

**UNI VERSI D A D E C A X I A S D O S U L
P R Ó R E I T O R I A D E P Ó S - G R A D U A Ç Ã O E P E S Q U I S A
Á R E A D O C O N H E C I M E N T O D E H U M A N I D A D E S
P R O G R A M A D E P Ó S - G R A D U A Ç Ã O E M E D U C A Ç Ã O
C U R S O M E S T R A D O**

E V A N D R A N I S S O L A G I A C H E L I N

**F O R M A Ç Ã O P E R M A N E N T E D E P R O F E S S O R E S : R E F L E X Õ E S E
D E S A F I O S D A D O C Ê N C I A N O S A N O S F I N A I S D O E N S I N O F U N D A M E N T A L N O
M U N I C Í P I O D E F L O R E S D A C U N H A / R S**

C A X I A S D O S U L

2020

EVANDRA NISSOLA GIACHELIN

**FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: REFLEXÕES E DESAFIOS DA
DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
FLORES DA CUNHA/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Mórés.

CAXIAS DO SUL

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

G429f

Gachelin, Evandra Nssola

Formação permanente de professores [recurso eletrônico] : reflexões e desafios da docência nos anos finais do ensino fundamental no município de Flores da Cunha/RS / Evandra Nssola Gachelin – 2020. Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

Orientação: Andréia Mores.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Ensino fundamental - Flores da Cunha (RS). I. Mores, Andréia, orient. II. Título

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

“Formação permanente de professores: reflexões e desafios da docência nos anos finais do ensino fundamental”

Evandra Nssola Gachelin

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 21 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (presidente - UCS)

Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares (UCS)

Participação por videoconferência

Dr. Celso Ilgo Henz (UFSM)

Parecer emitido à distância

Dra. Gonara Tauchen (FURG)

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”

Paulo Freire (1996)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e às forças do universo, que desde o início me acompanharam e tornaram o caminho iluminado e leve.

Aos meus pais Válder (*in memoriam*) e Helena, e minha irmã Rejane que, ainda na minha infância, perceberam que minha vida seria dedicada à educação.

Ao meu esposo Odair, que, mais do que ninguém, conhece o meu amor pelos livros desde sempre.

Aos meus filhos Odair e Amanda, que, com seus sorrisos, me fazem entender que tudo é possível.

À minha orientadora professora Dra. Andréia Mórés, que, com ternura e competência, indicou os rumos a serem seguidos na pesquisa, cobrando datas e prazos de entrega de escritas, sem no entanto, perder a amorosidade de sempre.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

Aos colegas de mestrado 2019/2020, pela amizade, pelos desabafos nos corredores e por dividirem comigo dois anos de intensos estudos; em especial à colega Alana, amiga e companheira de todas as horas.

Às professoras participantes desta pesquisa, que foram prestativas e companheiras.

Finalmente, aos professores integrantes da banca de qualificação, que abriram horizontes para que esta pesquisa se constituísse.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

A presente dissertação objetiva identificar e descrever as reflexões e os desafios da docência, na formação permanente dos professores, nos anos finais do ensino fundamental, da rede municipal de educação do município de Flores da Cunha/RS. O aporte teórico deste estudo fundamenta-se em Freire (1991, 1996, 2002, 2009), Gadotti (2003, 2006), Hertz e Toniollo (2015), Imbérnon (2004, 2009, 2010) e Nóvoa (1992, 1995), que defendem a formação permanente como indissociável da docência e entendida como responsabilidade do próprio professor. Além disso, o trabalho baseia-se em Gatti e Barreto (1997, 2017), que contextualizam as políticas docentes no Brasil. A respeito da docência, destaca-se Mizukami (2002) e Tarđif (1991, 2002), Schön (2000) e Secanela (2013) e Josso (2004, 2010), que relatam a importância das narrativas da formação, na condução do caminho reflexivo do professor, na resignificação das formas de aprender e de ensinar. Foram selecionadas publicações referentes às bases de dados Portal de Periódicos da CAPES/MEC e na BDTD no período de 2014 a 2019. Esta pesquisa apresenta enfoque qualitativo e em relação aos aspectos metodológicos foram utilizados os seguintes instrumentos para a construção dos dados empíricos: a entrevista e os Grupos Dinâmicos Investigativo-formativos. Participaram da entrevista sete professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Flores da Cunha/RS e a gestora municipal de educação. Os Grupos Dinâmicos Investigativo-formativos foram realizados com os professores de uma escola da rede municipal do município de Flores da Cunha/RS. A pesquisa objetivou também a compreensão e a interpretação de documentos institucionais elencados, como sendo relevantes para o contexto e para o entendimento do objeto de estudo. Assim a narrativa emergiu da triangulação e do movimento entre: os documentos institucionais, as entrevistas e os Grupos Dinâmicos Investigativos-formativos. No que diz respeito à análise dos dados construídos na investigação, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Roque e Galiazzi (2016). Por meio da ATD foi possível a instituição de quatro construtores: Formação do professor: a mobilização inicial e o envolvimento docente; O professor reflexivo: as relações e o diálogo; Formação permanente: a escola como cenário e os professores como protagonistas e O professor e as necessidades na formação permanente. A partir da fala e da escuta que ocorreu entre os pares, durante a realização das entrevistas e dos Grupos Dinâmicos Investigativo-formativos, foi oportunizado aos professores refletirem sobre a sua prática educativa, indicando a necessidade de se assumirem como protagonistas do processo formativo permanente em busca da auto(trans)formação. A pesquisa indicou a importância da valorização das necessidades, do conhecimento e do fazer dos professores da rede municipal do município de Flores da Cunha/RS e ainda anunciou como fundamental os professores refletirem sobre as práticas docentes, para que, assim eles possam assumir a responsabilidade sobre a própria formação permanente, percebendo-se como protagonistas do processo. Em destaque também a necessidade da criação de espaços dentro da própria escola para que aconteçam trocas e reflexões que oportunizem a auto(trans)formação do professor e que por consequência desencadeiem reflexões a respeito da docência.

Palavras-chave: Formação permanente. Anos finais do ensino fundamental. Docência.

ABSTRACT

This thesis has the purpose of identifying and describing reflections on the challenges of teaching regarding the Permanent Education practices of teachers at the final years of Elementary School, in the municipal education network of Hores da Cunha / RS, Brazil. The theoretical contribution of this study is based on Freire (1991, 1996, 2002, 2009), Cadotti (2003, 2006), Henz and Toniollo (2015), Inbérnon (2004, 2009, 2010), Nóvoa (1992, 1995), who understand Permanent Education as inseparable from Teaching and understood as the responsibility of the teacher. The research is also based on Gatti and Barreto (1997, 2017), who contextualize teaching policies in Brazil. Mizukami (2002) and Tardif (1991, 2002), Schön (2000) and Stecanela (2013), and Josso (2004, 2010) emphasize the importance of education narratives, in conducting the teacher's self-evaluative path, in reframing the ways of learning and teaching. Also, we studied publications referring to the CAPES / MEC and BDTD Periodical Portal databases in the period from 2014 to 2019. This research presents a qualitative and understanding approach, and, in relation to the methodological aspects, the following instruments were used to construct the empirical data: Interviews and Investigative-educational Dialogic Circles. Seven teachers from the final years of Elementary School in the municipal network of Hores da Cunha / RS and the municipal education manager participated in the interviews. The Investigative-Formative Dialogic Circles were carried out with the teachers of a public school in the city of Hores da Cunha / RS. Thus, the narrative emerged from triangulation and movement between: institutional documents, interviews and formative investigate dialogic circles. The research also aimed at the analysis and interpretation of listed institutional documents, as being relevant to the context and understanding of the object of study. Regarding the analysis of the data constructed in the investigation, the Discursive Textual Analysis (DTA), developed by Roque and Caliazzi (2016), was used. Through DTA it was possible an institution of four builders: Teacher training: initial mobilization and teacher involvement; The reflective teacher: relationship and dialogue; Permanent education: the school as a setting and the teachers as protagonists; and The teacher and their needs in permanent education. Through the exchanges that took place between the peers, during the interviews and in the Investigative-Formative Dialogic Circles, teachers were given the opportunity to reflect on their educational practice, indicating the need to take control of the permanent training process in search for professional (self) transformation. The research indicated the importance of valuing the needs, knowledge, and actions of teachers in the municipal network of Hores da Cunha / RS, and also announced that it is essential for teachers to reflect on their teaching practices, and through this reflection, they can assume the responsibility for their own ongoing education, perceiving themselves as leaders of their own practice. It is also visible there is the need to create spaces within the school itself for exchanges and reflections to make the teachers self-educate and transform themselves, consequently, triggering reflections about their teaching practice.

