanto, por me ensinarem a ser uma docente que compreende-se em sua incompletude, pois muito ainda temos por aprender. Pelas experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão, que fazem da Universidade um lugar tão potente para a Formação de Professores.

Agradeço à minha orientadora, professora Carla, por acreditar em mim e no meu desejo de construir uma pesquisa. Por sua parceria, preocupações e orientações durante nossos trajetos.

Agradeço à banca de qualificação, as professoras Conceição e Isabel pela leitura cuidadosa que tiveram do meu texto, pelas muitas contribuições que nos fizeram refletir e tecer novas leituras e escritas.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea por possibilitar a mim e a tantos outros colegas a oportunidade de dar prosseguimento aos estudos e desenvolvimento da carreira docente.

A Rodrigo, secretário do PPGEDUC, por todo apoio e assistência prestado durante o percurso.

Agradeço imensamente aos meus pais, Marcílio e Marilene, por todo amor, zelo e cuidado. Por uma vida inteira de razões para agradecer. Aos meus irmãos Eugênio, Eunice, Marcela e Marília por uma vida regada a brincadeiras, companheirismo e amizade. Agradeço ainda aos sobrinhos maravilhosos que me despertam um misto de amor e alegria, Natana Eugênia, Mirella, Filipe, Helena, Laura, Arthur, Luiz Gustavo e Heitor.

Aos meus amigos e amores por me inspirarem nessa trajetória do mestrado, Fabiana, Willian, Vilani e Luceilda por me mostrarem que apesar de todas as dificuldades, nós podemos ser melhores.

Ao meu querido Bruno por acreditar tanto em mim, por todo apoio, amor e preocupação dedicados a mim.

Aos colegas da turma de mestrado, que trouxeram de formas diversas e inúmeras vezes, grandes contribuições para debate, pelos momentos e afetos compartilhados, nas aulas e nos intervalos. Agradeço, em especial, aos amigos Dhones, Darlan, Adriel, Jackeline, Juliana, Maria Helena, Hidelbrando, Júnior pelos muitos trabalhos e cafés que conseguimos compartilhar neste trajeto, pelos conselhos amigos e pela escuta atenta.

Agradeço ainda a Vanessa, Valdriano, Juliana e Tiago pelas pesquisas inspiradoras, meus primeiros contatos com a cartografia e pelas leituras compartilhadas.

Agradeço às professoras participantes desta pesquisa, pelos muitos momentos e conversas que tivemos, por me acolherem e participarem de forma tão efetiva, além de me inspirarem a ser uma docente melhor, por construírem redes de conhecimentos tão potentes.

A todos que se fizeram presentes nesta jornada, venho agradecer pelas palavras de carinho, amor e incentivo que recebi ao longo do caminho percorrido. Sei que os cuidados de Deus estavam também nos gestos e afetos dos que me amam, na preocupação e carinho que tiveram para comigo na realização de um sonho.

Como é difícil expressar todo carinho e gratidão que tenho com cada um de vocês, que me fazem sentir-me forte a cada obstáculo da jornada! Muito obrigada.

Por que existem o mal e o sofrimento humano?

Se eu conversas se com Deus

Iria lhe perguntar:

Por que é que sofremos tanto

Quando viemos pra cá?

Que dívida é essa

Que o homem tem que morrer pra pagar?

Perguntaria também

Como é que ele é feito

Que não dorme, que não come

E assim vive satisfeito.

Por que foi que ele não fez

A gente do mesmo jeito?

Por que existem uns felizes

E outros que sofrem tanto?

Nascemos do mesmo jeito,

Vivemos no mesmo canto.

Quem foi temperar o choro

E acabou salgando o pranto?

(BARROS, L., 2021, p.[1])

RESUMO

Este estudo intitulado A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU - PE, vincula-se à linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Apresenta como objeto de estudo a Formação Continuada de Professores, tendo por objetivo geral cartografar experiências formativas desenvolvidas pela rede municipal de ensino de Caruaru-PE, buscando compreender se, mediante as normatizações e prescrições existentes, os (as) professores (as) conseguem expressar-se inventivamente. Tomamos o conceito de Formação Inventiva para fundamentar a formação como uma experiência modificadora de si, capaz de promover deslocamentos, aprendizagens e transformações, como explicita Dias (2012). Compreendendo o (a) professor (a) em processo de formação, em devir como singularidade, não como forma de nos diferenciarmos dos outros, mas, sobretudo de nós mesmos. (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013). Buscamos desenvolver um exercício investigativo cartográfico por compreender que não se trata de um método pronto a ser aplicado, mas por converter o método em problema, o que a torna metodologicamente inventiva (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012). Desse modo, a cartografia permitiu encontrar meios de habitar um território, de atar laços e produzir conversas e encontros em meio a uma pandemia e ao distanciamento social. Construimos virtualmente espaços para conversar, para se fazer presente, ouvir, pensar e compartilhar com o outro (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018). As professoras nos permitiram conhecer com quem e onde permanecem aprendendo e se formando docentes. Nesse aspecto, identificamos inicialmente uma formação pautada em determinar os fazeres docentes, por meio dos materiais e da própria BNCC que chegam como imposições. Nossos resultados apontam que é na escola, com os professores e estudantes, que essas propostas se concretizam e nesse processo ocorrem os tensionamentos, as resistências e invenções. As professoras buscam acolher as alteridades (SKLIAR, 2019) que existem e habitam este território, dentro dos *espaçostempos* que dispõem. É no cotidiano escolar que os tensionamentos entre a escola que existe intensamente e as propostas e modelos impostos vão construindo outras formas de viver e fazer a escola e a formação de professores, de um modo inteiramente novo e inventivo, respeitando seus contextos, interesses e necessidades.

Palavras-chave: cartografia; formação continuada; formação inventiva; alteridades.

ABSTRACT

This study titled: CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: CARTOGRAPHING EXPERIENCES IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF CARUARU - PE, it is linked to the line of research Teaching, Teaching and Learning, of the Graduate Program in Contemporary Education (PPGEduC) of the Federal University of Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). It presents the Continuing Education of Teachers as an object of study, with the general objective of mapping training experiences developed by the municipal education network of Caruaru-PE, seeking to understand whether through the existing regulations and prescriptions teachers can express themselves inventively. We take the concept of Inventive Training to support training as a self-modifying experience, capable of promoting displacements, learning and transformations, as explained by Dias (2012). Understanding the teacher in the process of formation, in becoming as a singularity, not as a way of differentiating ourselves from others, but above all from ourselves. (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013). We seek to develop a cartographic investigative exercise because we understand that it is not a ready-to-apply method, but because it converts the method into a problem, which makes it methodologically inventive (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012). In this way, cartography made it possible to find ways to inhabit a territory, to tie ties and produce conversations and encounters in the midst of a pandemic and social distancing. We virtually build spaces to talk, to be present, to listen, to think and to share with the other (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018). The teachers allowed us to know with whom and where they continue to learn and train teachers. In this aspect, we initially identified a formation based on determining the teaching activities, through the materials and the BNCC itself that arrive as impositions. Our results indicate that it is in the school with the teachers and students that these proposals are materialized and in this process tensions, resistances and inventions occur. The teachers seek to welcome the alterities (SKLIAR, 2019), which exist and inhabit this territory, within the spaces-times they have. It is in the school routine that the tensions between the school that exists intensely and the proposals and models imposed build other ways of living and doing the school and the training of teachers, in an entirely new and inventive way, respecting their contexts, interests and needs.

Keywords: cartography; continuing education; inventive training; alterities.

LISTA DE SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC da Formação	Base Nacional Comum da Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEIs	Centros Municipais de Ensino Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
ETIs	Escolas de Tempo Integral
GERM	Global Education Reform Moviment (Movimento Global de Reforma da Educação)
IQE	Instituto Qualidade da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PNAIC	Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
SEDUC	Secretaria de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFPE - CAA	Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	QUANDO A VIDA E O TRABALHO TECEM UM OBJETO DE ESTUDO	15
1.2	SITUANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA	24
2	CARTOGRAFANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA	29
2.1	(RE)ENCONTROS: OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM ATÉ A ESCOLA	31
2.2	SOBRE O CAMINHAR: CAMINHO SE CONHECE ANDANDO	42
2.3	ENCONTROS: CONVERSAS INSPIRADAS PELA ARTE, POESIA E VIDA	45
2.4	DESENHANDO UM MAPA DA ESCOLA	48
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO	54
3.1	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE	65
3.2	INVENTIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	75
4	ME CONTA DA TUA JANELA: CONVERSAS SOBRE A FORMAÇÃO E INVENÇÃO DOS SABERESFAZERES	87
4.1	DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E COMPARTILHADAS	89
4.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO COLETIVAMENTE OUTROS MODOS DE VIVER A FORMAÇÃO	97
4.3	ENTRE O SCRIPT DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A FORMAÇÃO INVENTIVA: É POSSÍVEL REINVENTAR A ESCOLA?	107
4.4	DESENHANDO A ESCOLA: TRAÇANDO LINHAS DE FUGA	120
5	CONSIDERAÇÕES: FORMAÇÃO E ESCOLA UM LUGAR DE ALTERIDADES	136
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE A – CARTAS PARA AS PROFESSORAS	151
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	159
	APÊNDICE C - ROTEIRO NORTEADOR PARA ENCONTRO NO	

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como objeto de estudo a formação continuada de professores (as), uma vez que compreendemos sua importância para o desenvolvimento profissional desse grupo. Consideramos relevante pensar sobre a formação continuada pela possibilidade de mobilizar reflexões sobre as práticas desenvolvidas, sobre as questões enfrentadas pelos (as) professores (as), e por esses em relação ao trabalho desenvolvido com a equipe gestora da escola e com a secretaria municipal de educação, podendo contribuir com o debate acerca das propostas que possam se desenvolver com vistas a promover um ensino mais democrático e de qualidade.

Tendo em vista que nosso objeto de estudo é a formação continuada de professores, em específico as experiências que vem se desenvolvendo na Rede Municipal de Ensino de Caruaru- Pernambuco, nossa pesquisa tanto se insere, como também se desdobra de nossas reflexões, aprendizados e encontros com outras, possíveis a partir dos movimentos das pesquisas e discussões que tem se dado no Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educativas¹ e na linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós- graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE – CAA). O estudo busca problematizar inquietações e interesses constituídos ao longo de nosso percurso acadêmico e profissional, momentos e experiências que passaram a nos constituir e contribuíram para a produção deste trabalho.

Iniciamos o nosso percurso na graduação e quando estávamos na metade do curso ingressamos no trabalho docente como professora efetiva da rede municipal de ensino de Caruaru. Na rede, as diversas experiências propostas durante a formação continuada pela Secretaria de Educação (SEDUC) me faziam refletir sobre a importância de termos como professoras e professores, experiências formativas que nos mobilizassem a problematizar sobre os *saberesfazer*s² da docência. Pois, enquanto estudante de graduação e professora, vivemos experiências distintas, e essas nos fizeram pensar e viver a formação de professores de modos muito singulares em cada um desses espaços. Enquanto na Rede de ensino estamos constantemente sendo instruídos (as) a realizar determinadas atividades, nos *espaçostempos* da

¹ Grupo de Pesquisa coordenado pelas professoras Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná, Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles e Lucinalva A. A. de Almeida. O grupo tem desenvolvido pesquisas sobre infâncias e educação, políticas e práticas curriculares, formação, profissão docente e escolarização.

² Os termos grafados de forma conjunta e em itálico são inspirados na ideia de ALVES (2003), de buscar superar as marcas existentes em nós, das formas hegemônicas de pensar, pautadas na ciência moderna. “Aprende-se então com as pesquisas do cotidiano a juntar palavras na intenção de inventar novos significados, de acordo com o princípio da juntabilidade” que acaba conferindo sentido e significados diferentes dos usuais. (ALVES, 2001).

universidade estávamos estudando, problematizando, discutindo e trocando sobre ser professor (a) e sobre se tornar professor (a). Esse movimento da graduação se estendeu ao curso de mestrado, no qual tanto demos continuidade, como fomos, por outros caminhos, nos aproximando e buscando conversar, com os mesmos e com outros autores, que nos questionavam sobre as possibilidades formativas que nos torna professores (as). Foram as experiências de nossos percursos acadêmico e profissional que nos possibilitaram pensar e trilhar nossos caminhos de pesquisa sobre a formação continuada e é sobre ela que buscamos aqui problematizar.

No exercício de fazer pesquisa fomos ampliando as leituras, os estudos e aprendizagens que se construía na vida acadêmica e se articularam nas nossas impressões e observações sobre e com o campo empírico, contribuindo para que fôssemos rabiscando, (re) desenhando, tanto nossos modos de se envolver com a pesquisa, quanto nossos saberes sobre ela. Desse modo, é possível verificar como as aprendizagens foram se entrelaçando nesse percurso, entre idas e vindas, (re) leituras e (re) escritas que nos ajudaram a tecer a pesquisa que se apresenta neste texto.

Pudemos observar que, enquanto professora, as experiências formativas vividas na rede municipal traziam desconfortos e certos incômodos pela falta de autonomia e excesso de cobranças e de propostas que, a nosso ver, não traziam grandes contribuições para o nosso desenvolvimento profissional. Mas esta, até então, era uma percepção nossa. Não sabia o que de fato pensavam outros (as) professores (as) da rede de ensino. Ao mesmo tempo, enquanto estudante de pós-graduação, fomos conhecendo outras perspectivas e estudos sobre a formação de professores, nos aproximando de outras discussões teóricas e autores, até então, não tão próximos. Com a nossa aproximação e diálogos com outros (as) autores (as), fomos compreendendo outras formas de nos formar e de nos tornar professores (as), outras perspectivas que se diferenciavam de nossas experiências práticas e até mesmo de nossas leituras anteriores. Enquanto pesquisadora, podemos dizer que foram momentos de muitos aprendizados e de movimentos nos quais buscamos e precisamos nos deixar deslocar de concepções e de certezas acerca da formação de professores (as), às quais, pensando ter nos apropriado, tínhamos como campo no qual nos sentíamos seguras por pensar dominar. Porém, na medida em que fomos nos aproximando da temática, foi emergindo a necessidade de tentar outros caminhos que foram nos conduzindo a pensar, compreender e problematizar a formação continuada a partir de outros lugares e modos de olhar.

Os textos, que inicialmente nos orientaram possibilitando compreender como vem se dando as formações continuadas dos professores dos Anos Iniciais, nos permitiram uma aproximação com as pesquisas recentes acerca da formação de professores. Nosso movimento de nos aproximarmos do debate em curso sobre formação, foi sistematizado no texto: Estudos correlatos sobre formação de professores: algumas temáticas em evidência no grupo de trabalho sobre formação de professores da ANPED³. Nesse movimento de escritas e leituras, pudemos observar como são predominantes as concepções de formação baseadas no modelo que tende pela homogeneização dos *saberesfazeres*, e que desconsideram as diversidades e adversidades que emergem nos cotidianos escolares. Situações em que os (as) professores (as) são compreendidos como profissionais que executam propostas e programas pensados por outros, que por sua vez, desconhecem a realidade das salas de aulas e escolas.

Pensando nestes contextos formativos, consideramos relevante problematizar a formação continuada, compreendendo a mesma em suas possibilidades de criar *espaçostempos* para que os (as) professores (as) possam pensar sobre ser e se tornar professores (as). Tendo em vista que temos na literatura dedicada ao assunto outros modos de pensar e fazer formação, refletimos sobre as repercussões e os afetos que estes encontros podem mobilizar. Tomamos então o conceito de formação inventiva enquanto uma possibilidade que contraria o sentido de dar forma ao professor e que se põe contrariamente à perspectiva de moldar o fazer docente. Nesse aspecto, nossa pesquisa propõe pensar a formação enquanto estes *espaçostempos* que são potentes para mobilizarem aprendizagens, deslocamentos e contribuições efetivas para formação continuada e para práticas de autoria e invenção do ato educativo.

1.1 QUANDO A VIDA E O TRABALHO TECEM UM OBJETO DE ESTUDO

Somos de uma pequena cidade do interior do Agreste Pernambucano chamada Tacaimbó, onde estudamos toda a Educação Básica, concluindo a etapa com o curso Normal Médio em uma escola pública estadual na própria cidade. Nosso primeiro contato com a universidade foi por meio de um projeto de extensão, o cursinho pré-vestibular ofertado pela UFPE-campus CAA, atualmente conhecido como Superação, mas inicialmente denominado de pré-acadêmico UFPE. Ingressamos no curso de Pedagogia e fomos ao longo de nossa trajetória no curso por ele nos apaixonando.

³Trabalho apresentado no XXV EPEN Nordeste no Grupo de Trabalho 08 - Formação de professores. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/7489-TEXTTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

A interiorização da Universidade Federal nos possibilitou conhecer e vivenciar uma formação sólida e de qualidade, assim como a muitos outros estudantes oriundos da educação pública, que tiveram a possibilidade de ingressar no ensino superior. A interiorização permitiu a muitos estudantes a permanência em seus lares, ou proximidade a eles durante a trajetória formativa. Possibilitou pensar e atuar em seus contextos, fosse como profissionais ou como pesquisadores, contribuindo para que tivéssemos pessoas com formação superior em diversas áreas, bem preparadas para contribuírem com o desenvolvimento social, humano, cultural e econômico da região do Agreste de Pernambuco, de cidades de outras regiões e estados próximos. É fato que assim como nós, muitos dos estudantes graduados na UFPE – CAA, não teriam a possibilidade de cursar a graduação no campus da UFPE em Recife ou em instituições de ensino superior particulares. Por tudo isso é tão importante reconhecermos o papel e a importância da educação pública e de qualidade para todos (as) e em todos os níveis, porque essas ações se traduzem em oportunidades e menos desigualdades educacionais, culturais, sociais e econômicas.

Assim, nossas experiências na graduação possibilitaram compreender e refletir, não apenas sobre a obrigatoriedade, mas também sobre a importância e o papel destes momentos formativos, sobre como estes momentos podem repercutir nos *saberesfazeres* dos profissionais. Nesse sentido, entendemos os (as) professores (as) como potencialmente inventivos, que pensam sobre os processos de ensino bem como sobre os desafios da docência no cotidiano escolar. Já as formações continuadas, vivenciadas no âmbito da rede de ensino, pareciam não compreender os (as) professores (as) da mesma forma, o que nos levava a alguns questionamentos. Ficávamos imaginando quem eram os professores (as) que concebiam as formações? Quais práticas desenvolviam os professores (as) a partir das formações que participavam? Essas formações tinham potência de provocá-los (las)? Como e em que sentido os (as) professoras (as) se sentem provocados (as)?

Pensando a respeito dessas questões, nos opomos a qualquer proposta formativa que não tenha a sensibilidade de acolher e olhar os (as) professores (as) em suas alteridades, enquanto críticos e autônomos, capazes de exercer a docência. Acreditamos na importância de olhar os contextos de atuação, as angústias e interesses que muitas vezes são compartilhados entre os pares, mas ignorados pela formação continuada, que chega ditando como devem ser as aulas e atividades a serem desenvolvidas. Os (as) professores (as) precisam ser vistos (as), ouvidos (as) e ter condições de se colocar, de pensar, propor e problematizar sobre as questões singulares que emergem no chão da escola. As formações precisam existir com os professores, no sentido de

que possam ser atuantes durante todo processo, de que possam ser protagonistas de sua formação. Por isso, é tão importante investir em boas condições de trabalho, com tempos para planejar, acompanhar, construir alternativas de forma colaborativa, pensar uma formação e um plano de carreiras que possa também contribuir com o processo de se tornar professor (a).

Para melhor explicar o nosso interesse pela temática da formação continuada, consideramos relevante expor que diversas situações contribuíram para a nossa aproximação com tais questões, além de nossa experiência profissional, nossa experiência acadêmica também nos deslocaram para pensarmos a formação continuada. Inicialmente, podemos mencionar uma experiência durante a graduação, onde tivemos a oportunidade de participar do projeto de extensão⁴ *Diálogo, Experiência e Formação: Os Caminhos da Filosofia no Ensino Médio do Agreste*, no qual tivemos nossos primeiros contatos com discussões referentes à formação continuada de professores de filosofia. A experiência se deu com professores (as) da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco, atuantes no ensino médio, etapa final da educação básica. A vivência possibilitou refletir sobre a importância dessas formações no intuito de promover momentos de estudos e reflexões sobre o ensino e as práticas docentes, enquanto possibilidades de promover experiências de diálogos, estudos e trocas entre os pares, promovendo assim, deslocamentos e novas aprendizagens.

O projeto de extensão teve uma importância significativa ao promover uma formação continuada e sistemática para os (as) profissionais que vinham atuando como professores (as) no ensino de filosofia. Para nós, enquanto estudantes de graduação, foi uma oportunidade de experimentar a formação de outras formas, pensando-a e vivendo-a como uma experiência. Permitiu conhecer e experimentar na prática a importância e os benefícios da parceria desenvolvida entre a Universidade e a Gerência Regional de Ensino, que promoveram estes encontros, para a formação continuada de professores (as).

Essas parcerias entre Universidade e escolas ou redes de ensino também emergiram como um elemento importante a ser considerado e são apontados no estudo que desenvolvemos ao longo da elaboração de nossa pesquisa. Dentre os trabalhos, podemos mencionar a pesquisa de Rodrigues; Cerdas e Paschoalino (2017) e Lima (2011), que apresenta a importância da parceria entre rede municipal e universidade por promoverem formação continuada que valoriza a reflexão coletiva da prática profissional e as necessidades formativas dos (as) docentes.

⁴ Coordenado pela professora Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago, com duração de janeiro a dezembro de 2010. O Projeto de Extensão foi desenvolvido por professores (as) e estudantes da licenciatura em pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste em parceria com a Gerência Regional de Ensino.

Os estudos ajudaram a perceber a articulação entre a universidade e a educação básica enquanto um movimento de possibilidades formativas distintas da adesão da compra de pacotes prontos. Enquanto formação continuada que se pretenda sistemática e contínua, precisa de investimentos de tempo e financeiros, para que possa se desenvolver. Apesar da quantidade de pesquisas que tratam das parcerias entre universidade e educação básica apresentarem uma quantidade bem inferior, se comparada à adesão ou compra de projetos, os indicativos é de que tais parcerias apresentam um modo de trabalho mais colaborativo e articulado, com contribuições mais efetivas para o desenvolvimento da docência. Essas parcerias prezam por uma formação que contempla os elementos tanto da teoria quanto da prática docente, com *espaçostempos* para estudos, reflexões e desenvolvimento de ações articuladas que possam contribuir para uma educação de maior qualidade.

Com relação aos projetos e programas, de modo geral, estes estão ancorados nas políticas neoliberais, como podemos conferir no estudo de Pereira (2009), e são estes projetos que vem norteando as práticas das escolas e dos (as) professores (as), ao pensar e promover um currículo que privilegia Língua Portuguesa e Matemática, componentes curriculares privilegiados nas avaliações externas, motivo principal pelo qual, orientam os projetos e programas de formação contínua que enfocam justamente tais disciplinas. E, neste aspecto desconsideram uma diversidade de saberes e contextos de ensino por privilegiarem a homogeneização dos *saberesfazeres* docentes, buscando atender as demandas das avaliações de larga escala.

Relembramos que a nossa experiência com a extensão se desdobrou em influências também no nosso Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Formação e profissionalização: Caminhos para uma educação de qualidade⁵. A formação continuada foi o tema central e norteador de nossas discussões, refletindo sobre as contribuições dos cursos de pós-graduação para os (as) professores (as) da rede municipal, seja em situação de contrato temporário na rede de ensino, ou mesmo enquanto efetivos. A pesquisa apontou que os (as) professores (as) investiam individualmente na sua formação continuada, vislumbrando seu desenvolvimento profissional, melhores possibilidades de trabalho e qualificação, apesar das dificuldades específicas da rede no que se referia à valorização do magistério e ao cumprimento do Plano de Cargos e Carreiras.

Através do desenvolvimento deste estudo, pudemos observar as dificuldades do município de Caruaru em ofertar formações continuadas aos professores (as), desenvolvendo nesse período apenas encontros esporádicos. Ao passo que também não contribuía para que os

⁵ Orientado pela Prof.^a Dr.^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, concluído em 2012.

(as) professores (as) buscassem de forma individual cursos de pós-graduação, pois com a reforma do Plano de Cargos e Carreiras, aprovado no ano de 2013⁶, os (as) professores (as) perderam o direito à licença remunerada durante todo o período de realização do curso, como era garantido anteriormente. Os professores e professoras efetivas tiveram uma redução percentual considerável da elevação salarial, os contratos temporários recebiam um salário padrão, independente de seu nível de formação, que também não correspondia ao piso salarial dos professores. Observamos então a inexistência de medidas que pudessem incentivar a procura e realização de cursos por estes profissionais.

Neste sentido, compreendendo a abrangência do tema formação de professores, nos propomos a pensar a respeito das formações continuadas, considerando-as também como uma resposta das redes de ensino, enquanto investimento e ação que busca repercutir no desenvolvimento de uma educação de qualidade. Acreditamos que as formações continuadas possuem uma contribuição significativa para o desenvolvimento profissional, uma vez que são potentes para mobilizar movimentos diferentes nos *saberes/fazer*es docentes. Pensamos ainda que a formação se constitui em um momento singular, que pode afetar os modos de ser e se tornar professor (a), pois compreendemos a formação como uma experiência capaz de nos transformar, de mudar não só concepções e nosso modo de compreender, mas também nossas ações e o jeito como experienciamos a docência.

Enquanto professora, algumas experiências também marcaram nosso percurso profissional, ampliando ainda mais nossas inquietações e despertando nosso interesse de pesquisar sobre as formações continuadas da rede de ensino. Pensando nas repercussões e reflexões que estes momentos despertaram, vamos descrever brevemente como tem se dado as formações da rede de Caruaru nos últimos quatro anos, período em que atuamos em turmas de Educação Infantil. Durante os anos de 2016 e 2017 as formações de professores (as) da Educação Infantil foram realizadas pelo Sistema Educacional Família e Escola, onde os (as) professores (as) recebiam manuais do professor e livros para serem utilizados com os alunos. Durante esse período as formações eram realizadas nos inícios de semestre letivo, com formadores vinculados ao programa adotado pela Secretaria de Educação.

O Programa Sistema Educacional Família e Escola se constituíam, sobretudo, na utilização de uma coleção de livros com atividades para serem trabalhadas com as crianças, tanto na escola quanto com as famílias, afinal o programa defende a importância da atuação da família

⁶ Como podemos conferir na aprovação da Lei complementar nº 35, de 22 de fevereiro de 2013 no site: <http://petrolina.pe.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/LC035-PCC-Educa%C3%A7%C3%A3o-com-p.pdf>

no processo de aprendizagem das crianças. A Coleção Entrelinhas é um material produzido pela Editora Opet,⁷ uma empresa privada que possui clientes tanto no setor privado quanto no setor público, vendendo materiais didáticos e formações para os professores. Ao final do ano de 2017 o contrato com a empresa terminou, logo o vínculo da secretaria com a proposta formativa também foi esquecido.

É importante questionar estas ações que se dizem “formativas”, mas que são realizadas esporadicamente, pois são encontros muito pontuais e prescritivos sobre uma realidade muito diversa e que não foi sequer estudada ou mencionada durante os encontros. Os (as) professores (as) são instruídos sobre uma série de atividades que devem ser desenvolvidas com os estudantes, sem qualquer conhecimento prévio sobre as turmas ou as dificuldades enfrentadas, sem respeitar os contextos dos (as) professores (as) e estudantes que por consequência também são contemplados por essas ações. Refletimos ainda sobre a forma como os projetos são descartados, sem reflexão sobre suas repercussões, sobre seus efeitos para os *saberesfazeres* docentes e sobre os processos de aprendizagem dos estudantes, sendo facilmente substituídos por outra proposta.

Já nos anos de 2018 e 2019 a rede de ensino passou a desenvolver encontros mais frequentes, sendo estes realizados mensalmente. As formações passaram então a ser desenvolvidas com base nos materiais do Instituto Qualidade no Ensino (IQE⁸), o Instituto apresenta-se como uma associação civil, de assistência social sem fins econômicos, mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Desde então, a secretaria de educação possui uma equipe de profissionais dedicada ao trabalho com a formação continuada, em 2018 e 2019 os encontros tomavam como referência os materiais propostos pelo IQE, sequências didáticas para serem trabalhadas com os estudantes, para que se apropriassem das habilidades previstas para serem desenvolvidas, preparando tanto para as avaliações do IQE quanto para as avaliações externas.

Em nossas vivências, os encontros formativos da Educação Infantil ocorriam mensalmente, os (as) professores (as) eram separados (as) de acordo com a turma em que atuavam e em algumas reuniões pela localização da escola, sede ou campo, não porque o material diferia, mas para que as formadoras pudessem ficar com os (as) professores (as) das escolas que acompanhavam. Os encontros eram orientados a partir do livro do professor, que descrevia as áreas de conhecimento a serem trabalhadas e as habilidades envolvidas em cada

⁷ Informações no site: <https://www.editoraopet.com.br/portfolio-sefe/>

⁸ Informações no site: <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>

uma das atividades propostas para um determinado período de tempo. O manual descrevia como os professores (as) deveriam desenvolver as aulas e as atividades propostas, apresentava como os espaços das salas de aula deveriam ser organizados, indicava vídeos, dinâmicas e textos para serem trabalhados, bem como as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos.

No ensino fundamental os (as) professores (as) tinham como materiais de trabalho os livros didáticos, as sequências didáticas do IQE, e em algumas situações materiais complementares, enviados pela SEDUC, como o Almanaque do Programa Criança Alfabetizada, que foi adotado pela rede em meados de 2019. O material desenvolvido pelo IQE buscava contemplar a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Rede Municipal, que foi construído com a participação de alguns professores da rede. O instituto IQE também elaborava e enviava provas para as turmas do ensino fundamental ao final de cada semestre, e no final do ano de 2019 foram enviadas avaliações para os alunos que estavam concluindo o Pré II, provavelmente com o interesse de investigar possíveis resultados das ações do IQE.

Tendo em vista que os resultados não eram compartilhados e pensados junto aos professores (as), os (as) docentes não tinham essas avaliações como um elemento para ajudar a refletir e ressignificar os processos de ensino aprendizagem. Os (as) professores (as) não participavam de forma efetiva do planejamento dos projetos e propostas, embora fossem os responsáveis pela concretização deste planejamento. Esse período foi marcado por uma determinação maior dos fazeres docentes, pois os manuais e as formações determinavam praticamente todo planejamento e ações dos (as) professores (as).

A equipe responsável pelas formações da educação infantil também visitava com alguma frequência às escolas, sem aviso prévio, com o argumento de ajudar os (as) professores (as) a desenvolver o trabalho e verificar as dificuldades. Mas de modo geral, a percepção era de fiscalização do trabalho docente sobre o cumprimento das propostas que eram trabalhadas nas formações. Sabemos que muitas vezes os (as) professores (as) agem nas brechas da estrutura, mas quanto mais elementos de fiscalização surgem, mais difícil torna-se exercer a autonomia docente. Como explica Contreras (2002), “a formação dos docentes não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado” (p.63).

Desse modo, as formações e suas avaliações acabavam assumindo mais um papel de controle sobre o trabalho docente, ao trabalhar com propostas tão homogêneas, desconsideravam as diversidades e dificuldades enfrentadas nos contextos escolares. Nas formações da educação infantil, os (as) professores (as) tinham seus fazeres em sala de aula, as metodologias, textos,

atividades determinadas pelo próprio programa, sem flexibilidade e com poucas possibilidades de construir caminhos alternativos. Já as formações do Ensino Fundamental apresentavam uma proposta um pouco mais flexível no que se refere às questões operacionais, em relação às opções metodológicas, embora tivessem os livros didáticos e sequências didáticas do IQE para delimitar muitas das atividades.

Sendo a formação da editora Opet de origem privada e o IQE uma associação sem fins lucrativos, mas que recebe financiamento do setor privado foi possível observarmos em ambas, a tendência de promover uma educação e formação guiadas por uma perspectiva preparatória e técnica. Observamos que os rumos da educação pública vêm sendo determinados por empresas e instituições que possuem o interesse de formar unicamente para o mundo do trabalho. Nós sabemos que os interesses de empresas privadas é de gerar lucro, produzir mão de obra para atender as demandas do mercado, por essa razão torna-se inviável construir um projeto de educação que se pretenda democrático, orientado pelas lógicas das empresas privadas e do neoliberalismo.

As empresas privadas argumentam que a educação pública não tem alcançado um bom desempenho, argumento reforçado também pela mídia e pelos governantes, que por sua vez acabam tomando como culpados os (as) professores (as) e sua formação (FREITAS, 2013). Nessa conjuntura, realizam-se então as parcerias entre o público e o privado, com objetivo de desenvolver projetos de formação que se propõem a melhorar os índices da educação nas diversas avaliações que buscam mensurar a sua qualidade. O problema é que as formações trabalham no sentido de preparar o (a) professor (a) de forma generalizada, o que não faz muito sentido diante das diversidades e especificidades presentes em cada contexto escolar.

Diante destes cenários presentes no contexto da formação continuada de professores, nos posicionamos contrários à compra destes pacotes educacionais, ou dessas “parcerias”, por compreendermos que estes modelos de formações têm muito pouco a oferecer a educação pública. Os processos formativos que desconsideram os (as) professores (as) e seus contextos de ensino em suas especificidades, traçam planos irrealistas. As propostas ignoram a necessidade de investimentos e valorização da carreira docente, o sucateamento das escolas, as condições precárias de trabalho, além da falta de recursos materiais e humanos.

Compreendemos como uma problemática a adoção pelo setor público das lógicas da educação e do sistema privado, já que as condições existentes são bem distintas. Passamos a pagar ao setor privado por manuais e materiais que possam moldar o fazer dos (as) professores (as), de quem é retirada a autonomia e imposto o cumprimento de roteiros e materiais que

norteiam as aulas, mas que os distancia cada vez mais dos objetivos de conquistar uma educação mais democrática e de qualidade, tendo em vista que se constituem em formações bastante pragmáticas, pautadas por um viés tecnicista.

Essa forma de promover a formação continuada vai de encontro aos aprendizados que foram tecidos durante nossa graduação em Pedagogia. Lugar onde aprendemos a compreender o (a) professor (a) numa perspectiva mais autônoma, com as possibilidades de refletir sobre sua prática docente, as metodologias utilizadas, as formas de avaliação. Ao ingressar na rede de ensino, foi com alguma estranheza que percebemos como não só o processo de planejamento é negado ao professor, mas também outras dimensões dos seus fazeres, por exemplo, os textos e atividades a serem desenvolvidos na educação infantil eram estabelecidos pelo programa, bem como sua sequência de desenvolvimento. As determinações eram em relação a conteúdos, atividades e tempo de execução, sem preocupar-se com o tempo dos (as) alunos (as) para o desenvolvimento das mesmas.

Nesse sentido, nós partilhamos a compreensão de que as formações têm possibilidade de se constituir em momentos de colaboração entre os pares em oposição às lógicas de um trabalho individualista, tendo a potência de transformar esses encontros em experiências de aprendizado. Pensar a formação enquanto momento para refletir com os pares sobre os desafios postos pelos contextos educativos, sobre os (as) estudantes e seus diversos aprendizados, sobre ensinar, são talvez a possibilidade de fazer das formações momentos capazes de transformar os modos como nos tornamos professores (as).

Para que a formação continuada possa atuar no sentido de mobilizar a criação de uma cultura colaborativa, torna-se necessário que as instituições pensem e realizem formações que contrariem as lógicas individualistas, tecnicistas e utilitaristas presentes nas redes e escolas. Uma atividade que exige a reinvenção dos processos formativos e da própria escola, no sentido de permitir a participação e o protagonismo dos (as) professores (as). Um enorme desafio, em grande parte dos contextos formativos e escolares, em face do que costuma ocorrer, pois como nos alerta Scheinvar (2012), “o que se entende como prática coletiva é uma prática coletiva padronizada. O professor passa exercício para todo o mundo, os exercícios são padronizados. O que significa então acolher as diferenças? A mim me parece que o grande caos é viver o coletivo de forma individualizada” (p.72).

Desse modo, pensamos que liberdade e que *espaçostempos* os (as) professores (as) tem para acolher as alteridades dentro de escolas planejadas e pensadas de fora para dentro, moldadas por documentos e competências definidas sem qualquer participação docente, sem qualquer

reflexão sobre os diferentes contextos. Como podem os (as) professores (as) acolherem as diferenças de seus estudantes se as atividades propostas foram inclusive pensadas e colocadas em suas salas de aula sem sua participação, sem sua escuta e qualquer reflexão. A formação se dá com o coletivo, mas o trabalho ocorre de forma individualizada com poucos espaços para reformulações, pois tudo chega “pronto” para ser trabalhado ou executado.

Pensando sobre as possíveis repercussões da formação continuada, observamos em nossos estudos que a maior parte dos trabalhos que tratam sobre a temática, geralmente estão voltados para analisar e conhecer as repercussões de programas e projetos de formação continuada implementados em escolas ou redes de ensino. Dentre os estudos, consideramos muito instigante a contribuição de Bauer (2011), que aponta em sua pesquisa que as repercussões do Programa analisado em seu estudo, acabaram transformando mais o discurso pedagógico do que a prática profissional dos (as) docentes. Quando os (as) professores (as) descreviam suas práticas destoavam totalmente do discurso do qual haviam se apropriado por meio das formações. Isso evidencia uma clara distinção entre os saberes e os fazeres docentes, eles podem se apropriar dos discursos, como apresenta a pesquisa, mas não significa que reverbera em mudanças nos seus fazeres docentes.

Por isso, investigamos as concepções e o olhar dos (as) professores (as) sobre as formações e suas repercussões no desenvolvimento dos seus *saberes/fazeres* docentes, por compreendermos que os (as) professores (as) podem discordar das “propostas” apresentadas na formação e ao discordarem podem reinventá-las, como também podem simplesmente reproduzi-las tal como indicado pelas formações. Por isso, nos interessou saber o que os (as) professores (as) pensam sobre estes encontros, como percebem e sentem as formações.

1.2 SITUANDO O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA

Muitas experiências, vivenciadas durante o percurso na graduação, na docência e na pós-graduação nos possibilitaram refletir e construir nosso percurso na realização desta pesquisa ajudaram a formular nossa questão e nossos objetivos. Compreendendo a importância que as formações continuadas possuem para constituição profissional dos docentes, enquanto possibilidade de repercutir nos *saberes/fazeres* docentes, nossa pesquisa apresenta como questão: É possível aos professores (as) do Ensino Fundamental serem inventivas (os) a partir das formações continuadas propostas pela rede municipal de ensino de Caruaru-PE? Buscaremos através da cartografia, acompanhar os (as) professores (as) no cotidiano escolar, buscando estar

junto com eles (as) na vida cotidiana da escola, fazer parte das conversas e das vivências, para assim buscarmos compreender em que medida as formações, normatizações e prescrições têm repercutido nos *saberesfazer*s docentes e em que medida estes professores (as) conseguem traçar caminhos possíveis para serem e se tornarem professores e professoras inventivos (as).

Dessa forma, temos como Objetivo Geral: Cartografar experiências formativas desenvolvidas pela rede municipal de ensino de Caruaru-PE, compreendendo se mediante as normatizações e prescrições existentes os (as) professores (as) conseguem expressar-se inventivamente. Como objetivos específicos apresentamos como interesse:

- Conhecer o que pensam os (as) professores (as) sobre os encontros formativos vivenciados em rede;
- Refletir sobre as repercussões da política de formação continuada da rede municipal de ensino sobre a autonomia de seus/suas professores (as);
- Identificar se os (as) professores (as) conseguem criar caminhos considerando a (re) invenção de seus *saberesfazer*s docentes.

Sendo esse nosso horizonte, compreendemos a formação continuada, enquanto possibilidade de realizar “provocações que nos trazem a ideia de que precisamos rever paradigmas, precisamos nos (re) inventar a cada dia porque quando passamos a acreditar numa outra episteme abrimos possibilidades de, na relação com nossos pares, produzir sentidos outros”(EMILIÃO ; LONTRA, 2017,p.6). Logo compreendemos a nossa incompletude frente às inúmeras demandas que emergem no contexto social e educacional. Reafirmamos ainda a importância de compreender os (as) professores (as) inventivos e não meros reprodutores de práticas pensadas por outros, nesse processo formativo.

Tendo exposto anteriormente o percurso e inquietações que nos trouxeram até a elaboração da nossa questão e objetivos, consideramos relevante abordar as razões que a nosso ver justificam o desenvolvimento desta pesquisa. Ouvir os (as) professores (as) é para nós de grande importância, pois são eles que participam dos encontros e diretamente sentem as repercussões e efeitos destas formações. Consideramos relevante discutir a forma como essa formação é realizada significa contribuir para compreender os contextos de formação e possibilitar que novas reflexões e contribuições sejam tecidas nesse âmbito.

Permite ainda que pelas vias do desenvolvimento de uma pesquisa cartográfica possamos acessar realidades, singularidades, os processos que estavam em curso em meio às formações continuadas em uma pandemia. Justifica-se ainda a sua relevância pela possibilidade de buscar pensar e compreender a formação inventiva enquanto possibilidade formativa, viabilizando

outros modos de formar e de aprender, que não estejam pautados em uma política de reconhecimento, entendidos como formas de ensinar baseados na aquisição de informações (KASTRUP, 2005).

Enquanto investimento de tempo e de recursos, defendemos a importância de que os processos formativos sejam constantemente analisados e repensados, para que não se caia no erro de avaliar e responsabilizar unicamente os (as) professores (as) pelos resultados da educação, sem realizar uma análise crítica e criteriosa de todo o contexto que levaram a tais resultados. As pesquisas que contemplam os processos formativos podem contribuir ainda no delineamento e organização de novas propostas formativas, mais distantes dessa formação como capacitação, como instrução, para que possamos viver e construir coletivamente experiências formativas capazes de colocar em movimento as inquietações que dão sentido à formação. Neste sentido, para que seja possível avançar nas perspectivas formativas que temos, os responsáveis por tais processos precisam olhar criticamente para as ações formativas que desenvolvem, avaliando e questionando as contribuições dessas para o *saberesfazeres* dos (as) professores (as) e por consequência para o aprendizado dos (as) estudantes.

Apresentamos agora uma breve síntese de como estruturamos e pensamos nossa pesquisa. Inicialmente apresentamos na - **INTRODUÇÃO** - Um pouco de nossas experiências formativas, encontros e aprendizagens que se deram a partir do nosso ingresso na universidade, experiências profissionais e estudantis que foram ao longo de nossa vida e trajetória se enredando e assim contribuíram para construção de uma pesquisa cartográfica permeada por muitos desvios, incertezas e medos, mas também por muitas aprendizagens, afetos, pensamentos e escritas.

No segundo capítulo apresentamos nosso percurso metodológico - **CARTOGRAFANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA** - Onde explicamos nossas escolhas e caminhos trilhados no processo de produção de dados. Apoiamo-nos em autores como Barros e Kastrup (2015) para compreender que a cartografia não se constitui em um método pronto, mas se constrói ao longo da pesquisa. Um trabalho que contou com o aceite e a participação de quatro professoras, que conversaram, ouviram e acolheram nossas questões, partilhando compreensões, desejos e experiências, tudo isso respeitando o distanciamento social, construindo espaços de afetos, de pensamento e vivências sobre a formação de professores (as).

Nosso terceiro capítulo tem por título - **POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO** - Abordamos inicialmente uma discussão sobre a BNCC e a BNC da Formação de Professores enquanto documentos que passam a interferir nos modos como

são pensadas e desenvolvidas as formações de professores. Exploramos questões relativas à autonomia e o controle exercido sobre o trabalho dos (as) professores (as) por meio dos programas, projetos e das novas resoluções. Apresentamos ainda a formação inventiva de professores, enquanto outra possibilidade de viver e experienciar a formação. Tomamos como referencial as discussões propostas por Dias (2012, 2013), Kastrup (2012), Scheinvar (2012), dentre outros autores que defendem a formação como uma experiência modificadora de si. Apoiados em autores e conceitos filosóficos a formação inventiva busca ir além de concepções tradicionais e tecnicistas que desconsideram a vida que emerge e existe no chão da escola.

O quarto capítulo - **ME CONTA DA TUA JANELA: CONVERSAS SOBRE A FORMAÇÃO E INVENÇÃO DOS SABEREFAZERES** – Buscamos trazer as reflexões tecidas durante os encontros e conversas que permearam o desenvolvimento desta pesquisa. Conversas regadas pela poesia, arte, pensamentos e deslocamentos do que é proposto frequentemente nas formações continuadas. Vamos construindo reflexões sobre o encontro com uma experiência de pesquisa cartográfica, pensando junto com as professoras participantes da pesquisa e com os (as) autores (as) que nos ajudaram a pensar e construir este estudo sobre todas as descobertas e aprendizagens vivenciadas e compartilhadas no processo de viver, de conhecer e habitar uma escola e seus *espaçostempos* destinados à formação de professores. Uma experiência de pesquisa que possibilitou ouvir as vozes das professoras sobre os processos formativos, como se sentem com relação às formações e a suas implicações para a sua autonomia docente. Assim como permitiu conhecer e observar indícios de ações inventivas em meio a um cotidiano tão planejado e prescritivo.