Keywords: Permanent education. Final years of elementary school. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Representação do percurso metodológico da pesquisa. 67
- Figura 2 – Movimentos para a dinâmica dos Circuitos Dialógicos Investigativo-formativos. 72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico inicial – Banco de Teses e Dissertações CAPES e BDTD	255
Quadro 2 – Levantamento bibliográfico inicial – Portal Periódicos CAPES/MEC	31
Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados	91
Quadro 4 – Perfil dos Professores que participaram dos Grupos Dialógicos	93
Quadro 5 – Grupos Dialógicos Investigativo-formativos.	93

LISTA DE SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSP	Universidade Federal de Santa Maria
UNI CAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJÚ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIVILLE	Universidade da região de Joinville
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES: ESTUDOS ANALISADOS	24
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PERCURSOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL	35
4 O ENFOQUE TEÓRICO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	43
4.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	43
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO PERMANENTE.....	49
4.3 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA.....	58
5 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	64
5.1 A DELIMITAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	68
6 OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E O INCENTIVO À FORMAÇÃO PERMANENTE	76
6.1 O PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORES DA CUNHA/RS.....	79
6.2 PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE FLORES DA CUNHA/RS.....	80
6.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	82
6.4 REFLETINDO SOBRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS.....	86
7 AS ENTREVISTAS E OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS	89
7.1 APRESENTANDO OS DADOS CONSTRUÍDOS.....	91
7.2 AS EVOCAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE: CONSTRUINDO CAMINHOS.....	95
7.2.1 Formação do professor: a mobilização inicial e o envolvimento permanente.....	96
7.2.2 O professor reflexivo: as relações e o diálogo.....	104
7.2.3 Formação permanente: a escola como cenário e os professores como protagonistas.....	112
7.2.4 O professor e as necessidades e os desafios na formação permanente.....	114
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	132

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	139
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	143
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	145
APÊNDICE D – ROTEIROS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO- FORMATIVOS	152
APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMESTRATURADAS – PROFESSORES E SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORES DA CUNHARIS	156

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa de Educação, Linguagem e Tecnologia, do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), no Rio Grande do Sul. Este estudo tem seu enfoque na formação permanente de professores, situada na percepção dos próprios professores dos anos finais do ensino fundamental, a respeito da necessidade dessa formação para a busca da qualificação e da auto-transformação na docência.

Esta pesquisa vem sendo construída ao longo dos anos de atividades e mesclas em que atuei em várias frentes, vivenciando muitas situações e trabalhando com muitos professores e gestores, principalmente e pela maior parte do tempo, com coordenação pedagógica, quando foram emergindo inúmeros questionamentos e reflexões a respeito da formação permanente. Nesse contexto, percebo ser muito significativo o exercício de investigação por meio da pesquisa acadêmica, verificando aspectos relacionados à formação permanente e à docência, tendo como principais protagonistas os professores que atuam com os anos finais do ensino fundamental, que são verdadeiros parceiros na busca pela qualidade da educação.

Minha motivação para realizar esta pesquisa vai muito além da obtenção do título de mestre, muito embora me sinta orgulhosa com a possibilidade dessa conquista, mas por compreender que os profissionais competentes e comprometidos consideram as mudanças sociais e são conscientes da necessidade de se adaptar a elas. Assim este trabalho é um anseio de transformação da ação docente, por meio do estudo dos desafios e das reflexões dos professores a respeito da formação continuada e da relação com a docência nos anos finais do ensino fundamental. A escolha pelos anos finais se desencadeia tendo em vista a percepção de uma lacuna entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental e relação ao trabalho docente, além de uma resistência mais significativa dos professores dos anos finais em realizar estudos, reflexões e mudanças na atividade docente.

Durante minha trajetória profissional, sempre me acompanhou a vontade de seguir e buscar mais conhecimentos, pois a tênue, mas forte linha que separa o que fazemos do que acreditamos e as necessidades de mudanças no fazer do professor me provoca e desafia diariamente. Enquanto profissionais da educação, estamos envoltos em um intenso movimento de mudanças e buscamos, na formação permanente, respostas e apoio para trabalhar nas escolas, dando conta dessas mudanças, que perpassam o contexto dos alunos, do conhecimento, da sociedade e da cultura.

Desde muito cedo, acreditando na educação pública de qualidade e na diferença que um professor que desempenha um trabalho de qualidade pode realizar na vida dos alunos e da

sociedade, dediquei grande parte do meu trabalho e de meus estudos à temática da formação permanente de professores, que foi objeto de pesquisa na minha especialização e continuou tendo importância ao longo dos anos e do meu envolvimento, cada vez maior, com a docência e com a orientação de professores.

O professor é sempre uma pessoa muito significativa na vida de todas as crianças. Ele faz parte da vida delas desde muito cedo e permanece ao longo de vários anos, trazendo segurança, carinho, exemplo, aprendizagens, sendo, muitas vezes, idolatrado e imitado. Essa admiração aconteceu comigo ainda na primeira semana de aula. Fui apaixonada pela minha primeira professora, como também pelas demais.

Nasci na década de 70 e fui criada no município de Flores da Cunha (RS), pequena cidade de hábitos simples, onde todos se conheciam. Meus avós de origem italiana sempre foram muito presentes na minha infância, época em que se valorizavam a família, a fé, o trabalho e a educação escolar.

As escolas e os professores eram definidos para mim como essenciais, muito respeitados, importantes e que deveriam ser admirados. Minha mãe, católica fervorosa, não sabia ler e escrever, fez muita questão que eu iniciasse meus estudos em uma escola religiosa das freiras de São José. Fui admitida com 4 anos no então chamado jardim da infância. Meus colegas eram mais velhos, mas, porque eu ficava chorando na janela querendo muito ir para a escola, minha mãe conseguiu me matricular antes da idade indicada.

Nas primeiras séries dos anos iniciais, já demonstrava muita vontade de ser professora. Minha mãe tinha muitas amigas professoras, e todas me incentivavam a ser professora, assim como minha família, que também sempre me incentivou para seguir na carreira do magistério. Como sempre fui uma aluna dedicada e ensinava com muita paciência os colegas que tinham dificuldades, os professores e diretores também conversavam comigo para seguir no magistério.

Durante o magistério, já desejava ser uma professora diferente, pois acreditava que o professor podia fazer muita diferença na vida dos alunos e na educação, o que se confirmou com a graduação em Pedagogia; já trabalhando em escolas municipais de Flores da Cunha, percebia a diferença de atuação dos professores com formação universitária.

Como professora concursada e efetiva no quadro de professores municipais, fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação de Flores da Cunha, sendo responsável pelo setor pedagógico, no qual orientava professores e gestores de todas as escolas municipais do município. Esses anos foram especiais... muitas responsabilidades, leituras e tomadas de decisões.

Nesse momento, tive uma grande responsabilidade e relação à educação do município e ao mesmo tempo uma oportunidade de investir e colocar em prática o que acreditava: a formação continuada de professores. Realizamos nessa gestão municipal inúmeras propostas de formação continuada, algumas com resultados positivos, outras nem tanto. Porém continuava acreditando na relação entre a formação permanente e qualidade do trabalho e sala de aula.

Sentindo a necessidade de buscar maiores conhecimentos na área, tive a oportunidade de cursar três especializações: Gestão da Educação Básica, Psicopedagogia Institucional e Psicomotricidade. Na especialização em Gestão Básica, o tema do trabalho final foi *Formação de Professores*.

Em 2018, reingressei à Universidade de Caxias do Sul, no curso de mestrado como aluna não regular, realizando duas disciplinas: *Docência no Ensino Superior: Competências e Saberes* e *Educação Popular, Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos*. Escolhi a primeira por ter me atraído a palavra “docência”, que se traduz como trabalho do professor. As leituras das aulas e reflexões no grupo de alunos conduzidas em forma de seminário pela professora me envolveram de maneira intensa, aumentaram meu desejo de estudar a docência e seus revezes.

O reencontro com a universidade aconteceu num momento de maturidade, lucidez e discernimento, consolidando a necessidade de ampliar conhecimentos por meio do movimento e engajamento na pesquisa, como desejo de clarear horizontes e motivar as pessoas que estão próximas a refletirem sobre sua prática, buscando a cada dia a realização profissional e pessoal e a qualificação da docência.

Agora, com orgulho dessa caminhada, mas também com uma enorme responsabilidade de adentrar pelo campo da pesquisa, das leituras e da escrita, apresento esta temática, *Formação Permanente de Professores: reflexões e desafios da docência nos anos finais do ensino fundamental* no município de Hores da Cunha/RS, que, apesar das inúmeras leituras e estudos, continua me encantando e motivando todos os dias.

Busca-se identificar as reflexões e os desafios que os professores dos anos finais do ensino fundamental têm em relação à formação permanente, a importância e o conceito que são dados por eles para essa formação e de que maneira os professores se envolvem e se comprometem na busca da formação permanente com vistas à qualificação e da auto-transformação da docência, enquanto direito garantido no Brasil, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Investigando esses cenários, amplia-se o horizonte de possibilidades de trazer qualidade à formação permanente e à docência, por meio da criação de situações assertivas que possam mobilizar e fortalecer os professores na prática diária, atendendo a suas necessidades e indagações. Alguns estudiosos, como Nóvoa (1992, 1995), Inbérnon (2004, 2009, 2010), Freire (1991, 1996, 2002, 2009), Gadotti (2001, 2003), Schön (2000), Henz (2007, 2015), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002), Gatti (1997, 2013) e Josso (2004, 2010), dedicam-se com intensidade à formação de professores, que, para efeitos de estudo, pode se apresentar por meio da subdivisão quanto ao formato em formação inicial e formação permanente.

Entende-se por formação inicial de professores todas as ações destinadas a preparar os profissionais da Educação para o exercício da docência, e devem ser embasadas segundo as exigências da lei que regulamenta tais ações.

Segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96):

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, não paginado).

A formação inicial, pois, para além da legislação, precisa ser entendida como uma etapa que assegura a entrada na carreira docente. A partir dela, o docente, em geral, tem seus primeiros contatos com os alunos, com a sala de aula e pode, então, inserido na realidade, perceber que a formação não se encerra, mas é um permanente processo de análise crítica e de uma busca reflexiva e diária por ações assertivas e qualificadas. Sua ação docente constitui-se acima de tudo em um processo de formação permanente.

Entende-se por formação permanente de professores todos os movimentos realizados pelos docentes, após concluída a formação inicial. O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a garantia da formação continuada, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena, tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

A formação permanente de professores deve ser entendida como auxiliar na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a reflexão e adequação de suas práticas pedagógicas por meio das trocas entre os pares e da pesquisa. A compreensão e a análise da atividade docente possibilita, consequentemente, a transformação

da ação. Assim será desenvolvido um processo de formação que impregna de qualidade a ação docente, tornando o professor autor de sua própria trajetória.

Com essas características, a formação permanente, para Inbérnon (2004), está baseada na reflexão dos professores sobre sua prática docente, com a finalidade de avaliar implicitamente suas atitudes, redirecionando seu trabalho, estendendo essa análise para o campo das capacidades, dos valores e das concepções de cada professor que devem ser questionados de forma permanente.

Quando levamos em conta que a escola vivencia um período de mudanças, em decorrência de outras transformações (históricas, políticas, sociais e culturais), percebemos que o professor ocupa um importante papel como agente de ação, de conscientização e de transformação das novas gerações, que hoje têm acesso rápido, se não instantâneo, ao conhecimento, por meio de ferramentas tecnológicas e globalizadas, mas necessitam urgentemente saber utilizá-las, valorizando as relações humanas, os valores e a ética; estamos, então, admitindo a necessidade da formação permanente dos professores.

Faz-se necessário que o professor acompanhe essas mudanças, intervindo reflexiva e criticamente e construindo novos referenciais de ensino e aprendizagem por meio da reflexão sobre a ação diária do professor. Concomitantemente a isso, o professor precisa compreender que pensar a educação de forma descontextualizada, pronta, acabada, tradicional e baseada apenas na memorização não atende mais ao que a sociedade necessita.

Segundo Nóvoa (1992, 1995), que se dedica a estudar o papel dos professores frente ao atual contexto histórico e social e reflete sobre uma série de problemas que afetam o professorado, a formação permanente é um fator importante e necessário para o professor poder acompanhar as transformações e também para poder refletir constantemente sobre o significado do seu trabalho e o sentido que precisa ser dado a ele, diante dos contextos.

Por meio da busca reflexiva pelo sentido do fazer, os professores, segundo Nóvoa (1995), detectam que são necessárias as mudanças na forma de atuação, e isso se dá por meio da redefinição de sua função, deixando de serem transmissores de conhecimento para serem orientadores das aprendizagens, investidores das capacidades, exploradores das novas ideias, garimpadores das informações substanciais, despertadores dos valores éticos; para que isso ocorra, é necessário repensar a formação do professor, principalmente na interface da formação permanente, pois a educação está envolta pela dinâmica social, histórica e cultural, e precisa estabelecer contato com esse processo.

A necessidade de o professor estar envolvido permanentemente com seu desenvolvimento profissional e com a busca de qualidade para a ação docente, estando atento

às mudanças sociais e culturais da sociedade e às necessidades que elas carregam constitui-se na provocação constante na prática docente.

Inbérnon (2009) expressa que um conjunto de fatores possibilita ou impede que os professores avancem na identidade. Esses fatores podem passar a autonomia para decidir a melhora da formação. No entanto outros fatores, como salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira e clima de trabalho, também repercutem nos avanços da identidade dos professores. Ademais, isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

Destaca-se a presença de vários fatores, que estruturam e influenciam significativamente, tanto de forma positiva quanto negativa, o desenvolvimento profissional dos professores. Estes fatores vão além da melhora da formação e da autonomia e interfere na forma inerente no desenvolvimento referido. As ideias de melhora e de desenvolvimento devem ultrapassar o nível da satisfação do próprio profissional e do contexto escolar, de modo que não fique limitadas somente às conjunturas políticas quase sempre incertas que atingem o sistema escolar como um todo.

Nóvoa (1995) nos apresenta uma nova perspectiva para a necessária adaptação à mudança, dizendo que

no fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos da sua carreira e para que o conjunto dos professores projecte o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio (NÓVOA, 1995, p. 30).¹

Nesse contexto, observamos que os professores vêem o mandato sua credibilidade social, a partir do momento em que a sociedade percebe que a educação das novas gerações é a perspectiva que nos conduzirá para a utilização adequada das invenções da humanidade e da retomada essencial dos atualmente conturbados e, por que não dizer, adormecidos valores humanos.

Ainda se faz necessário destacar, entre as importantes transformações sociais, as do universo do trabalho, pois é nele que se baseia grande parte de nossas relações de produtividade, sendo que os processos educativos sempre estiveram muito próximos a ele. Para Gatti (1997), as relações sociais de trabalho vêm o mandato novas formas. O indivíduo tende a desenvolver mais que uma profissão durante sua vida e a não permanecer por muito tempo em uma

¹ Nas citações, manteve-se a escrita original das palavras.

instituição. Ainda se entende que ficará cada vez menos presente o trabalho em tempo integral, abrindo-se espaços para outras atividades sociais e outros níveis e tipos de formação que possam ocorrer juntamente como trabalho.

Essas mudanças chegam até a educação, visto que ela está inserida nesse cenário, atingindo os professores que são exigidos a acompanhar as mudanças e para isso precisam se manter em formação.

Podemos justificar ainda a importância da formação permanente nas escolas, a exigência exposta por Paulo Freire (1996) acerca da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua que precisa se transformar em uma curiosidade crítica. Para Freire, ensinar é uma especificidade humana que exige segurança. Assim de acordo com o autor, “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1996, p. 103).

Assim sendo, para Freire, é por meio da formação permanente que o professor busca competência e embasamento para seu trabalho docente, tornando-se cada dia mais capaz de conduzir as atividades em sua sala de aula. Essa formação torna o professor um profissional categórico e comprometido com a sua prática e com a realidade em que atua.

Uma análise apreciativa sobre os estudos de Imbérnon (2010) nos possibilita conceber dois percursos relevantes que os estudos referentes à formação permanente podem apontar. Primeiro, entendida como busca de fundamentação teórica e reflexão sobre a prática, e, segundo, sobre a tomada de decisão para a mudança:

o conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica e em sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBÉRNON, 2010, p. 75).

É importante que se perceba a necessidade da teoria, do conhecimento e do entendimento e a aplicação dessa teoria, que se traduz na prática, na reflexão séria e comprometida sobre essa prática e na percepção da necessidade de intervenção para que se efetivem mudanças. O professor, muito pouco provavelmente, conseguirá refletir sobre sua prática a partir somente de sua própria prática. É preciso uma “leitura da palavra” para uma melhor “leitura de mundo” para a mudança da realidade encontrada (FREIRE, 1996, p. 9).