O quinto capítulo - **PARA CONCLUIR: FORMAÇÃO E ESCOLA UM LUGAR DE ALTERIDADES** – Apontamos muitas de nossas observações, compreensões e afetos que foram possíveis por meio do desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção (KASTRUP; PASSOS, 2013). Retomamos brevemente o nosso percurso e algumas instaurações, trazemos um pouco do que a pesquisa nos permitiu testemunhar e ver como indicado por Lapoujade (2017) e Juliana Almeida (2021). Inspiradas pelas lentes da formação inventiva, buscamos conhecer a escola e os *espaçostempos* onde as professoras se percebem aprendendo e desaprendendo, com quem conseguem inventar outros modos de fazer formação e ser docentes. Foi um caminhar de muitas descobertas, intensidades e afetos, onde nos descobrimos pesquisadoras e cartografas, pesquisando não sobre professoras, mas com elas. Inspirando-nos a construir e viver uma docência e uma formação de professores e professoras potencialmente inventivas, conhecendo

uma escola em que as professoras estão cotidianamente construindo, pensando e acolhendo as alteridades e subjetividades que habitam este território.

2 CARTOGRAFANDO OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao pensar sobre os possíveis caminhos metodológicos que possibilitam dialogar com nosso objeto de estudo, no caso a formação continuada, e encontrar indícios que nos aproximasse do problema de pesquisa, pensamos este trabalho como uma forma de ouvir as vozes dos (as) professores (as). Saber o que eles (as) pensam sobre os processos de formação continuada adotada pela Rede Municipal de Ensino de Caruaru e quais suas repercussões sobre os seus *saberesfazeres* docentes, mediante os mecanismos de controle e regulação presentes no sistema de ensino.

Desse modo, buscamos desenvolver uma pesquisa não sobre os (as) professores (as) e seus processos de formação continuada, mas com os (as) professores (as). Precisávamos conhecer em suas minúcias estes *espaçostempos* de formação em que muito acontece, onde se constrói conhecimentos e se aprende sobre ser e se tornar professor (a) e também se aprende sobre si. Nesse movimento, também buscamos nos aproximar dos sentidos sobre a formação continuada, construídos pelos (as) professores (as) e para que isso pudesse ocorrer foi preciso acompanhar esses cotidianos onde a formação e a vida escolar acontecem.

A escolha metodológica ocorreu a partir de nossos interesses de pesquisa, pensando também na forma como cada opção metodológica poderia contribuir para construção desse estudo. Pensando no contexto de distanciamento social, buscamos identificar possibilidades de construir nosso percurso metodológico. Compreendendo nossas opções, decidimos pela Cartografia, por acreditar que enquanto metodologia da pesquisa dialoga com nossos interesses de pesquisa, levando em consideração os seus princípios, que nos possibilitou criar nosso próprio percurso. Em um contexto de pandemia, onde não havia métodos ou soluções prontas, fomos pensando, problematizando e criando formas de habitar um território.

Em primeiro lugar a cartografia não comparece como um método pronto, embora possamos encontrar pistas para praticá-lo. Falamos em praticar a cartografia e não em aplicar a cartografia, pois não se trata de um método baseado em regras gerais que servem para casos particulares. A cartografia é um procedimento ad hoc, a ser construído caso a caso. Temos sempre, por tanto a cartografia praticada em domínios específicos. (BARROS; KASTRUP, 2015, p.76).

A cartografia não apresenta métodos prontos, busca cartografar processos que estavam em curso, através da habitação de um território. Com base nas pistas que foram emergindo no cotidiano escolar, na realidade e relações que iam se desenvolvendo é que buscamos pensar e repensar nosso percurso. Cartografar é um caminho que se constrói durante o caminhar, um

exercício que exige um olhar fluante e atento, sensível às demandas que emergem e as subjetividades que se constroem e coexistem nesse território.

Neste sentido, foi possível nos envolvermos, assim fomos afetadas por esta experiência de cartografar em meio à pandemia, mergulhamos no contexto da escola, da formação e desformação de professores. Sabemos que nossa presença, mesmo que virtual, também conseguiu afetar as professoras, construímos uma experiência da qual nem as professoras, nem nós enquanto pesquisadoras saíram às mesmas. Uma pesquisa-intervenção que se constituiu em uma experimentação, na qual as sensibilidades e aprendizagens tecidas foram constituindo o nosso processo de cartografar.

A cartografia possibilitou habitar, vivenciar e cartografar os *espaçotempos* da formação de professores, pudemos nos aproximar das subjetividades dessas professoras⁹ e de seus contextos de exercício da docência. Foram situações que nos permitiram o envolvimento nas vivências e experiências, algo que só foi possível por não haver essa pretensão de neutralidade. Assim, acompanhamos virtualmente as professoras em seu exercício atentas e disponíveis para acolher, tanto o que pudesse parecer familiar bem como o que pudesse causar qualquer tipo de estranhamento, atentas para movimentar-se nessa realidade, nesse cotidiano, para conhecer, envolver-se e aprender com essas experiências.

O pesquisador-cartógrafo não vai ao campo para coletar os dados de pesquisa, como algo que está lá, pronto e à espera de alguém que os colha e analise. A questão que importa à cartografia é saber o que se analisa e não o que são os dados. Levando-se em conta a transversalização e a implicação, não se trata de ir ao campo coletar os dados de pesquisa, mas de imergir no campo, interagir com ele, deixando-se envolver reflexivamente, sempre atento aos movimentos e intensidades, à espreita ao que vai sendo produzido como material de pesquisa. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.818).

Partindo dos estudos que fomos ao longo desse período desenvolvendo sobre a cartografia e suas possibilidades, nos propusemos a habitar os espaços e tempos da escola, da formação de professores para seguir as linhas de territorialização e (des) territorialização construídas naqueles *espaçotempos*. Seguimos as linhas de intensidade, com a ajuda das professoras que nos ajudaram a construir esta pesquisa, compartilhando vivências e experiências de formas muito singulares. Sendo sensíveis às demandas, aos interesses e acontecimentos que tinham a possibilidade de repercutir ou afetar no curso da pesquisa.

Compreendendo e acolhendo a complexidade dos cotidianos escolares e dos contextos de formação continuada que vêm se desenvolvendo na cidade de Caruaru-PE, partimos da

⁹ Esclarecemos que todas as participantes da pesquisa são mulheres e é assim que elas se reconhecem e se identificam, por isso sempre que estivermos nos referindo ao grupo de professoras participantes da pesquisa utilizaremos o termo no feminino.

percepção de que a pesquisa precisava ganhar vida no contexto escolar sendo construída no processo e nas interações. Importa-nos dizer que mesmo organizando, estudando e planejando as possibilidades metodológicas, estivemos abertas às imprevisibilidades e desvios que emergiram no caminho. Desse modo, a cartografia foi tomada como forma de acompanhar os processos que estavam sendo tecidos nos cotidianos escolares, durante a pandemia de COVID 19, considerando os modos de olhar e sentir das professoras.

2.1 (RE) ENCONTROS: OS CAMINHOS QUE NOS LEVARAM ATÉ A ESCOLA

Mande notícias
Do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando...
(NASCIMENTO, Milton. 1985, p.[1])

Na vida, assim como no trabalho nos deparamos com muitos encontros, onde podemos conhecer e conviver com pessoas muito singulares, compartilhando experiências e aprendizados que marcam cada um de nós de modos muito específicos. As escolas são um destes lugares, que fazem parte da vida, de nossas vidas, pelo menos da grande maioria, desde a infância, não só pelo direito de todos (as) a educação, mas porque é um lugar de muitos e de diversos encontros, de alegrias, de experimentos, de suspensão, como diz Masschelein e Simons (2014) . Na vida adulta a escola passou a fazer parte do nosso cotidiano quando passamos a cursar Pedagogia, por meio dos estágios e posteriormente com nosso ingresso na carreira docente. Como professora na rede municipal de Caruaru desde 2011, já havíamos trabalhado em três escolas, espaços onde conhecia e partilhava muitas aprendizagens. Em 2020 precisei como professora pedir remoção para uma escola mais próxima, com a finalidade de diminuir o tempo gasto com a locomoção, a SEDUC nos encaminhou para a Escola Café com Rapadura¹⁰. Para nossa surpresa não era uma escola estranha, já havia em outro momento habitado aquele território, já havíamos trabalhado com algumas professoras.

Ao iniciar o ano letivo de 2020, não sabíamos dos desvios que surgiriam pelo caminho, não sabíamos que além de ser nosso novo ambiente de trabalho, seria também de desenvolvimento da nossa pesquisa e ali iniciariamos um período de desafios constantes diante

¹⁰ Nome escolhido pelas professoras participantes desta pesquisa para denominar a escola em que trabalham. Esse é também o nome do grupo de conversas do *Whatsapp*, criado durante nossa imersão no cotidiano das professoras para construir um espaço de aproximações e interações durante nossos exercícios de olhar a escola como pesquisadora.

dos enfrentamentos à pandemia. Nosso encontro com a escola e a pesquisa só foi possível porque, apesar de tudo, encontramos professoras abertas a experiência da pesquisa junto conosco. Desvencilhamo-nos de concepções de pesquisas para nos abrir ao universo da cartografia. Para muito além de um método de fazer pesquisa, cartografar é uma atitude do (a) pesquisador (a) diante do campo, um outro modo de pensar a presença no campo, não estávamos na escola para coletar dados, mas para produzi-los.

Movimentar-se na Escola Café com Rapadura trouxe a possibilidade de reencontros com algumas professoras que anteriormente foram nossas colegas, que compartilharam conosco o cotidiano e as vivências escolares. Permitiu também encontrar e conhecer outros (as) professores (as) e profissionais que estavam chegando, já não conhecia boa parte do quadro de funcionários, poucos rostos já conhecidos, mas estávamos felizes pela oportunidade de construir novos laços e fortalecer os antigos. Abraçamos as mudanças com todas suas possibilidades e novidades, conhecer novos olhares, novas perspectivas sobre as experiências formativas vivenciadas e construídas neste espaço escolar.

A estrutura física da escola não havia mudado muito, as salas de aula funcionavam em sua maioria na sede, tendo um anexo como suporte onde funcionavam algumas turmas. A escola atende atualmente turmas de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, funcionando nos horários da manhã e tarde. Acolhe estudantes que residem no Bairro Kennedy e bairros vizinhos. Possuía no ano de 2020, um total de quarenta turmas funcionando, a maioria na sede da escola e algumas turmas em um anexo onde funcionavam quatro turmas de 3º Anos e seis turmas de 5º Anos. As salas são pequenas e com pouca ventilação, comportando um número de vinte e cinco a trinta alunos por turma, desde que fiquem sentados em duplas ou trios, para deixar espaço de circulação. Além das salas de aula conta com uma sala para gestão, um espaço para atendimento da secretaria, uma sala para coordenação, uma sala de informática usada esporadicamente como sala de vídeo, uma biblioteca móvel, uma sala de atendimento especializado, uma cozinha e um espaço para refeitório, onde os alunos podem lanchar e merendar. A escola não possui pátio ou espaço para recreação e brincadeiras, os espaços utilizados pelos estudantes e professores (as) são geralmente as salas de aula e o refeitório. Assim, nesse espaço, a vida escolar se desenvolveu até março de 2020, quando foi suspensa por uns meses e retomada “virtualmente” até agosto de 2021 quando novamente a vida escolar voltou a acontecer “presencialmente” com restrições e protocolos para retornos á escola.

Sabemos que as informações e dados produzidos nesta pesquisa não podem e nem devem ser generalizadas, tendo em vista que cada escola apresenta suas especificidades. A cartografia

nos permite então conhecer uma determinada realidade. “A cartografia faz recortes em determinado espaço ou em determinado tempo, povoa de muitos modos com sujeitos e objetos e a eles confere um ritmo” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.165). Conhecer e transitar por estes territórios, enquanto docente, nos fez ver a possibilidade de cartografar, nessa escola convivemos brevemente com algumas das professoras, precisávamos então nos chegar às professoras, criar proximidade para fazer o encontro acontecer, uma vez aproximadas nos sentimos mais à vontade para fazermos os convites.

Quando começamos nossos estudos sobre a cartografia já vislumbrávamos um grande desafio, caminhos novos, sem métodos predeterminados. Com a pandemia enquanto desvio, sentimos a intensificação do desafio, buscamos nos apropriar dos seus fundamentos, conhecer outras pesquisas e caminhos para nos inspirar diante da realidade de distanciamento social. Para escolher as professoras que convidaríamos para caminhar conosco nos guiamos pelos afetos que foram se construindo nos momentos pré-pandemia. Passamos um mês e meio trabalhando com uma turma do terceiro ano, em meados de março fomos procuradas pela coordenação para assumir uma turma de 2º ano. Apesar do pouco tempo trabalhando com as professoras de segundo ano, antes da suspensão das aulas presenciais, sentimos um acolhimento, uma parceria que se estendeu no desenvolvimento do ensino remoto e desta pesquisa.

Chegamos a Escola Café com Rapadura em fevereiro de 2020 e em março nosso convívio presencial foi interrompido. As formas de conviver com as professoras, com os estudantes, com a equipe escolar havia se modificado, agora já não podíamos nos ver, nos abraçar e compartilhar vivências, da mesma forma. Pelo menos não como antes, os encontros agora se davam por meio de telas, encontros virtuais em tempo real ou com mensagens instantâneas. As professoras do 2º Ano nos acolheram, nos colocaram em um grupo de *Whatsapp*, onde anteriormente organizavam e definiam questões que não puderam definir presencialmente. Mas, com a pandemia, os encontros, as conversas e decisões passaram a ser tomadas exclusivamente por meio deste grupo. O uso das tecnologias nos permitiu criar espaços virtuais de troca, de conversas e interações constantes, nos tornamos professoras parceiras, o que nos possibilitou criar *espaçostempos* para viver a experiência da pesquisa, algo que só foi possível pela parceria existente entre nós.

As professoras do 2º Ano buscavam realizar um trabalho de modo mais colaborativo e articulado. Conversavam e discutiam sobre os conteúdos, as atividades e as questões que atravessavam a docência. Essa parceria, trocas e interações no trabalho nos despertou um interesse sobre estes movimentos. Pensando sobre o nosso anseio de desenvolver uma pesquisa

de inspiração cartográfica, nas possibilidades de produção de dados que poderíamos construir nestes espaços virtuais, nos propomos a fazer o convite às cinco professoras de 2º Ano.

Para iniciarmos o contato e realizarmos o convite para participação da pesquisa, tecemos então a escrita de cartas endereçadas às professoras, apresentando nosso interesse pela temática da formação continuada, assunto que atravessa o percurso formativo e a vida das professoras. As cartas além de expor nossos interesses de pesquisa apresentavam um pouco de quem somos e de como pretendíamos desenvolver o processo de produção de dados. Enviamos a carta-convite por e-mail e quatro professoras do grupo de cinco, prontamente aceitaram participar.

Foram enviadas duas cartas¹¹ com conteúdos diferentes, uma para as duas professoras que já conhecíamos, dos anos que havíamos trabalhado na escola, e outra, para as três professoras que estávamos tendo a oportunidade de conhecer, com nosso retorno a Escola Café com Rapadura. O texto foi escrito com objetivo de apresentar em linhas gerais nossa proposta de pesquisa e fazer o convite às professoras, explicando a importância da participação das mesmas. Expomos nossos redirecionamentos, diante dos efeitos da pandemia em nossas vidas, que indicava como alternativa o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), para mediar às nossas conversas e encontros, ou seja, como procederíamos na pesquisa. Na carta nos propusemos a acolher e explicar qualquer dúvida sobre o processo que estava em construção, caso aceitassem participar.

Uma das professoras nos procurou em nosso número de telefone particular, pelo *Whatsapp*, inquieta pela proposta. Explicou que já estava sem “estudar” há um tempo, que tinha receio de não conseguir ajudar, além das obrigações que possuía para além da escola, que já lhe demandavam muito tempo. Expliquei que as questões postas por ela não eram um problema, que estávamos sensíveis a tudo que fosse emergindo no grupo, que sua contribuição certamente seria muito valiosa para nos ajudar a pensar tanto os processos que envolviam o fazer a pesquisa quanto nossas inquietações sobre a formação. Estávamos interessadas em conhecer o que pensavam e sentiam as professoras com relação aos processos formativos da rede. Nesse sentido, suas vivências e experiências seriam muito valiosas no exercício de pesquisa. Após explicar melhor a situação, dizendo que não havia razões para se preocupar a professora aceitou o nosso convite.

No cenário delineado pela pandemia os grupos de *Whatsapp* e as salas de conferência no *Google Meet* se tornaram os espaços de (des) encontros para discussão, orientações, estudos e trabalhos escolares. A nova realidade exigiu esse engajamento às novas tecnologias, estávamos

¹¹ As cartas produzidas podem ser consultadas no Apêndice - A.

todos (as) reorganizando os espaços e processos de ensino, dentro dos limites impostos pela pandemia. Nesse sentido a rede de ensino ofereceu alguns encontros formativos sobre a Plataforma Google e os recursos que poderiam auxiliar os (as) professores (as) no ensino remoto. Com o passar do tempo o uso destes recursos pelos (as) professores (as) e estudantes foram se concretizando enquanto possibilidades de promover espaços de aprendizagens, enquanto as salas de aula e o contato físico pudessem oferecer algum risco à saúde de todos (as).

O trabalho remoto foi orientado pelas escolas desde o dia 26 de março de 2020, mas a SEDUC só se posicionou e validou as aulas realizadas a partir do dia 08 de maio de 2020. Um novo calendário foi proposto e as aulas de 2020 só se encerraram no mês de fevereiro de 2021. Durante esse período foram realizadas várias pesquisas com os pais dos estudantes sobre a autorização do retorno dos filhos as atividades presenciais, mas esse retorno¹² só ocorreu a partir de agosto de 2021 e de forma gradual. Como a cidade apresentava constantes altas nos casos de covid-19 e com as UTI's lotadas a decisão pelo ensino remoto se manteve por boa parte do ano letivo de 2021.

Com o avanço da vacinação da população e dos profissionais da educação tivemos o retorno das aulas presenciais, embora com o rodizio de alunos a cada semana, a fim de continuar mantendo as medidas de proteção contra a Covid -19. Salientamos ainda que as dificuldades enfrentadas durante este período de Pandemia foram ainda mais intensas por termos na presidência um representante negacionista, que desde o início desta crise sanitária fez pouco caso da grave situação enfrentada. A demora na vacinação provocou o adoecimento e morte de mais de 600.000 pessoas¹³, além das consequências para saúde, educação e economia que enfrentarão por tempo indeterminado os efeitos da inercia governamental diante de situações que demandaram decisões amparadas pela ciência, solidariedade entre os entes federados, ações articuladas entre governo, setor produtivo, sociedade em geral a fim de minimizar os danos causados pela pandemia bem como criar as condições para freá-la.

¹² Em agosto de 2021 a Rede Municipal de Ensino de Caruaru iniciou o retorno gradativo das aulas presenciais em três etapas: Fase 1 – 16 de agosto aulas presenciais para alunos de 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental, retorno de 100 escolas. Fase 2 – 30 de Agosto retornam os Centros Municipais de Ensino Infantil (CMEIs) com turmas de Pré I e Pré II e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), retornaram 30 escolas. Fase 3 – 13 de setembro alunos do 1º ao 4º Ano e do 6º ao 8º do Ensino Fundamental, bem como as Escolas de Tempo Integral (ETIs), totalizando 140 unidades de ensino da Rede Municipal. Atualmente com um total de 43 mil alunos matriculados. Como podemos conferir na página: <https://caruaru.pe.gov.br/prefeitura-de-caruaru-divulga-calendario-de-volta-as-aulas-presenciais/> As salas que não acomodam o número de estudantes com o distanciamento de um metro de distância terão aulas presenciais e remotas, tendo um revezamento de estudantes a cada semana.

¹³ Tendo até a data de hoje 11 de novembro de 2021- 21.924.598 casos confirmados e um total de 610.224 óbitos confirmados. Como podemos conferir na página: <https://covid.saude.gov.br/> na respectiva data.

Assim, em virtude dessas situações, nós fomos reconfigurando o trabalho de pesquisa e produção de dados, fazendo uso de aplicativos e recursos tecnológicos. Pensando sobre a realidade das professoras que aceitaram participar da pesquisa, que tiveram esse interesse, afinal seus cotidianos e rotinas são sempre muito movimentados, especialmente na pandemia, onde em um mesmo espaço precisavam articular a docência, a casa e as demandas que surgiam. Especialmente quando vivenciamos um contexto de sobrecarga com trabalho remoto, reuniões com gestão, coordenação, formação continuada, documentação para preencher, horas a fio na frente de telas, sentadas para participar de momentos diversos. Buscamos então compreender a demanda do grupo de professoras, já que das quatro participantes três possuíam dois vínculos, duas em escolas diferentes, duas turmas diferentes com necessidades distintas, situação comum causada pela desvalorização da docência.

A baixa remuneração do professor lhe obriga a manter dois vínculos, especialmente quando atua em situação de contrato, pois não recebem o piso salarial, possuem vínculos instáveis que podem ser quebrados a qualquer momento, sem aviso prévio e sem direitos trabalhistas. Sabemos que a situação de contrato poderia existir como uma solução provisória, apenas para casos de substituição temporária, mas em muitas cidades a situação é uma constante fugindo a modalidade de contrato temporário. Em Caruaru temos escolas que apresentam números significativos de professores (as) em situação de contratos temporários, professores (as) que além de receberem salários extremamente defasados, não participam de manifestações sindicais e greves, por medo de perderem seus contratos. Já os (as) professores (as) efetivos (as) enfrentam problemas com a concretização de um Plano de Cargos e Carreiras, onde a cada dia são subtraídos mais direitos.

A rede de ensino de Caruaru conta atualmente com um total de 2.289 professores (as)¹⁴, deste total 1.115 são vínculos efetivos e 1.174 de contratos temporários. A divisão da categoria em contratos temporários e efetivos, professores (as) com maior ou menor tempo de serviço, são estratégias utilizadas para quebrar os movimentos dos (as) docentes, são ações que buscam invalidar a unidade da categoria. Isso é observado quando apesar de exercerem a mesma função tem-se uma remuneração diferenciada, tendo situações em que apenas os (as) professores (as) em início de carreira recebem aumento salarial e dessa forma muitos profissionais deixam de participar das reivindicações, a grande maioria por ser contrato temporário e outros (as) por terem sido contemplados (as). Separando os (as) professores (as), a luta enfraquece, as

¹⁴ Informações do portal da transparência da prefeitura de Caruaru: temos atualmente 1.115 vínculos efetivos e 1.174 vínculos de contratos temporários. Para mais informações conferir no site: <https://caruaru.pe.gov.br/portal-da-transparencia/quadro-funcional/>

reinvindicações se tornam cada vez mais diversas e os problemas apenas se agravam. Em muitas situações escolares, ouvimos e presenciamos professores (as) contratados (as) se calarem, em algumas delas pediam que os (as) professores (as) efetivos (as) se colocassem diante de conjunturas arbitrárias, o medo de represálias prevalecia. Em virtude de tantas experiências como essas é que avaliamos a necessidade de ouvir professores contratados e efetivos, uma vez que tem presença marcante na rede.

Acreditamos que não haja uma distinção entre o trabalho exercido por professores (as) que possuem o vínculo efetivo ou de contrato temporário, mas compreendemos que a situação de instabilidade gera medo e muitas vezes os (as) professores (as) sentem receio de se colocar em situações de conflito e tensionamentos. E se os ataques já ocorrem aos professores (as) efetivos (as) que possuem estabilidade e alguns direitos garantidos, a situação é ainda mais crítica quando falamos dos profissionais contratados (as), que em geral não são remunerados tendo o piso salarial como referência. Já que na escola encontramos um grupo de professoras que se dividem entre vínculos efetivos e contratos temporários, achamos relevante ouvir as vozes de todas.

Gostaríamos de realçar que, defendemos a importância do concurso público como forma de fortalecimento da docência, priorizando a existência e concretização de Planos de Cargos e Carreiras que contribuam para a valorização destes profissionais, independente do nível em que atuem, pois educação de qualidade não se articula com a precarização da carreira docente nem com o desmonte dos direitos da classe, educação de qualidade se constrói com relações de respeito reconhecimento e políticas de valorização.

Buscando atender as diferentes dinâmicas de vida das professoras participantes da pesquisa, nos esforçamos para traçar caminhos possíveis para a participação de todas. Já sabíamos que Isabela trabalhava como professora em um horário, mas precisava cuidar da saúde do irmão que precisava de alguns cuidados, de sua família e da casa de modo geral. Marie trabalhava em uma escola particular na Educação Infantil e na escola Café com Rapadura, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o que demanda tempo para planejamento, atividades e avaliações distintas para as duas turmas. Gisele compartilha uma realidade parecida, possui um horário na escola Café com Rapadura e um horário em uma escola privada. Emanuele possui dois vínculos na mesma escola, um contrato, e outro efetivo, os dois em turmas de segundo ano da Escola Café com Rapadura.

Inicialmente precisávamos construir uma relação de confiança para que as professoras quisessem participar conosco do processo de produção de dados. Esse movimento foi desafiador, exigiu sensibilidade para pensar nas singularidades, próprias desse momento. Não poderíamos

chegar realizando um questionário, lançar um grupo de perguntas e dizer que produzimos dados. Precisávamos da atenção, da participação, do envolvimento de nossas professoras, era fundamental que este espaço virtual pudesse provocar situações interessantes, instigantes, pudesse convidar a pensar sobre nossos momentos de formação. Assim fomos buscando nos movimentar nas interações do grupo de *Whatsapp*, procurando deixar que as falas, as palavras pudessem expressar os sentimentos, pensamentos, vivências que estiveram permeando a formação. Pensar em como nos movimentar era necessário para irmos desdobrando os caminhos, criando atalhos conjuntamente com as professoras.

O que permite que a participação na pesquisa se faça por meio de um real protagonismo dos sujeitos não é apenas a presença de diversos atores a quem “damos a voz”, mas sim o modo como a participação é conduzida. Uma dificuldade importante nas pesquisas participativas é conseguir o engajamento dos diferentes sujeitos no processo da investigação. Para que haja participação é preciso que haja experiência de pertencimento. Não basta que o pesquisador se proponha a fazer uma pesquisa participativa. É preciso que os participantes queiram nela se engajar (KASTRUP; PASSOS, 2013, p.271).

Acreditamos que buscar compreender um pouco sobre quem são estas professoras, aproveitar os momentos e tempos de conversas e convivências nos cotidianos permitiu que aos poucos, nas experiências fossemos construindo este sentimento de pertença. Compreendíamos nossa presença e nosso papel como pesquisadora nesse cotidiano, ao mesmo tempo em que trazíamos nossas experiências como professoras e mulheres, tocando os muitos sentimentos e situações que nos atravessam, de forma subjetiva e distinta. Contextos e situações que nos uniam ou não, mas mesmo na diferença tornava-se necessário acolher e conhecer esse universo que pertence a cada professora que participou conosco desse exercício. A produção dos dados depende significativamente da condução do pesquisador em campo, bem como da abertura e interesse dos (as) participantes.

Acreditamos que nossa presença enquanto docente contribui para uma compreensão prévia do campo, para pensar em estratégias de produção de dados possíveis. O fato de estarmos distante fisicamente foi de certa forma, minimizado pelas vivências e contatos virtuais constantes. Como a cartografia não pretende manter uma neutralidade, mas ao contrário demanda envolvimento e participação no trabalho de campo, ser professora nos ajudou a nos aproximar das realidades das professoras, inclusive, a partir da partilha de muitas experiências. “Pesquisar é intervir, não há separação entre conhecer e fazer. Na pesquisa qualitativa de inspiração cartográfica não há qualquer pretensão à neutralidade”. (SOUZA; FRANCISCO, 2016, p.814).

Como boa parte das interações escolares passaram a ser realizadas pelo *Whatsapp*, devido a sua democratização e fácil acesso por parte dos (as) professores (as) da escola, pensamos na criação de um grupo de *Whatsapp* no qual pudéssemos nos movimentar no exercício da pesquisa. O grupo serviu como meio de construir virtualmente um espaço de produção de dados com as professoras¹⁵: Isabela, Marie, Emanuele, Gisele¹⁶.

O nome do grupo foi invenção nossa, como buscávamos desenvolver os processos de instaurações por meio da arte, da poesia, da música, inspiramo-nos em um livro de Bráulio Bessa, intitulado *Poesia com Rapadura* e realizamos a adaptação para *Café com Rapadura*. Isso já pensando que não pretendíamos nos restringir apenas a poesia e como os encontros de professores (as), os intervalos e pausas no expediente e nas formações são geralmente regados por café, pensamos no nome da apreciada bebida no lugar de poesia. O momento do café é aquele tempinho do encontro, da conversa livre, da partilha. E a rapadura representa a doçura dos encontros, da arte, da poesia, da música, da vida que se faz e refaz diante do que nos acontece, do que nos passa. Além de ser um doce tradicional, muito apreciado no Nordeste.

Tomamos como processos de instauração a arte de fazer ver, como definido por Lapoujade:

Testemunhamos sempre a favor da “beleza do mundo”, a favor da sua inteligibilidade e da sua “cosmicidade”, revelando novos seres. É preciso toda uma arte para fazer ver aquilo que vimos. Nesse sentido, fazer ver é convocar uma testemunha. Todos os homens são testemunhas, em um momento ou outro, de um instante de esplendor ou de verdade, mesmo fugidio. (LAPOUJADE, 2017, p.93).

Buscamos durante a pesquisa nos encontrar com os dados, “fazendo ver” por meio do encontro com a arte, a poesia, a música e os desenhos. Construindo momentos com as professoras que se dispuseram a participar dos encontros, conversas e vivências, que estavam abertas as experiências e situações que nos ajudaram a ver e a cartografar as artes do cotidiano. Nesse aspecto as instaurações, segundo Lapoujade (2017) e Almeida (2021), são compreendidas

¹⁵ Outra professora, não mencionada no trabalho com os dados produzidos, tinha inicialmente aceitado participar da pesquisa, fez parte do grupo durante todo o período de 2020. Mas devido a um erro no edital de seleção ela precisou mudar de escola, pois havia feito a seleção para Educação Infantil e estava atuando no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ainda conversamos sobre a possibilidade de concluir o trabalho com o grupo, mas devido a sua situação de contrato e a saída da escola a professora não quis mais participar da pesquisa, que já estava na etapa final de produção de dados. Respeitamos o posicionamento da mesma, pois é indispensável esse interesse de participar.

¹⁶ O nome utilizado para identificar as professoras foi escolhido por elas em nosso encontro virtual realizado no *Google Meet*, a escolha era livre e Isabela escolheu este nome por iniciar com a mesma letra do seu nome e por terminar em bela, assim como ela. Marie escolheu este nome como referência a Marie Curie a cientista polonesa e primeira mulher a ganhar o Prêmio Nobel de Física, por ser também o nome escolhido para sua filha, a qual estava gestando durante o período da pesquisa. Emanuele escolheu este nome em homenagem ao seu pai, pois era o nome que ele queria para sua filha, mas quem acabou realizando a escolha final foi sua mãe. Gisele escolheu o nome que teria dado a sua segunda filha, mas teve apenas uma.

como processos mútuos, que só podem ocorrer nas relações com os outros, nessas relações é que nós forjamos nossa própria existência. Assim, as professoras nos ajudaram a ver, a testemunhar e conhecer este território, suas formas de existência, enquanto professoras em devir.

Neste processo nos mantivemos atentas para conhecer melhor cada uma das quatro professoras que construíram e contribuíram neste processo de produção de dados, por isso organizamos um quadro com algumas informações sobre as praticantes pensantes deste cotidiano. Informações que nos ajudam a conhecer um pouco sobre seu vínculo com a rede municipal de ensino, tempo de experiência e formação. Conhecer o lugar de fala de cada professora, sua história e formação são importantes para entender quem são essas docentes, ajudando a compreender em algumas situações até seu posicionamento diante do que surge nas conversas.

QUADRO 1 - TEMPO DE SERVIÇO E FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Professora:	Tempo de serviço	Formação
Isabela	2 anos como contrato temporário e 15 anos com vínculo efetivo.	Formação Inicial em Pedagogia e pós-graduação em Gestão e Coordenação Escolar.
Emanuele	13 anos de tempo total, estando há 10 anos com um vínculo efetivo e como contrato temporário.	Formação Inicial em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica.
Gisele	10 anos de experiência na rede de ensino privada e quatro anos na rede pública municipal como contrato temporário.	Formação Inicial em Pedagogia e Pós-graduação em Gestão e Organização Escolar.
Marie	Cinco anos de experiência na rede de ensino privada e pública na cidade de Santa Cruz e 2 anos na rede privada e pública na cidade de Caruaru como contrato temporário.	Formação Inicial em Pedagogia e está cursando Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Apresentamos a seguir a professora Isabela, que teve dois anos como professora contratada e posteriormente assumiu o concurso tendo atualmente quinze anos como professora

efetiva. Possui Formação Inicial em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar. É a professora mais experiente do grupo, apresentou um pouco de dificuldade em realizar o trabalho remoto inicialmente, mas contou com a ajuda do filho e das colegas de trabalho, que davam dicas e orientações com relação a programas e aplicativos. É sempre muito atenciosa com seus estudantes, busca sempre compreender e trabalhar com as alteridades, enquanto professora gosta muito das interações e trocas, dando e recebendo dicas para o trabalho docente.

Em seguida temos algumas informações sobre a professora Emanuele. Ela está na rede pública há treze anos, entrou como contrato temporário e há dez anos assumiu como professora efetiva, mantém desde então dois vínculos, um como contrato e outro como efetiva. Possui Formação Inicial em Pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Na escola é conhecida como a professora que “pede muito”, está sempre se posicionando e reivindicando melhores condições de trabalho. Já está na escola há muitos anos, por isso se sente confortável para questionar uma situação que a incomode. Possui muitas amigas e afetos, conhece a grande maioria dos funcionários e é sempre muito simpática com todos (as).

A professora Gisele possui dez anos de experiência na rede privada de ensino e quatro anos em exercício na rede pública municipal vinculada como contrato temporário. Possui Formação Inicial em Pedagogia e Pós-Graduação em Gestão e Organização Escolar. Gisele não fala muito nas reuniões escolares, mostra-se um pouco tímida e reservada, mas sempre conversa com o grupo de colegas, propondo ou apoiando nas decisões. Compartilha com as colegas situações e problemas enfrentados em sala, buscando conjuntamente refletir e pensar nas possibilidades mais viáveis.

A professora Marie é a mais nova do grupo, possui cinco anos de experiência na rede pública e privada na cidade de Santa Cruz e dois anos na rede pública e privada na cidade de Caruaru, enquanto contrato temporário. Possui Formação Inicial em Pedagogia e está cursando Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. Marie é sempre muito afetuosa e simpática com todos da escola, gosta de interagir e conversar com as colegas, sempre compartilhando aplicativos, ferramentas e ideias. Participa das reuniões e busca expor e defender seu ponto de vista quando solicitada.

Cada professora possui suas características, experiências e singularidades, mas enquanto grupo de professoras se apoiam e compartilham não só os *saberes-fazer*s, mas também as dúvidas e inquietações. Gostam de conversar para tomar decisões e construir formas de desenvolver o trabalho da maneira que consideram mais viáveis, buscam pensar e articular as

decisões, mas sem impor nenhum ponto de vista, em grupo possuem a liberdade para tomar as decisões que lhes competem.

2.2 SOBRE O CAMINHAR: CAMINHO SE CONHECE ANDANDO

Caminho se conhece andando
 Então vez em quando é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber
 Perigo é se encontrar perdido
 Deixar sem ter sido
 Não olhar, não ver
 Bom mesmo é ter sexto sentido
 Sair distraído espalhar bem-querer
 (CESAR, 2008, p.[1])

A nossa caminhada tem sido de muito aprendizado, aprendendo com muitos outros, com autores, com poesias, com músicas, com textos, imagens, com o mundo, com a escola, com as professoras e colegas. A beleza da cartografia é essa possibilidade de abertura ao que emerge. É preciso estar atento, sensível para não perder nos detalhes, nas miudezas do cotidiano os acontecimentos, falas e situações relevantes para ajudar a conhecer e compreender essas professoras e seus posicionamentos. Nesse aspecto o olhar flutuante, o estranhamento diante de muitas situações, guia o olhar do cartógrafo, guiam seus passos no desenvolvimento da pesquisa. Pensando nessas atitudes, a cartografia nos ajudou a sentir, a perceber as intensidades, as presenças marcadas pelas interações nos ajudaram a repensar nossa própria forma de conversar, de dizer, de se aproximar. Nesse sentido, o exercício da pesquisa nos fez e faz pensar e nesse movimento nós vamos nos modificando, nos abrindo as experiências, construindo no caminhar o caminho.

A cartografia torna-se a própria expressão do percurso: mapas, danças, desenhos. Percurso que nunca é dado, seja por sucessões estáticas, por fases pré-fixadas ou por palavras de ordem. Um exercício de dispor o trabalho de pesquisa como uma operação de invenção da vida, de virtualização da existência, de potenciação do estar no mundo da educação, transfiguração das coisas, das palavras, dos territórios educacionais (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p. 166).

A cartografia nos permitiu inventar, construir nossos próprios passos dentro do contexto da escola, em uma situação de pandemia e de distanciamento social, utilizando questões que emergiam no cotidiano para pensar e propor instaurações. Pensar a vida, a escola, o mundo, a docência e a sua formação por meio dos acontecimentos, notícias, tirinhas de humor que poderiam nos ajudar a dizer, ver e conhecer, pensar junto com as professoras, levadas por elas.

Mantivemos o olhar atento no grupo de *Whatsapp*, enquanto nosso primeiro espaço de interações. As conversas se iniciaram no dia 13 de outubro de 2020 e se estenderam até o dia 27 de abril de 2021, elas ocorriam nos momentos em que conseguíamos trazer para o grupo questões que, a nosso ver, poderiam provocar e convidar as professoras. Nem sempre obtivemos retorno, o que nos fazia refletir, buscar outras formas de chegar, de se aproximar, de convidá-las a participar das conversas. Buscamos mobilizar as conversas com a poesia, com diversas formas de arte que pudessem fazer pensar e falar sobre os acontecimentos dos encontros formativos, da vida escolar, sobre ser professora.

Então passamos a observar que em alguns momentos específicos, em que as demandas da escola com questões burocráticas aumentavam, as interações diminuía. Buscamos então iniciar nossas conversas quando percebíamos que os momentos na escola estavam mais tranquilos, quando as professoras estavam mais propensas a participar. Mesmo sendo por grupo de *Whatsapp*, como as professoras tinham que interagir com muitos grupos e alunos as conversas poderiam ficar esquecidas nas caixas de mensagem. Então tínhamos atenção às conversas que se davam em outros grupos que discutiam as questões da escola, observando sinais de cansaço, fadiga, ausência de interações, os próprios desabafos que às vezes apareciam.

Respeitamos os períodos de descanso das professoras, finais de semana e feriados, bem como o período de férias, em que algumas viajaram ou aproveitaram para descansar. Quando propúnhamos no grupo alguma interação aguardávamos a disponibilidade de cada uma para participar em seus tempos livres, partíamos de suas disponibilidades. Sempre atentando as pistas que surgiam, para só então prosseguirmos. Aproveitávamos também os momentos de grande interação do grupo para ampliar as conversas, tomando como pressuposto que o engajamento indicava o interesse de falar sobre as questões que iam emergindo.

Compreendendo que nosso interesse de pesquisa possui relação direta com os processos de formação continuada da rede municipal de ensino, consideramos relevante participar dos encontros formativos. Participamos então das formações realizadas pela equipe da SEDUC mensalmente, mas especificamente dos encontros destinados aos professores (as) do 2º Ano dos Anos Iniciais. Frequentamos também os momentos organizados pela coordenação escolar, denominados de Web Estudos, que faziam parte da proposta do Programa Criança Alfabetizada¹⁷, onde eram disponibilizados textos para os momentos de estudo das professoras.

¹⁷ Surge como iniciativa do Governo estadual por meio da Secretaria Estadual de Educação – Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação - Superintendência de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, construiu um material complementar ao livro didático composto de Manuais para os professores e Almanques para os estudantes. A proposta tem por objetivo garantir a

Como o programa Criança Alfabetizada é destinado para as três primeiras séries dos Anos Iniciais, e a escola não possui turmas de 1º Ano, os encontros contaram com as professoras das turmas de 2º e 3º Anos da Escola Café com Rapadura.

O Programa Criança Alfabetizada foi adotado na cidade de Caruaru em meados de 2019, não tendo neste ano o tempo necessário para consolidação da proposta. Em 2020 com a pandemia o programa não se concretizou da forma como foi planejado, tendo apenas os momentos de estudos com as professoras da escola. O Manual do Professor e o material impresso dos estudantes não foram entregues, nem trabalhados, sua retomada enquanto proposta ressurgiu no ano de 2021, com a adoção da proposta por todas as cidades do estado de Pernambuco, inclusive Caruaru.

Tendo em vista que o processo de produção de dados no grupo se iniciou no mês de outubro, passamos a realizar o registro das observações e vivências dos encontros formativos a partir do mesmo mês, quando já havíamos entrado em contato com as professoras e obtido o aceite para participação da pesquisa. Participamos e registramos nossas observações e percepções dos encontros formativos que ocorreram nas datas registradas na tabela abaixo.

Tabela1. Cronograma de Encontros Formativos.

Data dos encontros	Encontros Formativos
27 de outubro de 2020	Formação da SEDUC
26 de novembro de 2020	Formação da SEDUC
15 de dezembro de 2020	Formação da SEDUC
01 de dezembro	Web Estudos – Criança Alfabetizada
21 de dezembro	Web Estudos – Criança Alfabetizada

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Consideramos importante acompanhar com bastante atenção os encontros formativos, pois como nosso interesse estava voltado ao olhar das professoras sobre estes momentos, pareceu-nos relevante participar e entender como estes aconteciam. Na possibilidade de ver também se os encontros eram marcados por muitas interações e participação das professoras. A participação nos momentos contribuiu para compreender algumas situações mencionadas pelas professoras, bem como para trazer alguns elementos dos encontros para as conversas do grupo. Tudo devidamente registrado em nosso diário de bordo: os encontros, algumas reflexões e impressões sobre as situações.

Para a pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro

com o campo. Os relatos contêm informações precisas – o dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada – Contém também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. (BARROS; KASTRUP, 2015, p.70).

Além de registrar os encontros formativos, o diário de bordo também nos ajudou a registrar os momentos de conversas realizados no grupo de *Whatsapp*. Registrávamos no diário nossas falas, nossas interações, bem como algumas impressões e percepções sobre momentos vivenciados no grupo. Com o passar do tempo, percebemos que além da autorização do grupo de professoras, conseguimos a sua participação ativa e seu engajamento. Criamos virtualmente um espaço de encontro, de aproximação e conversas, para que pudéssemos falar sobre as questões que nos mobilizava, tocava, inquietava em relação ao exercício da docência no contexto marcado pelas políticas e programas neoliberais e pelos desafios da pandemia do covid-19.

2.3 ENCONTROS: CONVERSAS INSPIRADAS PELA ARTE, POESIA E VIDA

No grupo Café com Rapadura as interações eram pensadas para promover um espaço de compartilhamento de ideias por meio de conversas. Buscamos trazer poesias que fizessem pensar sobre a formação continuada, sobre ações de (des) territorialização, sobre a realidade, sobre possíveis linhas de fuga, ações que indicassem uma possível inventividade nas falas das professoras por meio da cartografia. Pois, como Oliveira e Paraíso (2012) nos ensinam:

Cartografar é também uma operação de traçar linhas de fuga nos territórios, às vezes tão cinzentos, da educação; bailar por entre territórios; abrir-se; engajar-se, indicar vazamentos diante das forças que tentam direcionar os acontecimentos; enfim, fabular, criar, pintar outros mundos para a educação. (p.168).

Diante dessas intenções e pretensões lançamos no grupo a poesia de Lorrana Quintanilha, chamada “Olhar de formiga”. Um texto que diante da beleza e simplicidade nos fazia refletir sobre a realidade do (a) professor (a) diante das propostas que chegam. No encontro com as professoras às falas que surgiram foram potentes, faziam pensar sobre os atravessamentos da formação, sobre o olhar do professor diante de tudo isso.

Vejo tudo pelo olhar de uma formiga
Sentada na Calçada
Vejo um imenso tapete cinza.
Vejo tudo pelo olhar de uma formiga
Sei que pessoas e carros passam
Mas vejo só pés e rodas.
É mais fácil ver as pequenas belezas da vida

Vejo aquela florzinha linda
 No canto da calçada
 O que eu vejo, muitas pessoas não veem.
 Mas o que elas não veem eu vejo.
 São essas pequenas coisas (e tão grandes para mim)
 Mas é isso que eu vejo.
 Vejo tudo pelo olhar de uma formiga.
 (QUINTANILHA, 2012, p.104)

A arte da poesia permeou nossos encontros e conversas permitindo que cada uma das perspectivas presentes pudessem construir suas próprias interpretações e associações com a realidade escolar, situações que nos ajudavam a ver, a conhecer a escola Café com Rapadura, assim como possibilitavam conhecer e nos aproximar das professoras Isabela, Marie, Gisele e Emanuele. Um caminho criado e construído pela participação das professoras, dos poetas, dos autores que nos faziam refletir, construir espaços de pensamentos, de interações, de aprendizagens, de desmanchamentos.

Recorriamos também aos acontecimentos e situações que por ventura poderiam potencializar interações, conversas que pudessem contribuir para o cartografar, por meio, por exemplo, de uma tirinha. No dia 30 de setembro de 2020 faleceu Joaquín Lavado, o famoso cartunista argentino conhecido como "Quino". Mafalda como uma boa questionadora, como personagem brilhante, fez parte da vida de muitas pessoas, aparecendo nos livros didáticos, jornais e redes sociais como forma de divertir e provocar o pensamento. Trouxemos então a Mafalda para o grupo de *Whatsapp* Café com Rapadura, por ser Mafalda, tão crítica, tão irônica, tão provocadora e as professoras sentiram-se provocadas por ela.

Figura 1. Tirinha Mafalda.



Fonte: <http://cachinhosleitores.blogspot.com/2013/01/um-ano-novo-mafaldiano-para-todos-nos.html> (2013).

Recorremos à tirinha como uma forma de instaurar, de pensar e falar sobre o mundo, sobre a docência e a formação continuada de professores, com o interesse de ajudar a abrir espaços para conversar. Buscamos conversar com as professoras e construir coletivamente espaços de reflexão, de discussão, recorrendo em alguns momentos à beleza e leveza das poesias, em outros aos acontecimentos dentro da própria escola ou rede, para que a partir dessas

colocações e situações pudéssemos fazer pensar sobre fazer falar, nos ajudando assim a compreender este cotidiano escolar.

Nosso grupo Café com Rapadura contou com a presença de Clarice Lispector, Manoel de Barros e Mafalda, nos levando a pensar sobre o cotidiano. O grupo foi um espaço para pensar sobre a docência e o tempo que parece passar tão apressado pela quantidade de atividades exigidas. Tem sido desafiador ser professor (a) nestes tempos e em alguns momentos da pesquisa percebíamos uma diminuição ou até ausência de participação e engajamento nas conversas. Pensando e sentindo essas dificuldades, nós também buscávamos outros modos de conversar, de trazer as professoras para a conversa, respeitando seus tempos e suas urgências.

Ser professor (a) na pandemia ativou os grupos de *Whatsapp* com inúmeras mensagens referentes a correções de tarefas, momentos destinados para tirar dúvidas dos (as) estudantes, tempos dedicados as diversas reuniões escolares e para preencher os novos modelos de planilhas e planejamento diário. Buscamos ser sensíveis a todas essas situações, dar os tempos que as professoras precisavam para interagir. Ao mesmo tempo, entendíamos que não é raro deixar pra responder uma mensagem depois e acabar esquecendo. Nesse aspecto reconhecemos que foi desafiador trabalhar com esse distanciamento, mas buscamos tratar com leveza e sempre que possível regando com arte estes encontros e conversas.

Conversar é parte da vida cotidiana de todos/as nós. Conversamos cotidianamente e de múltiplas maneiras: conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas; provocativas, emotivas, alegres, tristes. Conversas longas, conversas curtas. Conversamos... (SAMPAIO; RIBEIRO e SOUZA, 2018, p.25).

Pensando nas possibilidades de termos momentos de aproximação, mais leves e descontraídos o grupo passou a ser espaço de encontros, mesmo que virtual lugar de conversa, sobre esse cotidiano escolar, sobre a realidade da formação continuada, deixando emergir as nossas inquietações. Enquanto pesquisa-intervenção, nos abrimos à adoção da conversa como uma metodologia (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018), uma metodologia que se abre as imprevisibilidades do que pode surgir. As conversas são ainda espaços de trocas, de aprendizagens onde podemos conhecer o mundo e o olhar de outros (as), que podem compartilhar as mesmas perspectivas ou exercer suas alteridades, onde podemos acessar experiências, narrativas e o olhar do outro sobre o mundo.

Estávamos naquele grupo, para conversar, para nós era importantíssimo ouvir essas vozes, compreender o que pensam, como percebem e sentem as vivências e experiências provocadas pelo exercício da docência, sobretudo o exercício e a vida docente que acontecem

mediante as prescrições e materiais que lhes são encaminhados pelos programas, mas não só essa, estávamos interessadas também pelo exercício inventivo da docência. Então, precisávamos ouvir, fazer falar sobre as questões que provocavam, incomodavam e que também emergiam como possibilidades de escape para as professoras. Assim, buscamos ter a atenção flutuante proposta na cartografia para conhecer e perceber quais elementos foram emergindo dessas conversas. Algo que só foi possível pela disposição de participação, pelo protagonismo e desejo das professoras de compartilhar com e no grupo o que parecia tocá-las.

2.4 DESENHANDO UM MAPA DA ESCOLA

Além das interações e participações frequentes no grupo Café com Rapadura, pensamos em promover um encontro on-line com a presença de todas as professoras, de acordo com a disponibilidade de horários e demandas de cada uma para que pudessem se fazer, de outro modo, presentes. Lançamos então a proposta do encontro, cada uma foi apresentando os horários que seriam viáveis, desse modo definimos um dia e horário mais tranquilo para todas do grupo. A proposta era promover um momento leve e convidativo, a semana já tinha as aulas que fazem parte da programação normal das professoras, dois encontros formativos, sendo um da Secretária de Educação e outro do Programa Criança Alfabetizada. Gostaríamos então de poder propor um encontro onde mais que falar, as professoras pudessem criar outros modos de dizer o que pensam sobre a formação continuada, sobre onde e com quem elas permanecem aprendendo nestes espaços da escola.

Combinamos no final de semana a entrega de uma sacola “variedades” com materiais para que pudessem utilizar no encontro. Aproveitamos a oportunidade e entregamos junto uma poesia, para ser apreciada junto com a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁸. O encontro aconteceu numa terça-feira (27) de abril de 2021, às 19 horas, por ser o horário em que todas estavam livres, teve duas horas e vinte de duração, foi gravado com a autorização das participantes e posteriormente fizemos sua transcrição. Este momento foi pensado para que pudéssemos arrematar nossas conversas e abrir outras, mas também para marcarmos junto as nossas parceiras que nosso trabalho tinha um tempo, e que este estava chegando ao final, era preciso se movimentar no sentido de irmos encerrando o tempo dos encontros que tínhamos iniciado por conta do exercício da pesquisa, mas também pelos vínculos

¹⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Apêndice – B.

tecidos e pelo fio que nos amarra – o exercício da docência, estava clara a possibilidade de deixarmos novas aberturas para outros começos.

Dentro da sacola “variedades” nós colocamos itens de uso escolar e alguns que não necessariamente são para essa finalidade, mas que pudessem provocar / convidar a imaginação das professoras. Oferecemos papel quarenta, tinta guache, giz de cera, pincel, massa de modelar, linha, retalhos de pano, bexiga de festa, pedaços de emborrachado, pedaços de papel crepom, cola, forminhas para doce de festa, fitas e corações de EVA. Avisamos que o material era apenas convite/ sugestões, e se quisessem fazer uso de qualquer outro material o fizessem, pois o que queríamos era oferecer possibilidades de fazer a partir de materiais diversos.

Assim a cartografia, possibilitou que por meio destas conversas e dos diversos momentos e situações partilhados pelo grupo de professoras fôssemos construindo e afirmando afetos e parcerias de forma ética e respeitosa. Permitiu pensar e desenvolver uma pesquisa em meio a tantas adversidades e imprevisibilidades, criando um horizonte de possibilidades de conhecer, mesmo na e a distância, quem são estas professoras. “A cartografia é ao mesmo tempo, ciência e arte, registro e enunciado, referência e composição, descrição e criação aqui e lá, atual e virtual, documento e expressão, função e sensação” (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.168).

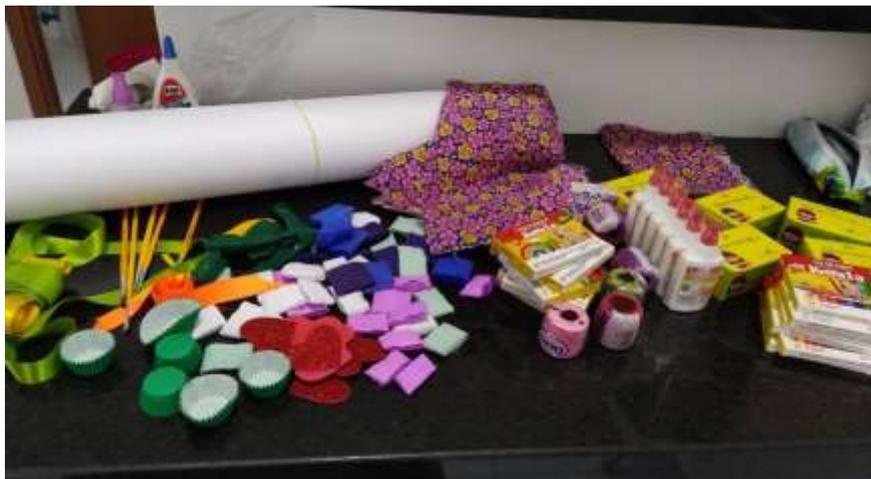
Para entrar na escola sem estar nela e retomar a vida nela vivida chamamos à imaginação das professoras e pedimos que desenhassem uma planta da escola no papel 40, fizemos essa proposta inspiradas pelos trabalhos de Oliveira; Paraíso (2012) e Dias (2010, 2012). Por meio do desenho foi possível conhecer um pouco deste espaço e das experiências vividas ali, através do olhar de cada professora. Considerando que o ano de 2020 foi marcado pela necessidade do trabalho remoto e foi assim que encerramos este ano letivo, entendemos que estas foram medidas emergenciais e que apesar disso é no espaço físico da escola que as professoras podem conhecer e conviver com estudantes e com seus pares. É na escola que todos têm acesso aos materiais, às explicações, as experiências e vivências que fazem deste canto um lugar de esperança. Esperança numa sociedade mais justa, potente em promover oportunidades de aprendizado para o maior número possível de estudantes. Por todas as oportunidades de vivência e partilha de experiências é que consideramos importante conhecer o que sentem e pensam as professoras sobre a escola.

Por meio do desenho da escola, da representação de um espaço que estas professoras conhecem, habitam e onde experimentam a docência, pudemos explorar um pouco dos sentimentos e experiências que este lugar lhes possibilita vivenciar. “Fazer ver” através da arte os lugares da escola que cada uma delas mais gosta? Os sentimentos que estar nesses espaços desperta nestas professoras? Conhecer o que gostam de fazer nesses espaços? Com quem gostam

de estar na escola? Como sentem o tempo neste território? O que e quem contribui com seu vir a ser professora? Onde e com quem nestes espaços se mantêm aprendendo? E quem participa auxiliando nesses processos? Foram algumas instaurações que foram possíveis no encontro com as professoras e suas subjetividades.

As professoras receberam uma folha em branco e uma diversidade de materiais que poderiam ser utilizados para compor o desenho da escola, onde poderiam expressar com os materiais da sacola e outros recursos que tivessem á mão o lugar onde vivem e exercem a docência. Receberam a massa de modelar, que nos chega tão padronizada e uniforme, podemos pensar também em diversas possibilidades de desformar, de dar forma ao que a nossa criatividade deseja. Quando pensamos nos momentos de formação continuada, nas orientações que chegam, lembramo-nos de uma formação que deseja dar forma, uniformizar o fazer docente. Mas ao deixar nas mãos de cada pessoa, o fazer docente e esse material, observamos como a subjetividade está permeando os diferentes modos de fazer, diante de uma mesma orientação, cada uma teve a possibilidade de inventar de modos diferentes de expressar suas relações com a escola.

Figura 2. Foto dos materiais.



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Figura 3. Foto dos kits prontos



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Para nos ajudar a pensar e propor este momento nos apoiamos no conceito de instauração proposto por Lapoujade, que diz: “É preciso toda uma arte para fazer ver aquilo que vimos” (2017, p.93), e no trabalho de Almeida, (2021). Por meio do desenho as professoras puderam nos dizer sobre os *espaçostempos* vividos na e com a escola. Foi possível conhecer o que os olhos destas professoras e suas subjetividades enxergam naquele território, o que sentem e como se constroem como docentes. Construimos *espaçostempos* para a inventividade apoiadas no conceito de Dias (2012, 2010), para que através dos olhos e da livre expressão de cada professora pudéssemos ver esta escola, conhecer um pouco do seu cotidiano, de suas vivências.

Após a criação da planta da escola, por cada uma das professoras, continuamos a conversar, para conhecer, para entender as escolas que traçadas nos mapas, expressavam os *espaçostempos* vivenciados, sentidos pelas professoras. As conversas foram tecidas por afetos-amizades, possíveis pela disposição das professoras em nos acompanhar na feitura da pesquisa, acolhendo nossas inquietações, incertezas, desafios, proposições e questões. Conversas que se deram virtualmente e que foram regadas de afetividade, de atenção com essas praticantes pensantes deste cotidiano escolar. Nossos encontros e conversas foram potencializados pela partilha de poesia e outros textos e imagens que ao nos aproximar nos permitiram “deixar a ver” o que pensam sobre ser e estar e tornar-se professoras nos *espaçostempos* que se forjam com as políticas de formação propostas pela SEDUC e que enredam a vida cotidiana da escola. Por isso apostamos na conversa como metodologia da pesquisa, para potencializar todos estes encontros.

A aposta na conversa como metodologia de pesquisa implica assumir, ética e politicamente, o fazer investigativo como uma (inter)ação compartilhada, compreendendo os sujeitos da educação como produtores de saberes pedagógicos e modos de se relacionar e habitar o educativo. Por isso o compromisso de investigar com e não sobre o outro. **Com** porque, ao assumir essa postura, se nos coloca a pergunta: quem melhor do que os “habitantes”, os/as praticantes dos espaços educativos para falar do que aí vivem diariamente? (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p.175, grifo do autor).

Nós concordamos com os autores sobre a importância de investigar, de pesquisar com o outro, afinal são as professoras que vivem os processos formativos, os cotidianos escolares, então possuem propriedade sobre essas vivências, desse modo podem nos ajudar a conhecer suas repercussões. Como já dito, as conversas possibilitaram esse encontro com o mundo das professoras, com a sua realidade, a sua escola, com os problemas que emergem em seu cotidiano. Fomos então conhecendo um pouco de quem são as professoras, compreendendo que são em devir. Assim entendemos que somos o resultado de nossas vivências, formações, trabalho, experiências que podem contribuir no que somos atualmente e no que podemos vir a ser.

Dentre as muitas questões que atravessam a vida docente e o cotidiano escolar, temos a questão do tempo. O tempo que o professor dispõe para construir *espaçostempos* de aprendizagens com seus/suas estudantes. O tempo que possui para participar das formações continuadas, tudo está cronometrado, temos tempo para iniciar e finalizar o ano letivo, mas nem sempre o tempo do relógio é suficiente para todas as nossas atividades e interesses de aprendizagem. Pensando nisso durante o encontro trouxemos a poesia de Manoel de Barros, para ajudar a compreender um pouco dos atravessamentos que o tempo impõe a este cotidiano escolar. Conhecer os sentimentos que pensar sobre o tempo despertam, refletir sobre suas (im) possibilidades dentro do contexto escolar, das formações e materiais que chegam à sala dessas professoras.

O tempo só anda de ida.
A gente nasce, cresce, envelhece e morre.
Pra não morrer
É só amarrar o tempo no poste!
(BARROS, M., 2008, p.[1])

A poesia permitiu sentir, interpretar de diversas formas, por isso buscamos sempre que possível mergulhar em poesias que permitissem pensar sobre questões que nos desafiam, e de certa maneira nos provocam e inquietam, seja sobre a escola, o seu cotidiano e, sobretudo, sobre a formação continuada. O tempo é um marcador que provoca, porque marca a entrada e a saída do professor da sala de aula, os tempos das atividades, dos projetos, das propostas que chegam à sala de aula, geralmente sem consultar os (as) professores (as). As professoras são convocadas a conhecer os materiais por meio das formações, mas não participam da sua concepção, ficam

totalmente alheias ao processo de pensar e construir a proposta, o papel que lhes oferecem é apenas de executar. E o que podem fazer essas professoras diante das alteridades que existem e habitam suas salas de aula, diante das dificuldades que enfrentam? Foi conversando, foi apreciando a arte, a poesia, desenhando, ouvindo, e acolhendo que fomos construindo esta cartografia com as professoras da Escola Café com Rapadura.

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES NOS CONTEXTOS DE FORMAÇÃO

Neste capítulo realizamos uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC – da Formação de Professores), por compreendermos as repercussões que tais documentos trazem para a formação continuada e os fazeres docentes, enquanto elementos relevantes em nossa pesquisa. Os referidos documentos surgem como uma forma de normatizar e reafirmar ainda mais os movimentos de regulação do trabalho dos (as) professores (as), restringindo e limitando, prescrevendo o trabalho por meio de materiais e formações que chegam com objetivo de cumprir uma proposta única e excludente, que desconsidera a realidade dos contextos escolares, as alteridades dos (das) professores (as) e estudantes.

Realidade esta que já vem sendo debatida em muitas das discussões realizadas pela ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e diversas instituições educacionais e profissionais comprometidos com a formação de professores e com os rumos da educação. Debates que nos ajudam a entender as implicações destes documentos a nível nacional e local como uma forma de legitimar e reafirmar uma formação mínima e fragmentada de professores (as) e por consequência dos (as) estudantes. Buscamos desenvolver neste capítulo um texto que situe o que representam estes documentos em termos de retrocesso para a educação no nosso país e posteriormente voltaremos nosso olhar para entender as implicações dos mesmos para nosso contexto de pesquisa, na Cidade de Caruaru – PE.

Trazemos uma discussão sobre os atravessamentos que tais políticas tem sobre os *saberesfazeres* e a autonomia dos (as) professores (as), já que são ações verticalizadas construídas sem qualquer discussão com os (as) profissionais da educação, determinando o fazer da escola e dos (as) professores (as). Apresentamos ainda os conceitos e definições de formação e uma aprendizagem inventiva, enquanto outra possibilidade de compreender os processos formativos, onde ao invés de pautar-se em um formar com base em soluções e conceitos, que buscam moldar um sujeito, a aprendizagem se guia pelo caminho de promover experiências de aprendizagens e invenção de problemas como propõe Kastrup (2012).

Acreditamos que a formação de professores é um elemento importante para pensarmos os rumos que a educação vem assumindo em nossa sociedade, para isso não podemos desconsiderar os espaços que o tema ocupa entre os documentos que assumem o papel de nortear a educação

no país, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e mais recente tem a Base Nacional Comum para a Formação de Professores. Optamos por trazer uma discussão sobre os documentos aprovados recentemente, que vem ganhando grande repercussão no meio acadêmico e escolar por suas proposições e possíveis efeitos sobre a educação e os processos de formação tanto inicial quanto continuada dos professores, repercutindo assim no processo educativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta em seu texto artigos específicos para discutir a formação de professores. Abrangem questões referentes tanto à formação inicial para o ingresso no exercício da docência quanto aos cursos de formação continuada que são destinados aos profissionais em exercício. Apresentando também os entes responsáveis pelas formações e as suas modalidades podendo ser presenciais ou à distância. Toca em questões referentes à valorização do profissional docente ao apresentar a necessidade de planos de cargos e carreiras, ingresso no serviço público por meio de concursos, boas condições de trabalho, tempo destinado para atividades de planejamento, avaliação e estudos dentro da carga horária de trabalho, além de outros direitos com vistas a garantir a valorização.

Com a aprovação da LDB (Lei 9.394/96), temos a superação da polêmica sobre a formação do (a) professor (a), se em nível médio ou superior, o que implicou na elevação da formação do (a) professor (a) das séries iniciais para o nível superior. Os cursos normais de nível médio foram admitidos como formação mínima como podemos conferir no Art. 62 e por um período transitório, como exposto no art.87 (TANURI, 2000). Nesse aspecto observamos alguns avanços com relação a essa formação, já que umas das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), prevê justamente que todos os (as) professores (as) da Educação Básica tenham formação específica em nível superior na área em que atuam. Embora se observe, que apesar de existirem tais metas com o interesse de assegurar essa formação em nível superior, não temos o estabelecimento de prazos para seu cumprimento, tendo em vista que o Estado brasileiro acaba relativizando suas próprias exigências ao não conseguir cumprir as expectativas de formação definidas anteriormente (SUFICIER; AZADINHO; MUZZETI, 2021).

Neste sentido, compreendemos que as propostas da LDB caminham na perspectiva de propor a formação e as condições necessárias para o exercício docente, pois delimitar uma formação superior representou um avanço no sentido de indicar e reconhecer a complexidade de ser, estar e se tornar docente, mobilizando assim debates sobre a necessidade de discutir sistematicamente no espaço acadêmico junto com a escola, as questões e desafios que envolvem a docência. Pois, estar no campo da docência, demanda também transitar e articular, não só, mas

também, conhecimentos e saberes específicos, importantes para tornar-se docente, e que são partilhados, recriados nos *espaçostempos* tanto da formação inicial quanto da formação continuada, seja essa sistematizada e ofertada pelas redes de ensino, seja essa, a formação que se dá pelas partilhas e vivências cotidianas ou cursos de formação ofertados por instituições credenciadas. O movimento por reconhecimento está associado à valorização da docência enquanto campo de conhecimento que demanda qualificação e condições de trabalho embora ainda exista muitos desafios com relação à garantia de tais direitos.

Apesar dos planos de cargos e carreiras dos municípios existirem, muitos entraves ainda são encontrados com relação a sua efetivação, no sentido de garantir que os (as) professores (as) tenham de fato tempos e espaços destinados para desenvolver os *saberesfazeres* da docência tendo atenção a sua carga horária de trabalho. Nesse sentido, observamos que quando os (as) professores (as) possuem uma carga horária quase que exclusivamente para as atividades de sala de aula, esses (as) se veem obrigados a realizarem planejamentos, correções e atividades burocráticas fora do seu horário de trabalho. Significando que essas atividades acabam ocupando o tempo cronológico desses (as) professores (as), deixando pouco ou nenhum tempo para que possam pensar em seus *saberesfazeres* ou sobre o sentido de se tornarem docentes. A ocupação total do tempo deixa pouco ou nenhum tempo para as partilhas entre os pares, que a nosso ver, são potentes porque podem mobilizar os (as) professores (as) a pensar não só sobre seus *saberesfazeres* “isolados”, mas sobre suas condições, suas precariedades e possibilidades de fuga.

Outro documento que ganhou grande visibilidade nas discussões educacionais, que merece destaque, foram as Diretrizes Curriculares, que passaram por um intenso processo de discussão com participação ampla da comunidade educacional. A resolução CNE/CP nº 02/2015 tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica. Essa resolução nos possibilitou pensar a Formação Inicial e Continuada numa perspectiva articulada, representando de forma consistente muitas das reivindicações e lutas da comunidade educacional e dos educadores mais envolvidos com as políticas nacionais referentes à formação de professores. A proposta contava com o apoio dos profissionais da educação e passou por uma implantação atravessada por diversas tentativas de postergações através do adiamento das datas pelas ações do Conselho Nacional de Educação (BAZZO; SCHEIBE, 2019). A intenção de tantos adiamentos foi intencional, buscaram desestruturar a proposta da resolução CNE/CP nº 02/2015, os avanços e contribuições

foram abafados pelo embate e discussões que surgiram em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por um curto período a educação possuiu um documento que foi construído com intensa participação e aprovação que se materializou nas Diretrizes Curriculares. Como podemos conferir em Bazzo e Scheibe (2019), o documento baseava-se nos fundamentos da educação brasileira, construída pelos educadores progressistas, se constituindo em uma reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre a docência. Abarcando elementos necessários para pensar de forma ampla e aprofundada os elementos necessários para a constituição da docência e de uma educação pública, democrática e de qualidade.

Posteriormente o país passou por uma série de mudanças que foram acarretadas pelo golpe que destituiu o governo Dilma Rousseff, onde os interesses políticos e educacionais sofreram drásticas alterações nessas mudanças de poderes. “Como é comum acontecer nas democracias, as concepções e as políticas educacionais são objeto de disputa entre grupos com interesses diversos e com recursos de poder que influenciam as escolhas e o desenvolvimento de ações na máquina governamental” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p.33).

Nessa perspectiva o cenário político sofreu grandes alterações e todas essas mudanças acabaram repercutindo no setor educacional e no que estava proposto na resolução CNE/CP nº 02/2015. Ficou cada vez mais evidente que as inovações e interesses das DCN's que representavam o interesse das comunidades acadêmicas e dos educadores comprometidos com as questões referentes às formações de professores sofreram com a mudança de perspectiva do governo sucessor. Dentre os interesses pretendidos e defendidos no documento podemos mencionar o interesse pela formulação de projetos institucionais de formação inicial e continuada, defendendo-se uma “concepção de formação pautada pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos e nas áreas específicas de conhecimentos científicos quanto pela unidade entre teoria e prática” (DOURADO, 2015, p. 301), compreendendo ainda a pesquisa em seu princípio formativo e cognitivo, ocupando assim o espaço de eixo norteador da formação. Os avanços pretendidos pela resolução CNE/CP nº 02/2015 foram vistos como um problema aos interesses atuais, a maneira de impedir sua implementação era prorrogar os prazos e investir na BNCC como norteadora das novas políticas educacionais.

A educação e a sociedade perdem e muito com esse abandono da resolução CNE/CP nº 02/2015, pois tendo produzido um documento de forma democrática e representativo a proposta foi revogada antes mesmo do acompanhamento e avaliação do processo de implementação.

Enfrentamos então um ataque ao projeto de uma educação mais ampla e democrática com a definição da BNCC como elemento definidor da formação inicial e continuada de professores. Uma Base que desrespeita a complexidade dos processos de ensino, a diversidade presente no nosso país e ao vincular a formação de professores a este documento busca instituir uma docência generalizada, reduzindo o papel do (a) professor (a) assim como a sua formação, possibilidades de atuação e potencialidades.

O projeto educacional passa a sofrer modificações com a definição de uma Base Nacional Comum Curricular, que apresenta outras prioridades e representa novos interesses. A prioridade do novo documento é delimitar e definir “a padronização curricular, a submissão aos padrões da OCDE, a orientação de segmentos do setor privado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p.35). Temos então, por consequência um ataque direto a formação de professores, por submeter à Formação Inicial e Continuada ao que está proposto num documento que propõe injustiças e inviabilizações de conhecimentos e sujeitos por meio da padronização. Outro projeto educacional ganha força ao se definir uma BNCC para todo o território nacional, buscando definir os conhecimentos que precisam ser contemplados por essa educação que vem sendo ofertada.

A educação pública e os materiais didáticos passaram a ser planejados tomando como princípio a BNCC, com a sua aprovação o documento surge como estratégia para fundamentar e delimitar também os cursos de formação inicial e continuada de professores. Se a resolução CNE/CP nº 02/2015 defendia uma formação sólida e sem dicotomias entre a teoria e a prática durante o processo formativo, o que se observou como tendência no contexto das reformas foi à defesa de cursos de formação aligeirados e simplificados com interesses voltados para uma formação focada no mercado, nos moldes de uma preparação ou treinamento para a aplicação do que é proposto na base e pelos diversos pacotes prontos construídos por instituições privadas ou não governamentais (HIPOLITO, 2019).

Os riscos e ataques à educação são postos ainda no interesse de “retirar das universidades a formação docente e mostrar que é possível jovens recém-graduados, treinados, poderem tornar-se docentes, por um período curto de dois ou três anos. Não há contradição com a BNCC, pois basta aplicar materiais e pacotes já orientados” (HIPOLITO, 2019, p.198). Neste mesmo sentido a BNCC apresenta problemas para o que está sendo pensado e proposto como formação continuada, os momentos são destinados a propor materiais para que os (as) professores (as) os coloquem em prática, ignorando a importância de uma formação ampla e coerente com os desafios postos pelos contextos educacionais presentes em nosso país. Nesse aspecto, os setores

privados são diretamente beneficiados, por terem uma política educacional e uma estrutura que atende e respeita aos interesses neoliberais e a uma visão conservadora do mundo e da educação. Busca-se então uma educação preparatória e como alternativa simplista e limitada surgem às propostas educacionais, pacotes e materiais prontos, que se propõem a atender as delimitações da BNCC e por consequência as cobranças das avaliações externas. Bazzo e Scheibe (2019), tratando sobre a BNCC e suas delimitações, nos dizem que:

A BNCC, por tanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a denominar as discussões e o debate a respeito da formação de professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o país, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais [...] (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 673).

Portanto, conforme sinalizado por essas autoras, a aprovação da BNCC gerou muitos tensionamentos e movimentos de oposição por parte de diversas entidades representativas dos (as) educadores (as), frente à imposição de um currículo único para todo o território nacional. A medida busca responder as necessidades e demandas de formação de trabalhadores (as) para atender as lógicas do neoliberalismo. Essa imposição de um currículo único afetou diretamente a formação de professores, pois passou a ser o documento norteador sobre o qual se pretende pensar a educação. Uma educação baseada no desenvolvimento de habilidades, na formação de educandos preparados para atender as especificidades do mercado.

Neste aspecto, a formação de professores passa basicamente a ser orientada pela BNCC, assim como os livros didáticos e materiais complementares que foram adaptados para atender a estes ditames. O planejamento dos docentes gira em torno da BNCC, os (as) professores (as) são orientados (as) a pensar e planejar suas aulas com base nas habilidades que precisam ser contempladas e desenvolvidas. Esse contexto gera um desgaste para o (a) professor (a) e para a escola, conforme anuncia Rodrigues (2019):

Hoje, os meios de comunicação e a política neoliberal anunciam o desgaste da escola pública e, junto com as mazelas que nos assombram e a má gestão pública, torna-se cada vez mais importante e imprescindível fazer uma defesa da escola. [...] Recortando um pouco mais, qual o lugar do professor dentro de um sistema que “elege” uma Base Nacional Comum Curricular como ponto de partida e de chegada de ensino/aprendizagem sem perceber que os caminhos são múltiplos e que, algumas vezes, é necessário parar e respirar? (RODRIGUES, 2019, p. 48).

Sendo assim, podemos apreender que os (as) professores (as) não são considerados, muito menos ouvidos, assim como nessa proposta não se consideram os estudantes e as vidas

que pulsam no ambiente escolar, um ambiente de possibilidades, de invenção de mundos e de outros modos de fazer escola. A escola é atacada pela sua importância e potência de construir coletivamente espaços de resistências ao que está sendo determinado. Neste aspecto a escola continua existindo em sua potência e em sua diversidade, apesar dos ataques e investidas em relação a essa padronização, pois as alteridades estão presentes e convivendo para construir e significar o mundo a partir de suas existências.

Toda essa discussão e as repercussões que surgiram com a aprovação da BNCC, levam a refletir sobre uma questão fundamental a ser pensada, no que diz respeito aos conhecimentos e saberes que não estão contemplados no documento, mas que fazem parte das realidades e contextos escolares. O documento ao determinar as habilidades e conhecimentos que serão contemplados, também determina os que não serão contribuindo assim para uma educação excludente. Fato que justifica a falta de apoio das entidades educativas e sociedade civil organizada, que defendem e lutam por uma educação mais democrática e representativa.

É preciso entender que a proposta da Base Curricular foi uma estratégia utilizada com o interesse de mudar os rumos que a educação poderia tomar com a implementação da DCNs. Sobre isso Aguiar e Dourado (2019), contribuem:

[...] o processo de elaboração da BNCC, conduzido de forma ininterrupta nas gestões de quatro ministros de educação, com ritos, concepções e dinâmicas variadas, passou a ser o carro-chefe das políticas desenvolvidas pelo MEC, uma vez que, a base poderia se tornar o ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos (2019, p.34).

Percebemos então que o investimento na BNCC representa o interesse do estado em promover políticas educacionais para responderem a um projeto de sociedade que não possui nenhuma preocupação em diminuir as injustiças e desigualdades sociais, pelo contrário contribui para o desenvolvimento de ações mais excludentes, realizando assim a manutenção das desigualdades por meio de uma educação preparatória e técnica. Utilizando um discurso meritocrata para culpar as pessoas, que por uma série de fatores não conseguem desenvolver-se no campo educacional e no trabalho. Análise que geralmente desconsidera a falta de oportunidades educacionais e sociais as quais as pessoas em situação de vulnerabilidade são submetidas.

Mas a escola não é um campo neutro, nem é constituída por pessoas indiferentes ou insensíveis a toda essa situação. A escola é lugar de encontros, de diferenças e de potência de inventividade e de resistência e invenção de outros modos de ser escola, onde as alteridades podem ser vistas e acolhidas no processo. “Falamos do desafio de habitar a escola fora dos

padrões preconcebidos, das idealizações e mistificações que estão a serviço da manutenção de certo estado de coisas” (AGUIAR, 2012, p.91). Compreendemos o desafio, mas enxergamos a possibilidade de construir na escola *espaçostempos* para exercer a autonomia de criação, de invenção mesmo com todas as lógicas da padronização.

Nesse aspecto, nós compreendemos e reiteramos que a ação de revogar a Resolução CNE/CP nº 02/2015 foi um ataque à educação e a formação de professores, tendo em vista que o documento foi construído por meio de amplo processo de discussão, tratando de forma articulada a formação inicial e continuada e contemplando os princípios e demandas históricas da categoria, que foram construídos de forma coletiva e dialógica. Tanto é que a revogação em dezembro de 2019 ocorreu antes do acompanhamento e avaliação do seu processo de implementação, se revelando como mais um ataque à autonomia universitária e a qualidade dos cursos, impondo sua descaracterização, como podemos conferir no texto publicado pela ANPED¹⁹.

Já a elaboração e aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), possuem caráter autoritário, construídos sem diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais e os representantes das unidades escolares. Outro problema observado é pensar a formação inicial e continuada de forma desarticulada e fragmentada, o que representa um grande retrocesso e prejuízo para a formação docente.

Perspectiva que segue também no Parecer CNE/CP nº 12/2020 que instituiu as DCNs para a Formação Continuada de Professores para Educação Básica e a BNC para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada). Como expresseo no manifesto construído pela ANPED, existe nestes documentos uma série de aspectos que precisam e devem ser problematizados. Dentre os pontos, vamos mencionar algumas questões: O documento fragmenta a formação inicial e continuada, colocando a segunda como complementação e correção da primeira. A desnecessária imposição da BNCC como referência na formação de professores, já que o documento representa a centralização curricular, um modelo esvaziado de currículo que nega a diversidade e pluralidade cultural. Ao colocar a BNCC como centro da formação, propõe um modelo de formação que secundariza a formação teórica e

¹⁹Manifesto CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Publicado em 03 de novembro de 2020.

interdisciplinar, propondo uma formação mais técnica, focada na prática, e numa perspectiva de formar para aplicar, para executar o que é proposto, o que empobrece a formação e por consequência a autonomia e o exercício profissional.

Estes são alguns dos elementos que tornam inconcebível defender o que está sendo imposto por meio da BNCC, da Resolução que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), além do Parecer que instituiu as DCNs para a Formação Continuada de Professores para Educação Básica e a BNC para Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada).

Estamos assistindo aos ataques realizados a Educação e a Formação de Professores, por meio de uma educação mínima que só atende aos interesses neoliberais, desconsiderando quem somos enquanto escolas, universidades, pesquisadores (as), professores (as), estudantes e seres e instituições dotados de subjetividade, de pluralidades que precisam mais do que ser aceitas, serem respeitadas e compreendidas em suas potencialidades. Por isso, lutamos cotidianamente para que a escola e as universidades permaneçam sendo este lugar de acolher as alteridades, de construir coletivamente outras formas de viver e construir a educação, considerando os avanços e pesquisas desenvolvidos ao longo do tempo.

Para entendermos melhor a formação de professores, no atual contexto é preciso compreender as repercussões que as alterações propostas nas Diretrizes Curriculares e a BNCC representam em termos de retrocesso. A educação no país tem sofrido os impactos e efeitos das políticas globais, por isso, não podemos pensar as formações como ações isoladas. Quando pensamos na autonomia das redes de ensino, precisamos considerar que a sua autonomia se forja por dentro do sistema educacional, dependendo das políticas educacionais implementadas, essa autonomia pode ser comprometida.

Com relação às políticas globais, existe um movimento denominado de GERM - Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação), que apresenta o interesse de fortalecer as reformas educacionais. Podemos conferir no texto de Hypolito (2019), alguns princípios das políticas educacionais determinados pelo GERM:

Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência (Hypolito, 2019, p. 189).

Ao pensar na padronização da educação, acreditamos que devido a grande diversidade existente em nosso país, padronizar torna-se um sistema de exclusão de saberes e conhecimentos em detrimento de outros. Pensando nessa padronização, devemos nos deter aos critérios de seleção destes saberes, pois não acreditamos na possibilidade de um currículo único ser capaz de levar em consideração os contextos sociais, culturais e educacionais nos quais estes (as) professores (as) atuam. Logo, percebemos essa padronização como amarras que limitam o trabalho docente, tirando-lhes a autonomia e tratando-o como técnico que trabalha na perspectiva de desenvolver as habilidades impostas pelo currículo. Podemos dizer que foi esta a intencionalidade de construir uma BNCC como norteadora dos processos formativos e trabalho docente, embora a forma como este documento chega até as escolas e como são postos em prática é que não podem ser definidos com tanta exatidão. Isso porque estamos lidando com uma escola composta por pessoas diversas, alteridades que se encontram e constrói uma convivência, uma existência por meio de afetações que não cabem nas prescrições.

A Base Curricular ignora as diferenças, as diversidades, desconsiderando as singularidades dos aprendizes, as experiências vividas por cada um, o modo como os aprendizados são construídos, os ritmos que variam de acordo com as capacidades, motivações, interesses individuais, desconsidera os processos de aprendizagem e as formas como eles ocorrem (ZABALA, 1998). Uniformizar o currículo, o ensino e os fazeres docentes, é problemático por não considerar a diversidade e individualidade dos contextos e das pessoas que o fazem, pois não existem caminhos uniformes e únicos para aprender. Pensando ainda nessa padronização, quando se trata de uniformizar as avaliações, outro problema se constitui na função que essa avaliação passa a assumir, pois ao invés de reorientar as ações e práticas docentes serve ao interesse perverso de mensurar e quantificar o sucesso e o insucesso com avaliações em larga escala.

Quanto à descentralização, essa é uma forma de transferir algumas competências e responsabilidades para outras esferas, que não tendo poderes para tomar decisões relevantes, precisam arcar com a responsabilização dos resultados dessas avaliações externas. O trabalho funciona incentivando a competitividade e a busca por melhores resultados, onde as escolas e profissionais podem receber prêmios e incentivos salariais ou sofrer alguma sanção (HYPOLITO, 2019).

A formação do professor passa então a responder a estes interesses postos pelas políticas globais e nacionais, onde se busca uma uniformização do currículo com o pretexto de que um currículo único vai uniformizar o ensino em todo o país, bem como as avaliações. Então partindo

deste ponto de vista, os resultados dependem unicamente do esforço e dedicação dos gestores (as), coordenadores (as), professores (as) e estudantes. Deparamo-nos, então, com a responsabilização, especialmente dos professores (as), pelos resultados obtidos em avaliações externas, desconsiderando o contexto de trabalho, a influência dos processos de formação continuada, os materiais que chegam para serem inseridos no cotidiano escolar, o excesso de projetos, dentre outros fatores.

Mas a educação não é um processo tão simples assim; esse raciocínio desconsidera os problemas da educação pública, o sucateamento das instituições, a falta de recursos materiais e humanos, dentre outros problemas. “Isso quer dizer que o mito de que a educação é a redenção de todos os males ainda persiste, embora os investimentos em educação sejam precários e insuficientes na região. A solução da desigualdade social é deslocada da economia e da política para a reforma educacional” (HYPOLITO, 2019, p.190).

O autor nos leva a refletir sobre a adesão a crença de que melhorando a qualidade da escola e da educação ofertada os problemas sociais e a pobreza irão desaparecer. No entanto, os problemas sociais e econômicos não podem ser considerados consequência das adversidades enfrentadas no campo educacional, mas sim o oposto. Temos a oferta de uma educação mais técnica e preparatória, para garantir que os filhos da classe trabalhadora tenham qualificação necessária para que possam exercer sua função no mercado de trabalho, mas não crítica o suficiente, para impedir que essas pessoas lutem contra a manutenção desse sistema, essas questões são muito mais complexas.

Nessa direção, destacamos que os investimentos necessários para melhorar a qualidade da educação e das políticas públicas não são realizados, enfrentamos a precarização e sucateamento do ensino público, através dos baixos investimentos e medidas pouco eficazes para promover o desenvolvimento e valorização da carreira docente e da educação. “A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por vias de lógica de burocratização e de controle” (NÓVOA, 2017, p.1109).

É importante realçar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores rompem com conquistas históricas para formação e valorização profissional docente, expressas na Resolução CNE/CP n.2/2015. Por essa razão não contou com o apoio da maioria dos professores e entidades educacionais. A Resolução CNE/CP n.2/2019 é um documento que possui inconsistências, entra em conflito com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, busca uma formação pragmática e padronizada, pautada na pedagogia das

competências e comprometida com os interesses mercantilistas de fundações privadas. (GONÇALVES, MOTA e ANADON, 2020).

Pode-se observar que as rupturas no governo e no contexto político foram capazes de refletir de forma prejudicial ao contexto educacional presente, com o alinhamento da BNC da Formação de Professores e a BNCC aprovada em 2017. Documentos obrigatórios que chegam até as Instituições de Ensino Superior e Secretárias de Educação e passam a nortear os rumos da Formação Inicial e Continuada de Professores e da própria educação desenvolvida pelas redes de ensino, pautando-se no princípio da competência e rendendo-se aos interesses de fundações privadas e do próprio neoliberalismo.

Tanto a formação dos docentes, quanto a dos discentes obedecem à lógica de uma educação preparatória e fragmentada, exercendo um controle maior sobre os (as) professores (as) e estudantes, por meio da formação, dos materiais e das avaliações, tratando-os como receptores nesse processo formativo. Por essa e outras razões é que a BNCC e a BNC da Formação de Professores, tanto a Inicial quanto Continuada, são compreendidas pelas entidades científicas e acadêmicas como um grande retrocesso que apenas contribui para o aprofundamento das desigualdades, por meio de uma proposta pragmatista e reducionista.

Por compreender todas essas limitações de uma proposta que é imposta e busca modelar a formação e o fazer dos (as) professores (as) e estudantes, nós apoiamos e reforçamos as críticas aos respectivos documentos. Defendemos uma formação que possa inspirar e incitar a diferença, longe de modelos a ser seguidos, que possibilite a invenção da docência, da constituição de si e da escola que queremos. Defendemos a autonomia desses profissionais para que possam construir caminhos, reconhecer e acolher as diferenças e singularidades.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE A AUTONOMIA DOCENTE

Sabendo que um dos objetivos da pesquisa é: Refletir sobre as repercussões das Políticas de Formação Continuada da rede de Ensino Municipal sobre a autonomia dos (as) professores (as), consideramos relevante dedicar um espaço em nossas discussões teóricas para refletir sobre a autonomia docente. Optamos por desenvolver a discussão sobre a autonomia por compreender que dentro dos contextos formativos que vem se desenvolvendo, de pensar uma educação focando nos resultados, as secretarias de educação têm privilegiando projetos e formações embasados na hegemonia da ideologia neoliberal sobre os *saberesfazeres* docentes. Como se

estabelecendo o controle sobre os *saberes/fazeres* dos (as) professores (as) fosse possível garantir bons resultados, como se houvesse receita para o êxito.