Ao escolher este estudo como Pedagoga e atualmente como Coordenadora Pedagógica e Mestranda em Educação, intenciono buscar novos significados referentes ao tema, na tentativa de entender as reflexões e os desafios dos professores na formação permanente e a relação dessa

formação para a qualificação da docência. Tais significados se traduzem na reflexão, na ação, na percepção do contexto histórico-social, no entendimento de conhecer a quem se ensina, na busca constante de formação de forma autônoma, durante toda a carreira docente.

Na tentativa de atender o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, muitos professores vêm buscando qualificação e formação profissional. No entanto, o que se percebe é que o professor precisa de muito além dessa formação inicial. O professor precisa estar em constante movimento reflexivo sobre sua ação e sobre os efeitos dessa ação na realidade.

Segundo o Parecer nº 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica,

a formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 4).

O que se cultiva é a formação enquanto processo, que se encontra diretamente ligada a uma educação de qualidade. Nessa circunstância, as instituições educativas precisam estar unidas, em colaboração, oferecendo serviços apropriados e coerentes às necessidades de atualização dos professores, em busca da oferta de formação, tanto inicial quanto permanente.

No final de 2019, mais precisamente no dia 20 de dezembro de 2019, foi publicada, no Diário Oficial da União, o Parecer nº 2/2019, também do Conselho Nacional de Educação, que 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:

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC- Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2019, p. 1).

O novo parecer concebe a preocupação e a necessidade de entrelaçar a formação de professores com a Base Nacional Comum Curricular e, ao mesmo tempo, de direcionar as instituições de ensino superior, na constituição de seus cursos de formação de licenciados, para

que sejam atendidas as novas demandas de formação e que sejam conduzidas de forma assertiva.

No entanto, para que isso se efetive, faz-se necessário investigar propostas de formação permanente, partindo das reflexões e dos desafios dos professores, que constituirão possibilidades coerentes e efetivas e culminarão na qualificação da docência.

Portanto, com o intuito de refletir sobre a formação permanente de professores, encontra-se o seguinte problema de investigação: Quais são as reflexões e os desafios dos professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais de Flores da Cunha, na busca de formação permanente para a qualificação da docência?

Apresenta-se, nesta pesquisa, como ponto de partida, a escuta do professor em relação à necessidade de formação permanente e ao envolvimento com a docência, ressaltando as vivências do professor, pois, como diz Nóvoa (1995, p. 31): “O projecto de uma autonomia profissional exigente e responsável pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo”.

Constitui-se como objetivo geral desta pesquisa: Identificar e descrever as reflexões, os desafios e a auto-transformação da docência, na formação permanente dos professores, nos anos finais do ensino fundamental, das escolas municipais de Flores da Cunha/RS.

Os objetivos específicos são:

- a) elaborar um quadro conceitual sobre formação de professores, formação permanente e a docência, destacando sua presença e importância na história da educação brasileira, dentro dos diferentes momentos sociais e políticos e definidos nas Leis da Educação Brasileira;
- b) verificar e interpretar a documentação: o Plano Municipal de Educação do município de Flores da Cunha/RS, o Plano de Carreira dos Professores de Flores da Cunha/RS e o Projeto Político-Pedagógico da escola onde será desenvolvida a pesquisa, estabelecendo relações com a formação permanente dos professores dos anos finais do ensino fundamental e a docência;
- c) conhecer as concepções de formação permanente e a relação com a docência, da gestora e dos docentes dos anos finais das escolas do município de Flores da Cunha/RS;
- d) analisar os depoimentos da gestora da educação do município de Flores da Cunha e dos professores dos anos finais do ensino fundamental, em relação à formação permanente e à docência, por meio da análise textual discursiva.

Assim exposto e a fim de replicar possíveis elucidações para o problema e os objetivos desta pesquisa, propõe-se a descrição dos assuntos selecionados por meio de capítulos, construídos como intuito de refletir a respeito das questões apresentadas.

A construção do capítulo 2 remete ao entendimento do papel do professor como protagonista de sua formação permanente, envolto em um contexto considerado por pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre este tema, possibilitando ao leitor o envolvimento com a temática, explicitando o ponto em que se iniciam as reflexões e prezando pela estímulos que já foi pesquisado.

No capítulo 3, são apresentados determinados fatos significativos que ocorreram ao longo dos anos na História da Pedagogia, no enfoque da formação de professores, e que influenciaram de forma vigorosa a formação de professores na atualidade.

O entendimento teórico que norteia a pesquisa está disposto no capítulo 4, em que são apresentados os teóricos escolhidos para elucidar os aspectos selecionados e seus principais estudos e ideias defendidas sobre o problema e os objetivos desta análise. O capítulo está subdividido em categorias: educação, legislação e políticas educacionais; formação permanente de professores; e formação permanente no contexto da docência.

O processo metodológico encontra-se presente no capítulo 5 desta dissertação, em que podem ser percebidos três momentos distintos, que se complementam e se fortalecem análise de documentos institucionais, entrevistas e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que são incumbidos da coleta dos dados empíricos, fundamentados pelas premissas da pesquisa qualitativa.

A construção e a análise dos dados são exploradas no capítulo 7, por intermédio da apresentação dos instrumentos utilizados para elaboração dos dados: entrevistas e Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que são apresentados e ao mesmo tempo analisados por meio da Análise Textual Discursiva.

Nas considerações finais, pode-se constatar a busca por uma intensa reflexão sobre os achados da pesquisa e as possibilidades de interação desses achados com a rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS no enfoque da formação permanente de professores.

No intuito de adentrar pelo campo dos estudos da formação permanente de professores, apresenta-se, no próximo capítulo, a contextualização do cenário da investigação referente ao tema, que pode indicar os anseios da pesquisa e alinhar a busca pela reflexão e pelo entendimento conquistado por meio deste estudo.

2 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES: ESTUDOS ANALISADOS

A realização de uma pesquisa qualitativa abre inúmeras possibilidades de estudo para o pesquisador, que, por sua vez, tem a tarefa de realizar a delimitação do assunto, a fim de que seja possível desenvolver de forma significativa a articulação entre dados teóricos e empíricos, entrelaçando esses movimentos com os objetivos propostos, considerando ainda a realidade vivida e os contextos presentes e seus arredores.

O entendimento e a consideração do que já foi estudado em relação ao assunto em questão também fundamentam os estudos, pois eles podem indicar o horizonte que deve oferecer as próximas indicações e avanços da pesquisa, sem deixar de mencionar que esses estudos realçam questões investigadas.

Desse modo, para tornar relevante o estudo de um objeto, faz-se oportuno apresentar o recorte temporal e o determinado espaço em que se apresenta. Além disso, conhecer o que já foi estudado em relação ao objeto de pesquisa e seu aprimoramento inspira e conduz a um aprofundamento e direcionamento do tema escolhido. Para Qui-vy e Campenhoudt (1992), a revisão da produção científica da área se constitui como essencial, e os autores alertam que, em um trabalho investigativo, aborda-se aspectos ou temas que já foram enfocados por outras pessoas.

Dessa forma, tendo como objeto “A formação permanente dos professores dos anos finais do ensino fundamental e a relação com docência”, realizamos um levantamento bibliográfico inicial no Banco de Dados da CAPES, com os descritores “formação permanente de professores”, “anos finais do ensino fundamental” e “docência”, no período de 2013 a 2019. As dissertações, as teses e os artigos encontrados, no Banco de Dados da Capes e BDTD, aproximam-se do assunto formação permanente de professores dos anos finais do ensino fundamental e docência.

No decorrer serão apresentadas as relações estabelecidas:

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico inicial – Banco de Teses e Dissertações CAPES e BDTD

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
Dissertação	2014	NHANSSE, Cacilda Rafael.	Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico.	UFRGS
Dissertação	2014	SANTI, Josefina Valentini de.	Das necessidades formativas às possibilidades de formação: um estudo com professores de 6º ano do ensino fundamental.	USP
Dissertação	2014	GIORDAN, Mariane Zanetti.	Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas.	UNIMILLE
Dissertação	2015	SILVA, Andrea Civeira	Formação continuada e autorregulação da aprendizagem: concepções e práticas dos professores.	PUC- Campinas
Dissertação	2015	MENDES, Thamiris Christine.	Profissional docente: o ser e o manter-se na docência.	UEPG
Tese	2015	ANDRADE, Elisabete.	Formação continuada e desenvolvimento profissional de professores/as: acontecimentos, existir-eventos, experiências.	UNJÚ
Dissertação	2017	MONTEIRO, Mariana do Rosário Guedes.	Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016).	UFAC
Dissertação	2017	LIMA, Marcos Salmo da Silveira.	Discurso e docência: efeitos de sentido da permanência docente em uma escola pública.	URGS
Tese	2017	BATISTA, Deniele Pereira	Experiências do tornar-se professora.	UCP

Tese	2018	CASTRO Francisco Mrtiel Frankson Moura	A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência: os saberes da comunicação e os saberes da experiência em interação na constituição docente.	UECE
Dissertação	2018	SILVA Edilene Teles da	Cenário de desenvolvimento profissional de professores: a escola como locus da formação contínua.	UECE

Fonte: Haboração da autora (2020).

Durante a realização da pesquisa para esta revisão bibliográfica, foram detectados diversos estudos relacionados aos descritores “formação permanente”, “anos finais do ensino fundamental” e “docência”. Contudo, alguns desses estudos se aproximam com maior evidência do objetivo desta pesquisa. Por isso, foram selecionados para compor a revisão bibliográfica deste trabalho.

Dando ênfase aos trabalhos selecionados, serão destacados alguns pontos principais que nasceram a partir dessas pesquisas e se tornam pontos de reflexão inicial sobre os assuntos em questão: formação permanente de professores, anos finais do ensino fundamental e docência.

Nhanisse (2014) aponta em sua pesquisa que não existe um caminho determinado no campo da formação continuada de professores e que ele não é também linear. Cada professor encontra seu ponto de partida e são os desafios que vai encontrando ao longo das suas vitórias que vão direcionando sua busca pela formação continuada. Nessa dissertação, a autora buscou identificar que uma das formas mais eficazes e produtivas para se aproximar do professor é o diálogo, em que a presença do outro é fundamental na constituição dos sentidos. Porém esse estudo trouxe as afirmativas que a formação continuada sozinha não é suficiente para as mudanças que almejamos em sala de aula, na educação básica. São necessários monitoramentos, busca por bases teóricas ligadas à prática e encontros sistemáticos entre os pares.

Para Santi (2014), ocorre uma ruptura significativa entre as séries iniciais do ensino fundamental e as séries finais, no aspecto da continuidade da aquisição da alfabetização. Nessa pesquisa, foram levantados dados que indicam o desconhecimento dos professores das séries finais a respeito das bases teóricas que revelam como acontece o processo de alfabetização e

que ele decorre ao longo de toda a educação básica. Diante desse desconhecimento, os professores, muitas vezes, oferecem aos alunos atividades descontextualizadas que não correspondem às necessidades de aprendizagem dos alunos nem à metodologia indicada para tal contexto. O referido estudo aponta para a importância de que as ações de formação continuada discutam tais concepções e metodologia, como forma de respaldar a autonomia docente e o enriquecimento curricular.

Quanto às necessidades formativas, Gordon (2014) diagnosticou, em sua pesquisa, que os professores iniciantes elegem como essenciais momentos que privilegiem a troca de ideias e de experiências, a partir do diálogo com os professores e supervisores de suas áreas de atuação, buscando soluções reais para suas práticas cotidianas. Nesses diálogos, docentes iniciantes encontram um espaço para manifestar seus desafios e problemas e podem discutir com seus colegas mais experientes diferentes formas de enfrentá-los. Para que isso se efetive na prática, é necessário ouvir os professores, criando espaços e condições de trabalho para que as trocas aconteçam. Dessa forma, todos aprendem com todos, pois os mais experientes também aprendem com os iniciantes se considerarmos que, na docência, as aprendizagens são contínuas. Além disso, a formação continuada deve proporcionar aos professores apoio em suas dúvidas ao elaborar seus planejamentos e em suas práticas em sala de aula.

Silva (2015), pesquisando sobre a participação dos professores em um projeto de formação continuada e relacionando essa participação com as mudanças metodológicas e os procedimentos didáticos adotados por esses professores, diagnosticou que estas estão mais ligadas às concepções e aos conceitos epistemológicos dos professores do que à influência da própria formação. A pesquisa aponta ainda que, ao participar da formação continuada, nem todos os professores conseguem se apropriar de forma eficaz dos objetivos propostos por ela. Esse estudo mostra que os professores valorizam a formação continuada, mas se sentem sobrecarregados com a quantidade de cursos oferecidos. Ainda assim a formação continuada é vista como um espaço para a reflexão e a mudança.

Mendes (2015) afirma que o professor desenvolve seu trabalho influenciado por inúmeros fatores e intensas transformações. O ser e o permanecer professor nessa pesquisa apontam para três principais fatores: formação, dedicação e comprometimento. Demonstrou-se que o papel do professor se encontra para além do trabalho docente e ensinar. Os docentes precisam dar conta de outros contextos para além da sala de aula. Ainda em destaque encontra-se a constituição da identidade do professor, que é influenciada pelos projetos políticos educacionais, pelas instituições em que esse professor atua, pelos colegas e gestores com quem trabalha e pelos alunos que encontra ao longo dos anos de atuação.

Andrade (2015) diz que a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores são espaços-tempos de estudos e de reflexões que acontecem ao longo da carreira docente e podem qualificar o trabalho da sala de aula. A formação continuada é entendida como oportunidade de discutir temas que versam sobre a educação numa perspectiva mais global. Essa pesquisa apresenta a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores a partir dos conceitos de acontecimento, existir-evento e experiência, entendendo que essa perspectiva pode levar a outros modos de pensar os processos formativos de professores, tendo como objetivo o entendimento da ação e da sala de aula.

Dentre os achados desse estudo de Andrade (2015), destaca-se que no Brasil a formação é desajustada das necessidades dos professores formados ou, pelo menos, não vai ao encontro das suas necessidades de formação. A formação continuada se apresenta, na maioria das vezes, deslocada dos contextos da prática. Os problemas que constituem o cenário da formação continuada não estão localizados apenas em uma área. Pode ser identificado um significativo fator: a fragilidade na constituição dos conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos ainda na formação inicial. Assim a formação continuada acaba tendo de assumir o papel de compensar essas possíveis lacunas.

Monteiro (2017), em sua dissertação de mestrado, analisou as pesquisas sobre formação continuada no Brasil na educação básica, nas produções científicas dos principais programas de pós-graduação em Educação de universidades brasileiras, distribuídas por regiões do país, no período de 2013 a 2016. Os resultados indicados demonstram que as pesquisas se concentram nas séries iniciais do ensino fundamental, com ênfase em aspectos relativos às diversas disciplinas curriculares, com destaque para Língua Portuguesa e Matemática.

Em seguida, Monteiro (2017) aponta ainda que são encontradas muitas pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e experiências, destacando as práticas sobre mediação por tecnologias, coordenação pedagógica, análises e avaliações de políticas educacionais quanto a programas e projetos institucionais, e a educação inclusiva. As metodologias das pesquisas são a qualitativa, os procedimentos operativos de estudo de caso, o estudo bibliográfico e a análise de conteúdo. Os tipos de instrumentos de coleta de dados mais utilizados são entrevista, análise documental e questionário. Os referenciais teóricos mais abordados são os de perspectiva crítica. Os principais assuntos pesquisados versam sobre as concepções, as leituras, a coordenação pedagógica, as representações sociais, o profissionalismo e os temas transversais sobre diversidade, gênero, sexualidade.

Nos estudos de Monteiro (2017), foram encontradas poucas ou nenhuma pesquisa sobre formação continuada nas temáticas da educação ambiental, identidade, autonomia,

profissionalismo e inovação curricular. Praticamente inexistem nesses estudos temas como pesquisa e colaboração, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, saberes da experiência, condições de trabalho docente, valorização profissional, abordagens autobiográficas e do ciclo de desenvolvimento profissional da carreira do professor.

Para Lima (2017), os professores permanecem na profissão, apesar de todas as dificuldades que enfrentam como: desvalorização, baixa remuneração, falta de prestígio e de credibilidade, problemas estruturais nas escolas. Essa permanência está ligada, sobretudo, ao compromisso de trabalhar a educação de uma forma mais humana com o objetivo de tornar a criança, o adolescente, o jovem um ser capaz de aprender e perceber o mundo à sua volta e interagir com ele, transformando-o.

Os professores vislumbram a necessidade de a escola ser um local de trocas culturais, de educação, de sociabilidade e que privilegie uma educação humanizadora e não seletiva que torne as pessoas felizes. A pesquisa identificou que a constituição do ser docente acontece no dia a dia por meio do enfrentamento dos desafios, das trocas entre os pares, no cotidiano da escola. Nos dizeres dos professores, pode-se perceber a presença da queixa, da luta e da esperança ao passo que se depara com dificuldades de confrontar e aplicar teorias, às vezes ultrapassadas, num contexto atual.