Ao refletirmos sobre a adesão destes pacotes, atividades e materiais os (as) professores (as) são resumidos ao papel de executar uma proposta, compreendemos então uma crescente subtração de sua autonomia, com uma participação cada vez menor nos processos de planejar sua própria atividade. Movimento que é reforçado pela Base Nacional Comum Curricular, onde os (as) professores (as) precisam seguir certas prescrições, já que a BNCC surge como um eixo norteador para as Formações Inicial e Continuada de Professores e para os materiais que chegam até as escolas. O que nos leva a refletir sobre: Quais os *espaçostempos* que os (as) professores (as) possuem para refletir e atuar em seus contextos de trabalho mediante tantas prescrições?

Sobre essa regulação exercida sobre o trabalho docente, Bello (2009) explora em seu estudo que “a regulação da profissão docente é outra situação que se destaca mediante a análise das ações e dos discursos produzidos, o que não representa uma novidade no cenário nacional. Contudo, hoje presenciamos uma rede de controle sobre o ser e o fazer docentes que se infiltra também no âmbito local” (2009, p.12). Informa ainda que nesse modelo nos deparamos com a presença de tutores ou orientadores enquanto novos agentes educacionais nesse processo. A pesquisa aponta uma busca por um modelo único de formação como um ideal em prol da eficiência e em consequência disso, temos um quadro de restrições da autonomia. A regulação do trabalho docente, por sua vez, não se encerra em uma formação única e padronizada, mas estende-se na escola por meio de avaliações, censos educacionais estaduais e nacionais que vão determinando o padrão educacional e de formação de professores (as) a ser seguido.

A autora alerta para a compreensão de que temos em nível nacional e local mecanismos de controle sobre a realização do trabalho desenvolvido pelos (as) professores (as), como exemplo, as avaliações de larga escala, que tem norteador, sobretudo, os fazeres docentes. Os (as) professores (as) pressionados (as) a manterem ou alcançarem bons índices nessas avaliações externas, acabam desenvolvendo um trabalho na perspectiva de preparar os (as) estudantes para esse tipo de avaliação. Os programas de formação continuada desenvolvidos nas redes trabalham, geralmente, com uma formação técnica na perspectiva de treinamento, preparando os (as) professores (as) para responder as demandas do sistema educacional. Logo, as avaliações externas e os programas de formação continuada acabam se constituindo em elementos para controlar o desenvolvimento do trabalho docente.

Uma regulação marcada por programas indica uma prática docente engessada, norteadora por padrões que desconsideram as subjetividades dos (as) docentes, dos (as) estudantes bem

como dos territórios escolares. A regulação pode ser promovida através dos projetos e programas formativos que buscam orientar com rigor os *saberes-fazer*s dos professores (as), tanto pelas propostas centradas nas avaliações quanto pelos monitoramentos das práticas que são realizadas pelas equipes formativas e coordenadores (as). Esse tipo de proposição assumida pelos programas tende a descaracterizar a docência retirando sua autonomia e poder de decisão sobre suas ações, afetando de forma diferenciada cada docente. Enquanto alguns professores e professoras podem acatar, outros podem criar formas de resistência, dentro de suas possibilidades e dos saberes adquiridos ao longo de sua carreira.

As formações prescritivas, pautadas e produzidas por meio desses programas se propõem a oferecer um modelo de docente que responda de forma objetiva aos interesses de formar satisfatoriamente os seus estudantes para as avaliações e cobranças postas pelo sistema. “A prática da sala de aula cada vez mais é “remodelada” para responder às novas demandas externas. Os professores são “pensados” e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são “pensados” como técnicos em pedagogia” (BALL, 2005, p.548). Nessa situação, os (as) professores (as) não precisam pensar crítica e autonomamente, precisam apenas executar um plano de ensino, a proposta pensada por outros. As subjetividades presentes na escola, às dificuldades enfrentadas são negligenciadas pela proposta de um formar uniforme, que já demonstrou diversas vezes que não consegue dar conta da complexidade dos contextos educacionais.

Desse modo, a educação vem se baseando em produzir pessoas qualificadas para obtenção de bons índices, nestas avaliações sem uma preocupação em produzir reflexões ou mudanças sobre o ensino que está se desenvolvendo. Nessa perspectiva, “todas as escolas têm de assegurar que os seus padrões estão continuamente aumentando e que aos estudantes está sendo fornecida uma plataforma de competências essenciais” (BALL; MARGUIRE, BRAUN, 2016, p. 106). Competências essenciais para responder as cobranças externas, mas que em geral, não atendem ou apresentam relações com as reais dificuldades sociais e culturais presentes na escola. Quanto menos representativa a educação se torna para seus estudantes mais ela contribui para a exclusão dos mesmos.

Assim sendo, algumas formas de pensar e concretizar a formação dos (as) professores (as) acaba interferindo diretamente sobre o ser e o estar docente naquela rede de ensino ou instituição. Então pensar a autonomia em meio a estes contextos em que temos tantas determinações em nível nacional e local, é desafiador e ao mesmo tempo, indispensável para que a docência não seja resumida a concretização de tarefas técnicas e burocráticas.

É importante compreender que a autonomia do profissional docente e da escola, não podem desconsiderar todas as demandas e regras do sistema educacional, que acabam repercutindo no exercício dessa autonomia. Ao mesmo tempo, que se torna inimaginável pensar professores (as) e escolas que não possam atender as demandas e necessidades que emergem em seus territórios, que não acolhem as especificidades e alteridades de sua realidade. Assim sendo, a escola se constitui em um território de tensões, no qual a autonomia é relativizada para cumprir não apenas com o que as legislações demandam, mas especialmente para atender aos interesses dessas políticas neoliberais que adotam as lógicas do sistema privado, que tem ganhado cada vez mais espaço na educação pública em todo país. As tensões passam a fazer parte do contexto educacional quando os (as) professores (as) em contrapartida buscam todos os dias construir a escola da qual fazem parte, se mantendo atentos ao que emerge, em vez de apenas fazer parte de uma escola que só existe nos projetos.

Assim sendo, conforme nos explica Martins (2002):

[...] em geral, as experiências autogestionárias em educação esbarram nos limites da normatização externa da própria área e pelas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica de funcionamento das sociedades. Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira-se ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais determinados por amplo conjunto de fatores (MARTINS, 2002, p. 230).

Sendo assim, podemos compreender que o interesse das escolas tem se constituído em provar que desenvolve um trabalho de qualidade, fator que vem sendo aferido por esses sistemas de avaliações externas. Desse modo, observamos um esforço destinado a aumentar ou manter seus índices nos processos de avaliações, processos esses que desconsideram fatores como contextos sociais e econômicos dos estudantes, condições das escolas, recursos materiais e humanos disponíveis, dentre outros fatores que acabam interferindo nos resultados. Desse modo, vai ficando cada vez mais evidente o quanto o trabalho dos (as) professores (as), bem como seus processos de formação, estão sendo norteados por essas políticas de avaliação, interferindo de forma incisiva na sua autonomia e na sua participação em atividades de planejamento.

Ao refletir sobre a autonomia docente, uma relevante questão para compreender o assunto é apresentada e discutida por Contreras (2002), ao explorar a questão da proletarização de professores (as), explicitando “que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia” (p.33). O autor explica que esse fenômeno se dá pelo trabalho docente se desenvolver de forma cada vez mais técnica, voltado para a aplicação de

atividades específicas, onde o trabalho do (a) professor (a) é reduzido à realização de determinadas atividades, não possibilitando ter uma compreensão mais geral do contexto e das questões referentes ao planejamento do seu trabalho.

Essa proletarização é explicitada pelo desenvolvimento do trabalho docente sendo compreendido como a realização de atividades isoladas e rotineiras, onde o (a) professor (a) não possui controle e compreensão das questões de planejamento e tomadas de decisão referentes ao próprio trabalho. Desse modo, o (a) professor (a) tem seu trabalho comparado ao de um operário, que apenas executa as atividades propostas e pensadas por outros profissionais, considerados os especialistas no processo. Especialistas que deram uma resposta para a educação, para todos os contextos sociais, culturais presentes na escola. Mas quando essa receita infalível não alcança os resultados esperados, nos deparamos com a responsabilização da escola e do corpo docente pela falta de ressonâncias nos processos de aprendizagem.

Isso é o que se espera do professor (a) em meio a um contexto formativo fragmentado e que pouco pode contribuir para pensar a escola, os desafios e potencialidades de sua realidade. Mas será que não existem na realidade escolar outros modos de pensar e ser professor (a) que não sejam estes determinados pelo sistema educacional, pelas formações pontuais e fragmentadas? Nesse sentido, Rodrigues (2019) nos desafia a pensar sobre o que se produz dentro das escolas.

Recortando um pouco mais, qual o lugar do professor dentro do sistema que “elege” uma Base Nacional Comum Curricular como ponto de partida e de chegada de ensino/aprendizagem sem perceber que os caminhos são múltiplos e que, algumas vezes é necessário parar e respirar? A defesa do texto segue no sentido de que é preciso parar e sentir o que se produz dentro das escolas sem que se perca com isso o olhar crítico e questionador do sistema escolar (RODRIGUES, 2019, p.49).

Concordamos com o autor nessa compreensão de que os caminhos são múltiplos, pois a escola é um lugar de encontros de alteridades e nesse aspecto as possibilidades podem ser inúmeras de pensar e construir caminhos de aprendizagem. Embora não possamos ignorar que existe também esse processo de desqualificação do trabalho docente e do (a) professor (a), que se concretizam no cotidiano escolar através da adoção e implementação de projetos educacionais, que buscam determinar os fazeres docentes. Nessa perspectiva, o papel destinado ao professor (a) é a atividade técnica de aplicar e colocar em prática determinadas atividades, afastando o (a) docente da atividade de planejar e pensar sua própria prática. Essa perspectiva de educação em um viés mais tecnicista é voltada para uma formação pelas vias do treinamento dos (as) estudantes, para o desenvolvimento de determinadas habilidades, sem considerar os (as) educandos (as) em sua integralidade.

Ao limitar a participação dos (as) professores (as) nos processos de planejamento nos deparamos com ações que promovem a alienação em relação ao próprio processo educativo. Como desenvolver um planejamento pensado por profissionais que estão alheios aos contextos, aos aprendizados sempre em movimento, aos desafios de aprendizagens presentes na turma, bem como as vivências e experiências da comunidade escolar. Os modos de trabalho dentro das escolas vão se tornando um reflexo do que ocorre no mundo do trabalho, onde a docência é tratada como as demais profissões, sem considerar suas especificidades, resumindo a educação a um processo que visa alcançar resultados, atingir metas. Nesse aspecto Ferreira (2006) nos ajuda a esclarecer sobre os modos como o sistema vai atuando sobre o trabalho dos (as) professores (as).

Mas o sistema de produção capitalista se apropria da minha produção, isto é, do resultado do meu trabalho. Antes disso, ele determina o ritmo que devo dar ao meu trabalho, que instrumentos eu tenho que usar para realizá-lo, por quais formas ele deve se desenvolver, em qual quantidade e em que horários. Quanto mais isso ocorre menos autonomia eu tenho, menos o resultado do meu trabalho me pertence, menos eu me vejo e me encontro no resultado do meu trabalho. (FERREIRA, 2006, p.167).

O trabalho alienado gera um distanciamento e um estranhamento frente o trabalho desenvolvido, pois muitas vezes além de lidar com condições precárias e falta de recursos, em algumas situações os (as) professores (as) são pressionados (as) a seguir uma determinada perspectiva ou usar um material que não responde as especificidades de seu contexto. Por outro lado, as tensões presentes na escola e nas cobranças que chegam até os (as) professores (as) podem gerar movimentos diferentes do que está posto pelo sistema e por tais projetos educacionais, pois dentro de suas escolas e contextos os (as) docentes irão realizar a análise do que é proposto e inventar caminhos possíveis dentro dos desafios que emergem cotidianamente. Acreditamos que a educação não pode se restringir a pensar apenas nos resultados, é necessário pensar todo o processo educativo, seus diversos fatores e intervir em todos que se constituem em entraves para uma educação de qualidade. A educação é um processo que envolve muitos sujeitos, por isso torna-se necessário um engajamento e um trabalho conjunto desses profissionais, para em parceria construir alternativas possíveis.

Assim podemos observar que essa perspectiva impõe uma clara separação entre os profissionais que pensam a educação e os processos de ensino, os (as) denominados (as) especialistas e o (a) professor (a), que recebe atividades e tarefas cada vez mais técnicas, voltadas para o desenvolvimento de práticas separadas de qualquer reflexão. O (a) professor (a) é compreendido e tratado como um técnico que domina determinados conhecimentos que precisam ser ensinados aos estudantes e as avaliações se constitui em uma forma de mensurar o resultado

do seu trabalho. Para justificar essas formações que objetivam moldar esse (a) professor (a), tomam como justificativa o despreparo desses profissionais, por isso são instruídos sobre seus fazeres, tendo sua autonomia cerceada.

Os (as) professores (as) não precisam pensar na escola, em teorias ou na prática docente, tudo já chega pronto, por meio dos cursos de formação, dos manuais e materiais didáticos que previamente já havia planejado todo o trabalho. A escola e seus problemas já foram concebidos fora dela, lá onde estão os especialistas que produzem os pacotes prontos, que produzem as soluções. “O que é definido como um problema já está traçado, o que significa que a lógica das relações são determinadas antes delas acontecerem” (SCHEINVAR, 2012, p.63). As alteridades, as singularidades de cada contexto, dos (as) professores (as) e educandos (as) são ignoradas em detrimento de uma educação uniformizada que prioriza especificamente os resultados no lugar do processo.

O problema dos pacotes prontos é justamente a invisibilização dos saberes docentes em detrimento de uma homogeneização dos seus fazeres. Uma proposta que desconsidera os conhecimentos dos (as) professores (as) sobre a própria realidade e os problemas enfrentados, para determinar o desenvolvimento das ações docentes. Os pacotes prontos buscam minar a autonomia docente, tirando dos (as) professores (as) a possibilidade de refletir sobre suas práticas, sobre os problemas enfrentados e quando os resultados esperados não surgem, enfrentamos o desprestígio, desvalorização e estigmatização da profissão e da escola pública perante a sociedade.

Os (as) professores (as) tem que lidar com a imposição de situações que buscam subtrair suas possibilidades de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem. Ocorre gradualmente restrição do direito de decidir e pensar sobre as metodologias utilizadas e os processos de avaliação que são geralmente negados, pois tudo foi previamente definido. As determinações chegam com mais força, decisões tomadas por profissionais externos à escola e ao processo de ensino. “Tudo isso reflete o espírito de racionalização tecnológica do ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa” (CONTRERAS, 2002, p. 39).

Frente a este cenário de regulação do trabalho docente, nos deparamos com professores (as) que apesar dos pacotes prontos, das formações prescritivas e dos contextos precários para se realizar uma formação e trabalho mais colaborativo, encontramos profissionais que trabalham resistindo a essas lógicas, experienciado a docência inventivamente. Compreendemos ainda que estando os (as) professores (as) inseridos em um sistema de ensino, que em diversas situações,

além de prescrever ações e atividades, supervisiona o seu cumprimento, frente a essas realidades, temos a possibilidade de esbarrar com docentes que buscam agir nas brechas do sistema, encontrando formas de exercer sua autonomia e sua inventividade. Pois como Santos explica em sua pesquisa, “por mais que o professorado se movimente pelo equilíbrio de poder, esse equilíbrio não chega; observamos que o professorado age apenas na informalidade” (2019, p.132). Isso pelo fato dos professores (as) não terem voz ativa nos movimentos de planejamento e decisão sobre as políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que são implementadas.

Mesmo em um cenário tão prescritivo, de tantas imposições, acreditamos na possibilidade da inventividade, uma formação que acha caminho nas brechas das prescrições. Uma escola onde as subjetividades de professores (as) e estudantes se esbarram em territórios onde aprendizagens e desaprendizagens coexistem nas experiências dos encontros. Acreditamos na possibilidade de uma escola onde a lógica homogeneizadora não seja algo dado e inquestionável. Pensamos sobre as dúvidas que emergem nos (as) professores (as) diante da realidade indefinida e imprevisível da escola, como explica Scheinvar.

Os pacotes chegam, os planos chegam, as diretrizes chegam exatamente para eu não poder pensar. “E se...?” “E se” não cabe em um cenário montado com todos os personagens e lugares definidos. Mas a dúvida é uma semente da curiosidade e abre possibilidades para entender as relações das mais diversas formas (2012, p.63).

Em meio a tantas prescrições, programas, diretrizes as dúvidas e incertezas chegam aos professores (as), ao refletirem sobre as questões que são colocadas em pauta, sobre as soluções que são postas por tais programas, mas nem sempre alcançadas. Diante desse cenário, os (as) professores (as) podem construir suas próprias questões, pois a formação inventiva não se baseia na busca de respostas, mas na invenção de problemas, promovendo assim deslocamentos. Algo que só é possível aos professores (as) que em meio aos imprevistos que emergem no cotidiano conseguem pensar e propor um ensino que inspire e incite a diferença, que acolha as diversidades presentes no encontro da sala de aula.

Sobre os contextos escolares, não podemos deixar de observar que as lógicas da produtividade e da racionalidade técnica passam a ser adotadas na escola como em uma empresa. O (a) profissional docente passa a ser tratado como um técnico do ensino, um tarefeiro, tendo seus saberes teóricos e práticos desrespeitados. Diante desse panorama, os programas não são avaliados por sua eficácia e resultados, essa avaliação é especificamente sobre o (a) professor (a), que precisa apresentar bons resultados. Avaliação que desconsidera geralmente a necessidade de investimentos em condições de trabalho, recursos materiais e humanos, dentre

outros fatores que repercutem diretamente nos processos de ensino e aprendizagem promovidos na escola.

Desse modo, compreendemos que as lógicas desse sistema que buscam desprofissionalizar o trabalho docente é a mesma que gera os trabalhos individualizados, sem colaboração e troca entre os pares, pois gera um clima de disputa entre as escolas, entre os (as) professores (as). Com a intensificação do trabalho docente os (as) professores (as) acabam sem tempo, espaço e possibilidades de reunir-se com seus colegas para trocar experiências, refletir e planejar. As atividades de planejamento e tomada de decisões sobre o processo de ensino tornam-se alheias ao professor (a), pois dentro dessa perspectiva de formação os (as) professores (as) se veem com tantas atividades para serem desenvolvidas que quase não resta tempo para refletir sobre suas ações e as repercussões das mesmas.

Logo “a intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar” (CONTRERAS, 2002, p.37). Primeiro os (as) professores (as) são excluídos (as) dos processos de tomada de decisão, depois passam a ter que responder a inúmeras demandas de programas e projetos, que muitas vezes se quer dialogam com a realidade escolar e por isso não conseguem repercutir de forma positiva no processo de ensino/aprendizagem. A docência torna-se um trabalho cada vez mais técnico e voltado para o cumprimento de prescrições, em contrapartida temos os (as) professores (as) que vão resistindo aos mecanismos de regulação do trabalho docente, vão inventando caminhos de pensar e construir coletivamente outros modos de viver e experienciar a docência. Nesse movimento, temos concomitantemente, os docentes que buscam exercer sua autonomia diante dos caminhos que vão construindo para viver a docência de forma significativa e o sistema que vai encontrando novas formas de aumentar a regulação sobre o trabalho dos (as) professores (as), gerando sempre novos tensionamentos.

Dessa forma, a formação inventiva surge como possibilidade de compreensão tanto dos *saberes-fazeres* quanto sobre o ser e se tornar professor (a), para nós um outro modo necessário, de pensar a formação por sua potencialidade de provocar deslocamentos. Mas porque pensamos ser importante para a escola, para professores (as) e para estudantes mobilizar deslocamentos? Assim como explica Rocha (2012), o deslocamento é do aprisionamento e das prescrições para que tenhamos possibilidade e a potência de criarmos e recriarmos caminhos possíveis para ensinar e aprender.

O deslocamento é do aprisionamento nas prescrições que nos distanciam do exercício da autonomia, nos colocando no lugar da queixa. A luta consiste em interferir no que pode alterar a correlação de forças do território onde o ensinar e o aprender são inventados. O desafio está justamente na atenção às condições que podem ao mesmo tempo potencializar e bloquear mudanças (ROCHA, 2012, p.48).

Mobilizar formação inventiva, pensar aprendizagem inventiva, solicita uma postura mais autônoma e é desafiador por não haver de fato um caminho a seguir, cada professor (a) é um aprendente, que vai experimentando construir sua própria trajetória. Pensar a educação enquanto potencializadora das subjetividades inscritas no processo educativo é um desafio diante de uma escola tão prescritiva, mas é também uma alternativa diante do sofrimento que acometem os (as) professores (as), os (as) estudantes e os (as) especialistas quando essas prescrições não dão conta de atender as realidades. Como Dias (2014) nos explica: Formar professores pode ser produção de subjetividade, pois se compreende que na formação inventiva o indivíduo pode se apropriar das forças em jogo e presentes em sua constituição e com isso tem a possibilidade de “expressar-se e criar-se de um modo inteiramente novo, singularizando sua experiência” (p.417).

Embora saibamos que existem outras possibilidades e modos de pensar e desenvolver a formação continuada de professores, compreendemos que as formações desenvolvidas por redes de ensino tem geralmente adotado formas de trabalho mais individualizadas, tendo em vista que os (as) professores (as) recebem formações com as instruções sobre o desenvolvimento dos fazeres docentes. Enfrentamos ainda uma realidade com poucos *espaçostempos* para interações, vivências e experiências, pois em meio a tantas atividades, os (as) professores (as) buscam responder as demandas e cobranças imediatas do sistema, buscando resultados satisfatórios no desenvolvimento dos (as) estudantes, pois é dessa maneira que as escolas tem seu trabalho avaliado e são ranqueadas. É nesse movimento que podemos perceber a lógica da performatividade se instituindo nos contextos educacionais, como nos explica Ball (2005):

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstração de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p.543).

Temos então uma competitividade aguçada na busca da qualidade do serviço prestado, onde os professores (as) e as escolas são constantemente cobrados por resultados quantificáveis através dos processos de avaliação. Uma dinâmica de trabalho que estimula a competitividade, o individualismo, por meio do controle do trabalho docente e dos resultados dos indivíduos e das instituições. O foco não está no processo ou no desenvolvimento, mas sim na demonstração e apresentação de resultados satisfatórios.

Essa performatividade implica na adoção de lógicas e estruturas dos modelos empresariais sendo aplicadas no sistema educativo. Uma educação focada nos resultados, que adere aos modelos de organização empresarial, apresenta como interesse aumentar os resultados e baixar os custos. E como baixar os custos dentro da educação pública se já trabalhamos com escolas em situações precárias e com poucos recursos? As estratégias visam diminuir o custo da educação pública, expressam-se em medidas como o aumento do número de alunos por turma, diminuição do investimento em recursos humanos e matérias, dentre outras medidas que repercutem diretamente sobre as condições de trabalho dos docentes. O que torna necessária a constante defesa da educação pública frente a esses ataques realizados as condições físicas, a desvalorização profissional, a formação inicial e continuada de professores dentre outras questões que promovem o sucateamento da escola pública.

Esse gerenciamento dos recursos contribui para a diminuição das condições de trabalho dentro das escolas, ao mesmo tempo em que se intensificam as cobranças e as demandas com relação ao cumprimento de tarefas, com pouca ou nenhuma participação dos (as) professores (as) nos processos de planejamento e tomada de decisão. Situações e contextos que vão comprometendo o tempo de pensar livremente, de construir inventivamente e coletivamente uma docência e uma escola potentes, mas como afirmamos anteriormente, escola é também lugar de resistência e de potência, onde as propostas passam pelas mãos dos (as) professores (as) antes de se concretizar, podendo ser problematizadas e recriadas.

3.2 INVENTIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Realizamos anteriormente uma discussão sobre os documentos oficiais que acabaram interferindo nos processos de Formação Inicial e Continuada de Professores, como foi exposto anteriormente ao tratarmos sobre a BNCC e a BNC da Formação de Professores, problematizando como esses documentos acabam interferindo diretamente nos processos formativos, bem como sobre a autonomia docente. Daremos continuidade agora à perspectiva de formação de professores que tomamos como possibilidade para referenciar nosso estudo. A formação inventiva é uma perspectiva que surge para nós como uma alternativa em relação às propostas hegemonicamente consolidadas nas práticas formativas, que comumente nos deparamos em muitos contextos educativos, pautados em modelos de racionalidade técnica.

Os professores e professoras ao longo de sua vida e trajetória profissional passam por diversas instituições, momentos e situações que podem se constituir em experiências

modificadoras de si e do mundo que os constitui. Ao mesmo tempo em que podem passar por outros momentos que se proponham formativos, mas dos quais os (as) professores (as) saiam sem conseguir promover qualquer deslocamento ou mesmo aprendizagem. “Desse modo, para situar o campo problemático das pesquisas escolhi um caminho que diferencia, de início, três noções de formação, a saber: formação como aquisição de competência técnica; formação como conscientização; e formação inventiva” (DIAS, 2012, p.27).

Assim, de acordo com Dias (2012), a formação pode ser compreendida enquanto a ação de “dar forma” ao professor, capacitando-o, preparando-o, moldando-o para assumir esse lugar dentro da escola. Seja na formação inicial ou continuada o foco da formação consiste na apropriação de técnicas e saberes para promover a aprendizagem dos estudantes. Já a formação como conscientização, tem por objetivo preparar o profissional numa perspectiva de promover um trabalho crítico e consciente frente à realidade que atua. Desse modo, parte do pressuposto que os (as) professores (as) não possuem consciência política e crítica, o que parece subestimar o trabalho desses profissionais.

Já pensar a formação inventiva pressupõe um olhar diferenciado diante dos (as) professores (as). “A lógica da cognição inventiva envolve a noção de um aprender circular, e tal ideia indica uma trajetória de inacabamento. Com isso, o deslocamento acontece pela abertura, pela descontinuidade, pelo estranhamento, pela reativação do aprendido” (DIAS, 2009, p.172). Nessa perspectiva de formação, a incompletude, o estranhamento é necessário, o que move a formação inventiva é as inquietações, a oportunidade de fazer o novo, de reinventar-se no cotidiano, nas práticas e nos saberes.

Pensar a formação inventiva requer mergulhar nesse universo da invenção alertando que o conceito se difere do que se compreende como criatividade. Kastrup (2005) explica que a criatividade é concebida como a capacidade de produzir soluções originais para a resolução de problemas, esse conceito está presente nos estudos desenvolvidos nos EUA por J. P. Guilford. Já a invenção é um conceito que toma inspiração na filosofia de G. Deleuze (1988), que não pode ser definida como a capacidade de resolver problemas, mas pauta-se na invenção de problemas. Kastrup afirma que, “a invenção é sempre invenção do novo, sendo dotada de uma imprevisibilidade que impede sua investigação e o tratamento no interior de um quadro de leis e princípios invariantes da cognição” (2005, p.1274). Nesse sentido, a formação inventiva está pautada sempre no “dever”, o conceito que se refere ao que podemos nos tornar nesse processo de aprendizagem, de conhecer, de inventar-se e abrir-se ao novo.

A formação inventiva é um desafio em tempos em que as formações vêm se constituindo hegemonicamente em produzir formas de ensinar. Mas não é tarefa impossível, se considerarmos os trabalhos de professores (as) que buscam exercer a sua subjetividade e invenção nos contextos formativos e escolares. Docentes que buscam desenvolver atividades de reflexão de suas práticas, estudos e pesquisas que possam transformar os profissionais que são e suas formas de agir e estar no mundo, no exercício da docência. Experiências que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto pessoa no mundo e nas interações com os outros.

Como explica Dias (2015) a formação inventiva está relacionada a uma experiência que possa nos transformar, então é uma formação sempre em devir, do que podemos nos tornar, sendo compreendida como produção de subjetividade por:

Não se ocupar com a produção de sujeitos essencialmente prescritos, mas com o que ainda necessita continuamente se agenciar em um processo de constituição da existência de si que forja objetos, essa formação os desloca, e ao mesmo tempo em que os deforma, ela os transforma e os transfigura. É a invenção e a constituição de uma série múltipla de subjetividades infinitas, dando acesso à diferença como possibilidade de alteridade, de estranhamento de si, do outro e do mundo. (DIAS, 2014, p.425).

Nessa perspectiva, compreendemos que enquanto professores (as), nos formamos também nas relações com nossos estudantes, com nossos pares, cada ano vivenciando novos desafios e aprendizados, o trabalho com cada turma apresenta suas particularidades em virtude dos estudantes e contextos singulares que vamos conhecendo. Mesmo quando se acompanha a mesma turma por anos, cada ano se apresenta um desafio diferente, os (as) estudantes vão crescendo, amadurecendo e as exigências vão se transformando, nesse sentido o (a) professor (a) precisa vivenciar o processo e mudar junto com o contexto. Pois é assim que nós aprendemos a ser professores (as) estudando, conhecendo e exercendo a profissão, mesmo assim nunca temos todas as respostas, somos pegos de surpresa por situações que vão nos forjando e nos constituindo enquanto docentes e enquanto pessoas.

As experiências que vivemos contribuem para nos constituir e desenvolver nossos saberes experienciais, o que não dispensa a participação em cursos, formações continuadas e atividades que possam promover novos conhecimentos, saberes, problematizações e deslocamentos. Por isso, pensamos na formação inventiva enquanto uma possibilidade de escapar das políticas de formação que se baseiam especificamente em definir e formar professores ideais, prontos para dar conta de questões que não são se quer contemplada pela formação. É possível dar sentido as formações, as experiências e ações que emergem na prática docente, sem determinar caminhos,

possibilitando pensar e construir outros modos de formar-se baseados em nossas experiências, estudos, aprendizagens e contextos.

O debate entre os diferentes modos de conhecer a formação de professores fala de um processo político sobre questões da formação, que oferece poucas respostas corretas e passos a seguir, mas põe em movimento muitas inquietações que dão sentido à formação. Os deslocamentos entre os diferentes modos de conhecer e suas políticas mostram que é possível não confundir uma forma de ensinar com um único modo de praticá-lo (DIAS, 2009, p.170).

Desse modo, a formação inventiva se constitui como oposição a estas homogeneizações propostas em muitos programas formativos, reconhecendo a escola como espaço para as diferenças. Uma formação que não se constitui em apresentações de modelos a serem seguidos, ou de respostas para os problemas que surgem, mas uma formação inspirada nas experiências do cotidiano. Pensar a formação de forma indissociada da experiência é dar sentido a formação de professores, significar suas experiências ampliando o olhar sobre a realidade, na reinvenção do cotidiano.

A formação inventiva é um trabalho desafiador diante das formações que estão preparadas para apresentar um manual do professor que dá conta de uma metodologia e de muitas respostas para as perguntas que nem foram ouvidas. Nesse aspecto a formação inventiva é resistência a uma política cognitiva de representação, pois parte-se do pressuposto que as teorias e as práticas não são oposição, conhecer é praticar, conhecer é agir é produzir a si próprio. A mudança o aprendizado precisa ser encarnado, na formação inventiva a formação não pode se resumir a aprendizagens discursivas, pois quando isso ocorre ficamos presos a uma cognição da representação, assim como nos explica Kastrup (2012):

[...] as práticas de estudo são práticas fundamentais. Pois ajudam sim a constituir políticas cognitivas. Ler bons livros faz muito bem para mudar nossa cabeça e nossas atitudes frente ao mundo. Só que o estudo tem que se transformar em algo encarnado. O que se estuda deve deixar de ser apenas uma teoria abstrata. A distinção entre teoria e prática é mais um sintoma do que uma distinção essencial. Há uma frase muito comum, mas totalmente equivocada que diz assim: “Na teoria está tudo certo, mas na prática a coisa é outra.” Essa é uma má frase, resultado de uma colocação equivocada do problema. A teoria já é uma prática. Quem diz que a teoria é uma e a prática é outra, podem reparar, está sempre do lado da representação, que as vê como coisas independentes (KASTRUP, 2012, p.58).

A autora trouxe para reflexão uma problemática recorrente na vida de muitos docentes que participam de encontros que se propõem a formar professores (as), encontros que não conseguem ultrapassar a política cognitiva da representação. De certo modo, as causas para que isso aconteça podem ser variadas, pois para que o estudo seja encarnado em nossas práticas, em nossas ações é preciso que se constitua em estudos significativos para nossa realidade e contexto

de ensino. Nesse aspecto, torna-se algo difícil de concretizar quando as formações são uniformes e não respeitam quem é esse (a) professor (a), seu tempo e experiências docentes, suas angústias, inquietações e interesses. As formações não os (as) consideram em sua humanidade, não consideram seus projetos, desejos, esperanças e afetos, se constituem em uma forma de instrumentalizar o profissional para que cumpra uma tarefa.

Outra problemática se constitui no tempo destinado a tais formações e ao modo como são organizados, de modo geral, os tempos são sempre muito curtos e aligeirados nos encontros formativos, mal se tem tempo para estudar. Em muitas situações o que ocorre na Formação Continuada é a apresentação de um modo de exercer a docência, sem refletir e questionar esses modos propostos para as realidades docentes. Não se dedica tempo para estudos, em algumas situações apresenta-se de forma breve um recorte de algumas teorias e autores, de forma que não há tempo para a apropriação dos conceitos, para compreensão dos mesmos. Como uma experiência tão verticalizada e pouco dialógica poderia se constituir em mudanças nas práticas docentes, na constituição de quem são esses (as) professores (as)?

Em outra perspectiva a inventividade exige um estranhamento diante do mundo e da realidade, muito mais que preocupar-se com responder aos problemas dados, volta-se para criar problemas, problematizar as situações e os territórios que habitamos. Faz-se no caminho da experimentação do novo, gerando deslocamentos, nos tirando do conforto dos caminhos já conhecidos, para traçar nosso próprio caminho. É uma liberdade para pensar sua relação no mundo e nas experimentações que vão se construindo, exigindo reflexão e atitudes, que às vezes parecem tão pequenas, mas vão transformando as relações com os estudantes, dos estudantes com a aprendizagem.

Talvez, na contramão do momento atual que grita por normas e direitos que também modulam as relações, instituindo uma judicialização da vida em que a fixidez e a paralisia das soluções rápidas imprimem uma imensa mobilidade do fazer e do pensar, seja possível habitar os espaços e tempos institucionais formativos fazendo deles territórios de pensamentos outros, problematizando sem porta-voz. Porque os formandos e os formadores podem falar por eles mesmos constituindo a si mesmos e suas tessituras experienciais, resistindo e movendo a vida (DIAS, 2015, p.18).

A inventividade é um desafio diante do mundo que nos judicializa, requer força para resistir inventar e constituir nossas subjetividades no trabalho desenvolvido, para acreditar nos caminhos que escolhemos percorrer. Andar na contramão das regras que são impressas no fazer docente, é exercer a autonomia para ir construindo o próprio caminho, para aprender fazendo, como uma atividade característica da docência, em meio aos estudos, aos saberes teóricos, aos saberes da experiência, no diálogo com os pares.

Assim sendo, a formação de professores (as) pode contribuir para promover experiências que possam afetar os professores (as), de modos muito significativos, ressoando em seus *saberes-fazeres*. Inspirando-nos a resistir e contribuir na construção de uma educação pública de qualidade, com vistas a melhorar as oportunidades dos estudantes e diminuir as desigualdades de oportunidades. Mas se a formação continuada institucionalizada não se constituir em uma formação que inspira que possibilita pensar e refletir sobre a realidade e as próprias experiências, pode então provocar nos (as) professores (as) o desejo de trilhar seu próprio caminho. Os (as) professores (as) podem se sentir instigados a construir outras alternativas didáticas e pedagógicas, com vistas a promover novas aprendizagens, constituindo sua subjetividade na luta para alcançar a transformação de sua realidade, procurando repercutir na atribuição de sentido ao ensino que vem sendo desenvolvido na escola.

Desse modo, acreditamos no ato educativo como a possibilidade de promover experiências que possam transformar pessoas, realidades, despertando através das relações e dos aprendizados que se constroem novos sujeitos. Partindo dessa perspectiva, os (as) professores (as) possuem um papel significativo tanto no ensino que desenvolvem, quanto nas questões que dizem respeito a sua própria formação.

Formar-se implica deixar envolver-se com atos de aprender, transformando nossos modos de ser e de se tornar professores (as). Esse movimento aguça nossos sentidos e reflexão para compreender o que pode nos melhorar e nos constituir docentes, contribuindo ainda para que tenhamos a maturidade de entender o que se torna irrelevante para nosso fazer docente, diante da realidade, das dificuldades enfrentadas e das problemáticas que nos atravessam.

Assim, torna-se indispensável compreender o que Kohan (2017) nos apresenta como um dos efeitos do livro de J. Masschelein e M. Simons nesse despertar para o fato de que apesar de todas as regulações presentes no âmbito da sociedade, da escola, da formação de professores, é importante não esquecer que:

[...] por trás de tanto aparelho ideológico do Estado, de tanto poder disciplinar e controlador, de tanto vigiar e punir institucionalizados, de tantos dispositivos de governamentalidade, esquecemos que a escola também tem uma forma afirmativa, uma espécie de alma, um espaço tempo específico no qual é possível uma série de operações concretas, que é preciso entender e das quais importa tirar toda a potência que esse espaço tempo é capaz de propiciar (KOHAN, 2017, p.600).

Nessa perspectiva, compreende-se que a escola possui muitos mecanismos de controle sobre o trabalho exercido pelo (a) professor (a), mas também possui potência de transformar realidades, de transformar vidas, de dar sentido a experiências e relações constituídas naquele espaço tempo. Nem sempre podemos mensurar ou reconhecer tais transformações e potências da

escola, é um trabalho que muitas vezes demanda um determinado tempo para conhecer as repercussões e afetos das experiências vividas naquele território.

Mas não podemos deixar de pensar e conceber a escola enquanto possibilidade de nos constituir enquanto elemento formativo, pelas mãos e trabalho desenvolvido pelos (as) professores (as). Escola é território de vida, de existências no presente, de formação e desformação, lugar de vivências e experiências que passam a nos constituir. Nesse aspecto alguns estudos nos inspiram a acreditar na possibilidade de experienciar a docência atuando nas brechas do sistema, constituindo continuamente sua subjetividade, possibilitando construir experiências de aprendizagem e de transformação de si e do mundo a sua volta. Como podemos reconhecer no trabalho de Santos (2019), que explica que “essas ‘vozes não ouvidas’ são as do professorado que lidam diretamente com o processo de ensino e aprendizagem e que se movimentam constantemente, adaptando e reconfigurando políticas pensadas e escritas sem sua participação” (p.133).

A formação continuada pode ou não ajudar os (as) professores (as) a pensarem e ressignificarem suas práticas, pode ou não contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, tudo depende das formas como essas práticas formativas são pensadas e desenvolvidas. Diante de suas realidades, de suas condições, de suas formações, de seus saberes teóricos e práticos, os (as) professores (as) precisam tomar decisões sobre os caminhos que pretendem desenvolver nesse processo educativo. Nesse sentido, ser professor (a) é sempre esse devir, é estar em formação constantemente, aberto as possibilidades que podemos construir.

A formação inventiva foi para nós uma descoberta, uma nova possibilidade de olhar e compreender o que podem ser os processos formativos. Pensando sobre algumas leituras que nos instigaram a pesquisar sobre a formação inventiva de professores e como as formações continuadas podem repercutir nas práticas dos (as) mesmos (as), o trabalho de Silva (2018), foi nosso primeiro contato com o conceito e se apresentou como inspiração por nos fazer compreender que:

[...] mesmo a formação sendo instituída através de protocolos (planejamento de aula, atividades, repasse de conteúdos) os/as professores/professoras recebem/acolhem, mas também resistem, transgridem esse movimento, através de partilhas, de bons encontros, conversas, planejamentos informais, trocas de experiências e aprendizagens. Os/as professores/as movem práticas de formação inventiva, produzindo conhecimentos e práticas pedagógicas dialógicas, processuais e não planejadas previamente, que vão emergindo no cotidiano escolar (SILVA, 2018, p.184).

Trabalhos como esse possibilitaram pensar que, dentro da rede de ensino de Caruaru, apesar das prescrições, poderíamos encontrar em campo professores (as) que apresentem ações

de resistência e transgressão a esses programas e prescrições, que vem se intensificando cada vez mais. Por isso, nos propomos aqui a analisar, especificamente, as perspectivas dos (as) professores (as), sobre os processos de formação continuada, conhecer como essas ações têm repercutido em sua autonomia e *saberesfazeres* docentes, no sentido de dar voz a esses professores (as), que muitas vezes são silenciados ou invisibilizados por tais processos formativos. Sabemos que os resultados podem ser os mais variados possíveis, pois cada professor (a) é dotado de uma subjetividade inata, onde a identidade profissional pode sofrer de diferentes formas as repercussões desse processo, apresentando uma realidade específica, sobre um território ainda desconhecido.

Essas leituras e estudos nos fizeram pensar e compreender a potência da escola e do professor de inventar e de ser inventivos, apesar de uma formação que constantemente judicializa os fazeres dos (as) professores (as). Uma questão muito importante foi compreender que a formação vai muito além dos encontros que são tecidos nos momentos institucionalizados pela rede. Os (as) professores (as) possuem outras possibilidades e diversos pesquisadores ressaltam essa potência, desde que não estejamos corrompidos por essa “cegueira epistemológica” como nos orienta Emilião (2017).

A formação inventiva é para nós outra forma de olhar para a formação dos (as) professores (as), longe das determinações e judicializações sobre os *saberesfazeres* com as quais constantemente nos deparamos. Inspirada na Filosofia de Gilles Deleuze, a formação inventiva de professores e o processo de ensino/aprendizagem pautam-se não na solução de problemas, mas sim na invenção de problemas (KASTRUP, 2005). Inspira-se também em autores como Foucault tomando como influência sua perspectiva de produção de subjetividade e em Blanchot para pensar a noção de experiência-limite, com base nesses conceitos e teorias propõe pensar uma formação-experiência (DIAS, 2014).

Nesse aspecto, a formação inventiva pode ser compreendida como uma experiência que possa nos afetar, nos transformar, de tal modo que não apenas produza alterações no campo do discurso, mas também das nossas ações. Formação inventiva é um *ethos*, uma atitude diante do mundo, dos desafios e da aprendizagem. A formação precisa contribuir enquanto experiência para que ao sairmos desse encontro, sejamos outros, por meio dos pensamentos produzidos e construídos com os (as) professores (as) enquanto participantes. De modo algum, uma formação inventiva poderia ser definida como uma formação para professores (as), mas se constitui em uma experiência formativa com os professores (as).

Por isso considero que, no domínio da formação, é preciso encontrar estratégias de constante desmanchamento da tendência a ocupar o lugar do professor que transmite um saber. Penso que não se trata de determinismo ou de livre arbítrio; nem de submissão a um modelo existente, nem de boa vontade. O caminho é de um aprendizado permanente. Trata-se de um processo lento, marcado por idas e vindas, mas só ele possibilita a criação de uma política cognitiva de invenção (KASTRUP, 2005, p.1287).

A formação inventiva está ligada a novas formas de compreender o papel dos (as) professores (as), dos (as) estudantes e da própria escola. Assim, o processo de ensino/aprendizagem não se restringe a transmissão de um saber. Na escola temos alunos (as) que apresentam dificuldades, singularidades e potencialidades, que são aos poucos conhecidas e compreendidas pelos (as) docentes. Partindo de seus contextos e realidades os (as) professores (as) tem a possibilidade de pensar, propor e promover experiências de problematização, onde as subjetividades de professores (as) e estudantes se encontram para possibilitar que o novo possa emergir.

Ao pensar sobre as diversas transformações vivenciadas na sociedade, nos contextos familiares e dentro da própria escola, a sociedade e as famílias consideram papel dos (as) professores (as) promover a aprendizagem dos seus estudantes. Nesse sentido, nos questionamos o que seria de fato aprender? Seria apresentar bons resultados nas atividades avaliativas? Tirar boas notas é garantia de aprendizagem? Hoje muitos (as) professores (as) e estudantes são cobrados pelos resultados de avaliações externas e pelos próprios programas dentro das escolas, mas gostaríamos de refletir sobre o conceito de aprendizagem, especificamente da aprendizagem inventiva.

Para Kastrup “a noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade” (2005, p.1277). Uma aprendizagem que não se pauta necessariamente na repetição, ou na busca da solução de problemas, mas na invenção dos problemas. Ao aprender a tocar um instrumento, por exemplo, a autora explica que além de tocar, reger e compor é necessário também tornar-se sensível ao ouvir a música. Apesar de repetidas vezes desenvolverem atividades para aprimorar o trabalho com o instrumento, é possível inovar, melhorar constantemente através da repetição quando se está aberto ao novo, às novas possibilidades. O aprendiz está melhorando sua habilidade, aprendendo uma técnica, mas não significa que não tenha potência de criar algo novo partindo dessa aprendizagem.

Nesse sentido, pensar a tarefa do (a) professor de promover uma aprendizagem inventiva é de fato desafiador, num mundo onde todos têm acesso a tantas informações e de forma tão rápida, por meio de computadores, celulares, televisão e inúmeros aparelhos que buscam

informar constantemente. Que formação de professores teria a potência de promover aprendizagens capazes de provocar os docentes no sentido de tornar esse momento mais instigante e interessante que todas essas informações com as quais somos constantemente bombardeados? Penso que é desafiador também pensar essa formação de professores, com vistas a atingir a aprendizagem, não se ocupando a atividade de trazer informações ou de apenas preparar os estudantes para suas avaliações.

Contraria a esta posição modelar que judicializam a vida, uma formação inventiva não acredita em projetos gerais, capacitadores de professores. Há na invenção outras formas que não convidam o pensamento a um exame, um julgamento, à manutenção de um modelo. Formas estas que forçam o pensamento a pensar e se colocam como um aprender infinito enquanto uma instancia problemática. Com esta dimensão problematizadora, a formação inventiva comparece, paradoxalmente, excedendo os estados perceptivos do vivido, podendo assim acontecer como um esforço de liberar a vida lá onde ela é aprisionada, facultando deslocamentos dos modelos representacionais, que colocam a formação como solução de problemas prévios, para um bloco de sensação no qual a formação assume a dimensão de invenção de problemas (DIAS, 2015, p.14).

A formação inventiva surge como uma oposição aos modelos já estabelecidos de formação de professores, que concebem esse momento como lugar de capacitar. Formas de formar e moldar os *saberesfazer*s docentes como se na escola houvesse uma homogeneidade de sujeitos, onde todos (as) aprendessem no mesmo compasso, sem dificuldades nesse processo de “transmissão” de conhecimentos. A formação inventiva se opõe ao modelo de transmissão e de capacitação justamente por acreditar em outra forma de aprendizagem onde a imprevisibilidade está presente, onde as subjetividades que emergem nos contextos escolares são vistas, compreendidas e consideradas no processo de ensino/aprendizagem. O caminhar se faz no próprio caminho, sem determinações, aberto as mudanças, prontos (as) a acolher as diferenças na constante tarefa de aprender e desaprender, de inventar e (re) inventar a aula, promovendo experiências que possam afetar os sujeitos.

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto é possível afirmar que formação não é simplesmente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação (DIAS, 2012, p.30).

Um dos grandes avanços quando pensamos na formação inventiva é justamente esta questão de acolher as alteridades que habitam um mesmo território, a nossa própria alteridade, a não delimitação de caminhos a serem percorridos. Desse modo, cada subjetividade, cada identidade vai se constituindo, se inventando e (re) inventando, dando lugar a novas

experiências, saberes que vão se construindo. Saberes que vão nos transformando e transformando a forma como compreendemos e atuamos na docência.

É importante destacar que quando falamos da invenção enquanto perspectiva de formação e de aprendizagem, não significa descartar os saberes e conhecimentos já construídos até então, não significa dizer que os (as) professores (as) precisam impreterivelmente mudar radicalmente as formas como aprenderam a ensinar até hoje. Pois, quando recorremos ao conceito de invenção, que no latim significa *-invenire-* significa necessariamente compor com restos arqueológicos, pensar a partir do que temos historicamente construído, criando então novas possibilidades (KASTRUP, 2005). Logo a invenção surge do poder de inovar, de construir o novo a partir do já conhecido, da possibilidade de promover transformações e deslocamentos a partir dos afetos e das aprendizagens que vão se construindo nos territórios escolares.

Desenvolver uma formação que se pretenda inventiva requer uma abertura para novas experiências e possibilidades que possam nos constituir, nos afetar, afirma principalmente um compromisso ético, estético e político dos que fazem a educação por uma perspectiva de aprendizagem inventiva. Reconhecer-se em constante processo de aprendizagem, especialmente pela nossa incompletude diante do universo de coisas ainda por conhecer.

A dimensão ética sustenta uma atitude em que o exercício do pensamento é um fator preponderante, a apreciação dos valores e das situações estabelece o que potencializa ou não a vida e requer o abandono do prescrito e a abertura para iniciativas libertadoras, para uma vida mais feliz na ampliação de escolhas; a dimensão estética traz o desafio à criação de um percurso de problematização, mergulho no campo de forças que desmancham as formas e determinações já estabelecidas, favorecendo novas circunscrições do cotidiano, deslocamentos de antigas determinações. [...] A dimensão política situa o campo dos encontros como essencial, publicização do que faz, tomada de posição, atitude implicativa que tenciona a rede de relações, saída do lugar de espectador. (ROCHA, 2012, p.46).

Nesse aspecto Rocha (2012) consegue trazer uma explicação muito coerente sobre as dimensões ética, estética e política tão necessárias à formação inventiva de professores. Essa perspectiva demanda então dos (as) professores (as), que assumam outra postura frente ao seu trabalho, frente à vida. Uma atitude de deslocamento de velhas posturas, de abertura frente às novas possibilidades, exige que o (a) professor (a) assumo o lugar de protagonista de sua vida, de suas aprendizagens, de suas ações. É claro que esse protagonismo deve se dar por meio de uma atitude crítica e coerente aos valores, concepções e *saberes-fazeres* que vão se construindo durante sua formação, que está sempre em processo, sempre em “devir”.

Desse modo compreendemos a formação inventiva enquanto uma dentre outras possibilidades de conceber a formação de professores e o processo de ensino/aprendizagem.

Reconhecemos também o grande desafio frente à necessidade de repensar a escola, a formação como vem sendo realizada, bem como a importância de se melhorar as condições de trabalho, dentre outros desafios enfrentados atualmente pelos (as) docentes.

Contudo, o desafio da inovação não pode ser compreendido como uma tarefa somente do professor; não se inova por decreto. Faltam melhores condições de trabalho, apoio do Estado, da gestão da escola e das famílias, e, não menos importante, de políticas de formação continuada que caminhem por dentro dos desafios da profissão. O que vivenciamos, no entanto, são constantes restrições orçamentárias, postergando mudanças substantivas que valorizem o professor e assegurem uma educação de qualidade. Questionar, nos parece nesse momento, nossa maior inovação (FARIAS; CAVALCANTE; SILVA, 2016, p.1997).

Questionar as imposições que chegam as nossas escolas, sem qualquer participação dos (as) professores (as) nos momentos de tomada de decisão, questionando também os recursos e as condições precárias as quais os (as) docentes se veem submetidos (as), a falta de apoio da família e do Estado. Apesar desse cenário, é de extrema importância que possamos superar os discursos de imobilismo, a aceitação da escola e dos problemas educacionais como algo dado e sobre os quais não podemos fazer nada, pois é isso que limita a potência inventiva dos (as) docentes, podemos continuar resistindo e inventando outros modos de viver a escola, a docência e a formação de professores. Nessa perspectiva, seguimos acreditando na educação enquanto possibilidade de oportunizar pessoas mais críticas e conscientes do seu papel de transformar o mundo e a sociedade em um lugar mais justo e igualitário, do ponto de vista das oportunidades. Seguir questionando o *status quo* estabelecido, mas lutando dentro das possibilidades que surgem de resistir e transgredir ao sistema e as imposições que nos querem impotentes.

4 ME CONTA DA TUA JANELA: CONVERSAS SOBRE A FORMAÇÃO E INVENÇÃO DOS SABERESFAZERES

Me conta da tua janela
 Me diz que o mundo não vai acabar
 Eu fiz essa canção, amigo
 Pro mundo inteiro se curar
 Se não der, tenta ligar
 A gente resume a distância
 Me conta da tua janela
 Me diz que o mundo não vai acabar
 Me conta da tua janela
 E me diz que o mundo não vai acabar
 Daqui, eu vi o tempo parar
 Pra gente se lembrar da força que é alguém do lado
 (COSTA, 2020, p.[1])

Este capítulo tem por objetivo apresentar experiências que foram tecidas nos encontros com as professoras Isabela, Emanuele, Marie e Gisele, professoras do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Café com Rapadura²⁰. Foi nesses encontros com as professoras que fomos nos encontrando com a pesquisa, como que tecendo, juntando e separando fios. Nesse processo, buscamos pensar sobre as experiências que se deram em um contexto singular, o de pandemia, e que apesar da distância posta entre nós, as professoras e a escola, nos permitiu atar laços, construir espaços de conversa, pensamento e aprendizagens. Para nós, foi um aprendizado no que diz respeito a lidar e exercitar a pesquisa em um contexto que nos desafiou a pensa-la inventivamente, nos deu a oportunidade, significativa para nós, de nos movimentarmos e interagirmos com as professoras, repensando em todo tempo os caminhos que estávamos a construir.

Para as professoras, nos arriscamos a dizer que pudemos experimentar o tempo da suspensão, que fala Masschelein e Simons (2014), porque tivemos momentos em que pudemos pensar sobre questões que atravessam os nossos cotidianos e fazeres, provocando deslocamentos e experimentações de outros modos de viver, sentir e pensar a nossa formação. As experiências vividas e partilhadas durante o desenvolvimento desta pesquisa-intervenção, nos deslocou do que rotineiramente experimentávamos como formação pela rede de ensino, foi um tempo destinado para pensar sobre a docência, a formação, a autonomia e as alteridades da escola.

Escolhemos a música “Me conta da tua janela” para abrir este capítulo tendo em vista que ela foi pensada no contexto da pandemia, para falar de amigos, de afetos e da presença mesmo na

²⁰ Nome fictício adotado para proteger a identidade da escola, a opção por dar o mesmo nome do grupo de *Whatsapp* partiu das professoras no encontro final realizado no *Google Meet*.

distância, nos (re) aproximando das situações vivenciadas por nós todas durante a pesquisa que se desenvolveu durante vários momentos críticos da pandemia. Assim criamos as nossas janelas virtuais para que pudéssemos ter *espaçostempos* para podermos enredar e desdobrar ideias, conversas, e trocas, apoiadas pelas interações nos momentos mais convenientes para cada uma das professoras e realidades que aqui se fizeram presentes. Foi pelas redes sociais, que conseguimos “lembrar da força que é alguém do lado”, como diz na letra da música.

Nosso trajeto no processo de produção de dados foi marcado por constantes momentos de reinvenção, buscando acolher as professoras e construir um vínculo de confiança, de respeito e constante abertura para conhecer com elas quem são e o que pensam e sentem sobre as questões que foram abordadas na pesquisa. Como nossa inspiração era fundamentalmente cartográfica, não existiam métodos ou receitas prontas a serem seguidas, então nos permitimos conhecer vários aspectos das vidas das professoras e assim fomos construindo coletivamente um espaço de conversas. Inicialmente buscamos provocá-las, mesmo pelo *Whatsapp*, tentando mobilizá-las para os nossos encontros. Assim, a nosso ver, buscamos o que pudesse interessar e mobilizar as professoras a falar sobre a formação, a escola, os *espaçostempos* de aprendizagem que são construídos por elas.

Juntas conversamos, compartilhamos impressões, sentimentos perspectivas, situações e ações através das “janelas virtuais”, com o auxílio da tecnologia. Por meio dos registros destas conversas, dos compartilhamentos e situações vivenciadas durante a pesquisa fomos construindo nosso diário de campo. Nesses encontros fomos produzindo dados com as professoras, a partir das interações e situações que fomos vivendo. Para isso, buscamos convidar para conversas, inspiradas por músicas, por poesias, pelas vivências escolares, para conhecer, para entender o que as professoras sentiam e como compreendiam as vivências formativas, como reverberavam em seus *saberesfazeres*, quais os *espaçostempos* para exercer a inventividade? Em meio a este contexto pandêmico, as professoras abriram *espaçostempos* para estarem juntas, para se fazer presente e participante, mesmo na distância. Distanciamento que inspirou a música que nos afetou por todos os momentos que vivemos e compartilhamos durante esse processo. E por tudo isso a escolhemos para abrir este capítulo.

Agora retomaremos nosso problema de pesquisa, como elemento norteador deste capítulo, tomamos como questão orientadora a seguinte inquietação: É possível aos professores (as) do Ensino Fundamental serem inventivas (os) a partir das vivências formativas propostas pela rede municipal de ensino de Caruaru-PE? Para conhecer esses *espaçostempos* escolares das professoras e nos aproximarmos de expressões inventivas, como já dito, fizemos a escolha pela

cartografia. Escolha que nos permitiu mergulhar em um cotidiano escolar permeado por muitos desvios, estávamos todos (as) diante da pandemia que se instalava, de muitas dúvidas, inquietações e poucas respostas. Sem um percurso metodológico pré-definido para seguir, fomos construindo continuamente nosso próprio caminhar. A cartografia possibilitou acompanhar, conviver, conversar e compartilhar momentos e experiências, mesmo que virtualmente, pudemos construir espaços de interação, de trocas e pertencimento com as professoras, guiados e ancorados por nossas vivências e experiências.

Assim, pudemos encontrar indícios do que apontamos inicialmente em nossa pesquisa enquanto objetivos. Como objetivo geral buscamos: Cartografar as experiências formativas desenvolvidas pela rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE, compreendendo se mediante as normatizações e prescrições existentes os (as) professores (as) conseguiam expressar-se inventivamente. Enquanto objetivos específicos apresentamos: Conhecer o que pensam os (as) professores (as) sobre os encontros formativos vivenciados em rede; Refletir sobre as repercussões da política de formação continuada da rede Municipal de Ensino sobre a autonomia de seus/suas professores (as); Identificar se (os) as professores (as) conseguem criar caminhos de (re) invenção de seus *saberes/fazeres* docentes.

Desse modo, observamos nas falas e enredamentos entre os temas abordados, a expressão do posicionamento das professoras sobre a formação continuada, bem como sobre seus efeitos para a autonomia docente, ou como exploram as fugas das prescrições por meio de ações inventivas. Desse modo, buscamos ter atenção às falas que emergiram dos temas enredados, nas concepções que nos possibilitaram pensar a escola, a formação continuada de professores, a autonomia, a diferença e outras questões que se constituíram pistas para nós pela relevância atribuída pelas professoras.

Estas são as questões e objetivos que nos guiaram o olhar no exercício de pesquisar, certamente um desafio ainda maior quando todo o processo se deu de forma virtual, o que não invalidou ou impediu nossas possibilidades de construir e estabelecer uma relação de confiança e pertencimento. Situações que nos deslocaram, nos instigaram a pensar no desenvolvimento da pesquisa, especialmente no contexto a ser pesquisado com as professoras e considerando suas realidades de tempo e de trabalho.

4.1 DESAFIOS DA DOCÊNCIA NA PANDEMIA: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E COMPARTILHADAS

Temos a compreensão que como pesquisadora interessada na formação de professores não podíamos deixar distantes ou ausentes de nosso texto o que a pandemia nos trouxe, o que provocou no nosso exercício de pesquisa pelos desafios que impôs para o campo educacional, para os professores (as) e pesquisadores (as) iniciantes ou experientes. Por isso, tornou-se relevante abordar o contexto em que o trabalho se desenvolveu. Pretendemos aqui, neste tópico, contar um pouco das situações vividas que requeriam de nós outros movimentos, outros olhares sobre os modos como poderíamos desenvolver esta pesquisa. Tendo em vista que a pandemia alterou radicalmente nossas vidas e modos de viver e estar em sala de aula e em tudo que ela guarda, incluindo, para nós principalmente, as formações continuadas.

O isolamento social foi um período marcado pela solidão, pelo acúmulo de tarefas em um período de atividades remotas associado à urgência de pensar os *saberes-fazeres* docentes diante de um novo contexto, onde a presença já não era possível, o que causou angústia em muitos (as) professores (as) já que entendendo que educar e escolarizar pedem criação de vínculos, de afetos, pedem presença e presencialidade, as atividades remotas mobilizaram sentimentos, inquietações e muita estranheza. As tecnologias já eram utilizadas nas escolas e salas de aula que dispunham desses recursos, mas como um elemento a mais e não como elemento indispensável, como no cotidiano escolar da pandemia. Na escola os (as) professores (as) contavam com a presença dos (as) colegas e da coordenação para solicitar uma ajuda para usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), caso fosse necessário.

Mediante a crise sanitária a escola e os (as) professores (as), precisavam mudar seus modos de lidar com os acontecimentos inusitados e contar com a ajuda dos pares já não era possível de ocorrer, tal como antes. Diante da emergência da situação que se impunha, havia uma necessidade urgente de manter os (as) estudantes vinculados (as) a vida e aos acontecimentos que se passam na experiência escolar e, sobretudo, acolhê-los, sem que houvesse tempo para formações continuadas ou qualquer preparação anterior, tudo isso ocorreu marcado pela urgência. Assim os (as) professores (as) foram buscando as melhores alternativas, considerando seus contextos de vida e de seus/suas estudantes bem como os recursos que tinham a disposição, para tentar acolher e manter as experiências e vivências escolares presentes na vida dos (as) estudantes que não estavam indo presencialmente até a escola.

Ao pensar no contexto das professoras do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, que foram as que participaram de nossa pesquisa, trouxemos alguns dos questionamentos que fizeram parte desses momentos: Como ensinar crianças em processo de alfabetização virtualmente? Como avaliar à distância? Como conseguir o apoio das famílias nesse processo?

Como alcançar os estudantes que não tinham acesso à internet e celulares? Como nos manter sãos? Como manter e cultivar nossos vínculos? Como lidar com os medos de perder as pessoas próximas, queridas e mesmo tantas desconhecidas? Como lidar com sentimento de perda e luto? Como explicar o que se passa? Como acolhê-los minimizando o turbilhão de incertezas e sentimentos que tomou a todos nós? Essas, dentre muitas outras questões, inquietaram as professoras, todos esses assuntos faziam parte das conversas dos grupos informativos²¹ dos quais as professoras faziam parte, compartilhando as angústias que surgiam nas reuniões pedagógicas.

A pandemia surgiu como um problema para todos, mas veio escancarar ainda mais as desigualdades sociais, famílias que não dispunham de computadores, smartphones, internet e conhecimento para fazer uso de suas possibilidades. O desemprego crescente diante da crise sanitária agravou ainda mais a situação de muitas dessas famílias, muitas que já enfrentavam situação de vulnerabilidade. Alguns pais não estavam com os filhos nos horários de aula, pois trabalhavam fora e precisavam do aparelho celular que dispunham. Diante desses contextos e situações o que poderiam fazer a escola e seus/suas professores (as)? O que fez a Rede Municipal de ensino da cidade de Caruaru diante das mais diversas dificuldades enfrentadas durante este período?

Acompanhamos e registramos as ações que foram observadas durante esse período, por parte da rede e das professoras. Realizamos então uma descrição das ações desenvolvidas naquele momento, com a finalidade de situar sobre as ações da Secretária de Educação e dos (as) professores (as), considerando o que foi possível ser vivido e experienciado. Gostaríamos de dizer que esse é um registro que objetiva partilhar não só nossas experiências, mas também ser mais um texto, entre tantos outros, que nos auxiliarão a guardar uma memória desse tempo e das experiências. Caruaru é uma cidade do interior que recebe diariamente pessoas de cidades vizinhas que vem estudar, trabalhar, comprar e vender aqui. Seus hospitais também atendem muitas das cidades vizinhas, por isso sua responsabilidade nesse período se intensificou, pois, as atividades antes rotineiras contribuía para a propagação do vírus da COVID – 19, que precarizou existências bem como debilitou e ceifou muitas vidas.

No que diz respeito ao âmbito educacional a rede de ensino buscou contemplar o maior número possível de estudantes, utilizando estratégias diversificadas, passou a ofertar vídeo aulas na TV Câmara Caruaru, com dias e horários específicos para cada turma. Os que não pudessem acessar o conteúdo pela televisão, no horário da exibição, poderiam acessar no tempo que

²¹ Grupos apenas de professores (as), grupos com toda equipe escolar: Professores (as), coordenação pedagógica, gestão e pessoal administrativo. Grupos estes que já existiam antes da pandemia, mas que em virtude do distanciamento social passaram a ser utilizados com mais frequência por todos que faziam a escola.

tivessem disponível no canal da prefeitura no Youtube. Os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais tinham acesso aos vídeos de Língua Portuguesa e Matemática, exibidos duas vezes na semana, as demais disciplinas e horários eram organizados pelos (as) professores (as) de cada turma com base no plano de ensino emergencial.

Sobre as aulas do Youtube e TV Câmara Caruaru, a maioria delas foram gravadas e produzidas pela equipe do Aula em Casa Amazonas. Alguns dos vídeos exibidos foram gravados por uma equipe de professores (as) de Caruaru, inclusive muitos professores (as) questionaram por que Caruaru não produziu as suas vídeoaulas com os (as) professores (as) da rede. A formadora da SEDUC em uma das reuniões explicou que produzir as apostilas e conseguir gravar com os (as) professores (as) da rede foi uma experiência muito boa, mas que demandava muito trabalho e tempo, por isso Caruaru adotou essa parceria.

Além das aulas e materiais exibidos virtualmente os estudantes receberam os livros didáticos e três apostilas produzidas pela equipe formativa da Secretaria de Educação, voltados para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Os materiais físicos como livros e apostilas visavam contemplar principalmente os estudantes que não tivessem acesso à internet e a TV Câmara ou Youtube, em todo caso seria necessário que um adulto orientasse as atividades.

Essas foram algumas das ações da SEDUC mediante a situação da pandemia, que repercutiram diretamente no trabalho docente, pois todos esses materiais, vídeos e situações propostas passaram a ser parte do material de trabalho no ensino remoto. Após a suspensão das aulas presenciais, as professoras receberam da secretaria de cada escola a lista com nomes dos estudantes e números dos telefones deixados para contatos. As professoras foram orientadas pela coordenação escolar a criarem grupos de *Whatsapp*, com os números dos responsáveis. A princípio não houve uma orientação oficial por parte da SEDUC sobre o trabalho docente, isso só passou a ocorrer após a validação das aulas pela Secretária Municipal de Educação, as orientações²² foram realizadas no dia 08 de maio de 2020.

A SEDUC adquiriu os recursos da Plataforma *Google Classroom*, criou e-mails institucionais para todos os seus/suas professores (as) e ofereceu uma formação remota sobre os recursos da plataforma, o mesmo procedimento adotado, por exemplo, por algumas Instituições de Ensino Superior, a exemplo da UFPE. Muitos (as) professores (as) aprenderam e passaram a usar parte desses recursos, de acordo com a realidade de suas turmas. Cada professor (a) decidia as estratégias de acordo com o contexto de suas turmas por aulas síncronas e/ou assíncronas, de acordo com a disponibilidade dos (as) estudantes e responsáveis. Foi imprescindível, nesse

²² Como podemos conferir no Diário Oficial: <http://diario-oficial.caruaru.pe.gov.br/> na respectiva data.

contexto, considerar os horários dos responsáveis já que, as crianças em sua grande maioria não possuíam aparelhos e autonomia suficiente para realizar as atividades sem a supervisão de um adulto, isso no contexto das professoras participantes de nossa pesquisa.

A partir de então a rede de ensino foi retomando algumas práticas, como as formações continuadas que ocorriam mensalmente no contexto presencial e agora se davam de forma remota, seguindo as mesmas lógicas dos encontros formativos anteriores. Nas vivências e participações nesses encontros observamos o que as professoras nos descreviam nas conversas, uma formação muito voltada para os documentos oficiais, no caso o foco continuava nas habilidades da BNCC. Momentos que se resumiam ao repasse de informações, habilidades e materiais didáticos, complementares, para serem utilizados pelas professoras. Uma proposta de formação continuada que permanecia alheia às realidades das escolas, professores (as) e estudantes, especialmente em um momento tão delicado como o da pandemia.

As formações foram retomadas em 2020 pela mesma equipe formativa, mas o IQE²³ já não estava mais responsável pela condução teórica e metodológica dos encontros de formação continuada. Nesse aspecto, observamos que a equipe de formação da SEDUC permaneceu operando nas formações, considerando os mesmos princípios e organização do IQE. Os encontros falavam de forma muito geral sobre o contexto de pandemia, mas não ajudavam a pensar e refletir sobre as dificuldades enfrentadas nesse período. A prescrição ainda continuava a marcar os encontros formativos, por meio dos materiais e habilidades que continuavam sendo repassados, como em qualquer outra formação anterior a esta situação. Também não observamos momentos destinados a leituras, estudos ou reflexão sobre os contextos ou dificuldades, eram momentos mais prescritivos que formativos, apesar de todas as questões educacionais e educativas que emergiram com a pandemia.

Nesse sentido, as formações e o trabalho escolar foram interrompidos pela pandemia, pelo menos tal como todos estavam acostumados, e no período de atividades remotas buscou-se desenfreadamente manter o ritmo de atividades, de trabalho e de produção tão intensos quanto presencialmente. De acordo com a lógica do mundo do trabalho no contexto das políticas neoliberais torna-se imprescindível ser produtivo, e no âmbito da SEDUC ser produtivo na escola e nas formações é dar conta das habilidades da BNCC e atingir metas de aprendizagem e avaliações. Para escapar a esse movimento recorreremos a Kohan (2020) que nos inspira a pensar a pandemia, a escola, a universidade de outros modos. Em uma *live* que teve por título: “Tempo

²³ Instituto Qualidade no Ensino.

para pensar: a educação entre a vida e a morte”²⁴ o autor apresenta a escola como esse lugar do tempo livre, do tempo para pensar, para ler, para questionar, para fazer perguntas e problematizações. Logo, quando tivemos as nossas atividades presenciais interrompidas, uma nova realidade nos deu a possibilidade de pensar sobre o que nos atravessava neste contexto, o que estava nos afetando, incomodando e como isso nos transformava. Abriu *espaçostempos* para pensarmos sobre a vida nas escolas e fora delas.

Em outro momento, em um de seus textos publicados em 2020 o autor propõe ainda pensar a formação em uma perspectiva inventiva, citando a produção teórica de Dias (2019), enquanto uma escrita que pensa a formação inventiva de professores em nossa capacidade de lidar com as alteridades, as diferenças e as imprevisibilidades que emergem dos encontros. Os autores que propõem pensar a formação inventiva não apresentam uma receita de como ou o que podemos fazer, mas enfatizam a importância de construirmos cotidianamente outras experiências educacionais, não focadas na produtividade, mas na verdadeira experiência de viver o agora, de ler, de pensar, de fazer perguntas.

Esses estudos nos inspiraram a pensar a escola, a vida e a formação de outros modos, as vivências das propostas formativas até então vividas nos inquietava, gerava incomodo já algum tempo. Pensando em todos esses sentimentos e inquietações, nós buscamos conhecer a percepção e o olhar das professoras sobre esses mesmos processos formativos. Em uma de nossas conversas a professora Marie compartilha o modo como percebe a formação, bem como fala sobre o acolhimento das angústias e dificuldades partilhadas com as colegas:

Então eu sinto o que Isabela falou, eles fingem que escutam, pedem pra gente falar, ai pegam o que a gente falou joga na latinha do lixo e dizem: “Ótimo minha gente! Mas vocês vão fazer assim tá certo?!” Ai a gente: “Não! Olhe, mas é porque não funciona!” Eles: “Tá certo! A gente entende! Mas vocês vão tentar e vai dar certo! Vocês vão conseguir!” E ai a gente faz o nosso milagre, sabendo que não vai dar certo, sabendo que não funciona, e ai a gente fica angustiada como a gente fica, e é uma perda de tempo. Porque eles deveriam focar em coisas que realmente poderiam ajudar a gente. (Professora Marie, 2021).

Apesar de nos encontros dizerem que estão abertos, que compreendem os desafios expostos por alguns professores (as) em suas falas, o script precisa ser seguido, ser posto em prática independente da pandemia. É como se a receita da formação fosse dar conta de todas as problemáticas que emergem, dos alunos que não tem acesso ou apoio de algum familiar para acessar os materiais e as aulas para desenvolver as propostas. As professoras não se sentem ouvidas ou acolhidas em suas questões, falar sobre os problemas não abria espaço na pauta da

²⁴ Live da ANPED nacional transmitida em 13 de maio de 2020. Link de acesso: <https://youtu.be/JfTxJnPw3Kk>

formação para pensar sobre, para propor ações coletivamente partindo desta realidade, porque não se tem tempo para sair do que foi planejado, não se suspende esse tempo para pensar sobre o que nos acontece e acontecia. O tempo está voltado para o que a formação trás como prioridade, é preciso dar conta das habilidades da BNCC, pois quando as avaliações chegarem os estudantes tem que dar conta disso. E parece que é só isso, que a educação e a escola são para um fim preparatório, sempre para um tempo futuro, nunca se ocupando com o agora, com o presente, com as experiências e com o que podemos viver.

Ao final das formações as professoras sempre avaliavam a formação e poderiam propor até temas e questões a serem trabalhadas, mas como Marie informa, as opiniões e interesses das professoras pareciam ser descartados, pois na reunião seguinte o roteiro permanecia o mesmo. A angústia das professoras de ter que equilibrar-se entre as exigências da formação e as dificuldades dos estudantes era algo constante, pois sabiam que diante de todos os desafios e singularidades da vida no contexto de pandemia não dava para manter o ritmo do ensino presencial. As professoras sabiam que no ensino presencial muitas dificuldades já existiam, mas com o ensino remoto a dependência das famílias para que as crianças tivessem acesso às aulas e materiais eram ainda maiores.

Compreendemos que as aulas remotas foram uma medida emergencial diante de todos os problemas e dificuldades que surgiram com a pandemia, o negacionismo do presidente da república²⁵ e a falta de ações governamentais suficientes para que pudessem reduzir os danos agravou ainda mais a situação. Nesse contexto, a escola pública que sempre enfrentou graves problemas com relação à falta de políticas públicas e investimentos mais efetivos, sofreu ainda mais. Os ataques à educação pública e a carreira docente ficaram ainda mais intensos e escancarados, o governo por mais de um ano e meio de pandemia não tem oferecido o mínimo de condições para um retorno seguro das aulas, a exemplo da ampla vacinação. Ao contrário, incitava a falta de cuidados e negava o problema enfrentado. Muitas famílias sofreram perdas irreparáveis, a perda de direitos sociais colocou famílias inteiras em situação de vulnerabilidade, dentre outras problemáticas que se agravaram também em virtude deste “desgoverno” durante um período tão delicado.

²⁵ As ações negacionistas repercutiram de forma muito intensa nas mídias e redes sociais, contribuindo para propagação de informações falsas e falta de cuidados por parte de muitas pessoas, motivadas e incentivadas pelo próprio Presidente da República, como podemos conferir nos *links* a seguir: <https://midianinja.org/news/pfizer-confirma-a-cpi-que-governo-bolsonaro-ignorou-cinco-ofertas-de-vacinas-em-2020/>
<https://istoe.com.br/governo-bolsonaro-omisso-incapaz-mentiroso-negacionista-e-homicida/>
<https://www.folhape.com.br/politica/gripezinha-e-pais-de-maricas-confira-as-frases-de-bolsonaro-sobre/187784/>

De fato, o mundo e a escola ficaram mais desiguais em tempo de pandemia, isolamento social e do uso intenso de tecnologias digitais. O dualismo educacional deixou de ser um conceito – é uma prática cotidianamente reforçada no virtual, que parece se espalhar para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, já que é transferida para os profissionais a responsabilidade para o estabelecimento das condições necessárias para o desenvolvimento do trabalho remoto (SANTOS et al. 2020, p. 328).

Nesse aspecto os (as) professores (as) são os (as) principais responsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes, com a pandemia as cobranças se intensificaram ainda mais, mesmo conhecendo as desigualdades e a falta de condições de muitos (as). Os (as) professores (as) receberam pouco apoio com relação aos equipamentos necessários ao trabalho remoto, às professoras de nossa pesquisa foi permitida a utilização dos computadores da escola em horários especificados, mas os (as) estudantes que não dispunham de equipamentos receberam apenas materiais impressos²⁶. Percebemos na falta de ações, um estado que se isenta de muitas de suas responsabilidades e acaba transferindo parte de suas obrigações para as escolas e docentes, mesmo sem dar condições para isso. Todo esse tempo, com aulas remotas, não foram pensadas estratégias ou investimentos de recursos para melhorar as condições de trabalho dos (as) professores (as) e estudantes.

Estando a formação da rede alheia a todas essas problemáticas por estar focada em operacionalizar, restava às professoras organizar as suas aulas contemplando os conteúdos abordados nas vídeoaulas, durante alguns meses do ano o material do Projeto Simplifica²⁷, os livros didáticos, as apostilas produzidas pela rede de ensino e atividades que considerassem pertinentes para trabalhar as habilidades do Plano Emergencial de Ensino. Diante de toda essa situação as docentes expressavam uma constante preocupação em buscar acolher as dificuldades dos seus estudantes, em pensar uma aula que pudesse dialogar com a realidade da turma, por isso, em muitas situações observamos a construção de suas próprias atividades. As professoras precisavam contemplar os materiais que eram prescritos, mas buscavam constantemente ser inventivas em suas práticas sendo coerentes com a realidade escolar.

Nos últimos meses do ano as coordenadoras passaram a mediar os encontros do Programa Criança Alfabetizada (PCA), onde participavam professoras dos segundos e terceiros anos da escola, se reuniam para discutir textos enviados pela coordenação. O material didático do PCA não chegou a ser trabalhado por professores (as) e estudantes durante o ano de 2020, como

²⁶ As entregas eram agendadas por turmas em horários específicos para não gerar aglomeração, todas as informações de dia e horários eram marcadas por meio de grupos de *Whatsapp* que proporcionava o contato direto entre professores (as) e responsáveis dos alunos.

²⁷ https://www.amplifica.me/simplifica/?page_id=624 Consultar o site para mais informações sobre o Simplifica, material criado pelo Amplifica em parceria com a Fundação Leman e *Imaginable Futures*. Material utilizando durante um período de oito semanas, iniciando em maio e estendendo-se pelos meses de junho e julho.

propõe a proposta que conta com manual de professor e o almanaque do aluno. Contou apenas com os encontros destinados ao trabalho com os textos, onde as coordenadoras abordavam uma apresentação geral do assunto e solicitava que as professoras colocassem suas compreensões para o grupo. Ao final do ano letivo receberam uma planilha sobre o desenvolvimento dos estudantes, que constava as habilidades focadas pelo PCA. Apesar da existência de pacotes educacionais e de propostas formativas, ninguém estava preparado para o que a pandemia impôs, por isso algumas ações acabaram não sendo concretizadas, como no caso do PCA em sua integralidade.

Neste tópico, realizamos uma breve apresentação de ações e situações observadas, vividas e compartilhadas com e entre as professoras da Escola Café com Rapadura durante o ano de 2020. Nossas observações e registros apresentam as situações que marcaram as ações da Secretaria de Educação em termos de iniciativas no contexto da pandemia. Ações que repercutiram por meio das formações continuadas, dos instrumentos, ferramentas e materiais disponibilizados aos professores (as) para serem utilizados com os (as) estudantes. Desse modo, situamos o contexto formativo e de trabalho para darmos continuidade com as conversas e vivências realizadas com este grupo de professoras, com o interesse de elucidar nossos objetivos e questões de pesquisa.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSTRUINDO COLETIVAMENTE OUTROS MODOS DE VIVER A FORMAÇÃO

Como podemos observar na descrição das ações da SEDUC durante o ano letivo de 2020, diferentes materiais complementares e propostas passam a fazer parte do material proposto pela rede para serem trabalhados pelos docentes. Uma prática comum da Secretaria de Educação a adoção de materiais diversos, observa-se ainda que com a mesma facilidade com que são adotados são também descartados. Assim como mudam os (as) secretários (as) de Educação, enquanto responsáveis pelas pastas e tomadas de decisão. Essas situações vão evidenciando a política de formação continuada específica, as ações são constantemente descontinuadas, esquecidas ou substituídas sem qualquer consulta ou participação dos professores (as), sem qualquer preocupação com as dificuldades que emergem para estudantes e docentes.

As professoras percebem essa alternância de projetos, de materiais e em meio a todas essas situações vivenciadas ao longo de sua trajetória na rede municipal a professora Emanuele afirma e reafirma durante muitos momentos o seu posicionamento:

Quem tá de fora pensa: Poxa, os professores recebem formação, cursos de formação continuada e não precisam pagar porque a prefeitura investe nessas formações, mas quando a gente tá dentro, quando a gente vai ver mesmo a realidade, se conta nos dedos às formações que serviram de alguma coisa. Porque na maioria das vezes, noventa por cento das formações são coisas que a gente já sabe, eu fico entediada. Toda vez eu digo, quando eu vou para as formações eu vou me reclamando tanto, eu digo: meu Deus do céu, eu prefiro tá na minha sala dez mil vezes dando aula, porque senta a gente numa cadeira, a gente não pode falar nada, só escutar, só fala quando eles dão abertura à gente e é lendo umas teorias que a gente já sabe. A prática que é bom, a inovação que é bom, nada. Eu mesma fico entediadíssima nessas formações, eu chego em casa morrendo de dor de cabeça. É um dia, pra mim, sem proveito, porque eu já vou, já sabendo como é que vai ser, mas infelizmente é assim. (Professora Emanuele, 2020).

Emanuele exerce a docência há treze anos, já possui uma formação inicial, uma pós-graduação e toda sua trajetória profissional participando de encontros de formação continuada. Isso não indica que ela não tenha nada a aprender, mas que já possui alguma experiência e conhecimentos que podem ser ampliados, aprimorados, podendo contribuir para o seu desenvolvimento profissional. Mas quando Emanuele chega às formações não sente que está aprendendo, se melhorando ou podendo aprimorar suas práticas docentes, pois as temáticas e situações promovidas são recorrentes, não deixam espaços para as professoras pensarem e problematizarem sobre os diversos aspectos do cotidiano escolar sejam esses referentes aos seus desafios, sejam referentes às suas potencialidades.

Compreendemos a professora Emanuele ao pensar nas formações que para nós se deram no movimento de viver e observar. Nesse movimento não vivemos e observamos momentos dedicados a estudos, apenas o repasse de algum recorte de texto, documentos ou materiais. Para nós, o que é enunciado por Emanuelle é que esses encontros não conseguiam produzir espaços de pensamento, de aprendizagens e deslocamentos como propõe Dias (2012). Não se constituíam em uma experiência modificadora de si, por isso os momentos foram considerados geralmente improdutivos pela Emanuele e suas colegas de trabalho.

Para nós, também é possível percebermos movimentos nos quais mesmo indicando que as formações não existem porque entediam e são mesmices as professoras estão a problematizá-las, a questioná-las em seus sentidos. Pois, as professoras não compreendem e nem acolhem o sentido das formações, na forma como vem sendo desenvolvidas, elas pensam nesses momentos como sendo eles uma possibilidade de provocar transformações em seus *saberesfazeres*. Apesar disso, as formações ao provocarem sentimentos de insatisfação podem desviar as professoras, movendo-as a pensar com inventividade o cotidiano em que estão imersas. Como nos faz refletir Kastrup (2012), ao explicar que a cognição inventiva é uma forma de estar no mundo, quando os (as) professores (as) conseguem criar todos os dias, inventar práticas, se arriscando e

problematizando ideias prontas esses (as) professores (as) estão criando linhas de fuga, estão agindo na perspectiva da cognição inventiva.

Vimos que essas formações podem não produzir efeitos homogêneos sobre as professoras, pelos sentimentos de insatisfação e desencontros com suas realidades. Mas no encontro das salas de aula e com seus pares se sentem provocadas a realizar expressões inventivas, tal como reconhece a professora Marie, acerca do vínculo com seus pares ao compartilhar sua percepção sobre as práticas formativas e as dificuldades que enxerga nesse primeiro ano vivenciando as formações da rede:

Penso que a cada dia são atribuídas mais funções e obrigações ao professor, realmente não somos ouvidas sobre o que precisamos de verdade. Acho que a teoria é linda, que acolhem a gente, que escutam a gente, mas a prática como vemos não funciona, a gente (grupo de professores) é que somos a força umas das outras, pois das escolas mesmo, pouco se tem retorno. Isso não é só no público, no privado a coisa ainda é pior infelizmente. (Professora Marie, 2021).

Nesse aspecto, a formação não é pensada no sentido de ser aprimorada, pois não possui uma continuação das ações, é como se estivesse constantemente recomeçando do princípio, desconsiderando as experiências anteriores da rede, as trajetórias profissionais e experiências dos (as) professores (as) bem como suas angústias e problemas enfrentados no exercício da docência. As professoras não enxergam na formação ofertada pela rede este espaço de novas aprendizagens que possam ressoar em uma transformação de suas práticas.

A professora Marie menciona mais uma vez essa falta de escuta dos professores (as), mas acrescenta um elemento muito importante, da relação acima, quando fala que é nas colegas, nos seus pares que enxergam “a força uma das outras”. Nossas vivências e participação no grupo permitiu observar que as professoras buscam constantemente desenvolver ações colaborativas e inventivas, já que apesar de chegar tudo “pronto”, estão sempre questionando, problematizando e inventando seus próprios caminhos para construir novas aprendizagens. Notamos que elas utilizavam as redes sociais para conversar sobre o planejamento, dialogavam sobre os elementos que consideravam importantes priorizar, e apontavam o que achavam desnecessário no contexto de pandemia, priorizando o desenvolvimento e contexto dos (as) estudantes.

Pudemos observar que o acolhimento indica inventividade, pois na medida em que as formações já determinam tanto o fazer das professoras, elas não precisariam se reunir para pensar, conversar, planejar ou discutir ações, bastava executar a proposta. Mas ao conhecer os materiais e refletir sobre suas realidades concluem que seguir fielmente esses materiais e propostas é ignorar as alteridades dos (as) estudantes, por isso buscam de forma colaborativa pensar e inventar modos de trabalhar que possam promover esse acolhimento dos estudantes em

suas alteridades. As professoras sinalizam que desejam ir além do que está imposto e proposto, desejam que na escola e mais especificamente em suas salas de aula possam construir espaços de trocas, de aprendizagens e de outros modos de exercer e viver a docência.

Essas professoras que trabalhavam com as turmas de segundo ano compartilhavam preocupações que eram comuns ao grupo de trabalho, por isso pensavam juntas em alternativas possíveis. Partilhavam sugestões e aprendizados sobre aplicativos e programas que iam descobrindo em suas pesquisas, ideias de atividades e trabalhos que estavam desenvolvendo. Conseguiram construir um espaço formativo dentro da própria “escola” quando trabalhavam presencialmente, mantendo no ensino remoto a mesma perspectiva de trabalho colaborativo e inventivo. Um espaço de pensamento, de problematização e de questionamento do que vinha pré-estabelecido pela formação da rede municipal, um possível espaço de inventividade de seus *saberesfazeres* docentes. Algo que só tornou-se possível, porque as professoras se compreendiam nesse movimento de vir a ser, do continuar aprendendo, como diz Dias; Peluso e Barbosa (2013):

Algo parecido com o traçado de um devir, que implica, ao mesmo tempo, experimentá-lo de diversos modos. Sem começo e sem fim. Um meio denso de estar atento à diferença e de afirmarmos, cada vez mais, a potência de nos diferenciarmos daquilo que somos. Devir é um meio de singularidade, não de nos diferenciarmos dos outros, mas, sobretudo de nós mesmos. O desafio de saber encontrar no acontecimento aquilo que nos força a pensar e nos tira da repetição do mesmo, impulsionando-nos para o próprio ato da potência de existir (2013, p.225).

As professoras construíram no seu grupo de trabalho um espaço que contribuía para este ato de pensar, de inventar outros modos de viver a docência. Um lugar para expressar a sua subjetividade e para conhecer as que se fazem presentes no grupo, não se isolando com suas questões, mas trocando, contribuindo, exercendo esse devir, a potência de fazer algo diferente. Acreditamos que esses encontros acabavam refletindo efetivamente em seus *saberesfazeres*, pois eram os momentos e encontros que as professoras apresentaram como espaços formativos.

No grupo de professoras, encontramos docentes com diferentes tempos de experiências, algo natural em uma rede tão grande. Diferenças essas que contribuem para a construção de um espaço formativo, considerando que cada professor (a) possui *saberesfazeres* que podem contribuir com seus pares. Nos *espaçostempos* construídos pelas professoras nós encontramos, por exemplo, um lugar de resistência aos modelos hegemônicos de formação. Assim como se refere Kastrup (2012), “é um trabalho de desmontagem desse modelo hegemônico, dessa política cognitiva hegemônica, que é a política da representação” (p. 59). Provocar deslocamentos dessas políticas é importante, pois elas invisibilizam as diferenças, as alteridades tanto das professoras, quando reduz a formação a prescrição de fazeres pensados e construídos fora da escola, quanto

dos (as) estudantes que tem a aprendizagem resumida a resolução de atividades e exercícios preparatórios para avaliações.