Batista (2017) destaca que os professores constroem sua profissionalidade na individualidade e contam com a experiência como eixo do desenvolvimento profissional, por meio de reflexões sobre a ação na própria escola, que se torna um ambiente natural de construção da identidade dos professores, sendo um ambiente presente e vivo. Assim segundo Batista (2017), a dobradinha experiência e prática se constituiu na essência da pesquisa, e os relatos dos professores foram se constituindo no próprio exercício de reflexão e de constituição formativa. Os relatos dos professores, durante a pesquisa, foram imbuídos de momentos desagradáveis e de momentos muito prazerosos. Esses últimos foram considerados como divisores de águas para a prática profissional e foram resgates das memórias.

Os professores relatam que é no dia a dia, no enfrentamento dos desafios e em sala de aula, nas tomadas de decisões, na necessidade de se articular teoria e prática que se constituem como professores. Eles têm clareza que os episódios que acontecem na sala de aula são chamados para a reflexão sobre a ação e para a transformação da prática, por meio da busca por fundamentação teórica e de novas estratégias de atuação. A pesquisa de Batista (2017) aponta, ainda, que o trabalho em equipe entre professores, gestão e comunidade escolar confere segurança para os professores e encoraja a retomar e inovar o trabalho em sala de aula. Na escola, a falta de tempo e de articulação dos gestores para o estabelecimento de reflexões

coletivas sobre os desafios da docência foi apontada como entrave para o bom desenvolvimento e melhoramento das ações pedagógicas. Então, todas as práticas, a busca por referências teóricas, as trocas entre os pares e entre os gestores, as dinâmicas vencidas e as experiências compartilhadas em grupo constituem o docente, sem esquecer, no entanto, da formação inicial, importante passo como significativa tomada de decisão pela profissão e como busca de bases teóricas para o começo de uma caminhada profissional.

Na pesquisa de Castro (2018), os professores participantes entendem a necessidade do compromisso e da dedicação na atividade docente, tendo presente que a própria docência constitui-se como a formação permanente. Percebe-se que o fazer docente constitui a construção e a transformação de conhecimentos e saberes, juntamente com a ação-reflexão-magistério. Na fala dos docentes que participaram dessa pesquisa, percebe-se a necessidade da organização de espaços de trocas entre professores na própria escola, fundamentadas teoricamente e articuladas com a prática pedagógica, tendo como perspectiva a aprendizagem dos docentes. Estes expressam ainda que se faz necessário que existam na escola reflexões colaborativas sobre as funções profissionais de cada profissional que desenvolve ações na instituição escolar, principalmente no que diz respeito à gestão escolar, que precisa, segundo eles, estar mais atenta aos conflitos diários que o professor vive em sala de aula. Os docentes expressaram também a importância da valorização de suas experiências, da aquisição de mais conhecimentos teóricos e da constituição de políticas públicas que valorizem essas premissas. Entendem que a docência é muito mais do que transformar conhecimentos em ensino e a atividade de gestão. A docência se constitui todos os dias, na interação dos alunos com a aprendizagem preferencialmente de forma lúdica, utilizando o diálogo como suporte da relação professor-aluno.

Nos estudos de Silva (2018), a possibilidade de a escola ser um local de desenvolvimento profissional não pode ser totalmente considerada e nem refutada. Na escola pesquisada, pública, um dos grandes entraves é o tempo. Os professores dispõem de pouco tempo disponível para estudos. Trabalham de forma individual e isolada. Isso se evidencia na busca individual por cursos de formação continuada que acontece fora do horário de trabalho e pelo baixo apoio à formação das políticas públicas. A pesquisa concebe que a escola é o local apropriado para a formação docente, entendendo que os professores se desenvolvem profissionalmente à medida que atuam juntamente com os seus pares, no contexto de trabalho na escola.

Os estudos analisados consolidam a importância da formação inicial e da formação permanente para a docência. Mostram ainda que a formação permanente deve acontecer

preferencialmente na escola, onde acontecem as trocas entre os pares, juntamente com estudos teóricos atualizados, monitoramento e reflexão sistemática sobre a prática.

Como parte importante da revisão bibliográfica, constituiu-se também a análise de artigos publicados em periódicos. Ao visitarmos o Portal de Periódicos da Capes com os descritores: “formação continuada de professores”, “docência” e “anos finais do ensino fundamental”, selecionamos cinco artigos que foram publicados entre os anos de 2015 e 2019 em revistas importantes no contexto da educação.

Quadro 2 – Levantamento bibliográfico inicial – Portal Periódicos CAPES/MEC

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
Artigo	2015	ARAÚJO Clarissa Martins de; ARAÚJO Everson Melquíades; SILVA Rejane Dias da	Para pensar sobre formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana.	Caderno CEDES UNICAMP
Artigo	2015	PINHQ Maria José de; MORAIS, Maria José da Silva; SANTOS, Jocyléia Santana dos.	Índices de inovação e criatividade no processo de formação continuada.	Conjectura: Filosofia e Educação UCS
Artigo	2016	GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo.	Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas.	Revista on-line de Política Educacional SP.
Artigo	2016	CÁRIA, Nêide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales.	A profissionalização da docência e a formação do profissional da educação.	Revista Intersaberes Uninter
Artigo	2019	MARTINS, Andreia; TRINDADE, Camila;	Estudos brasileiros sobre o cotidiano no contexto da docência: uma revisão sistemática.	UFSC

		COUINHQ Maria Chalfin		
--	--	-----------------------	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Araújo, Araújo e Silva (2015) destacam em seu artigo que a formação de professores, desde a década de 90, constituiu-se em um importante fator de constituição do perfil dos professores. A reflexão sobre a prática é a abordagem mais indicada para essa função, porém ao longo do tempo e em que ela foi adotada, foram percebidas poucas mudanças nas práticas formativas dos professores.

Assim o artigo de Araújo, Araújo e Silva (2015) buscou redefinir o campo de formação de professores das políticas públicas para o da formação humana, considerando que já está consolidado no meio educacional que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento do trabalho dos professores. Dessa maneira, os autores retratam que o espaço de formação do professor será a escola, e o conteúdo dessa formação, a sua prática educativa. O professor, em sua própria sala de aula, reflete sobre suas ações e escolhe as estratégias que considera mais adequadas, e essa reflexão do professor vai além das escolhas. O professor, nesse espaço de formação, é capaz de explicar suas escolhas e suas práticas como sendo as melhores para seus alunos.

Em seu artigo, Filho, Moraes e Santos (2015) realizaram estudos sobre a formação continuada, visto que é uma necessidade contemporânea as mudanças metodológicas. É fundamental, segundo a referida pesquisa, que haja mudanças nas práticas metodológicas, que estas incorporem a criatividade no processo de ensinar, sendo imprescindível a percepção docente de que o conhecimento é um contínuo aprender. Com esse entendimento, acredita-se que essa mudança requer uma compreensão que ultrapasse os limites de ensinar e aprender, tanto na superação do individualismo quanto na responsabilidade de construção social do conhecimento. Mais do que a inovação, o professor precisa de uma ruptura de paradigmas, do ensino voltado aos conteúdos para o ensino articulado com outros saberes que tenham relação com a vida, tornando a escola mais atrativa para os alunos e para que se possa construir outros, que tragam ações criativas no processo educacional.

Galindo e Inforsato (2016) mostram em seu artigo que muito tem se produzido academicamente falando a respeito da formação continuada. Porém na prática, poucas mudanças aconteceram. Segundo os autores, uma das condições para que ocorram mudanças é relacionar a formação continuada com as necessidades dos professores. Assim propuseram o artigo para conceituar formação continuada, apontando algumas perspectivas para ela.

Dentre as intenções possíveis, segundo Galindo e Inforsato (2016), está a transição do discurso para a ação, percebendo a formação continuada como permanente, duradoura e reflexiva. Além disso, precisa ser concebida como mutável, visto que, para os autores, recebe influências e necessidades emergentes da ação dos professores. Em destaque ainda nesse artigo está a sala de aula como o foco das ações formativas, posto que nela ocorre a maioria das ações dos docentes, sendo que o ensino e a aprendizagem deve estar no centro das discussões, assim como os questionamentos que devem estar presentes nas Formações Continuadas.

Um fator considerado essencial para elevar o índice da qualidade da educação no Brasil é a formação de professores. Para Cária e Oiveira (2016), faz-se necessário discutir a profissionalização da docência na educação básica e ajudar a compreender os desafios da formação de profissionais da educação, em um contexto de reformas e mudanças.

Cária e Oiveira (2016) revelam que o profissionalismo está ligado a ser um professor competente, e que ser esse professor não é tarefa fácil. O profissionalismo do professor se encontra na formação inicial consistente e em uma formação continuada planejada e permanente.