Os conhecimentos trabalhados nos momentos oficiais de formação continuada não trabalham os interesses ou questões das professoras, suas inquietações e dificuldades não entram nessa equação. As formações tratam todos (as) os (as) professores (as) como iguais, desconsiderando formações e experiências docentes, assim como desconsideram as diferenças presentes nos contextos de atuação. Considerando as várias conversas que tivemos, as professoras relataram em diversas situações que as formações não têm contribuído da forma como elas esperavam, em seu desenvolvimento profissional. Mesmo assim, relatam que é possível continuar construindo espaços de aprendizagens, apesar de todos os projetos, materiais e apostilas que chegam de forma impositiva. Temos um trecho da conversa onde as professoras Isabela e Marie falam sobre os espaços de aprendizagens e com quem se mantêm aprendendo:

Além dos meus alunos as professoras né?! Do segundo ano. Assim, principalmente porque é quando a gente tem mais trocas de ideias, as coisas são mais parecidas. A gente tem muito que conversar e tudo. Então, a relação da gente com os alunos e com os professores eu acho que são as pessoas que são mais próximas e tem mais troca (Professora Isabela, 2021).

É com os alunos mesmo. Que às vezes a gente percebe né que às vezes eles mesmos ensinam a gente, e conosco porque a gente consegue se perceber e refletir. Pelo menos eu costumo refletir sobre a minha prática. “Eita! Minha turma não conseguiu atingir isso aqui, então eu não consegui fazer de um jeito diferente para eles.” E ai a pessoa pega e muda, e passa de novo e... Eu acho que é isso (Professora Marie, 2021).

No grupo de trabalho as professoras construíram um lugar de pensamento, deslocamento das soluções que lhes são dadas na formação. É entre os pares que se reconhecem e se sentem abertas para discutir os problemas enfrentados no cotidiano docente, compartilhando percepções, experiências e propondo alternativas. A prioridade é deslocada dos documentos e dos materiais que chegam à escola, para dar lugar às alteridades que compõem suas salas de aula. Encontram espaços para protagonizar a docência, construindo “redes de conhecimentos” como denomina Emilião (2017) dotadas de subjetividades, criam linhas de fuga para a invenção. A inventividade ganha espaço no cotidiano da escola, também nos momentos de sentar para pensar e planejar, bem como para discutir com as colegas sobre os caminhos possíveis. Ganha espaço na imprevisibilidade dos encontros com os (as) estudantes que fazem de cada aula um encontro singular.

Como a professora Marie menciona, os próprios alunos são capazes de nos deslocar, de fazer pensar sobre o que podemos melhorar, sobre o próprio devir. Acreditamos que as salas de aula são *espaçostempos* excelentes para a invenção, os movimentos do cotidiano, o encontro

entre e com os (as) estudantes, professores (as), as perguntas, problematizações que são lançadas no grupo, tudo isso contribui para tornar esses espaços potentes para o pensamento.

Nesse grupo de professoras observamos, por meio das conversas, a abertura e disposição para aprender umas com as outras, para compartilhar e dar vida e significado ao trabalho proposto. É na escola, pelas mãos dos (as) professores (as), nas vivências com os (as) estudantes, que as políticas, as diretrizes e os materiais se concretizam, ganham vida, podendo assumir muitas vezes uma certa subjetividade. Nesse aspecto a escola não é um lugar neutro, assim como os (as) professores (as) também não são, nesse sistema que busca homogeneizar os *saberes-fazer*s, dos (as) estudantes e professores (as), as diferenças emergem, brigando pelo seu reconhecimento. Nesse aspecto, a formação inventiva pode ser observada enquanto outra possibilidade de pensar e viver a formação, para além da abordagem cognitivista do modelo de representação. Como explicita Dias (2012):

A aposta de uma formação inventiva é fazer com o outro, e formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica ao outro. Uma formação inventiva é exercício da potência de criação que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente (2012, p.36).

Nesse sentido, a escola também existe como um lugar de tensionamentos entre a regulação e o exercício da autonomia, entre os materiais que chegam e as prioridades definidas pelas professoras. Ao serem cobradas pelo cumprimento de uma proposta, de um material, as professoras também vão construindo seus modos de atribuir significado e subjetividade ao trabalho que estão desenvolvendo. Buscam trazer para a escola as vivências que constituem professores (as) e alunos (as), reconhecendo os seus pares nesse processo de construção de aprendizagens, na vivência de uma experiência transformadora de si e dos seus conhecimentos.

Ao refletir sobre os encontros de formação continuada observamos que muitos materiais e propostas chegam praticamente prontos para serem inseridos no planejamento, mas a realidade não cabe nesses planos e ela acontece provocando as professoras a (re) pensar sua aula considerando seus contextos. Desse modo, fica a cargo do (a) professor (a) a tarefa de colocar a proposta em prática, de explicar o material aos estudantes e realizar o que foi previamente pensado por outros. Mas ao se reunirem, nos poucos *espaçostempos* que as professoras possuem, elas conversam sobre a necessidade de contemplar os alunos suas alteridades e dificuldades no planejamento. Permitem construir momentos de pensar sobre o exercício da docência em suas diversas possibilidades, já que atentas aos estudantes oportunizam esse momento de trocas e de aprendizados, como afirma a professora Isabela:

Eu vejo assim. Quando a gente se reúne, os professores se reúnem, eu consigo aprender muita coisa. Você falou sobre o tempo. Falta tempo na questão de planejamento. Quando a gente vai se reunir para o planejamento, ai diz: “Vamos nos reunir para o planejamento.” Tem aula a metade da tarde e o outro pedacinho é para planejar. Não dá tempo pra gente fazer um planejamento, sabe show! Assim, bem “pensadinho”, a gente faz assim nas carreiras o planejamento e ainda termina que às vezes alinhava alguma coisa em casa sabe. E eu aprendo muito com as meninas, assim nessas trocas. Às vezes um momentozinho que a gente está junto é uma ideia trocando a outra sabe?! Mas se tiver com um tempo se produz bem mais (Professora Isabela, 2021).

Reconhecemos a importância que as professoras vêm nos tempos destinados ao planejamento - como um tempo de trocas, de atenção, de cuidados e afetos, de pensar sobre como provocar e convidar os (as) estudantes a desenvolverem o gosto por aprender e a se envolverem com os estudos e com a vida que se passa na escola. Observamos que apesar dos poucos momentos que possuem para parar-pensar, esses encontros são percebidos pelas professoras como momentos possíveis de desviar do que está preestabelecido nas formações, nas propostas e documentos. Encontram-se e conversam para inventar seu próprio caminho no fazer docente, trocando ideias, pensando juntas, criando espaços de pensamento, como propõe uma formação inventiva.

Nessa perspectiva, Dias; Peluso e Barbosa (2013) contribuem para a compreensão de que a formação inventiva é também um trabalho coletivo, porque é algo que só é possível no encontro, na problematização, que possibilitam liberar o pensamento, para poder pensar de outros modos. A formação inventiva é compreendida em sua composição ética, estética e política, por permitirem essa fuga de imposições pedagógicas que possuem o objetivo de moralizar e rotular formas de exercer a docência. Desse modo, criam-se espaços para as linhas de fuga, para traçar caminhos próprios.

Assim as professoras vão construindo no seu cotidiano experiências de formação inventiva, esta não encontra espaços e caminhos prontos, ela vai construindo seu espaço vai existindo na experiência de encontros de professoras, que refletem sobre suas ações e as problematizam, apesar das prescrições e orientações dadas nas formações ofertadas pela rede. Compreendem-se como professoras em construção, em devir. Ao observamos as conversas com a professora Isabela, por exemplo, é a professora mais experiente do grupo, com mais tempo de sala de aula e se colocou em muitas de nossas conversas como uma docente que estava aprendendo, com as colegas de trabalho, com as situações propostas. As colegas concordaram e validaram estes *espaçostempos* como lugares relevantes na sua constituição enquanto docentes, mesmo que não seja uma formação institucional, ofertada pela rede ou uma instituição com esses fins.

Não é difícil compreender porque as professoras percebem os encontros de planejamento como momentos formativos, é o espaço onde conseguem escapar das orientações das formações da rede e pensar nas dificuldades que estão enfrentando em suas salas de aula, acolher o pensamento e proposições de ações para além do que já está posto. Compartilham experiências, situações que foram potentes para os seus/suas alunos (as) e pensam sobre o que pode vir a ser alterado. Entre os pares possuem um lugar de escuta, de acolhimento e de proposições, possuem um lugar de fala e se reconhecem enquanto protagonistas nesse processo, diferentemente das formações continuadas.

Nesse sentido, as professoras não recebem os projetos de forma passiva, ao conhecer os materiais e as propostas, elas vão avaliando, analisando e pensando sobre os mesmos, tecem assim seus próprios posicionamentos. Afinal a proposta acaba ocupando espaço no seu planejamento, na sua sala de aula, mesmo sendo um material complementar produz repercussões no trabalho docente. Sobre esses projetos e suas implicações, a professora Emanuele se posiciona:

Como sempre falo, o município investe em diferentes projetos, gasta milhões nesses projetos, não consulta nós professores para darmos nossa opinião sobre a realidade dos estudantes e quando se inicia as formações vêm as diferentes indagações, justamente por não compactuar com nossas realidades, sem falar que, para mim, essas formações seguem a mesma proposta só muda os nomes. Eu, enquanto professora da rede há anos me sinto totalmente desmotivada em participar, pois a pauta é sempre a mesma. (Professora Emanuele, 19 de outubro de 2020).

Um dos grandes problemas relatados pelas professoras foi justamente a alternância de propostas, muitas vezes até distintas, propostas construídas sem qualquer participação do corpo docente, que a elas apenas cabe serem instruídas para transpor o material para o cotidiano das escolas e salas de aulas. A grande questão é que a realidade vivenciada e conhecida por essas professoras não são consideradas nem discutidas pelos projetos ou em seus materiais. A desmotivação passa a ser um sentimento comum na participação de uma atividade a qual não enxergam uma relevância em ser realizada, por não ter relação com os interesses profissionais e se constituir em ações limitadoras dos fazeres das professoras. Nesses termos, a formação continuada é um lugar para legitimar o que está feito, o que foi definido previamente por alguns profissionais em um lugar distante da escola. Os momentos formativos se constituem em um campo da representação, onde todos (as) os (as) professores (as) ficarão a par das novas soluções para os problemas educacionais, que também foram definidos previamente. Não existe nessa perspectiva espaços para conhecer, pensar ou problematizar, os (as) professores (as) não precisam ser inventivos (as), pois o manual já está dado.

Estamos, homeopaticamente, ingerindo um modelo de escola, de problema, de relações, seja aqui na faculdade, ou seja, não importa aonde (pode ser nos meios de comunicação, em conversas com amigos, em livros e revistas de autoajuda e de modelos pedagógicos), mesmo antes de entrar em sala. Já entramos prontos em sala, já sabemos quais os problemas (SCHEINVAR, 2012, p. 65).

Então se você é um “bom professor (a)”, nesses moldes e escolas que são idealizados, não resta muito a fazer, você só precisa ser bom o bastante para colocar em prática esse modelo genérico e desconectado de escola. Ou você pode ser o (a) professor (a) que não tem todas as respostas, que precisa conhecer a escola, o terreno em que vai trabalhar, observar, sentir e viver o cotidiano da escola. Quando entramos na escola abertos (as) aos afetos que esse ambiente pode nos provocar, quando vamos construindo modos de exercer a docência, temos a possibilidade de sermos inventivos. Damos a possibilidade das alteridades existirem, serem acolhidas em vez de serem abortadas por um modelo perfeito, que geralmente não se encaixa na vida que pulsa e que acontece nas escolas.

Nesse aspecto de se compreender em construção, como uma professora em devir, que pode constantemente aprender, desaprender, formar e desformar a professora Isabela apresenta sua compreensão:

Porque assim como um médico, ele tem o dever, o juramento de salvar vidas num é? Nós professores temos o dever de salvar a vida das crianças na questão da aprendizagem, é o nosso dever num é? Porque nós estamos ali pra ensinar, então diante de tanta dificuldade, de tantas novidades, de tanta coisa diferente, obstáculos que a gente passa, tanto o trabalho para o professor, entre outras coisas, a gente muitas vezes se vê muito desanimada e achando que não vai dar certo, num é? [...] apesar de tudo é aí que eu vou crescer, apesar das dificuldades, apesar de sempre aparecer obstáculos, quando as coisas não são favoráveis, a gente vê as diversidades dos níveis de criança que a gente tem a dificuldade que elas têm de aprender. As famílias como são diversas né? As que ajudam, as que não ajudam, as que querem, as que não podem, e etc. E é aí que apesar de tudo isso, o professor ele deve buscar, é aí onde entram as dúvidas, quando ele entra em conflito, quando ele entra: como é que eu vou fazer? Aí ele vai buscar, vai procurar saber, vai atrás do conhecimento, vai buscar, vai trocar ideias, experiências, para aprender, pra dar o seu melhor ao seu estudante, ao seu aluno, apesar de tudo isso nós temos esse dever. E essa injeção de tantas questões e de dúvidas e de dificuldades que é pra fazer o professor ir mais além, a buscar o seu conhecimento, num é? Porque a gente não sabe tudo e nas dificuldades é aonde a gente vai atrás e consegue ir em busca de resolver aquelas questões, aqueles problemas e aí é quando a gente cresce. (Professora Isabela, 2021).

A professora Isabela nos faz refletir que a docência sempre apresenta novas questões, a escola se reinventa a cada dia e nesse panorama os manuais não dão conta de preparar o (a) professor (a) para os desafios que o cotidiano apresenta. A escola é composta pelas alteridades presentes em cada indivíduo que compõe o contexto da sala de aula, assim acreditamos que não encontramos respostas prontas, os (as) professores (as) estudam para continuar ampliando seus conhecimentos, para continuar problematizando, pois temos a necessidade de ir experimentando a docência e as possibilidades de produzir novos caminhos, novos modos de pensar, de estudar e

resistir a uma lógica pedagogizante que enquadra e judicializam²⁸ a vida. As dúvidas, as inquietações, o não saber que provoca a professora Isabela a esse constante devir, são sentimentos que a instigam a buscar e experimentar outros modos de fazer, o que sugere ações inventivas. A inventividade implica no ato de pensar e viver a docência em sua singularidade, sendo sensível ao cotidiano, aos encontros e situações que passam a lhe constituir em sua incompletude.

Em virtude da pandemia e do distanciamento social o ano de 2020 foi muito intenso, apesar da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais não ter tido nenhum programa ou projeto específico orientando ou prescrevendo os fazeres docentes, as professoras tinham vídeo aulas, apostilas, livros didáticos que acabavam delimitando como seria gasto boa parte do tempo pedagógico. Materiais produzidos com base na BNCC, documento que passou a nortear tanto os encontros formativos quanto os materiais didáticos. Na Rede de ensino a formação continuada tornou-se tão prescritiva quanto o próprio documento, nesse espaço não estava existindo formação, estudo, discussão ou reflexão sobre qualquer questão que permeia a escola, apenas prescrições sobre como deveria ser feito.

Esses documentos, materiais e prescrições que chegavam à escola não podiam ser ignorados pelas professoras, ao mesmo tempo em que não deixavam de pensar e compreender a escola em sua potência de formação, desformação e invenção. A escola, segundo a BNCC, é resumida ao espaço de transmissão de informações, lugar restrito e de poucas possibilidades. Essa perspectiva negligencia o fato de que a escola é onde os encontros acontecem, onde a possibilidade de pensar outros caminhos também é possível. Nesta perspectiva, Farias (2006) nos ajuda a refletir e reafirmar a escola tal como a pensamos também.

A escola é o lugar onde as diretrizes e ações da política educacional ganham vida e forma mediante sua adequação ao modo de trabalho existente nesse espaço sociocultural. Isso significa que nem as escolas nem as políticas passam ilesas por essa interação, principalmente quando essa última tem como intenção a mudança. (FARIAS, 2006, p.147).

Diante deste cenário de prescrições, de cobranças por resultados, observamos no grupo de professoras participantes da nossa pesquisa uma preocupação e esforço constante em conhecer e acolher os seus estudantes em suas alteridades. A escola e as professoras seguem trabalhando e convivendo com os tensionamentos presentes no exercício da docência diante de tantas determinações, a busca pelo exercício de sua autonomia encontra caminho no exercício da

²⁸ Como apresenta Dias(2012) o termo judicializa é compreendido como uma forma de aprisionamento da vida, “na medida em que os territórios da formação e da escola, geralmente são pensados e acontecem como ambientes predefinidos”(p.68).

inventividade, onde as professoras consideram as realidades e possibilidades que dispõem. Seguem planejando e construindo atividades e situações que possam envolver os (as) estudantes, pensando coletivamente o processo de ensino/aprendizagem.

4.3 ENTRE O SCRIPT DA FORMAÇÃO CONTINUADA E A FORMAÇÃO INVENTIVA: É POSSÍVEL REINVENTAR A ESCOLA?

A maior riqueza do homem
 é a sua incompletude.
 Nesse ponto sou abastado.
 Palavras que me aceitam como
 sou - eu não aceito.
 Não aguento ser apenas um
 sujeito que abre
 portas, que puxa válvulas,
 que olha o relógio, que
 compra pão às seis horas da tarde,
 que vai lá fora,
 que aponta lápis,
 que vê a uva etc. etc.
 Perdoai
 Mas eu preciso ser Outros.
 Eu penso renovar o homem
 usando borboletas.
 (BARROS, M., 1998, p.[1]).

Manoel de Barros nos pôs a pensar por meio de sua arte, sobre a nossa incompletude, trazendo para nossa carreira, pensar sobre a incompletude que nos habita enquanto professores (as). Afinal, nunca estamos prontos, somos devir e a vida, a escola, os alunos, os colegas, a formação, estão sempre nos ensinando algo, nos permitindo sentir, viver experiências únicas. Por isso, a incompletude diante do mundo, que constantemente muda e nos convida a mudar também. Enquanto docentes alguns de nós, ou muitos, talvez, não aguentem mais ser apenas a pessoa que abre o manual do professor, que executa a atividade proposta. Precisamos “ser outros”, que pensam, que problematizam, que questionam, que ao invés de esperar soluções prontas, chegam com suas próprias questões, refletindo e construindo seus próprios caminhos, trajetos ou mapas

O compartilhamento de sentimentos, de percepções e experiências durante o desenvolvimento de nossa pesquisa nos permitiu perceber que as professoras estão cansadas dos diversos projetos, materiais complementares que são impostos, como já dito, sem qualquer diálogo com as mesmas, sem investigar as dificuldades enfrentadas cotidianamente. Chegam para serem colocados em prática, executados como se os (as) professores (as) não fossem capazes de participar dessa construção. As professoras não escolhem os materiais, os livros, ou a

proposta formativa e nesse sentido se sentem excluídas dos espaços oficiais dados a pensar a escola e a educação dos estudantes pelos quais se sentem responsáveis e pelos quais são responsabilizadas. Com relação aos seus fazeres diante destas imposições, observamos que existe tensionamentos entre o que chega para a escola e o que as professoras consideram necessário para se trabalhar em suas salas de aula. Como podemos observar no posicionamento da professora Emanuele:

São vários projetos com diferentes propostas, seguindo diferentes, deixa eu ver a palavra, seguindo diferentes nortes de pesquisa, por exemplo, vem um projeto com um sistema totalmente tradicional, aí depois vem outro projeto com sistema construtivista e assim vai. E o que confunde a cabeça dos professores, se a gente não tiver uma mente ali focada, se a gente não for realmente um professor formador de opinião, aberto pra saber discernir o que vale a pena aplicar em sala e o que não vale, pode colocar a sua turma como perdida. (Professora Emanuele, 2020).

A professora Emanuele rememora diferentes momentos e experiências vivenciados durante esses anos na rede de ensino, as constantes mudanças de propostas, de projetos e materiais que acabam sendo cobrados das professoras. Expondo que apesar de todas as mudanças de perspectivas e propostas os (as) professores (as) precisam ter claros seus objetivos de trabalho, pensar quais os *saberesfazeres* dos quais não abre mão, por acreditarem que são essenciais para que sejam e venha a serem professoras. Afinal, existe uma história construindo a trajetória de cada uma, muitos aprendizados de toda a ordem e modos de fazer que muitas vezes já estão encarnados e que não são facilmente modificados por imposições.

Essas imposições incomodam as professoras, pois a cada proposta que implementam buscam redefinir os fazeres docentes, como se fossem máquinas reprogramáveis, desconsiderando a subjetividade e as alteridades. “Temos políticas descontínuas para lidar com problemas permanentes de uma escola que não tem tempo de pensar e produzir alternativas” (ROCHA, 2012, p.48). O interesse de manter os (as) professores (as) distantes do papel de pensar e propor é mais uma forma de desqualificar o trabalho docente, determinando de forma verticalizada as ações e as normatizações, os (as) professores (as) tem seu tempo tomado por atividades e instruções do que fazer e como fazer. Em outra perspectiva a formação inventiva propõe que para provocar mudanças é importante deslocar a atenção das soluções para a problematização, potencializando uma formação que pensa e constrói coletivamente espaços de pensamento, que longe de produzir respostas, promovem experiências e aprendizados.

Sobre essas mudanças constantes a professora Emanuele realiza uma comparação entre a proposta formativa do PNAIC e as demais formações continuadas.

Porque é sempre a mesma coisa! Sempre a mesma coisa! Não tem nada de inovador. A única formação que eu defendo com unhas e dentes que eu ia com gosto num sábado, não era nem pelo dinheiro, que a gente recebia até duzentos reais na época, era o **PNAIC**. Ali eu vi que eu realmente aprendi, eu mudei muitas práticas minhas depois que eu participei daquelas formações. Porque eles tinham a parte teórica, mas também tinha a parte prática, eles traziam diferentes maneiras da gente ensinar, da gente alfabetizar. Então foi a única formação que pra mim deu certo. Mas essas outras, tipo **IQE**, essas outras que vieram tudinho pra mim, é tudo a mesma coisa. Não é uma realidade das nossas crianças. Ai, voltando à questão do tempo, a gente dá, por dar aquelas atividades, por exemplo, do **IQE**, não é a realidade. São textos enormes pra gente trabalhar com as crianças e a gente vê que elas não atingem, mas tem que dar. Aí é o que Marie disse, eles só querem saber do Censo, do papel, de números. O que realmente importa eles não querem saber (Professora Emanuele, 2021, grifo nosso).

No caso Emanuele explora uma formação da qual participou em um dado momento de sua carreira, que em sua percepção foi construtiva, pois lhe permitiu estudar, reformular e transformar seus *saberes-fazeres*. Mudou, pois com embasamento nos novos aprendizados sentiu a necessidade de transformar seus fazeres e percebeu que isso afetava positivamente a aprendizagem de seus estudantes. Apesar de não identificar, em sua fala, dá pistas de que o PNAIC não se diferenciava tanto assim de outras formações, pois apresentava também esses diferentes modos de alfabetizar, mas de uma forma mais atrativa, pois como destinava um tempo para os estudos teóricos, construíam esse espaço para convencer os (as) professores (as) da adoção de certas práticas. Desse modo, temos também uma formação que determina os fazeres docentes, mas destina um tempo maior para argumentar e construir teoricamente uma defesa dessas ações.

Ao realizar a comparação entre o PNAIC e o IQE menciona nas conversas a falta de inovação dessas últimas formações, referindo-se aos encontros de 2020 como formações do IQE, mesmo o programa não estando mais em vigor. Isso ocorreu, pois apesar de não usarem mais as sequencias didáticas do IQE em 2020, permaneceram fiéis a muitas práticas, mantendo a mesma organização nos encontros formativos. Encontros organizados pela mesma equipe formativa da SEDUC que por alguns anos foram orientados pelas lógicas do Instituto. Quanto ao PNAIC (Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa) esse foi implementado durante os anos de 2013, 2014 e 2015 e por ser um programa em nível nacional foi foco de diversos estudos, como podemos conferir nos trabalhos de Emilião (2017), Furtado (2017), Luz (2017), Felipe (2017), Silva (2018). Os trabalhos de modo mais geral trazem uma crítica à proposta formativa do PNAIC, como uma formação que não conseguiu avançar na superação da dicotomia entre teoria e prática, além de sua concepção se basear na proposição de modos de trabalho pautados em metodologias e técnicas de alfabetização e letramento.

Desse modo, nossas leituras nos permitiram compreender que o PNAIC não difere tanto assim das demais propostas formativas, a formação destinava um tempo maior para os encontros o que permitia esse trabalho com os referenciais teóricos que embasavam a proposta. Por contemplar esses momentos de estudos, tornavam-se uma proposta mais apazível aos olhos da professora, pois não se resumia a delimitar o fazer docente, trazia toda uma contextualização para promover o convencimento a respeito das mudanças. O Pacto não determinava todos os fazeres do (a) professor (a), mas ia continuamente propondo situações que poderiam ser inseridas em seu contexto de trabalho, apresentando estudos teóricos e relatos de experiência que justificavam a sua importância. Por conta dessas características do PNAIC a professora não sentia uma restrição tão intensa com relação a sua autonomia. Já com relação aos materiais colocados como complementares em 2020, eram enviados para serem inseridos nas aulas, sem qualquer problematização ou articulação com os (as) professores (as).

O trabalho de Emilião (2017), contribuí para que possamos pensar e compreender o PNAIC como uma proposta que se inspira na “sutil imposição de modelos fixos de docência, criança ensino e aprendizagem, que estavam indicados nos textos e nas orientações da formação” (2017, p.399). Destaca-se ainda por indicar que os (as) professores (as) conseguiam trabalhar na “perspectiva da ação rebelde” (*Ibidem*, 2017, p.412), essa é a singularidade apresentada pelo seu estudo. Os (as) professores (as) buscavam construir outros sentidos e entendimentos ao que estava sendo compartilhado e vivido. Onde, em um trabalho colaborativo, conseguiam construir um espaço de diálogo e interações entre as redes de conhecimentos dos professores cursistas. Resultados esses, que não foram planejados pelos idealizadores do programa. Além do que, só foi possível perceber estas redes de saberes que se construíram durante esse processo formativo, pois se acreditava em outras possibilidades de olhar e analisar um mesmo objeto.

Nessa perspectiva, nós acreditamos que a professora Emanuele ao defender o PNAIC está defendendo a experiência formativa que se desenvolveu a partir desses encontros com seus pares, com os estudos e discussões que foram se construindo ao longo desses três anos. Pois, como Emilião (2017) expressa, eram nesses encontros que as redes de conhecimentos produziam novos *saberesfazeres*, considerando não a potência inventiva do Pacto, mas das professoras que fizeram parte dele. Além de dar visibilidade a algumas atividades e trabalhos de docentes, tratadas como práticas exitosas²⁹, nesse aspecto os (as) professores (as) sentiam a valorização do trabalho construído nas salas de aula. Não é que não houvesse uma judicialização e

²⁹ O próprio PNAIC denominava algumas práticas que vinham no material de estudo como práticas exitosas eram práticas de docentes que trabalhavam a partir da perspectiva de alfabetização e letramento defendida pelo Pacto.

pedagogização dos fazeres docentes, mas apesar disso conseguiam também construir espaços de invenção e de aprendizagens.

Com relação à BNCC, a mesma chega à escola com força total por meio dos materiais e formações construídos e pensados para contemplar esse documento. Apesar de todas as repercussões e polêmicas no período de sua construção e aprovação, foi possível evidenciar que o único contato que as professoras tiveram com essas questões foi por meio de uma apresentação impositiva e descontextualizada, assim como a maioria das formações e documentos que chegam até a escola.

Tanto a BNCC quanto a BNC da Formação de Professores foram construídos sem participação e discussão com as principais associações científicas da área, como apresentam Aguiar e Dourado (2019), citando a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que se posicionaram totalmente contrários à padronização e homogeneização de um currículo nacional para toda educação básica.

O que significa dizer que são documentos aprovados em sua versão mais conservadora, a BNCC, por exemplo, foi aprovada com a intenção de promover um currículo único a todos (as) os (as) estudantes das escolas brasileiras. A ideia de garantir um currículo único para que crianças de classes desfavorecidas e crianças de classes privilegiadas tenham acesso ao mesmo currículo é de fato uma forma de distorcer a realidade. O documento surge como uma forma de silenciar as diferenças, de promover uma homogeneização cultural, pois como alerta Hypolito (2019), estamos caminhando para um empobrecimento cultural, onde vozes serão intensamente silenciadas e outras, em contrapartida serão ensurdecidas.

Os estudantes de classes desfavorecidas terão acesso a um currículo que não os enxerga, que não os contempla. Uma escola que deixa a sua vida, sua cultura e realidade sociocultural fora de seus muros, o que para nós significa uma ação imensamente excludente. Os (As) estudantes precisam se sentir reconhecidos e acolhidos por essa escola, precisam ter uma educação que lhes possibilite partir de sua realidade, de seus conhecimentos e história para a ampliação de seu mundo e de seus saberes, ao invés de terem suas identidades, diferenças e diversidades negadas e/ou negligenciadas.

E o que de fato significa a BNC da Formação de Professores? Esse documento que passa a repercutir e pensar a formação de professores surge como:

Um script fechado, pois com uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva larga e que considere a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida e, sobretudo, para promover um desenvolvimento que valorize efetivamente esse profissional (FARIAS, 2019, p.163).

Tivemos então a aprovação de um documento que questiona a formação docente bem como as instituições formadoras, um discurso que coloca nas mãos unicamente dos (as) professores (as) os resultados de uma educação que vem sendo atacada e sucateada de diversas formas. Estamos diante da responsabilização em um cenário em que professores (as), universidade, pesquisadores (as) e entidades educacionais não foram ouvidos. Uma responsabilização dos (as) professores (as) e da sua formação pelos resultados da falta de qualidade, ignorando a complexidade e a falta de investimentos no sistema educacional.

Nesse processo a BNCC foi tomada como referência para construção da BNC da Formação de Professores, para reafirmar a falta de qualidade do trabalho docente, definindo as habilidades nas quais os (as) professores (as) precisam se empenhar em desenvolver nos seus estudantes. Um discurso falacioso, que busca mascarar os ataques realizados a educação por meio de tais prescrições. Apesar de não estarem a par de toda essa discussão as professoras compreendem essa padronização como algo negativo, que desrespeita as alteridades dos discentes. Ao mesmo tempo, indicaram que essa padronização compromete a autonomia docente, ao tratar as turmas com atividades e projetos que não foram construídos e pensados para contemplar as dificuldades enfrentadas. A autonomia e o tempo são comprometidos pelos materiais que são enviados, mas que de acordo com as professoras, dificilmente conseguem repercutir nas dificuldades enfrentadas em sala de aula, como expôs a professora Marie:

Mas tipo, e o que fazer? Tem que seguir o livro, tem que acompanhar todo mundo porque tem que ser padronizado? Mas os alunos não são padronizados né? Não são, então assim, eu acho que o ensino precisa ter sim coisas tipo a BNCC, eles implantaram a BNCC, a gente precisa de todos esses elementos, beleza, mas o professor precisa ter autonomia pra desenvolver na sala de acordo com a sua turma. Porque não vai adiantar de nada o trabalho, se eu tiver que seguir o livro como todo mundo né? Um monte de robozinho, sendo que dentro não vai ter nada na cabecinha deles, não adianta pegar aí, como a gente tá trabalhando os livros, fazendo conta: cem mais vinte, se eles não conhecem nem os números até cem. Então, não tem lógica, então assim, eu acho que tem que ter, os objetivos precisam existir iguais, para que todos os professores acompanhem, né? Sigam e consigam aqueles objetivos, aquelas metas, mas dentro da sala de aula, o professor precisa ser livre pra trabalhar de acordo com a sua turma. (Professora Marie, 2020).

Nesse momento a professora Marie reconhece a necessidade de um documento que possa orientar os objetivos de aprendizagem, mas apresenta a importância de poder olhar para sua realidade escolar, para seus estudantes e começar a trabalhar a partir deles e com eles. A escola e

o trabalho docente estão cristalizados dentro de um modelo ideal, com problemas já conhecidos por todos e soluções prontas que nunca dão conta das questões que permeiam o cotidiano escolar. O que Marie aponta é para a necessidade de se ter autonomia para pensar e construir um caminho de experiências junto aos estudantes sem estar presa a um programa ou livro didático que, em sua perspectiva, pouco pode contribuir com os (as) estudantes, para viver e experienciar novas aprendizagens.

Compreendemos então, a partir das conversas com as professoras, que ao refletirem sobre as formações, pautadas em exposição das habilidades e materiais que seriam trabalhados, que esses encontros e materiais não ajudavam a pensar possíveis caminhos para o desenvolvimento do trabalho docente. Não se apresentavam como momentos e encontros potentes para provocar deslocamentos, para transformar suas práticas. Eram encontros que buscavam aprisionar as professoras e suas práticas, enquanto que em situações cotidianas, em conversas com os pares sentiam-se livres para pensar e produzir experiências de aprendizagens e desaprendizagens, desmanchamentos dos saberes cristalizados pela formação e que não liberavam o pensamento.

Ao pensar sobre a formação continuada as professoras compreendem a importância de momentos de estudos, que possam efetivamente contribuir para sua formação, onde a problematização é mais importante que as respostas, especialmente as soluções prontas. Uma formação que faça sentido para constituição de seus *saberes/fazer*s, que possa ressoar em suas ações. Sobre esses sentimentos, pensamos no “que as perspectivas da autoapoiese, da enação e da invenção vão trazer de original é dizer que o conhecimento não é uma representação, mas uma ação, uma prática. Conhecer é praticar, conhecer é agir” (KASTRUP, 2012, p.54).

Nesse aspecto, as professoras sentem falta de uma formação que possa lhes constituir enquanto docentes, que possa ressoar no que fazem no cotidiano da sala de aula. Experiências que possam ajudar a pensar a sua realidade, como expõe Gisele:

Também quando a gente vai pras formações são ótimas, eu não tenho o que falar das formações, mas são pra um nível só, é como se todos os alunos fossem alfabetizados, com aquelas atividades lindas e maravilhosas né? Que são aquelas avaliações, aquelas atividades, um texto que é uma folha completa pra você entregar a um aluno, se às vezes ele não sabe ler nem as sílabas simples, certo? E a gente sabe que a nossa realidade é totalmente diferente daquelas que vem. A gente sabe que tem uma porcentagem baixíssima, que tem alguns que conseguem acompanhar, mas a maioria não consegue acompanhar não. (Professora Gisele, 2020).

A professora Gisele vem mais uma vez confirmar essa disparidade entre o que se apresenta nas formações e o que se vivencia na sala de aula. A formação é pautada num modelo de cognição que vê o processo de aprendizagem como transmissão de conhecimentos, que na perspectiva da professora Gisele não dá conta do que emerge em sua realidade. Um modelo de

livro, de apostila que chega para ser explicado, respondido, mas que não se constituiu em uma aprendizagem para a maioria desses alunos. Sendo mantido continuamente este trabalho nos moldes do que é prescrito, acaba contribuindo para a exclusão desses estudantes, que não se enquadram nesse padrão.

As professoras partilham esse sentimento com relação à formação continuada, se sentem então desafiadas e provocadas por uma realidade que não foi representada no processo formativo, que não encontra ressonâncias na escola vivida e partilhada pelas docentes. Então precisam inventar outros modos de viver a docência, de formar e desformar, de construir aprendizagens que possam incluir as alteridades que não são enxergadas nesse universo da formação institucionalizada.

Nesse aspecto, nos apoiamos e defendemos a ideia de uma formação inventiva que vai se construindo por meio das conversas, leituras, afetos, estudos, onde podemos experimentar outros modos de pensar e fazer escola. Como explica Kastrup (2012), não existe um modo de praticar e fazer formação, mas existem alguns fundamentos importantes, tais como a importância desse “fazer com”, onde se abre espaço para um trabalho colaborativo e nunca pronto, sempre em feitura, sempre em processo. E por estar sempre em processo, está aberto ao novo, ao que emerge, ao imprevisível, pois como explica Scheinvar (2012), uma escola que já está dada, com seus problemas e soluções não existe, essa ideia é comprada e colocada nos contextos formativos como um modo de despotencializar o (a) professor (a), para que não problematize, não pense e não experimente uma docência que escape dos manuais.

E já que estamos falando sobre pensar outros modos de se formar e exercer a docência, nós encontramos sentido nas contribuições e estudos que discutem e apresentam a formação inventiva enquanto possibilidade, os trabalhos desenvolvidos nos ajudam a compreender que pensar inventivamente se constitui em uma atitude, um ethos diante do mundo (KASTRUP, 2012). Entender o que representa pensar inventivamente ajuda nessa compreensão de que não significa apenas dar conta de pressupostos teóricos sobre a formação inventiva, mas da atitude dessa pessoa diante do conhecimento.

Então quando nós lemos certos textos, que muitas vezes são novos, às vezes difíceis, uma frase ou outra começa a ressoar, começa a fazer sentido. Que interessante aquilo que o autor falou! Não tem a ver com aquela situação que a gente viveu ontem? E aí vai sendo construído um plano de sentido. Porque na verdade, as discussões teóricas também são práticas, como afirma Foucault. Práticas discursivas vão se conectar com práticas não discursivas. E com as práticas que já estão encarnadas em nós, tornando-se subjetividade. (KASTRUP, 2012, p.57).

Como pontua Kastrup (2012), não é necessário ter um conhecimento sobre a formação inventiva para conseguir desenvolver ações inventivas em nosso cotidiano. Existem pessoas que não tendo estudado a perspectiva de formação e aprendizagem inventiva, conseguem desenvolver ações e práticas extremamente inventivas. E existem pessoas, que por outro lado, apesar de ter lido e se apropriado das questões teóricas, das contribuições e autores que dão margem para pensar inventivamente, não conseguem encarnar uma prática inventiva. Por isso a formação inventiva alerta para a nossa possibilidade não de pensar a formação inventivamente, mas mais do que isso, arriscar-se nos territórios da invenção, da problematização, de um mundo que não está dado, mas se constrói nas experiências.

Nessa perspectiva, pensar e construir uma formação inventiva demanda tempo, comprometimento e envolvimento dos (as) professores (as) e formadores (as). E apesar de falar que não necessariamente precisa conhecer as políticas de cognição inventivas para desenvolver práticas inventivas, nós reconhecemos a importância de tais estudos. “Ler bons livros faz muito bem para mudar nossa cabeça e nossas atitudes frente ao mundo. Só que o estudo tem que se transformar em algo encarnado. O que se estuda deve deixar de ser apenas uma teoria abstrata” (KASTRUP, 2012, p.58). Uma boa leitura pode abrir nossa mente para outros modos de pensar e existir, desse modo, ler é também um modo de provocar o pensamento a pensar, como defende a formação inventiva.

Ao pensarmos sobre a importância das boas leituras também como meios de formar-se, lembramos da realidade da formação continuada, onde os encontros geralmente trazem apenas alguns recortes das teorias e dedicam a maior parte do tempo para explorar as habilidades e atividades dos materiais propostos. Ações que causam grande desconforto as professoras, pois primeiro as tratam como se não conhecessem questões básicas, como, por exemplo, as características dos gêneros textuais, segundo por comprometerem o tempo pedagógico de suas aulas com atividades que não atendem a realidade escolar e com essas ações buscarem cercear a autonomia e poder de decisão das professoras. Assim as professoras enfrentam tensionamentos entre o que enxergam como necessário e o que é imposto, como podemos ver na conversa com a professora Emanuele.

Sobre os desafios em sala de aula: as propostas são impostas para nós, ficam no pé da gente para cumprirmos com as atividades dos projetos, ficamos cheias de projetos para aplicar em sala e no fim das contas o que deveríamos realmente focar fica em segundo plano. Me sinto totalmente frustrada, pois não focamos em apenas um projeto. Então no fim das contas ficam atividades realizadas apenas para cumprir o que pedem (Professora Emanuele, 2020).

As professoras se sentem cobradas e pressionadas para dar conta dos materiais adotados ou produzidos pela rede de ensino, mesmo muitas vezes não concordando com o excesso e perspectiva dos materiais. Desse modo, tem o sentimento de que as questões que consideram prioritárias acabam ficando em segundo plano, esse sentimento é válido e compartilhado pelas colegas de trabalho, já que não participaram dos momentos de tomada de decisão. A frustração ocorre geralmente em decorrência dessa subtração de autonomia nos processos decisórios, da perda de sentido do que está sendo desenvolvido ou cobrado em seu trabalho. O exercício docente parece mais ter se tornado uma grande lista de atividades a ser desenvolvidas.

As professoras não possuem na formação *espaçostempos* para pensar, para estudar e construir coletivamente um lugar de desenvolvimento profissional. Não se sentem desafiadas ou provocadas a aprender, a se reinventar diante do mundo. Mas quando a professora consegue dizer que apesar dos projetos deixarem questões prioritárias em segundo plano, ela está nos dizendo também que apesar de tudo que chega, que é imposto, consegue achar *espaçostempos* para priorizar os estudantes, mesmo que seja nas linhas de fuga. Nesse aspecto, a contribuição de Rodrigues (2019), nos ajuda a refletir sobre o contexto das políticas educacionais e da escola.

Decerto que muitas políticas se constroem de “fora” da escola com a intenção de tentar interpretar, analisar e controlar o que as pessoas ensinam e aprendem. Ao mesmo tempo a escola não para de inventar-se. Para além de propostas que buscam organizá-la, ela existe a cada dia. E é nesse existir a cada dia, diante das contingências, dos possíveis daquilo que se faz e se defende como necessário e desejável, que as práticas produzem políticas nos cotidianos (p. 59).

As políticas, assim como os projetos que chegam à escola para serem apenas executados, chegam aos professores (as) e são vistos e analisados em suas possibilidades e impossibilidades. Os (as) professores (as) vão conhecendo os estudantes ao longo do percurso, pensam em formas de dar significado ao que está sendo trabalhado, problematizando, questionando e construindo seus próprios caminhos com os estudantes. Desse modo, buscam contribuir para aprendizagens significativas a partir, também do que é imposto, dessa forma a escola vai existindo e resistindo as propostas vinculadas aos interesses políticos conservadores e neoliberais que estão cada vez mais difundidos no campo educacional.

Nas conversas foi possível observar que as professoras apresentam a preocupação com vários elementos que acabam interferindo nos processos de ensino e planejamento. Além dos materiais e projetos prontos, a preocupação com o tempo, o quantitativo de alunos para atender, especialmente quando boa parte da turma está apresentando dificuldade em construir aprendizagens ao utilizar os materiais que são impostos. As professoras se preocupam por não ter um tempo maior para trabalhar as questões que consideram prioritárias em uma escola que é

pensada externamente, por ter que cumprir um cronograma e propostas que não foram pensadas para aquele contexto, como apresenta a professora Marie:

Os projetos são importantes, mas assim, o tempo da gente é muito resumido porque as turmas são muito grandes, então assim, qualquer coisinha que saia assim da rotina, é difícil pra gente, porque traz mais trabalho para o professor né? Conseguir trabalhar os projetos é muitas vezes deixa de estar fazendo algo que a gente precisa, como aquela reforçada naquilo que os alunos não aprenderam, não pegaram, pra poder tá fazendo coisa bonita. Assim, como os projetos né? (Professora Marie, 2020).

Durante as conversas as professoras expressaram muitos de seus sentimentos e percepções sobre o engessamento e o controle do seu trabalho. Sentiam um desconforto com relação às tantas prescrições, mas também buscavam construir experiências significativas de aprendizagem com seus/suas estudantes, bem como com seus pares, o que muitas vezes implicava em descumprir as propostas tal como foram pensadas. Por isso o planejamento se constituía em um elemento tão importante, para que pudessem conversar e discutir a escola e o trabalho em suas possibilidades. Eram momentos para estar com seus pares, para tomar decisões e definir os possíveis caminhos, tendo em vista que para as professoras, a escola, os desafios e as possibilidades não estavam dados, por isso os momentos de planejar eram compreendidos em sua potência inventiva.

O tempo aparece como uma preocupação importante neste processo, pois além de ser limitado e limitante, as professoras precisam dar conta de um número grande de alunos (as) e das heterogeneidades presentes na turma. Pensar e construir em suas salas de aula um ambiente onde possam acolher essas alteridades é uma preocupação por parte delas. Assim como conduzir as experiências consideradas relevantes pelas docentes em um período tão curto e ainda dividindo esse tempo com os materiais que chegam, são situações que vão tornando a docência um desafio ainda maior. São tensionamentos que passaram a fazer parte do exercício docente, por isso, as propostas não são concretizadas como propõem os seus idealizadores, porque a sala de aula é constituída de sujeitos diversos, de alteridades.

Outra questão importante a ser considerada é apresentada por Skliar (2019), nós “assistimos a uma espécie de flagrante contradição fundamentalmente no que se refere aos processos pedagógicos e sua posterior avaliação: os processos se tornaram mais flexíveis, mas a avaliação se mantém inalterada” (p.77). Nesse aspecto, as políticas que chegam até a escola, dizendo em seus discursos promover este olhar para as alteridades, acabam não atingindo a sua proposição, pois no momento de avaliar, as alteridades são esquecidas, e apenas nesse momento, todos são tratados como iguais. Desse modo, observa-se a imensa contradição presente nos processos pedagógicos que são apresentados como importantes, do ponto de vista de ter uma

atenção a tais fragilidades, vulnerabilidades ou desigualdades como o autor nos lembra, pois quando as avaliações chegam são inflexíveis e inalteradas. De toda forma, esbarramos nas incoerências que o próprio sistema impõe, pois apenas as cobranças são iguais para todos (as).

Desse modo, se os livros e materiais não conseguem atender as alteridades, as professoras se sentem inquietadas, provocadas a construir, por meio de seu planejamento uma proposta que lhes possibilite ir construindo junto com os (as) estudantes esse desenvolvimento e vivências de experiências que possam ser significativas para os (as) que estão envolvidos nesse processo. Por isso, as professoras compreendem como inviável seguir tais propostas que não foram pensadas dentro do contexto de trabalho, com a participação e protagonismo das mesmas, que estão cotidianamente vivendo e experimentando a escola em suas possibilidades e desafios. Sobre essa situação, Isabela expressa suas inquietações:

Como que ele vai dar conta dessas apostilas que vêm, que não vem uma especial de nível menor né? Então o professor se sente frustrado porque ele tem esse olhar de formiguinha, esse olhar mais detalhado e quer fazer o detalhe, porque através do detalhe faz a diferença na vida de cada criança. Porque como Marie disse, cada um enxerga o mundo do jeito que ele é num é? Porque cada criança é diferente e o professor consegue enxergar isso, detectar e aí vai descobrir de qual maneira vai atingir aquela determinada criança, às vezes o jeito de uma aprender vai ser diferente do jeito da outra aprender. É muito interessante essa poesia e as falas de todo mundo aí, foi muito construtivo. (Professora Isabela, 2021).

A formação continuada chega propondo e delimitando o fazer do (a) professor (a), contribuindo para que o fazer docente seja também limitado, nos moldes de como vem sendo pensada e desenvolvida na rede de ensino. Não considera junto com as professoras as singularidades de seus estudantes, nem pensa em como atender essas alteridades e mesmo que no cotidiano o (a) professor (a) as considere, no momento de avaliar não se leva em consideração o percurso e desenvolvimento dos (as) estudantes, mas o resultados das avaliações padronizadas aos quais todos (as) são submetidos (as). Por isso Isabela coloca para as colegas a angústia de enxergar essas diferenças, de mobilizar modos diferentes de trabalhar com os estudantes, para dessa forma buscar democratizar as aprendizagens, respeitando as individualidades, mesmo que o sistema e as avaliações não compartilhem dessa perspectiva. Reconhecer as diversidades existentes para que os estudantes possam assim traçar seus caminhos de aprendizagens, não necessariamente para atender uma demanda, uma avaliação, mas para que os (as) alunos (as) possam seguir tendo experiências modificadoras de si, promovendo coletivamente novas aprendizagens.

Se a política, o currículo, o material didático e complementar não conseguem atender esses alunos em suas alteridades, as professoras sentem a necessidade de olhar e intervir nessa

realidade. Intervir dentro das possibilidades de tempo, de quantidade de alunos e demandas que passam pela atividade docente no cotidiano escolar, é sempre desafiador, mas necessário. O importante é entender que nem a escola, nem o (a) professor (a) estão prontos (as), estamos todos (as) em construção, a realidade, os desafios, as possibilidades, nada disso está dado, a escola é lugar de pensamento, de vida, de conhecimento e cada um vai achando seu jeito de invenção e constituição da sua subjetividade. Para “que possamos caminhar no sentido de valorizar/desinibilizar os *saberes/fazer*s daqueles que vêm sendo historicamente negados como produtores de conhecimentos” (EMILIÃO; LONTRA, 2017, p. 11).

Isabela aponta ainda em sua fala a aprendizagem, as trocas e interações que foram se constituindo nesse grupo de conversas, nessa perspectiva nos os reconhecemos como encontros de “redes de conhecimentos” (EMILIÃO, 2017). Nessas conversas as professoras vão pensando juntas modos de existir e resistir, apesar desses projetos e materiais. Onde um encontro com uma poesia pode mobilizar reflexões sobre sua própria prática, sobre as práticas de suas colegas de trabalho que se sentem também incomodadas com tantas prescrições e materiais. Onde a frustração é mencionada pelas colegas como um resultado dessa ausência nos poderes de decisão, pela invisibilização dos (as) estudantes que não sendo contemplados (as) são excluídos (as) nessas propostas verticalizadas.

O nosso grupo de conversas, Café com Rapadura permitiu durante diversos momentos e situações problematizar, partilhar experiências, vivências, sentimentos e situações que nos afetava de modos muito subjetivos, enquanto pesquisadora e enquanto professoras. Cada professora tinha seu espaço de escuta e também de fala, entre colegas sentiam a liberdade de conversar como iguais, sem julgamentos. Nesse sentido, a cartografia, enquanto pesquisa-intervenção (DIAS, 2015), nos permitiu habitar *espaçostempos* que nos possibilitaram ver, vivenciar e experimentar a formação inventiva junto com essas professoras. Como nos lançamos nesse grupo com o interesse de conhecer, nossa atenção se mantinha atenta a tudo que emergia como questão e interesse por parte das professoras. Buscávamos também mobilizar a partir do que estávamos conhecendo do grupo, de seus interesses e questões, nunca fechando uma discussão, mas buscando sempre abrir novas problematizações.

Já no contexto da escola, o trabalho docente permanecia sendo “controlado” tanto pelas formações continuadas, quanto pelos materiais, um ensino e uma política impostos para atender as demandas das avaliações externas que mensuram essa educação. Situação que nos fazia problematizar se seria possível manter o controle absoluto sobre os processos de ensino, em contextos repletos de subjetividades e complexidades? Emilião (2017) nos fez refletir sobre essa

importante questão, mediante as imposições desses programas e projetos formativos que chegam orientando os fazeres dos (as) professores (as).

O que não podem ser planejados e controladas são as burlas e invenções dos praticantes, mas quando se acredita firmemente nesse conhecimento único, é impossível perceber as operações dos praticantes nos seus usos, porque estamos epistemologicamente cegos para essas possibilidades e acontecimentos (p. 403).

Pensando nessa “cegueira epistemológica” buscamos nos manter distantes dessa visão de que exista um modo único de exercer a docência, de que a formação possa “dar forma” aos professores (as), ignorando sua história e contínua constituição. Pensando e olhando para os estudos de formação inventiva de Dias (2009, 2012, 2013, 2015) Kastrup (2005) Kastrup e Passos (2013) dentre outros autores, nos quais nos inspiramos para realização desta pesquisa, buscamos conhecer através das conversas tecidas indícios de inventividade por parte desse grupo de professoras. Pois ao descreverem esse incomodo com tanta regulação e controle por meios das atividades e dos projetos prescritos as professoras expressavam não apenas a sua insatisfação, mas a necessidade que sentem de conseguir dar visibilidade ao trabalho com as alteridades, de promover experiências de aprendizagens com os (as) estudantes. Pensando nisso, buscamos aprofundar nossas conversas, em um encontro dedicado a conhecer ainda mais os espaços de aprendizagens existentes na escola para a formação de professores, como poderemos ver na discussão que segue.

4.4 DESENHANDO A ESCOLA: TRAÇANDO LINHAS DE FUGA

“Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras - liberdade caça jeito” (BARROS, M., 2021, p.[1])

A poesia de Manoel de Barros mais uma vez nos afetando e atravessando, ao que podemos relacionar e trazer para nossas experiências docentes, onde somos constantemente direcionados a seguir caminhos, organizações, diretrizes que não fomos convidados a colaborar. Uma formação que se constrói de fora para dentro, sem pensar nos contextos com os quais convivemos diariamente, sem ouvir os que fazem a educação. Mas como nos faz refletir o querido Manoel, “quem anda no trilho é trem de ferro” por isso, temos a possibilidade de reinventar nossos caminhos, de sermos potencialmente inventivos diante do que nos desafia.

Como nos apoiamos no conceito de formação inventiva para pensar a formação de professores por outra perspectiva, das comumente tomadas como modos de praticar a formação, achamos que nossa pesquisa deveria também caminhar pelas possibilidades da inventividade.

Nesse sentido, muitas conversas vinham sendo tecidas, compartilhamento de ideias, sentimentos e pensamentos, mas pensamos na oportunidade de provocar um pouco mais, para conhecer melhor este território da Escola Café com Rapadura. Em nosso encontro on-line nos organizamos com as professoras para que pudessem nos mostrar um pouco mais de suas artes de fazer, pedimos então que fizessem, com os materiais que demos em uma sacola, um mapa da escola. Tomamos este mapa como elemento para iniciar as conversas e questões a partir das quais as professoras poderiam dizer sobre e explicar a escola a partir do seu olhar, um momento dedicado a pensar sobre como se constituem enquanto docentes e quais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As professoras ficaram livres para fazer uso dos materiais presentes no kit que entregamos, ou quaisquer outros, presentes em sua casa. O importante era que pudessem expressar e registrar essa escola em que se tornam professoras cotidianamente, onde se formam e vivem a docência, onde e com quem gostam de estar nesses espaços, dentre outras coisas.³⁰ Mesmo tendo realizado a pesquisa em um contexto de pandemia, as salas de aula e a escola são os principais espaços onde as professoras vivem a docência e depois que toda essa situação passar é lá que vão continuar desenvolvendo seus *saberesfazeres*. É no espaço da escola que a democratização do conhecimento torna-se possível, onde o encontro e as experiências de aprendizagem e de formação tornam-se ainda mais potentes.

Por meio da experiência do mapa da escola gostaríamos de nos aproximarmos dos modos de olhar, sentir e pensar das professoras sobre os *espaçostempos* da escola, o que esse lugar lhes permite enquanto possibilidades. Buscamos conhecer quais as dificuldades enfrentadas diante das limitações, saber como gostariam que fossem essas formações. As respostas foram fluindo dando margem aos novos questionamentos e reflexões que foram se enredando ao longo do encontro.

Para entender melhor os espaços da escola, apresentamos a seguir as expressões de escolas das professoras, que serão abordadas em muitas de suas colocações ao longo das conversas que se desenvolveram no encontro.

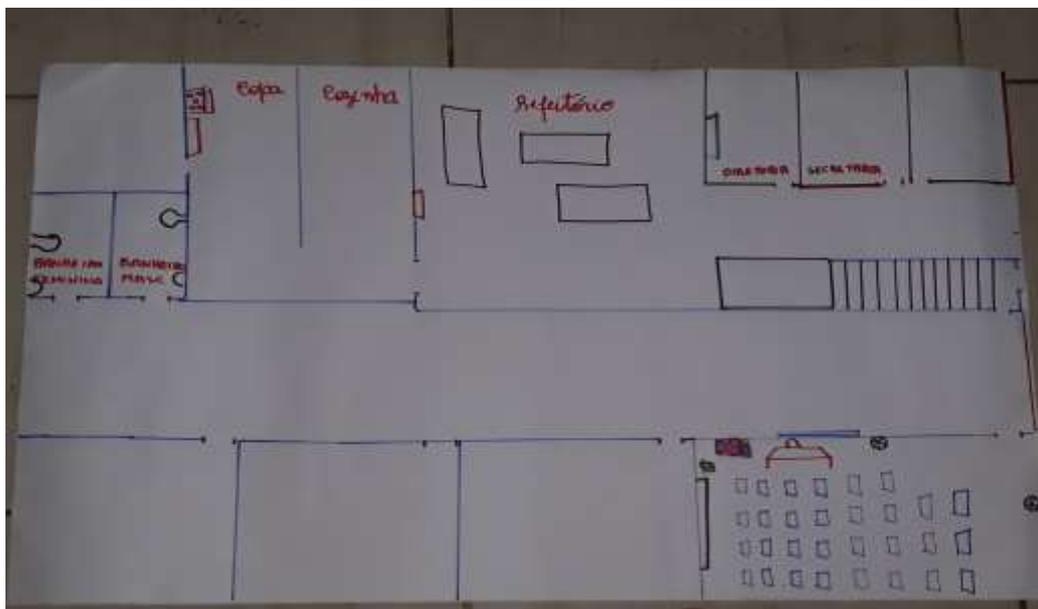
³⁰ No Apêndice C – é possível encontrar o Roteiro criado para o encontro que desenvolvemos no *Google Meet* com as professoras participantes da pesquisa.

Figura 4. Mapa da Escola da Professora Emanuelle.



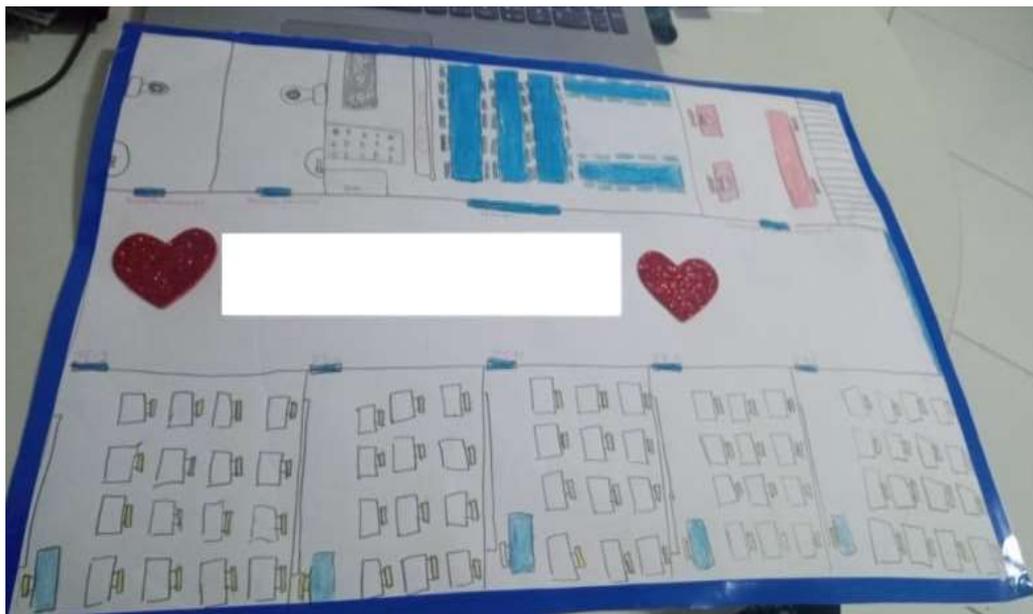
Fonte: elaborado pela Professora Emanuelle (2021).

Figura 05. Mapa da Escola da Professora Isabela.



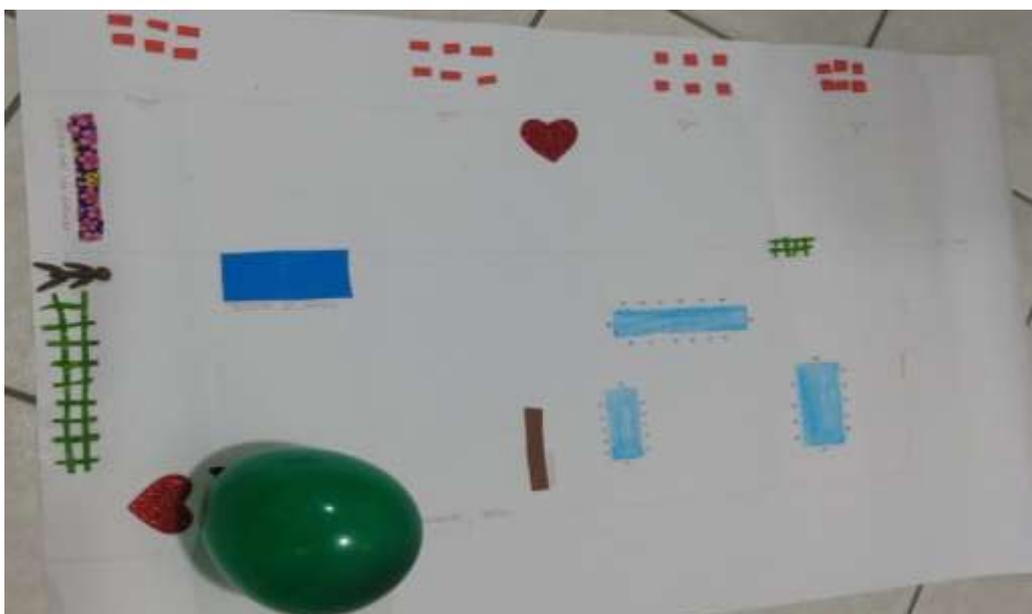
Fonte: elaborado pela Professora Isabela (2021).

Figura 4. Mapa da Escola da Professora Marie.



Fonte: elaborado pela Professora Marie (2021).

Figura 4. Mapa da Escola da Professora Gisele.



Fonte: elaborado pela Professora Gisele (2021).

Nas quatro imagens temos a escola onde as professoras se localizam, pertencem e se vinculam a docência, esses espaços materializam-se no desenho da secretaria, sala de recursos, coordenação, banheiro masculino e feminino, refeitório, cozinha, um espaço de um corredor aberto que dá acesso às salas de aula. Observamos que as professoras mencionaram o lugar que mais gostam de estar, com quem gostam de estar, onde se sentem bem dentro do espaço escolar,

todas mencionaram suas salas de aulas, com seus/suas estudantes, pois imaginamos ser onde podem ser e se tornar professoras exercendo o seu trabalho. Como menciona a professora Marie:

Número um: com meus alunos. Porque é como se eles fossem um pouquinho da gente né?! Pronto, aqui é meu “povinho”. (risos) A gente se sente bem confortável com eles. E assim, eu tive pouco tempo com as meninas, mas eu me senti muito acolhida. Quando a gente chegou a fazer ainda um planejamento coletivo com elas. E em segundo lugar eu realmente me senti muito feliz com as professoras. As do segundo só, as outras eu não cheguei a ter contato não (Professora Marie, 2021).

A professora Marie faz referência ainda ao acolhimento das demais professoras do 2º Ano, com quem participou do momento destinado ao planejamento antes da suspensão das aulas presenciais. E posteriormente continuou recebendo apoio e tendo no grupo uma parceria de trabalho. O grupo acolheu e ajudou no processo de inserção na rede e na escola, apresentando a forma como trabalhavam e abertas também às contribuições que Marie trazia de sua trajetória como docente.

Na sala de aula é onde as professoras podem exercer a docência, estar com seus estudantes e ao longo do tempo vão construindo laços, contribuindo com o desenvolvimento de outros (as) e com o seu próprio. É onde conseguem identificar também a necessidade de reinventar seu trabalho, como a professora Marie mencionou anteriormente, ela pensa sobre a prática a partir das vivências com os estudantes, pensa na necessidade de mudar a atuação, o desenvolvimento do trabalho, para que possa construir assim outras experiências de aprendizagens.

Além de mencionarem a sala de aula, já que na escola é o espaço que as professoras dispõem para conviver e trabalhar, mencionaram mais uma vez as relações com as colegas de trabalho, como podemos observar na contribuição da professora Isabela:

Além dos meus alunos as professoras né?! Do segundo ano. Assim, principalmente porque é quando a gente tem mais trocas de ideias, as coisas são mais parecidas. A gente tem muito que conversar e tudo. Então, a relação da gente com os alunos e com os professores eu acho que são as pessoas que são mais próximas e tem mais troca (Professora Isabela, 2021).

A professora Marie mencionou o acolhimento e a professora Isabela vem reforçar a importância de vivências que tenham a marca da parceria, como possibilidade de ampliação dos seus conhecimentos por meio das trocas de experiências e ideias entre os pares. Durante as conversas as professoras mencionam sempre esse trabalho colaborativo, já que muitas vezes é o que tem ajudado nesse processo de construção de sentidos diante da formação continuada. “Nesse sentido, destaco uma diferença pontual entre as diversas experiências escolares, entre aquelas que não cessam de inventar e reinventar modos de ensinar e aquelas que, ao contrário,

persistem em uma lógica implacável do poder e do autoritarismo” (SKLIAR, 2019, P.76). Enquanto no grupo de professoras pode-se construir esse lugar de reinvenção da docência, aberto ao novo, nas práticas formativas vivenciadas na rede, as professoras lidam com as imposições de materiais, de habilidades e determinações de fazeres docentes.

Nosso foco não era analisar a estrutura física da escola, mas foi um elemento que surgiu nas conversas, ao desenharem o mapa da escola as professoras mencionam a falta de estrutura física como um fator que muitas vezes atrapalha o desenvolvimento do trabalho, nunca colocando como um impeditivo para que o façam, mas inventivamente problematizando que as formações possam ser mais fieis aos recursos e condições das quais as escolas dispõem. Ao explicar a situação das salas de aula, da ausência de um espaço para o desenvolvimento de brincadeiras Isabela explica porque considera essas situações tão importantes.

É relativo também. Também concordo. Tem momento que a gente não vê a hora de terminar (risos). O suor pinga, derrete tudo, e eu transpiro muito. E assim, eu sinto falta da brincadeira com as crianças, aquela parte do pátio, de brincar com eles, porque ai eles relaxam quando brincam. E a gente não tem o espaço sabe?! E na brincadeira ali fora, aprende-se. Tem brincadeira que é dinâmica, está junto com a aprendizagem né?! E eu sinto falta muito disso. Ai as crianças saem para o lanche, voltam, ai já começa com conteúdo né?! Porque você tem que dar porque tem os projetos, e tem livros, e tem atividades, e tem aquilo tudo, ai vem como Marie fala, o tempo é curto pra tanta coisa. E eles são pequenos, eles não dão conta! Né?! Eles não dão conta de escrever, de ter aquela atenção. Tinha que ter aquele tempo para eles né?! O mínimo de conforto né?! (Professora Isabela, 2021).

A professora Isabela traz a falta que sente dos *espaçostempos* destinados às brincadeiras, momentos que promovem interações, socialização, aprendizagens bem como são importantes para mobilizar, provocar outros modos de pensar e se colocar no mundo. A escola praticamente só dispõe da sala de aula e o espaço do refeitório para estar com os (as) estudantes, as salas são apertadas, com poucos espaços para circulação, então ela problematiza com relação à falta de um espaço onde as crianças possam viver com intensidade o que a infância e os encontros podem lhes permitir. A professora relata ainda a sobrecarga de atividades sobre as crianças, pelos livros, projetos e materiais que muitas vezes chegam sem respeitar a dinâmica e realidade dos (as) estudantes e da escola.

Ainda sobre os espaços da escola e da sala de aula Emanuele reitera a situação, o incomodo não só por parte das professoras como também dos (as) estudantes, que não possuem nem espaços nem tempos para viver a infância, os encontros com os (as) colegas de forma livre.

Não é um lugar confortável! Então a aprendizagem acaba não acontecendo como deveria acontecer. Eu acho que o primeiro ponto que eles deveriam pensar é o bem estar do aluno e do professor. Porque, ali, aquelas salas ali debaixo... Menina... Eu paguei os pecados que eu nem tenho ainda, porque é desumano, é desumano. É! Porque eu percebi que as

crianças ficavam incomodadas! Elas não conseguiam aprender não mulher. Num calor daquele não, muitas crianças uma em cima da outra (Professora Emanuele, 2021).

O único lugar que as professoras têm para vivenciar suas experiências escolares é de fato a sala de aula, pois a escola não dispõe de pátio, quadra ou qualquer área onde possa se desenvolver atividades mais livres, por falta de espaço e estrutura mesmo. E nesse contexto, as salas de aula ainda são descritas como um lugar desconfortável, de aprisionamento da infância, da liberdade de brincar, de experienciar outras formas de aprender. As professoras vivenciam junto com as crianças essas limitações e expressam sua insatisfação com a situação. Embora a professora Isabela tenha mencionado que realizam em sala algumas situações que busquem trabalhar de forma mais inventiva, esbarram nas limitações de tempo e espaço que acabam interferindo nas possibilidades de vivências possíveis.

A escola assumiu a função de preparar para um tempo futuro, preparar para a faculdade, para o emprego quando chegar à idade adulta, preparando sempre para um tempo que não é o nosso, não é o agora. Mas e o que fazer com a infância, com o desejo de viver o presente, de brincar, de aprender, de experienciar? Será que na escola não podem existir tempos para viver a infância?

Skliar (2019) contribui com uma reflexão sobre este momento tão singular: “Prefiro uma infância que ainda crê na necessidade de ficção e de invenção. Prefiro uma infância que permanece em estado de infância, uma infância que viva a experiência única desse tempo humano ainda livre da falsa ideia do emprego” (SKLIAR, 2019, p.135). A escola pode ser sim lugar de invenção e de aprendizagens, lugar de devir, de experiências que passam a nos constituir, a nos forjar. As professoras demonstram que o cotidiano da docência é um lugar potente para criar, nas relações com os outros nós vamos aprendendo e reinventado novas formas de ser e experimentando novas possibilidades.

Tendo observado de perto as inquietações, os incômodos causados pelos materiais organizados e propostos que chegavam para serem trabalhados como uma “imposição” fomos acreditando na possibilidade de resistência diante dos tensionamentos entre o que chegava e o que as professoras acreditam ser importante. Notamos que é no cotidiano que as professoras criam espaços para colocar em prática os *saberesfazeres* que consideram inventivos para o desenvolvimento dos seus estudantes. Especialmente porque não enxergam sentido em muitos dos materiais impostos, então utilizam de sua expertise para construir alternativas, que não sejam o cumprimento fiel de uma proposta com a qual não concordam. Pensando nisso, voltamos nosso

olhar para cartografar as micropolíticas, pois é onde a vida existe em suas intensidades, aonde a resistência e a inventividade encontram lugares para existir.

É claro que sabemos o quanto é atravessada pela macropolítica – as normas, os governos, as provas, o sistema político, econômico, social, cultural, as constantes novidades tecnológicas. Mas nos interessamos pela micropolítica porque acreditamos que é nela que existem as brechas e são estas que podemos aproveitar para fazer algo, para inventar outro modo de viver formação e escola básica. (DIAS; PELUSO; BARBOSA, 2013, p. 231).

Instigadas por essas brechas, pelas micropolíticas é que nos inspiramos em conhecer e acompanhar de perto estas vivências e experiências que chegaram as professoras durante o ano de 2020. Em um ano atípico, mesmo com o distanciamento físico que nos foi impelido, conseguimos estabelecer uma relação de parceria e de partilhas. Acolhendo o que emergia no grupo, não estávamos na escola para falar, mas para fazer falar, para ouvir, para instaurar para “fazer existir de certa maneira - a cada vez (re) inventada” (LAPOUJADE, 2017, p.89). Conhecer as professoras, seus sentimentos e percepções do que tem vivenciado enquanto formação continuada e do que pode se constituir em outros modos de viver a formação e a docência.

Assim foram tecidas nossas conversas com as professoras, avançando e retrocedendo, construídas e permeadas pela realidade, pelos afetos e amizades, pela arte do encontro. Conhecer a realidade das professoras, escutando a voz de quem geralmente é silenciado, fazer parte dessas experiências nos ajudou a entender, a “ouvir essas reivindicações, ver nessas existências aquilo que elas têm de inacabado” (LAPOUJADE, 2017, p.90). Foram encontros e conversas que nos possibilitaram viver e conhecer diversas experiências, sentimentos e concepções compartilhadas no grupo, compartilhamentos que só foram possíveis por este sentimento de pertença, de identificação, de encontro entre as fragilidades, mas também entre as potencialidades de cada uma.

Desse modo, considerando todo o percurso que construímos ao longo desta pesquisa, reiteramos então que nossas concepções de formação ultrapassam os modelos tradicionais e comumente encontrados de uma formação que possa resolver todos os problemas educacionais. Não acreditamos em uma formação com saberes generalizantes e atividades que deem conta dos problemas de toda e qualquer realidade escolar. Por isso, usamos as lentes da formação inventiva como modo de cartografar as linhas de fuga que fomos observando ao longo destas vivências.

É possível colocar o problema da formação de outro modo: não mais supondo o direito ao acesso ao conhecimento, não mais estabelecendo de início essa ligação voluntária e contratual com a transmissão e com os especialismos *pedagogizantes*, mas colocando-a

como um deslocamento do formar como solução de problemas que anima a invenção de problemas no campo da formação de professores (DIAS, 2010, p.4).

Pensamos que os (as) professores (as) possam aprender e se formar ou desformar de outras formas. Observamos que as professoras participantes desta pesquisa não se isolavam com suas dúvidas e inquietações, elas construíram com seu grupo de trabalho um lugar de partilhar, de conversar sobre os desafios de suas turmas, de problematizar. Uma atitude animadora no contexto de pandemia, apesar de distantes estavam o tempo todo interagindo, propondo, trocando ideias e muitas vezes até optando pelas lógicas da insubmissão e re-existência (EMILIÃO, 2017).

O grupo de *Whatsapp* já existia antes da pandemia, como uma forma de construir *espaçostempos* para trocas e interações, pois como a escola não possui intervalo para os estudantes, as turmas saiam para o lanche de duas em duas, as professoras só tinham os pequenos intervalos antes e após os horários de aula e os dias de planejamento que ocorriam a cada quinze dias em metade do horário de aula, logo um tempo bem reduzido. Apesar do pouco tempo, não abriam mão de construir coletivamente um espaço de apoio, de aprendizagens e de pensamento sobre o cotidiano.

Para inventar novos modos de existir, de inventar a escola e a educação básica, era preciso de fato estar incomodado com a situação, querer construir novos caminhos além do que é imposto e isso era algo recorrente no grupo de professoras. Além disso, é necessário também estar aberto a novas possibilidades, algo que só ocorre quando enxergamos o nosso inacabamento, a nossa incompletude. Como podemos perceber na conversa com as professoras Isabela e Marie:

Essa reflexão é muito importante, principalmente pra nós professores, eu acredito que assim, eu sinto assim, a gente que é professor, parece que já tem dentro da gente alguma coisa que move, que a gente não consegue ficar sempre do mesmo jeito, sempre a mesma coisa, mas antes de tudo somos seres humanos e as vezes caímos na mesmice, não é? E nos acomodamos por um tempo, mas mesmo essa mesmice por um tempo, esse cômodo, esse comodismo chega um tempo que incomoda, aí a gente começa tudo de novo, vem aquela força, aquele fervor né, aquela temperatura quente que nos move, nos faz nos mover pra um novo conhecimento, pra uma nova transformação, por mais simples que seja. A gente se sente movido né? Em mudar algo, conhecer algo, em se transformar. É muito interessante essa poesia, quando ele diz, quando ele fala da borboleta né? Porque a borboleta é um animal pequeno, gracioso e ela vem de uma transformação tremenda, não é? Porque a gente também, eu falo de mim nesse momento de pandemia, o quanto eu, mas todos os professores se movendo né, se renovando com essa tecnologia, a internet, o celular, aprendendo com as ferramentas, tudo né, se motivando e se movendo pra se permitir aprender e dar ao aluno o que ele pode dar de melhor, né? Esse momento caiu bem assim, nessa poesia mesmo, porque tá todo mundo, não tem esse que não esteja se renovando, aprendendo mais. (Professora Isabela, 2020).

Isabela aborda esse movimento pelos quais ela passa enquanto professora, assim como as borboletas que vivenciam a metamorfose, ela enquanto professora sente essa necessidade de se transformar, de inventar novos modos de existir, de ser docente. Menciona inclusive a pandemia como algo que a desafiou a mudar, a aprender a trabalhar a partir dos recursos tecnológicos que foram imprescindíveis para o desenvolvimento das atividades escolares em 2020. Menciona esse sentimento de acomodação que muitas vezes toma conta do professor, com o tempo de docência, mas que esse sentimento logo dá lugar ao desejo de renovar-se, de aprender para continuar ofertando o melhor para seus/suas estudantes. Explora a inquietação com a zona de conforto e com o comodismo, que chega dando lugar para a inventividade, para as resistências.

Nessa perspectiva Isabela sempre compartilhou com as colegas a dificuldade com relação aos recursos tecnológicos, ao uso de alguns instrumentos, essa dificuldade com as tecnologias lhe motivou a aprender com as colegas formas de melhorar. Da mesma maneira, Isabela conseguia ajudar as professoras que entraram na escola mais recentemente, acolhendo e explicando sobre as situações que já havia vivenciado. Não como modo de ensinar o que deveria ser feito ou como, mas refletindo sobre as experiências e situações. Desse modo, as conversas nunca eram apenas conversas, eram encontros, como nos explica Skliar (2019).

Creio que conversar é um gesto diferente, um encontro sem princípio nem fim que se desvia, avança e retrocede, perde-se e quiçá se reencontra. Penso mais nas políticas de amizade, da fraternidade, de uma conversa que não se sustenta no “porque eu digo”, mas no encontro entre duas ou mais fragilidades (2019, p.84).

Conversando promoviam esses encontros entre as fragilidades, as incompletudes, mas também entre as potencialidades presentes em cada uma das professoras. Enquanto grupos se fortaleciam, nos aprendizados e nos processos de tomadas de decisão. Nessa mesma direção Marie compartilha seu posicionamento sobre a incompletude do professor e a constante necessidade de se manter aprendendo, se reinventando. Tomamos aqui a incompletude como dita por Manoel de Barros: “a maior riqueza do homem é a sua incompletude” (BARROS, M., 1988).

Gostei da poesia, nos faz refletir sobre como é importante buscar sempre novos conhecimentos, renovar-se, tendo em vista que não somos completos e nunca seremos sempre haverá o que acrescentar. E também, qual seria a graça se fossemos completos? É importante ter sempre um alvo a atingir, obstáculos a superar, assim vamos vivendo a vida e aprendendo. (Professora Marie, 2020).

Esse sentimento de querer aprender, transformar sua prática e que geralmente não são acolhidos e contemplados nas formações continuadas, por estarem tratando de forma recorrente de questões muito gerais, continua existindo e precisam encontrar espaços para que possa se desenvolver. Nesse sentido, observamos nas ações cotidianas que este grupo de professoras

busca trabalhar juntas, coletivamente e de modo colaborativo, compartilhando suas inquietações, assim acabaram construindo um lugar de pensamento, de deslocamentos do que está previamente determinado.

A realização de um trabalho coletivo é um desafio especialmente quando se tem tão pouco tempo para interagir e construir redes de conhecimentos, as limitações são diversas. Logo seria mais fácil manter um trabalho individualizado e padronizado, já que as formações já mandam boa parte das habilidades, apostilas e materiais de trabalho. A formação já indica como desenvolver o fazer docente, então seria apenas trabalhar o que se pede. Mas as professoras não concordam com o trabalho padronizado, em suas conversas explicaram por diversas vezes a necessidade de atender a diferença e a pluralidade presente em suas salas de aula. Por outro lado, se apoiam na possibilidade de desenvolver um trabalho colaborativo onde possam pensar meios de com todas as macropolíticas que chegam à escola, desenvolver um ensino mais democrático que possa atender as diferenças. “Sem receitas. Viver pelo coletivo é um trabalho artesanal. É uma prática inventiva, [...] porque não padronizada, mas construída pelos afetos, pelas sensibilidades, pelas percepções absolutamente microscópicas” (SCHEINVAR, 2012, p.72). É isso que a sala de aula requer do (a) professor (a), um trabalho artesanal, que quando construído coletivamente instaura-se entre os pares em um movimento de apoio, de colaboração.

É isso que as professoras buscam desenvolver com seu grupo de trabalho, conversando, estudando, pesquisando, pensando e problematizando constroem espaços de pensamento, de problematização. São experiências artesanais como coloca Scheinvar (2012), as professoras não tiveram uma instrução de como fazer, mas vão cotidianamente construindo experiências que vão compondo suas redes de saberes. São experiências que vão contribuindo para viver a escola, a educação, a docência de modos que diferem das padronizações, dos modelos e imposições.

É no cotidiano, nos pequenos espaços de tempo de planejamento e nas redes sociais, importante espaço de convivência na pandemia, que as professoras vão construindo conjuntamente um novo modo de pensar a docência, a educação, as dificuldades que lhes atravessam. Pensam como reinventar seu fazer docente sem deixar de ser quem são inventando e constituindo sua subjetividade e construindo espaços de aprendizagem independente dos manuais e materiais que cheguem para serem trabalhados. E sobre o que de fato fazem as professoras Emanuele nos explica:

Porque eu penso assim, se eu for fazer tudo ao pé da letra como essas formações pedem, “mandam”, entre aspas, eu não vou conseguir alfabetizar não o aluno. Então o que é que eles fazem, eles chegam e apresentam a proposta deles pra gente, como se fosse tudo lindo, tudo perfeito, como se aquele projeto, aquela formação fosse à única que fosse

dar resultado. Né? E a gente sabe que não é assim, eu acredito que cada projeto, cada formação tem um pouquinho de contribuição e o que é que a gente professor deve fazer em sala? A gente aplica de acordo com o que a gente filtrou de melhor, porque nem tudo que eles pedem pra gente fazer, na minha opinião, né proveitoso não. Porque é justamente o que a gente comentou na outra fala aí, nas outras conversas, a nossa realidade, das nossas turmas é diferente da realidade desses projetos. (Professora Emanuelle, 2020).

As professoras vão pensando e construindo formas de dar sentido aos processos de ensino cotidianamente, dialogando com suas práticas, experiências, com a realidade dos estudantes. Pensam, inclusive coletivamente, analisam e avaliam o que pode ser desenvolvido com seus/suas alunos (as) e de que forma. No encontro das alteridades, na escuta das vozes docentes, nas reflexões e problematizações que emergem, as professoras vão construindo as linhas de fuga, vão inventando outros modos de se formar, de sair do comodismo, como disse Isabela.

Pensamos que os sentidos da escola estão em processos de construção, se fazem em meio às forças em luta, o que exige de nós uma tomada de posição. Sabemos que trabalhar fora dos padrões e das prescrições que insistem em adestrar nosso olhar, nossa escuta e nossos atos não é fácil implica correr riscos, sustentar um território cheio de instabilidade e de surpresas [...] (AGUIAR, 2012, p.91).

Mas diante do incomodo de um trabalho gerenciado e organizado verticalmente, as professoras tem preferido se arriscar nesse campo de instabilidades, de construir coletivamente um esforço de superação dessas padronizações. Nessas linhas de fuga, as professoras seguem pensando e inventando outros modos de fazer escola, de serem professoras, essas ações geram uma conquista de autonomia, mesmo que nas brechas do sistema, um espaço de emponderamento e fortalecimento das formações e ações inventivas em um contexto tão judicializado.

Podemos mencionar ainda que no decorrer dessa pesquisa, no enredamento de ideias e conhecimentos, nas diversas conversas, também fomos construindo e participando de experiências formativas. Reflexões que nos ajudaram a enxergar a escola com outros olhos, entendendo a escola e a formação de professores como possibilidades de criar brechas para a invenção, mesmo mediante as prescrições, pois emergem constantemente situações que nos deslocam, que nos desafiam e que nos deixam sem respostas. É justamente quando não temos as respostas que nos propomos a pensar e construir novos caminhos.

A pesquisa com as conversas e encontros com os docentes possibilita afirmar a vida escolar como uma rede de afetos e produções de sentidos que pode ser compreendida como sua própria história e experiências. Ou seja, permite que os encontros e as conversas mobilizem para pensar o sentido da escola, os alunos e os currículos (RODRIGUES, 2019, p.52).

Pesquisar na pandemia foi um desafio, encontrar modos de estar presente, de conquistar a confiança para que as professoras pudessem participar das conversas, mas também nos permitiu compreender como um desafio possível, onde uma rede de afetos é construída. Nesse aspecto, conversar e não apenas ouvir possibilita que a troca ocorra, mobilizando a pensar sobre questões que fazem parte da escola e da vida docente, possibilita sair do lugar comum, sair do isolamento para viver e produzir coletivamente espaços e territórios de pensamentos e de problematização.

Nesse aspecto realizar esta pesquisa nos permitiu tecer compreensões e aprendizados que foram vividos e partilhados também pelas professoras participantes da pesquisa, inclusive Isabela que inicialmente sentiu-se apreensiva de participar dos encontros expressou em diversas colocações a importância dos momentos e reflexões que foram se construindo. Como podemos observar na sua colocação:

Realmente, quando você falou na primeira vez se topava participar eu digo: Ui! (risos) Porque, olha, eu sou meio assim, imediatista. Ai meu Deus do Céu, será que eu vou conseguir ajudar? Eu vou é atrapalhar nessas coisas! Porque assim, quando a gente está na faculdade, vixe Maria! Você está cheio, você está jogando tudo que você fala, é como diz aquele ditado: “Tudo que você tem dentro de si você põe pra fora né?!” E já tem um tempo que eu fiz. Ai eu digo: Meu Deus, Darlene está na pós da UFPE e eu acho que eu vou atrapalhar. Mas assim, foi bom! Pra mim foi! Ai, quando vêm aquelas coisas, menina, eu ficava maravilhada! Eu digo: “Meu Deus, como é bom!” Ai como diz (?), envolve todo mundo! Das idades, dos tempos de serviço, as meninas nova aí, vocês novos assim, com tanta bagagem né?! E eu assim, me renovando com as minhas coisas de Faculdade, vindo assim na minha mente. Eu digo: “Eita como foi bom!” Porque eu gostava muito da faculdade, muito mesmo, eu gosto muito de aprender. E deu aquela parada assim, que os assuntos que você trazia, com as poesias, só vinha pra gente refletir e tal, e trazer a realidade, e a gente assim muito íntima né, sem vergonha de contar, falando assim, tudo próximo. Eu digo: “Oxe, foi bom demais!” Eu gostei bastante e aprendi muito! (Professora Isabela, 2021).

A professora Isabela não só aceitou participar da pesquisa, como foi sempre muito participativa e atuante nas conversas, sempre se posicionando e com muita simpatia interagindo com as colegas de trabalho, relacionando os saberes e questões que eram colocadas pelo grupo. Demonstrou em sua fala essa vontade de permanecer aprendendo, se renovando em suas concepções e práticas. Viu no desenvolvimento da pesquisa uma oportunidade de aprendizado, mas certamente o grupo também refletiu e aprendeu bastante a partir de suas colocações, de sua experiência.

Foram momentos que permitiram produzir muitos deslocamentos, construir aprendizagens e lugar de pensamento, para nós enquanto pesquisadora foram momentos de desafio e reinvenção do próprio trajeto da pesquisa e de forma constante. Conhecendo muitos dos desafios impostos pela docência e pela formação continuada, buscávamos pensar na situação de todas as professoras, em suas especificidades, para buscar modos inventivos de fazer parte e

traze-las para o universo da pesquisa, para que pudessem construir conjuntamente os dados que nos permitiram pensar e conhecer essa realidade e suas singularidades.

Cada professora trouxe para pesquisa a sua rede de saberes, e nos encontros todas puderam contribuir significativamente umas com as outras, fazendo pensar de outros modos, provocando reflexões, inquietações e deslocamentos. Um espaço onde nada estava dado, estávamos abertas para a invenção de novos modos de nos formar e desformar. Pensando na importância de acolher as alteridades de cada professora e essas nas dos estudantes, onde pensávamos e reconhecíamos as nossas fragilidades, sobretudo as nossas potencialidades inventivas.

Nesse aspecto trazemos também a colocação de Marie, que contribuiu afirmando sua percepção sobre os momentos vividos e partilhados:

A gente refletiu sobre a prática né?! Eu queria te agradecer, por também participar. Porque assim, é um tema superimportante e você vai trazer a realidade! Que mais pessoas consigam pensar nisso para que num futuro talvez a educação, eles possam entender e escutar a voz da gente né?! E ver as dificuldades que o professor passa de verdade. Foram momentos de trocas muito boas e de reflexão sobre a prática. Às vezes as meninas diziam alguma coisa e eu pensava: Eita, realmente! Isso daí é verdade! Eu tenho que melhorar nisso... (risos) Então, foi muito bom! (Professora Marie, 2021).

Com base nesses compartilhamentos pudemos entender que a experiência também afetou e mobilizou as professoras a pensarem sobre sua própria formação, compreendendo que existem muitos espaços e modos de se formar. Mais do que pensar uma formação inventiva, acreditamos que foi possível experienciar atitudes inventivas no contexto da pesquisa e da formação de professores. Evidenciando que as professoras não estão na escola para colocar em prática políticas e concepções de ensino, que chegam prontas as escolas, mas para problematizar, refletir e criar caminhos outros.

Nós trouxemos o tema da formação continuada para debate porque realmente acreditamos na sua relevância para o desenvolvimento profissional, não como vem acontecendo por meio dos momentos formativos desenvolvidos pela rede, mas acreditamos na potência das experiências formativas que observamos e vivemos. Desse modo, pesquisar a formação é importante para pensar no quanto ainda podemos avançar e aprender continuamente. Pensar uma formação que possa contribuir para a superação de práticas e momentos que insistem em normatizar e judicializar a vida, a escola, a formação, os modos de ser docente, de aprender, se constituem em ações desafiadoras, mas possíveis.