Em 2019, Martins, Trindade e Coutinho apresentaram um estudo de análise bibliográfica sistemática, referente ao cotidiano no contexto da docência. Foram analisados 25 trabalhos, produzidos de 2006 a 2015. Esses trabalhos foram desenvolvidos por professores do ensino básico, fazendo perceber a necessidade do desenvolvimento de trabalhos empíricos ligados aos professores de outros níveis do ensino. Nesse estudo, Martins, Trindade e Coutinho (2019) apontam que as publicações científicas que estudam o cotidiano no contexto da docência têm se apoiado em autores clássicos, com destaque para Michel de Certeau, que pesquisa o cotidiano no âmbito educacional, enfatizando as “artes de fazer” de docentes e alunos no cotidiano escolar, e Agnes Heller, que estudou as escolas com uma visão das relações macro e microsociais, inseridas em um processo histórico, situando a escola dentro da estrutura social de classes, característica da sociedade capitalista. O estudo aponta que, nesses trabalhos analisados por Martins, Trindade e Coutinho (2019), foram utilizados diversos instrumentos nas produções e análises dos dados das pesquisas. Porém destaca-se que o mais importante nesse contexto não é a variedade de instrumentos, mas o modo como o pesquisador desenvolve sua pesquisa.

Pelo exposto, o acesso a esses materiais colaborou na construção e no direcionamento da pesquisa realizada. A relevância se constitui quando se conhece o que foi construído pelos pesquisadores, sobre a temática em questão, e se possibilita o enriquecimento e a

ampliação desses conhecimentos, abrindo horizontes, não somente para esta pesquisa, como também para outros possíveis estudos e pesquisas.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS PERCURSOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO BRASIL

A importância de entrelaçar a formação dos professores com a história da pedagogia, neste momento, aponta a possibilidade de intensificar a compreensão de fatos significativos ocorridos ao longo dos anos e que influenciaram de forma vigorosa a formação de professores na atualidade.

Para tanto, será utilizada a revisão bibliográfica por meio dos textos de Leonor Maria Tanuri (2002), *História da Formação de Professores*, e de Franco Cambi (1995), *História da Pedagogia*. No que se refere à história da formação de professores, os estudos revelam diversos fatores ocorridos ao longo dos anos que, associados, interferiram e interfere até hoje na história da pedagogia. Entre eles destacam-se principalmente a implantação de modelos de formação copiados de outros países, principalmente da Europa, a ausência de legislação e políticas apropriadas às necessidades e ligadas aos interesses das classes dominantes e a não participação de educadores na elaboração e organização das principais leis que regem a educação. Uma história de formação bastante recente, com inúmeros retrocessos, que precisamos conhecer e analisar para buscar inovadoras e coerentes propostas.

Quando conseguimos articular o conhecimento da história com a atual realidade, os acontecimentos ganham outro sentido, e a compreensão dos fatos se torna mais simples, oportunizando a construção de pontes entre a atualidade e os anos que a antecedem. Por intermédio de tais conhecimentos, podemos afirmar que o atual cenário educacional, no quesito formação de professores, é produto de uma série de situações ocorridas, na história da educação brasileira, ao longo das últimas décadas.

Nóvoa (1999), ao escrever a apresentação da tradução brasileira do livro de Cambi (1995), afirma que conhecer a história da educação permite aos educadores uma visão ampla da diversidade das instituições escolares no passado, revelando que a educação é uma construção social. Assim, precisamos destacar e relacionar alguns fatos relevantes, que fazem parte da história, que nos ajuda a compreender alguns aspectos da atual situação da educação.

Contudo, não nos basta apenas conhecer os fatos já ocorridos. Faz-se necessário, através desse conhecimento, compreender os motivos que nos levaram até determinada situação, planejando ações de mudança para os próximos anos, mais seguras, consistentes e coerentes com nossa realidade e necessidades.

Durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a sociedade que se apresentava era latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia

agrícola e rudimentar. Num sociedade agrícola em que os meios de produção eram simples e básicos, só a elite dominante necessitava ser letrada.

Para Cambi (1995), essa sociedade não necessitava de pessoas letradas nem de muitas pessoas para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Assim só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditava ser neutra.

Os senhores brancos tinham a necessidade de mão de obra e precisavam que a população indígena fosse obediente e pacífica. Então surgiu a Companhia de Jesus. Seu maior objetivo era o de recrutar fiéis e servidores. A catequese assegurou a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos. Da educação estava excluído o povo, e, graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente. Esse tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio-político e econômico da época.

A educação média também, segundo Cambi (1995), era voltada para a classe dominante e exclusivamente para os homens e para os filhos primogênitos, já que estes cuidariam dos negócios do pai. Na primeira metade do século XVIII, a igreja perdeu o poder perante a Educação e colocou-o nas mãos do Estado, criando, assim um ensino para o Estado. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Régias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares.

Segundo Tanuri (2000), somente a partir da Revolução Francesa, teve início a escola normal a cargo do Estado, que formava professores leigos. Essa escola foi criada para atender a uma demanda que surgiu com o ensino primário estendido a todas as camadas da população e com o surgimento dos sistemas públicos de ensino. Antes disso, existiam apenas exames de seleção, aplicados por autoridades: presidentes ou deputados, definidos por alvarás e depois por lei. Os pretendentes ao cargo de professores eram examinados pelos Presidentes, sendo que, para as mulheres, havia a dispensa dos exames e eram selecionadas as brasileiras de reconhecida honestidade que demonstrassem mais conhecimentos nos exames públicos feitos pelos Presidentes.

Em 1820, houve a preocupação em ensinar o domínio do método, e mesclas de ensino mútuo, de uma forma exclusivamente prática. O método referido diz respeito ao Lancastriano que, segundo a Wikipédia, objetivava ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade, com ênfase no ensino oral da repetição e

memorização. Nessa metodologia, não se esperava que os alunos tivessem originalidade na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física.

A primeira escola normal do Brasil, criada em 1835, teve breve duração e como fundamento principal a compreensão do método, formando poucos alunos. Assim aconteceu também com outras escolas normais, criadas e extintas em todas as províncias.

Todas as escolas normais criadas no Brasil tiveram características comuns: organização didática simples, currículo rudimentar, formação pedagógica de apenas uma disciplina, precária estrutura física e de equipamentos, servindo diretamente aos interesses da classe dominante. Assim não eram matrículas e houve pouca procura e frequência e por tudo isso foram fechadas.

Juntamente às condições acima os baixos atrativos financeiros, o mínimo prestígio da profissão docente e a falta de compreensão da necessidade de formação dos professores. “Pode-se pois dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de medíocres escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos” (TANURI, 2000, p. 8).

Com a presença de D. João VI no Brasil durante mais de uma década, verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais. Os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, que não tiveram o apoio das elites, que tinham medo das ideias das propostas, pois elas poderiam empoderar os jovens que até então vinham recebendo a educação, de acordo com os valores e padrões da mentalidade da aristocracia. Essas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que se percebe é que a educação tradicional esteve presente durante esse período como consequência do próprio modelo socioeconômico que não havia sido alterado.

Tanuri (2002) declara que São Paulo se tornou o principal polo econômico do país e registrou avanços em relação às escolas de formação de professores que serviram de modelo para os demais estados. A queda da ditadura e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o Tenentismo, o Partido Comunista, a Semana de Arte Moderna e as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos vão ser incorporados à educação e influenciarão toda a organização escolar neste período.

Na década de 20, surgiu a Escola Nova, que vai buscar na Europa suas origens. “A característica comum e dominante dessas ‘escolas novas’, que tiveram difusão predominante na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança” (CAMBI, 1995, p. 514).

Juntamente com a constituição da Escola Nova, segundo Tanuri (2002), ocorreram reformas estaduais do ensino primário e normal. Os currículos das escolas normais eram criticados pela ênfase em cultura geral enquanto a orientação do ensino necessitava de conhecimentos sobre o desenvolvimento e a natureza da criança e sobre métodos e técnicas de ensino. Assim na década de 1920, o curso normal se constituiu em dois cursos: o geral e o profissional com a inclusão da disciplina de Metodologia de Ensino, que fica deteminada em todas as áreas do conhecimento.

Em seguida, tivemos a escola normal, norteadas ainda por princípios da Escola Nova, com um curso de cinco anos: três anos como ciclo geral e dois anos como profissional e a introdução de disciplinas da psicologia, da didática, da história da educação, da sociologia, da biologia e da higiene.

De 1931 a 1937, ocorreram divergências na área da educação juntamente com desentendimentos das duas classes dominantes (os cafeeiros e os industriais).