Nessa perspectiva, estamos cientes dos inúmeros desafios que a escola pública enfrenta para se manter como lugar de esperança, como explicitam as autoras:

O avanço reacionário coloca em risco a liberdade democrática e pedagógica, através de movimentos como Escola sem partido, provas padronizadas, regularização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para citar algumas políticas curriculares excludentes, tornando fundamental trazer a superfície a força artesanal da profissão docente e a inteligência criativa das crianças das escolas públicas (EMILIAO; LONTRA; RODRIGUES, 2019, p.100).

Mas apesar de tantos desafios a escola é lugar de esperança, de invenção, de burlas, de construção de um mundo mais democrático, pudemos perceber isso ao longo das conversas e vivências que foram tecidas com as professoras participantes desta pesquisa. Compreendemos que é urgente a necessidade de reinvenção da formação continuada, mas que apesar de tantas imposições é nas salas de aula que as professoras constroem experiências que ultrapassam as determinações.

Levando-se em consideração estes aspectos das experiências vividas e partilhadas, acreditamos no potencial inventivo das professoras, das crianças e da escola de encontrar novos modos de existir, dando visibilidade às alteridades que não poderão ser silenciadas ou homogeneizadas. Escola é lugar de pensamento, de invenção, de resistências, “temos que estar sempre atentos para ver se esse cognitivista que existe em nós tenta tomar espaço, tirando a formação inventiva de cena” (KASTRUP, 2012, p.60). O cuidado deve ser constante, cuidando também para exercer uma formação e experiências de aprendizagens que possam contribuir para que sejamos em termos não apenas teóricos, mas especialmente práticos mais potentes e inventivos.

Para encerrar nossas reflexões trazemos uma contribuição de Masschelein e Simons (2014) sobre a escola:

Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o potencial para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014, p.5).

Lembro ainda que a escola e os (as) professores (as) são constantemente atacados como nos faz lembrar os autores, mas que talvez o maior dos incômodos seja de fato a potência e o poder da escola de nos ajudar a sermos outros (as), de nos tornarmos outros (as). Por isso, refletir sobre os processos de Formação Continuada de Professores para nós faz tanto sentido, defendemos a construção e o desenvolvimento de uma formação que possa contribuir nesses

processos, pois acreditamos que a escola vai muito além de uma instituição que se resume ao trabalho de habilidades e competências. Acreditamos e afirmamos a importância da formação de professores, assim como conseguimos vivenciar com o grupo de professoras participantes da pesquisa, construindo *espaçotempos* para pensarmos a escola, para experimentarmos outros modos de aprender e viver a formação.

5 CONSIDERAÇÕES: FORMAÇÃO E ESCOLA UM LUGAR DE ALTERIDADES

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, M., 2006, p.[1])

O encantamento da poesia se fez presente em muitos momentos durante a pesquisa e ao pensar em uma possível consideração, não poderíamos deixar de refletir sobre os encantamentos, os encontros, afetos que foram se construindo no decorrer do ato de cartografar. Buscamos discutir os *espaçotempos* da formação continuada de professores da rede Municipal de ensino de Caruaru-PE, para isso objetivamos dar visibilidade as vozes das professoras do 2º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Café com Rapadura. Em um ano repleto de adversidades, tivemos como maior desvio a pandemia da Covid - 19, que afastou do convívio presencial professores (as) e estudantes. Em um contexto de aulas, formações e atividades virtuais, utilizamos a tecnologia e seus recursos para realizar encontros, para atar laços, pensar sobre e fazer pesquisa junto com as professoras.

O nosso encontro com a pesquisa possibilitou trilhar caminhos de aprendizados, de problematização e por isso mesmo de invenção, inspiradas na cartografia buscamos formas de habitar um território, de exercitar a pesquisa não sobre, mas com as professoras. “A cartografia é uma figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, uma figura do desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância, da exploração” (OLIVEIRA e PARAÍSO, 2012, p.163). Por tudo isso, a cartografia nos possibilitava criar caminhos e muitos atalhos, inspiradas em outras produções e pesquisas, em leituras que nos desafiava a pensar, fomos tecendo encontros e conversas sobre a formação, a escola, a poesia, a alteridade, os materiais que chegavam à escola, dentre outras questões que foram aparecendo. As professoras traçaram um desenho da escola que nos permitiu conhecer o olhar e a singularidade de cada docente, sobre a escola que habitam e conhecem enquanto território de aprendizagens, de vivências e compartilhamento de experiências, a formação continuada, os tensionamentos e inventividades que emergiam nas vivências.

Todas as experiências estudantis e profissionais ao longo desse percurso nos despertaram interesses e reflexões sobre a temática da Formação de Professores. Ajudaram-nos a compreender e acreditar nas repercussões da Formação Continuada. Sobre o assunto, ressaltamos que acreditamos em uma formação que possa construir espaços de produção de pensamentos,

problematização e deslocamentos. Uma experiência que possa nos formar, nos constituir e contribuir para que sejamos outros (as). Nesse aspecto nos fundamentamos na concepção de formação inventiva, que inspira pensar sobre a importância de “forjar outra maneira de habitar o espaço-tempo da formação, que seja mais de fabricação e invenção de si e do mundo” (DIAS, 2012, p.39).

Sobre os encontros de formação continuada da rede as professoras evidenciaram nas conversas, que as formações desenvolvidas pela rede Municipal de Ensino de Caruaru, apesar de manter uma frequência não têm provocado esse movimento de novas aprendizagens, de inspirar e instigar mudanças e transformações nos *saberesfazeres* das professoras participantes da pesquisa. Não destina momentos para leituras, estudos e discussões de assuntos que fazem parte da realidade e do contexto das docentes, a formação geralmente não discute e aborda as questões e problemas enfrentados no cotidiano escolar. Desse modo, o contexto formativo vivenciado na rede de ensino é caracterizado como uma uniformização, e se destina mais a prescrever habilidades e atividades para serem reproduzidas e transpostas, fato que tem gerado grande incômodo nas professoras.

Nesse aspecto a formação tornou-se um momento de determinar os fazeres docentes, promovendo encontros que se pautam em um modelo prescritivo que toma como ponto nodal a BNCC e atividades que foram produzidas para dar conta do que o documento exige. Nesse aspecto as professoras não tinham momentos destinados ao estudo e análise mais crítica do próprio documento, tendo no encontro com esse material a apresentação de uma prescrição do que precisava ser trabalhado. As professoras expressam sobre esse aspecto uma distância entre o que chega por meio da proposta formativa, dos materiais adotados, alguns temporariamente, e o que observam é a invisibilização das diferenças em nome de uma proposta que busca homogeneizar os resultados.

Ao receberem durante o ano muitos materiais, as professoras precisavam destinar um tempo considerável para conhecer e se apropriar do que era proposto, para posteriormente planejar e conduzir as atividades de acordo também com a realidade dos seus/suas estudantes. Nesse aspecto, o excesso de atividades e de prescrições gerava uma grande preocupação entre as professoras, justamente por não contemplarem e atenderem as realidades, os interesses e necessidades dos (as) estudantes. As professoras partilham da compreensão de que é importante existir documentos que sejam norteadores, diretrizes que orientem o que precisa ser alcançado, mas também apontam a necessidade e importância de que o (a) professor (a) tenha autonomia para construir experiências de aprendizagens, dando visibilidade a escola, aos seus/suas

estudantes e suas singularidades. Até porque tantas imposições geram o sentimento de angústia, frustração por estarem sendo reduzidas ao papel de professoras tarefas, por meio de propostas que por sua vez não dão conta da realidade escolar.

Como os encontros formativos formais promovidos pela rede de ensino, de acordo com as professoras participantes da pesquisa, não tem contribuído de forma tão efetiva nesse desenvolvimento profissional, buscamos conhecer quais os espaços e pessoas com as quais as docentes se mantêm aprendendo. Através das observações e conversas evidenciamos que as professoras acabaram construindo no próprio grupo de trabalho um ambiente de colaboração onde se sentem ouvidas e possuem voz ativa para discutir ações e caminhos que priorizem o aprendizado dos seus/suas alunos (as). No período em que as aulas aconteciam no âmbito escolar utilizavam o horário de planejamento e os poucos tempos livres que tinha na escola, adotando um grupo de *Whatsapp* para promover conversas e discutir questões que não tivessem conseguido concluir presencialmente. Com a pandemia as professoras passaram a conversar com uma frequência maior pelo grupo de *Whatsapp* sobre as atividades, ações e planejamento, já que o convívio presencial estava temporariamente suspenso.

De acordo com as professoras, esses momentos entre os pares, as conversas se constituem em momentos formativos, mesmo que não seja uma formação institucional ou formal. Nestes encontros e trocas as professoras conseguem *espaçostempos* para o pensamento, para deslocamentos do que muitas vezes é imposto nos materiais e formações. O grupo apresenta como principal preocupação a invisibilização das alteridades que constituem seu contexto de ensino e a necessidade de pensar e construir uma docência dentro da estrutura e da escola que vivenciam cotidianamente. Isso porque já vivenciaram situações que a própria formação propõe situações e recursos que não estão disponíveis na maioria das escolas.

Nesse aspecto, a docência não é uma atividade neutra e sim um ato político, onde as professoras lidam constantemente com os tensionamentos de atender as propostas e materiais enviados pela SEDUC e ter uma atenção às alteridades que constituem suas salas de aula. Não se pode descartar o material, mesmo não atendendo as demandas do contexto, ao mesmo tempo em que não se pode seguir a risca um planejamento que não atende as singularidades de seus/suas estudantes. Nesse caso, as professoras buscam reinventar a proposta, realizando um caminho que pudesse construir na escola um lugar de aprendizagens, de acolhimento apesar de tantas imposições. Como diz Farias (2016), a escola é o lugar onde as políticas ganham vida, se materializam, e isso ocorre com muitos tensionamentos e resistências, já que a mudança não se dá pela imposição.

A inventividade vai nascendo então nos encontros e conversas entre os pares, que possibilitam pensar a docência e a sala de aula para além das imposições verticalizadas. As professoras possuem questões e o desejo de se renovar, de continuar aprendendo e como não encontram este espaço na formação continuada compartilham com as colegas de trabalho suas questões, percepções e coletivamente vão construindo espaços de aprendizagens e desaprendizagens. Aprendem também em sala de aula, com seus/suas alunos (as), ao analisarem a própria prática e refletir sobre a importância de inventar novos caminhos para construir experiências de aprendizagens para e com os estudantes.

Refletindo sobre os estudos e vivências ao longo da pesquisa nós defendemos uma formação que valorize e respeite a autonomia do profissional docente, uma formação pensada para além das lógicas capacitadoras e pedagogizantes que apresentam como interesse produzir verdades únicas e explicações que objetivam reduzir as relações dos (as) professores (as) com os *saberesfazeres* docentes. Colocamo-nos contra esta formação universal que impõe a aplicação de um saber generalizante (DIAS, 2015), por reconhecer as contribuições de diversas pesquisas que apresentam o fracasso desses projetos, justamente por não considerar as especificidades da realidade e dos contextos educacionais diversos.

Reconhecemos a importância e a necessidade de uma formação que venha contribuir efetivamente para o desenvolvimento profissional dos (as) professores (as), encontros e experiências que sejam capazes de produzir ressonâncias nos seus *saberesfazeres*. A formação continuada é um espaço de oportunidades, de aproximar os profissionais em serviço com os estudos e pesquisas que estão se desenvolvendo. Assim, esta pesquisa não vem para desconsiderar a prática da formação continuada que vem sendo ofertadas pela rede municipal de Caruaru – PE, mas para promover reflexões sobre o modo como estas formações vêm se desenvolvendo. Tomamos como ponto de partida as experiências formativas observadas e vivenciadas com o grupo de professoras, como um convite para pensar a escola e a formação para além das amarras. Acreditando nesses momentos enquanto possibilidade de promover *espaçostempos* para construção de redes de conhecimentos, fugas para a invenção e resistência aos modelos pré-estabelecidos como adequados. Assim professores (as) e estudantes vão construindo na escola um lugar de alteridades, de subjetividades, de reconhecimento de si e do outro. Pois como muito bem explica Skliar (2019):

Reconheço aqui uma dupla realidade que, sem dúvida, parece ser intraduzível: por um lado se elaboram tecnicamente conceitos de diversidade, heterogeneidade, pluralidade e se derramam sobre as escolas formas de abordagem um tanto artificiais; por outro, há uma infinidade de experiências escolares que se mostram igualitárias, hospitalares

preocupadas eticamente e decididas a um trabalho incessante, sem soberba, sem sublinhar que o que se faz é "inclusivo" e que dão respostas ao comum e ao singular, de uma só vez, ao mesmo tempo (SKLIAR, 2019, p.75).

Compreender essa realidade requer uma abertura para perceber que a formação não pode ser resumida a uma única forma de fazer. Desprendendo-se desse paradigma temos a possibilidade de ver que as praticantes desse cotidiano e dessa docência podem seguir o caminho da insubmissão, criando possibilidades outras de viver o cotidiano escolar. Se nos documentos oficiais estão determinando uma educação mínima, temos na escola e nos (as) professores (as) a esperança de uma educação mais ampla e democrática, que enxergue os estudantes em sua integralidade.

Lembramos ainda que nosso trabalho contou com a participação de uma professora que possui vínculo efetivo na rede, uma que possui dois vínculos, um como efetiva e outro como contrato temporário e duas que possuem vínculos de contratos temporários. Com base no envolvimento com as professoras durante o percurso da pesquisa pudemos observar que o tipo de vínculo³¹ não interfere na dedicação ou na qualidade do serviço prestado, mas tem interferido severamente no seu desenvolvimento dentro da carreira. Aos professores (as) contratados (as) muitos dos direitos existentes e previstos nos planos de cargos e carreiras são negados, a começar pelo piso salarial que não é pago aos professores (as) que possuem vínculos temporários. Se os (as) professores (as) que possuem vínculos efetivos enfrentam dificuldades em ter o plano de carreiras respeitado, não tendo direito aos aumentos provenientes de elevação por formação e por tempo de serviço, nos tempos adequados, para os contratos temporários tais direitos não são sequer discutidos. E o que isso implica? Afinal quais as causas e efeitos de tais ações para os (as) professores (as) e para a carreira docente?

Isso implica em um grupo de profissionais fragmentado, pois cada grupo possui demandas e interesses diferentes, do ponto de vista de suas reivindicações, o que enfraquece a luta da classe, além do medo dos profissionais contratados de se envolverem em pautas de reivindicações e lutas, pela falta de estabilidade. Enfrentamos ainda uma desvalorização do trabalho dos (as) professores (as), quando nos deparamos com formações que desconsideram os *saberesfazeres* dos (as) docentes e também quando os (as) professores (as) vivem tão sobrecarregados de atividades, correndo entre uma escola e outra devido aos baixos salários, que mal sobra tempo para se dedicarem a momentos de desenvolvimento pessoal e profissional.

³¹ De acordo com o portal da transparência da prefeitura de Caruaru temos atualmente 1.115 vínculos efetivos e 1.174 vínculos de contratos temporários. Para mais informações conferir no site: <https://caruaru.pe.gov.br/portal-da-transparencia/quadro-funcional/>

Queremos então defender a importância do concurso público, como fortalecimento da carreira docente, para que os profissionais tenham direito a estabilidade, bem como melhores condições de trabalho. Acrescentamos ainda como razões relevantes, que não enfrentemos constantemente uma rotatividade dos (as) professores (as) pela falta de estabilidade, tendo uma equipe formada por professores (as) efetivos nos temos a certeza de que os investimentos em formação continuada serão mantidos na rede por mais tempo, afinal com contratos temporários os (as) profissionais tem vínculos mais frágeis e fáceis de serem interrompidos. Não somos contra os professores contratados, desejamos que todos (as) os (as) professores (as) tenham direito a um plano de cargos e carreiras que possibilite esse desenvolvimento dentro da profissão.

Assim sendo, é necessário seguir lutando para que os espaços de escuta dos (as) docentes sejam ampliados, para que as formações possam contribuir no desenvolvimento de experiências de aprendizagens e desaprendizagens, que possam contribuir na modificação de si, do mundo que os constitui e rodeia que possam promover ressonâncias nos *saberesfazeres* docentes. Mas enquanto essa escuta não ocorre, resta aos professores (as) resistir aos projetos hegemônicos e criar continuamente linhas de fuga em suas atuações, pois educação é também resistência e desinibilizações. Desejamos e lutamos para que a escola e a educação permaneçam sendo esse lugar de produzir encantamentos como nos fala Manoel de Barros.

Partilhamos da compreensão apresentada pelos autores Masschelein e Simons (2014), estamos diante de uma grande responsabilidade e desafio de reinventar a escola, acrescento ainda de reinventar a formação de professores, pois é por meio da escola e dos (das) professores (as) que a sociedade tem a possibilidade de se melhorar. Observamos ainda que a escola representada pelos autores, como esse lugar do tempo livre para reunir pessoas em torno de uma coisa comum, com *espaçostempos* possíveis para pensar, experienciar, com tempos para a liberdade e a inventividade, tem sofrido com as lógicas do neoliberalismo e da privatização por meio desses programas e parcerias entre o público e o privado. Por tudo isso, colocamos a importância de investimentos e da constante luta por uma educação pública e de qualidade para todos (as).

Encerramos por hora nossa pesquisa, pensando nas diversas aprendizagens que esse encontro com a escola e com a formação de professores nos proporcionou, afinal as professoras nos ajudaram a entender que é possível sim conseguir expressar-se inventivamente, mesmo em contextos e vivências formativas tão prescritivas, o que renova nossas esperanças na escola, nos (as) professores (as), na formação inventiva enquanto possibilidade e na potência de transformar a nós mesmos e ao mundo que nos rodeia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Kátia. Economias plurais... O que a escola tem a ver com isso? In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2012. p. 84-92.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 13, nº 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/990/pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

ALMEIDA, Juliana Silva. **A Infância e seus Gestos no Espaço-tempo do 1º Ano do Ensino Fundamental: Pensando outros inícios para a escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, p. 151. 2021.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas, sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Revista Teias**: Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, jan/dez 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967> Acesso em: 23 de novembro de 2020.

BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Jante Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Tradução: Celina Rabello Duarte, Maria Lucia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742005000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 20 jul 2019.

BARROS. Leandro Gomes de. O mal e o sofrimento. **Pensador**. Disponível em: <<https://www.recantodasletras.com.br/cordel/5275586>> Acesso em: 16 de nov de 2021.

BARROS, Manuel de. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NDYwMDc/>> Acesso em: 08 nov 2020.

BARROS, Manuel de. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MzM2MjIz/>> Acesso em: 08 nov 2020.

BARROS, Manuel de. **O Tempo só anda de ida**. Revista Caros Amigos. n.117, 2008.

BARROS, Manuel de. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MjkzMzA4/>> Acesso em: 08 nov 2020.

BAUER, Adriana. **Formação de professores para alfabetização: avaliação de impacto do programa Letra e Vida**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. Educação e justiça social: trabalhos completos. Natal, ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-472%20int.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2020.

BAZZO, Vera. SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... Retrocesso na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 13, nº 27, p. 669-684, 2019. Disponível: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

BELLO, Isabel Melero. Programas Especiais de Formação de Professores em Serviço no Brasil: do Discurso Democrático as Ações Regulatórias. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?: trabalhos completos. Caxambu, ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5410-int.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, **LDB**.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 08 abr 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 02, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 08 abr 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 2 de julho de 2019. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 08 abr 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 08 abr 2019.

CESAR, Francisco Gonçalves. **Deus me proteja**. São Paulo: EMI Music, 2008.

CONTRERAS, José Domingo. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. In: _____. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.p. 31-52.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ana Clara Caetano. **Me conta da tua janela**. São Paulo, Universal Music, 2020.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, v. 41, n. 144, 2011. p. 826-849. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>> Acesso em: 15 out 2020.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira *et al.* Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, 2011. p. 826-849. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300010>> Acesso em: 15 out 2020.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DIAS, Rosimere de Oliveira. Formar professores pode ser produção de subjetividade? **Asociación Latino Americanana de La Educación. Actas**. v. 3, 2015. Disponível em: <<http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/39>> Acesso em: 20 abr 2019.

DIAS, Rosimere de Oliveira. Vida e Resistência: Formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**. v.19, n. 3, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/pHqzmSS3Q3XPyrCQtDz77mk/?lang=pt>> Acesso em: 24 de ago de 2021.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 61-73.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Arte que nos move: Oficinas de formação inventiva de professores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. Educação no Brasil: O Balanço de uma Década: trabalhos completos. Caxambu, ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT24-6493--Int.pdf>> Acesso em: 10 de jan. de 2020.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação Inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: _____.(Org.) **Formação inventiva de professores**. Rio de janeiro: Lamparina, 2012. p. 25-41.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez.

2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>> Acesso em: 10 jan 2020.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Ver. Polis e Psique**, v. 5, n° 2, p.193-209, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/view/53949/pdf_34> Acesso em: 08 abr 2019.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode ser produção de subjetividade? **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/pHqzmSS3Q3XPyrcQtDz77mk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 03 de mar de 2021

DIAS, Rosimeri de Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. **Revista Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 224-237, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/view/41551/28820>> Acesso em: 01 jul 2021.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr/jun 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/?lang=pt>> Acesso em: 13 maio 2021.

EMILIÃO, Soymara Vieira. (Des)Formação continuada de professores no/do PNAIC: a potência do encontro subvertendo a lógica de homogeneização. **Revista Communitas**, v.1, n. 2, p. 398-415, jul/dez 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1506>> Acesso em: 20 abr 2019.

EMILIÃO, Soymara Vieira; LONTRA, Viviane. **(Des)formação de professores: encontros, tessituras e (re)invenções dos praticantes pensantes das/nas escolas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência: trabalhos completos. São Luís do Maranhão, ANPEd, 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_228.pdf> Acesso em: 06 jul 2020.

FARIAS, Isabel Maria de Sabino. CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva. SILVA, Silvina Pimentel. **Formação Continuada e Práticas Inovadoras: Concepções e Experiências de Docentes da Educação Básica Cearense**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira: trabalhos completos. Cuiabá, ENDIPE, 2016. Disponível em: <https://www.ufmt.br/endipec2016/downloads/233_10925_36661.pdf> Acesso em: 15 fev 2020

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livro, 2006. 216p. ISBN: 8598843-25-3.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC: da formação de formação de professores da educação básica. Brasília: **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p.155-168, jan/maio 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/961/pdf>> Acesso em: 08 jan. 2020.

FELIPE, Eliana da Silva. Repercussões do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa na formação e profissionalização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência: trabalhos completos. São Luís do Maranhão, ANPEd, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1296.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Autonomia Docente no Cotidiano da Classe: Pensar o próprio trabalho para fazer-se sujeito. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v.10, n. 2, p. 165-171, 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6057>> Acesso em: 15 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: Entre a falta de evidência e a técnica. **Cadernos de Pesquisa**. v.43, n.148 p.348-365, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/18.pdf>> Acesso em: novembro de 2019.

FURTADO, Delcilene Sanches. **A concepção de formação docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência: trabalhos completos. São Luís do Maranhão, ANPEd, 2017. Disponível em:<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1349.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

GONÇALVES, Suzane da rocha Vieira. MOTA, Maria Renata Alonso. ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n.2/2019 e os retrocessos na formação de professores. São Paulo: **Revista Formação em Movimento**. v.2, i. 2, n.4, p.360-379, jul/dez 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **BNCC, agenda global e formação docente**. Revista Retratos da Escola, Brasília, vol. 13 nº 25, p. 187-201, 2019. Disponível em:<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/995/pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO – IQE. **O Instituto**. Disponível em: <<http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>> Acesso em: 10 jan 2021.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set/dez 2005.

KASTRUP, Virgínia. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 52-60.

KASTRUP, Virgínia. PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/fractal/v25n2/04.pdf>> Acesso em: 05 maio 2021.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-Funções do Dispositivo na Prática da Cartografia. In: **Pistas dos Métodos da Cartografia. Pesquisa Intervenção e Produção de Subjetividade**. (Org.). PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 263-280, 29 ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4942/4784>> Acesso em: 06 jul. 2020.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. **Educação Temática Digital**. São Paulo. v. 19, n. 4, p. 590-606, out/dez 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631/16852>> Acesso em: 20 abr. 2019.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. 1. ed. São Paulo: Editora: n-1 edições, 2017.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Rede municipal e Universidade: parceria na formação contínua de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. Educação e justiça social: trabalhos completos. Natal, ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT08/GT08-159%20int.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2020.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **O Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em análise**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência: trabalhos completos. São Luís do Maranhão, ANPED, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_465.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

MANIFESTO CONTRA A DESQUALIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Anped, 2020. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/manifesto-contradesqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>> Acesso em: 08 fev. 2022.

MARTINS, Angela Maria. Autonomia e Educação: A trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p. 207-232, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/KSQ4hkbkNcZT9tqJSQVJRSq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NASCIMENTO, Milton. BRANT, Fernando. **Encontros e Despedidas**. Rio de Janeiro: Barclay, 1985.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de pesquisa, vol 47, nº 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2020.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 159-178, set/dez, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>> Acesso em: 8 ago. 2021.

PEREIRA, Talita Vidal. **Novos sentidos da formação docente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?: trabalhos completos. Caxambu, ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-5325-int.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2020.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação e Esportes. Programa Criança Alfabetizada. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=5101>> Acesso em: 08 abr 2019.

QUINTANILHA, Lorranna *et al.* Iniciação Científica Júnior e suas articulações com uma formação inventiva. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 101-112.

RIBEIRO, Tiago. SOUZA, Rafael de. SAMPAIO, Carmem Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa – uma metodologia menor? In: _____. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** São Paulo: Editora Ayvu, 2018. p. 21-40.

RIBEIRO, Tiago. SOUZA, Rafael de. SAMPAIO, Carmem Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: _____. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa – por que não?** São Paulo: Editora Ayvu, 2018. p. 163-180.

ROCHA, Marisa Lopes da. Falando de Pesquisa-intervenção na Formação Escolar. In: DIAS, Rosimeri de Oliveira. (Org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2012. p. 42-51

RODRIGUES, Allan. Conversas, currículos e cotidianos: possibilidades de *práticas políticas* curriculares. In: GONÇALVES, Rafael Marques. RODRIGUES, Allan. RIBEIRO, Tiago. (Org.). **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Editora Ayvu, 2019. p. 47-64.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. CERDAS, Luciene. PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Aproximações e propostas de parceria entre universidade e escola na

formação de professores: Uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da ANPED (2010-2015). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência: trabalhos completos. São Luís do Maranhão, ANPED, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

SANTOS, Ana Maria Marques. et al. Editorial. **Revista Formação em Movimento**. São Paulo: v.2, i. 2, n.4, p.327-334, jul/dez 2020.

SANTOS, Márcia Cristina Xavier dos. **Profissionalização e profissionalidade docente: as interdependências entre professorado, gestão da escola e equipe gestora do ensino da secretaria de educação de um município do agreste pernambucano**. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, 2019. 154p.

SCHEINVAR, Estela. Conselho escola e práticas inventivas: pensando a gestão do dia a dia. In:

SHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SILVA, Melissa Rodrigues da. **Articulação escola e universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís do Maranhão. Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência: trabalhos completos. São Luís do Maranhão, ANPED, 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1161.pdf> Acesso em: 08 jan. 2020.

SILVA, Thiago Gonçalves. **Os aprenderes/fazeres docentes na educação infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una – PE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, p. 196. 2018.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos. In: **Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**, 5., 2016, Porto. Atas... Porto: Investigação Qualitativa em Saúde/Investigación Cualitativa en Salud, Universidade Lusófona do Porto, 2016, v.2, p. 811-820.

SUFICIER, Darbi. Masson.; AZADINHO, Mariana Passafaro Mársico.; MUZZETI, Luci Regina. Exigências legais para a atuação de professores nos anos iniciais do ensino fundamental (1996-2019). **Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 24, n. 3, p. 1461–1473, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13597>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo, n° 14. p. 61-193. maio/ago 2000. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?lang=pt&format=pdf>>
Acesso em: 10 jan 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Como ensinar. Tradução: Ermani F. da F. Rosa. Porto Alegre, Artmed, 1998, 224 p. ISBN 978-85-7307-426-0.

APÊNDICE A – CARTAS PARA AS PROFESSORAS

21.08.2020

Isabela e Emanuele.

Querida Isabela e Emanuele,

Olá, meninas! Espero que vocês estejam bem, assim como todos os seus. O trabalho remoto e a vida tem nos desafiado constantemente, pois distante dos afetos e sorrisos que estávamos tão acostumadas a receber em nosso cotidiano, tivemos que nos reinventar e buscar novas formas de interagir. Mas, felizmente podemos contar com o auxílio de diversas tecnologias para diminuir a distância dos nossos pares e dos nossos estudantes.

É com grande carinho que escrevo para vocês, lembrando de nosso reencontro e do acolhimento de ambas ao me verem de volta a Escola Santos Anjos, após estes anos em que estive ausente. Afirmo a alegria do reencontro com colegas que puderam compartilhar comigo risos, momentos e conversas sobre as dificuldades e os êxitos de nossas experiências enquanto docentes e pessoas.

Eu compartilho com vocês muitas das mesmas inquietações sobre as experiências que temos na ambiência escolar, enquanto docentes que somos, na trajetória que estamos construindo desde a nossa inserção na docência. Foi considerando nossas experiências, nossos percursos, nossos encontros e partilhas que eu me senti à vontade para falar com vocês, através dessa carta, como estudante de mestrado em Educação para convidá-las a participar da pesquisa que estou desenvolvendo. Tenho certeza não só que vocês irão contribuir muito com meu trabalho, como também que teremos momentos bem legais juntas, de muitos aprendizados sobre nossa formação, sobre nosso envolvimento com a escola, e, sobretudo sobre as nossas vidas de professoras!



Para vocês decidirem sobre o desejo de embarcar nessa pesquisa comigo, preciso partilhar com vocês um pouco da minha proposta de trabalho.

Nesse curso, estou desenvolvendo uma pesquisa com a orientação da prof.^a Carla Acioli Lins. Essa professora sugere caminhos de leitura e de escritura que possam me ajudar a realizar a pesquisa, ou seja, a fazê-la acontecer! Como vocês, ela também é uma parceira nesse trabalho, apenas tem outro papel!

Minha pesquisa tem um título, por enquanto provisório: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU - PE. Pelo título, eu já indico sobre minha paixão de estudar, né? Escolhi pesquisar a temática da formação continuada primeiro por reconhecer a sua importância para todos nós professores e professoras que estamos na escola cotidianamente no movimento de ensinar-aprender. Para nós a formação é um direito. Nosso direito de se desenvolver profissionalmente. É também investimento financeiro e de tempo em nossa rede de ensino, e em nós, seus docentes.

Dito isto, os nossos motivos para escolhermos fazer um trabalho sobre formação, precisamos dizer também qual nosso objetivo! Então, lá vai! Nosso objetivo com essa pesquisa é compreender como nós professores (re)elaboramos nossos saberes-fazer docentes a partir das nossas vivências decorrentes das ações formativas propostas pela Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE.

Acreditamos, então, que a melhor maneira de compreender estas (re)elaborações seria acompanhando estes processos junto e com meus próprios pares. Por isso, só mais uma coisinha! Para fazermos essa pesquisa sobre a formação continuada, pensamos inicialmente em uma metodologia que acompanhasse os encontros formativos e pedagógicos realizados na escola, bem como os momentos com a equipe formativa da SEDUC. Pensamos também, em marcarmos encontros (virtuais, por enquanto) onde pudéssemos conversar mais livremente fazendo uso de

poesias de obras de arte e outros recursos. Enfim, realizarmos conversas marcadas por nossa aproximação, pela invenção e alegria do reencontro e através delas (re)pensarmos sobre a formação de professores/as.

Por fim, gostaria de dizer que como professora, compreendo as enormes demandas que temos, principalmente nesse contexto da pandemia, isolamento, distanciamento social e muito trabalho realizado remotamente. Apesar desse 'pandemônio', podemos estar juntas para conversarmos sobre coisas que nos interessam, que nos afetam de formas diversas, que fazem parte de nossas vidas. Assim, gostaria de saber, se vocês aceitam dar suas contribuições à pesquisa, participando conosco do processo de produção de dados.

Nossas conversas serão só nossas! Quero dizer, com isso, que guardaremos sigilo sobre a identidade de quem conversou comigo e sobre o nome da escola que trabalhamos. Para isso, inventaremos conjuntamente outro nome para vocês e para a escola.

Acho interessante acrescentar que, nossos encontros só serão possíveis de forma remota, como meio de garantir a integridade da saúde de todas. Mas apesar de não saber se voltaremos ainda este ano aos trabalhos presenciais, em virtude de toda instabilidade e incerteza que o momento nos impõe, gostaria de dizer que se isso ocorrer e for possível para todas, gostaria de promover um encontro físico, o que irá depender das disponibilidades de cada uma e de nossa escola.

Isabela e Emanuele espero que vocês aceitem embarcar comigo nessa aventura que é fazer pesquisa.

Peço gentilmente que marque as opções de participação que são viáveis de acordo com seu contexto.

- () Conversas por meio do *Whatsapp*
- () Encontro pelo Meet para diálogos e interações
- () Troca de cartas (e-mail eletrônico)

Aguardo sua resposta sobre o interesse e disponibilidade de fazer parte desta pesquisa.

Coloco-me a disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre o processo de produção de dados ou sobre o trabalho em curso. Desde já agradeço a atenção e disponibilidade.

Abraço fraterno!

Atenciosamente: Darlene

21.08.2020

Gisele e Marie.

Olá meninas! Espero que vocês estejam bem, assim como todos os seus. O trabalho remoto e a vida tem nos desafiado constantemente, pois distante dos afetos e sorrisos que estávamos tão acostumadas a receber em nosso cotidiano, tivemos que nos reinventar e buscar novas formas de interagir. Mas, felizmente podemos contar com o auxílio de diversas tecnologias para diminuir a distância dos nossos pares e dos nossos estudantes.

É fato que nosso tempo de convívio foi interrompido por esta pandemia que assola o mundo, mas pelas interações que estamos estabelecendo por meio das redes sociais, me sinto confiante para afirmar que estamos construindo uma rede de colaboração para que possamos minimizar esse distanciamento, ao menos em termos de trabalho docente.

Gostaria de agradecer pelos momentos de partilha, pelas conversas onde podemos tirar dúvidas, informar, aconselhar e discutir questões pertinentes a nossas aulas e planejamento. Posso dizer que a colaboração e interação que conseguimos estabelecer me possibilitou a fuga de um trabalho individualizado. Para mim, a escola sempre foi espaço de trocas, de interações, onde os mais experientes



e os mais novos na profissão tem a possibilidade de trocar figurinhas, estabelecer elos e se ajudar.

Na escola que trabalhei anteriormente não tínhamos tantas possibilidades de interações, devido aos poucos tempos e espaços destinados a estas experiências. Também por haver apenas uma professora de cada turma, o que dificultava a possibilidade de pensar e desenvolver propostas mais articuladas em parceria com colegas que partilham realidades parecidas.

Quando fui localizada pela SEDUC na Escola Santos Anjos, fiquei muito feliz pela possibilidade do reencontro com tantas colegas que já não tinha muito contato, por causa da correria da vida. Mas, devido à mudança no quadro de funcionários, nos deparamos com algumas despedidas, momentos de cortar o coração, pelo comprometimento e dedicação de colegas que já faziam parte desta escola há anos. Tive também, a oportunidade de conhecer novas integrantes desta escola, algumas que já faziam parte da escola há alguns anos, outras que chegaram junto comigo. E tem sido um prazer conhecer cada uma dentro de sua singularidade.

Pensando que vocês podem ter o interesse de me conhecer um pouco mais, resolvi realizar uma breve apresentação de minha trajetória. Eu sou professora em Caruaru há nove anos, já tive muitas experiências, mas sei que muitas ainda estão por vir. Aprendi que quando se é professor ou professora sempre é tempo de aprender, podemos aprender com nossos colegas de profissão que nos dão dicas valiosas para o cotidiano, com nossos alunos que possuem histórias tão diversas, com nossos coordenadores pedagógicos que buscam através do diálogo nos inteirar das novas demandas, temos ainda as formações pelas quais vamos passando ao longo do tempo. Então, se tem uma profissão onde podemos a cada dia experimentar novas possibilidades e nos reinventarmos é a docência, os alunos nos exigem isso a cada novo desafio, a cada dificuldade com a qual nos deparamos.

Enquanto professora, quero dizer que compartilho com vocês muitas das inquietações sobre as experiências que temos na ambiência escolar, enquanto docentes que somos, na trajetória que estamos construindo desde a nossa inserção na docência. Foi considerando nossas experiências, nossos percursos, nossos encontros e partilhas que eu me senti à vontade para falar com vocês, através dessa carta, como estudante de mestrado em Educação para convidá-las a participar da pesquisa que estou desenvolvendo. Tenho certeza não só que vocês irão contribuir muito com meu trabalho, como também que teremos momentos bem legais juntas, de muitos aprendizados sobre nossa formação, sobre nosso envolvimento com a escola, e, sobretudo sobre as nossas vidas de professoras!

Para vocês decidirem sobre o desejo de embarcar nessa pesquisa comigo, preciso partilhar com vocês um pouco da minha proposta de trabalho. Então! Nesse curso, estou desenvolvendo uma pesquisa com a orientação da prof.^a Carla Acioli Lins. Essa professora sugere caminhos de leitura e de escritura que possam me ajudar a realizar a pesquisa, ou seja, a fazê-la acontecer! Como vocês, ela também é uma parceira nesse trabalho, apenas tem outro papel!

Minha pesquisa tem um título, por enquanto provisório: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU - PE. Pelo título, eu já indico sobre minha paixão de estudar, né? Escolhi pesquisar a temática da formação continuada primeiro por reconhecer a sua importância para todos nós professores e professoras que estamos na escola cotidianamente no movimento de ensinar-aprender. Para nós a formação é um direito. Nosso direito de se desenvolver profissionalmente. É também investimento financeiro e de tempo em nossa rede de ensino, e em nós, seus docentes.

Dito isto, os nossos motivos para escolhermos fazer um trabalho sobre formação, precisamos dizer também qual nosso objetivo! Então lá vai! Nosso

objetivo com essa pesquisa é compreender como nós professores (re)elaboramos nossos saberes-fazer docentes a partir das nossas vivências decorrentes das ações formativas propostas pela Rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE.

Acreditamos, então, que a melhor maneira de compreender estas (re)elaborações seria acompanhando estes processos junto e com meus próprios pares. Por isso, só mais uma coisinha! Para fazermos essa pesquisa sobre a formação continuada, pensamos inicialmente em uma metodologia que acompanhasse os encontros formativos e pedagógicos realizados na escola, bem como os momentos com a equipe da SEDUC. Pensamos também, em marcarmos encontros (virtuais, por enquanto) onde pudéssemos conversar mais livremente fazendo uso de poesias de obras de arte e outros recursos. Enfim, realizarmos conversas marcadas pela nossa aproximação, pela invenção e alegria do reencontro e através delas (re)pensarmos sobre a formação de professores/as.

Por fim, gostaria de dizer que como professora, compreendo as enormes demandas que temos, principalmente nesse contexto da pandemia, isolamento, distanciamento social e muito trabalho realizado remotamente. Apesar desse 'pandemônio', podemos estar juntas para conversarmos sobre coisas que nos interessam, que nos afetam de formas diversas, que fazem parte de nossas vidas. Assim, gostaria de saber, se vocês aceitam dar suas contribuições à pesquisa, participando conosco do processo de produção de dados.

Nossas conversas serão só nossas! Quero dizer, com isso, que guardaremos sigilo sobre a identidade de quem conversou comigo e sobre o nome da escola que trabalhamos. Para isso, inventaremos conjuntamente outro nome para vocês e para a escola.

Acho interessante acrescentar que, nossos encontros só serão possíveis de forma remota, como meio de garantir a integridade da saúde de todas. Mas apesar de não saber se voltaremos ainda este ano aos trabalhos presenciais, em virtude de

toda instabilidade e incerteza que o momento nos impõe, gostaria de dizer que se isso ocorrer e for possível para todas, gostaria de promover um encontro físico, o que irá depender das disponibilidades de cada uma e de nossa escola.

Gisele e Marie espero que vocês aceitem embarcar comigo nessa aventura que é fazer pesquisa.

Peço gentilmente que marque as opções de participação que são viáveis de acordo com seu contexto.

() Conversas por meio do *WhatsApp*

() Encontro pelo *Meet* para diálogos e interações

() Troca de cartas (e-mail eletrônico)

Aguardo sua resposta sobre o interesse e disponibilidade de fazer parte desta pesquisa.

Me coloco a disposição para esclarecer qualquer dúvida sobre o processo de produção de dados ou sobre o trabalho em curso. Desde já agradeço a atenção e disponibilidade.

Abraço fraterno!

Atenciosamente: Darlene

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO –

CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro, por meio deste termo, que concordei em conversar e participar do referente projeto/pesquisa intitulado(a) **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CARTOGRAFANDO EXPERIÊNCIAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU – PE** desenvolvida(o) por Darlene Eugênia de Moura Campos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Campus Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, tendo como orientadora a Prof^o. Dr^a. Carla Patricia Acioli Lins Guaraná. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para a realização da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais tem o objetivo de compreender as repercussões das ações formativas propostas pela rede Municipal de Ensino de Caruaru-PE para os saberesfazeres docentes, compreendendo em que medida os professores conseguem exercer sua inventividade. Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de cartas (por meio de trocas de e-mails eletrônico), e das interações tecidas por meio do grupo de *Whatsapp*, além de encontros virtuais promovidos por meio da plataforma *Google Meet*, gravada a partir da confirmação desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. Atesto recebimento de uma cópia, por e-mail, deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Nome: _____

Caruaru ____ de _____ de 2021

APÊNDICE C – ROTEIRO NORTEADOR PARA ENCONTRO NO *GOOGLE MEET*

ROTEIRO NORTEADOR DO GRUPO DE CONVERSA COM PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CARUARU-PE SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

1. Acolhida dos participantes

- Inicialmente agradecer a participação e disponibilidade para participar não só deste momento, quanto das demais conversas e interações que constituem a produção de dados desta pesquisa.

*Solicitar autorização dos participantes para gravar o encontro.

Se quiserem falar alguma coisa sobre o trabalho que fizemos, sobre a pandemia, a escola ou qualquer coisa que tenham interesse, sintam-se à vontade.

2. Momento: Quem sou eu?

Definir como cada professora gostaria de ser chamadas – codinome, e esse possível dizer as razões da escolha. Criar um nome para identificação da escola.

3. Mapas vivenciais:

Solicitar que cada professora desenhe e fale sobre a planta baixa da escola, apresentando o seu desenho para as outras. Pedir que se desenhem no lugar que elas produzem, que elas se sentem como professoras.

Reflexão: Quando pegamos a massa de modelar pegamos um material uniforme e empilhado em caixinhas, que só podem ganhar forma através das mãos de quem manuseia. Enquanto na formação temos geralmente a uniformização das práticas docentes, nas mãos do professor temos a possibilidade de produzir outros *saberes/fazer*s.

Perguntas norteadoras:

Quais lugares da escola você colocou em sua planta baixa?

E quais desses lugares da escola você mais gosta? Por quê?

Como você se sente e o que sente como professora quando você está/ fica nesses lugares?

O que você gosta de fazer nesses espaços? Por quê?

Com quem você gosta de estar na escola? Por quê?

Como você sente o tempo na escola? Por quê?

O tempo só anda de ida.

A gente nasce cresce amadurece envelhece e morre.

Pra não morrer tem que amarrar o tempo no poste.

Eis a ciência da poesia:
Amarrar o tempo no poste.

Manoel de Barros

O que e quem mais contribui com seu vir a ser professora? Por quê?

Quais espaços na escola vocês sentem que estão aprendendo a ser e se tornar professoras? E quem participa auxiliando vocês nesse processo? Como? Por quê?

Falando sobre a formação:

Como vocês se sentem quando estão participando das formações de professores? Por quê?

De que você mais gosta nessas formações?

O que mais te incomoda nesses momentos formativos?

Como vocês se comportam nesses momentos formativos? Ou como você se vê nesses momentos?

Se você pudesse decidir sobre como se desenvolveria a formação ofertada pela rede, como ela seria?

4. Avaliação da conversa pelos professores:

- De todas as coisas que discutimos o que lhes parece mais importante? Em relação aos aspectos da formação continuada, do desenvolvimento profissional e da autonomia docente, nós deixamos de falar a respeito de algo muito importante para vocês?

5. Encerramento:

- Agradecimento pela participação de todas.