Em função das mudanças que ocorriam na sociedade com a industrialização, a educação começou a mudar, em resposta às novas necessidades que surgiam não de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho. Assim diz Cambi (1995), a escola assumiu como tarefa principal a educação profissional técnica.

Nesse contexto, havia a necessidade de uma formação mínima ao operariado, de maneira rápida e prática. Além disso, a escola precisava ser renovada a fim de torná-la funcional para a sociedade industrial. Nesse contexto, surgiram o Senai e o Senac.

Quanto às Escolas Normais, percebe-se nesse período um desinteresse pelo magistério, falta de preparo dos professores que não têm em seus currículos dos cursos de Pedagogia, metodologias e práticas do ensino primário nem exigências quanto à prática do ensino nas várias séries do ensino primário.

No início da década de 1940, o Estado Novo se estabilizava. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso inicial, e os três últimos, ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico.

A contraposição de ideias entre católicas e liberais, que, no período do Estado Novo foi marcante para o sistema educacional, teve um novo momento na década de 50. Era necessário afastar das decisões políticas e administrativas os setores da sociedade que não comungavam com as mesmas ideias do governo.

Cambi (1995) relata que a escola pública era acusada de não ver seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública “não educava”.

A Lei Orgânica do Ensino Normal, Lei nº 8 530 de 2 de janeiro de 1946, segundo Tanuri (2000), teve a intenção de uniformizar a formação de professores em vários estados, a transferência de alunos e os trabalhos e as práticas escolares. A lei proibiu o ingresso de pessoas com mais de 25 anos nas escolas normais, o que impedia a habilitação de um grande número de professores leigos. A formação de professores era tida como objeto de uma escola profissional e não apenas como curso.

A Pedagogia entrou em crise, com saber dedicado aos problemas da educação, e foi se redefinindo para além das ciências da educação, estabelecendo-se como filosofia da educação, o que mudou a identidade da Pedagogia, colocando-a com uma ligação forte com a prática.

Para Cambi (1995), é com essa nova Pedagogia que a pesquisa científica atual deve trabalhar e esse é também o próprio problema da Pedagogia da contemporaneidade. O problema é este que está aberto e deverá permanecer assim para que se construam novas reflexões sobre a temática.

Segundo afirma Tanuri (2000), a LDB nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 conservou a organização do ensino normal, com ajustes a nível estadual no que diz respeito ao currículo. Ficou a critério dos estados a iniciativa de ampliar o mínimo estabelecido.

Com a lei 4 024/61, também foi realizada em São Paulo uma reforma no ensino secundário normal, e que ocorreria numa junção dos dois primeiros anos do curso secundário e normal, a criação de uma terceira organizada por áreas e a elaboração de uma quarta série dedicada ao preparo do professor. O objetivo dessa reforma era resolver a opção precoce e fornecer uma cultura geral aos candidatos.

Como o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62, surgiu a primeira iniciativa de formação superior para professores primários. O parecer 252/69 possibilitou o exercício do magistério primário para os estudantes de Pedagogia que realizasse estudos de Metodologia e Práticas do Ensino Primário. Segundo Tanuri (2000, p. 79): “tal medida acabou por embasar legalmente o movimento de remodelação curricular dos cursos de Pedagogia que viria a ocorrer nos anos de 80 e 90”.

No contexto social, era impossível conciliar, afirma Cambi (1995), as diferentes reivindicações das diversas camadas da sociedade. Em 1964, houve o Golpe de Estado e os militares assumiram o poder. A área Educacional sentiria esses problemas políticos e

econômicos principalmente no que diz respeito a uma política de arrocho salarial, que perdura até hoje, com consequente aumento da concentração de renda nas camadas altas e médias altas.

Depois de 1964, percebeu-se uma preocupação em tornar a escola eficiente e produtiva com objetivo de preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país.

Com a lei 5.692/71, foi eliminada a profissionalização a nível ginasial, transformando a obrigatoriedade a nível de segundo grau ou em cursos de Pedagogia. Desapareceram então os Institutos de Educação. Essa lei promoveu um sistema de ensino progressivo e flexível para a formação de professores, porém pouco foi efetivado devido à burocratização do sistema.

O Parecer do Conselho Federal de Educação 349/72 instituiu as disciplinas do curso de formação de professores: fundamentos de educação, estrutura e funcionamento do ensino, didática e prática de ensino. No entanto, percebeu-se que essas disciplinas pouco contribuíram quanto ao conteúdo do currículo. Porém o curso normal foi fragmentado em sua estrutura curricular, e o ponto mais significativo nesse sentido foi a possibilidade de cursar a habilitação para pré-escola, que dava a condição para os professores trabalharem nas quatro séries iniciais do primeiro grau. Essa habilitação pouco instruiu quanto à alfabetização e à matemática, e esses modos de habilitação foram então alterados em 1987, depois de passar por intensas críticas.

A HEM (Habilitação Específica para o Magistério) passou a ser uma opção mais viável para formação de professores, acarretando redução das disciplinas pedagógicas e preparo precário dos professores. Houve, com isso, uma perda da identidade dos cursos normais e, em consequência, baixa procura, fechamento de cursos e descaso de políticas públicas.

Já nos anos 80, criou-se um movimento chamado “revitalização do ensino normal”, com o objetivo de reverter o quadro caótico em que se encontrava essa formação. Em 1983, foram criados Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério em alguns estados, estendidos nos anos seguintes para outros estados brasileiros, inicialmente financiados pelo MEC e depois por cada estado. Houve, nesse momento, muitas melhorias nos cursos de formação de professores. Outros projetos de formação foram iniciados pelo MEC, mas sem continuidade, com muitas trocas de titulares no Ministério da Educação, e inconclusão de outros.

Em 1988, ocorreu a reestruturação da HEM com a organização dos cursos em um só bloco que habilitava o professor da pré-escola à 4ª série. Junta-se a isso a remodelação dos cursos de Pedagogia, também adequando a formação do professor para as séries iniciais, indo contrariamente à concepção tecnicista dos cursos e de encontro à formação unitária do pedagogo.

Apesar de todas as iniciativas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade de formação docente. O mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acabava por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis (TANURI, 2000, p. 85).

A LDB nº. 9.394/96 encontrou um cenário desordenado, quanto à formação de professores, e estabeleceu que, para atuar na educação básica, o profissional deveria buscar formação em cursos superiores de educação, porém admitia ainda como formação mínima oferecida em ensino médio, que seria substituída pela superior num prazo de dez anos. A lei ainda contemplou a formação de nível normal superior em Institutos Superiores de Educação, onde se receia ocorrer uma formação prática, distante da pesquisa dos meios universitários.

Mediante os fatos relatados, apesar da lei, finaliza Tanuri (2000), temos ainda muitos desafios relacionados à formação de professores no Brasil. Muitos são os impasses e as resistências, ficando entre restrita a universidades, institutos e escolas. Não basta apenas desmobilizar as instituições formadoras já existentes. Precisamos realizar uma junção de experiências e saberes adquiridos, aproveitando-os para a construção de propostas atuais, coerentes, reais e possíveis dentro do contexto educacional brasileiro.

Segundo Cambi (1995) no momento o que problematiza a escola contemporânea são quatro motivos: a escola de massa x escola de elite; escola de cultura x escola profissionalizante; a escola livre x escola conformista; e a escola de todos x escola seletiva.

Tais problemas farão parte da escola por muito tempo e atinge todos os níveis educativos, e, apesar de todas as transformações já vivenciadas e aqui em partes relatadas, a Pedagogia busca, ainda, na história da educação e da formação de professores, uma posição de construção de uma teoria coerente para o futuro.

Diante do exposto, podemos afirmar que todas as leis e reformas desse período referentes à Educação foram feitas por um grupo de pessoas nem sempre envolvido no setor educacional, mas ligados sempre a interesses sociais e políticos. Assim as leis e reformas não proporcionaram melhorias na Educação no Brasil, pois não correspondem às reais necessidades e desejos do país que tem uma realidade própria, e personagens próprios e com características próprias, também.

Ainda conforme podemos acompanhar, a história da Educação e da Pedagogia mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi prioridade e o acesso a ela sempre foi restrito a

apenas uma camada social, e em detrimento das outras camadas da sociedade que permanecera analfabetas e sem acesso à escola.

Passados mais de 500 anos, com mudanças significativas no sistema econômico que antes era voltado para a agricultura, o comércio e a exportação, e agora está voltado à industrialização e à tecnologia, com mudanças políticas e até revoluções que o Brasil passou, a Educação não foi priorizada em investimentos e em estrutura, permanecendo como reprodutora das ideologias das elites e dando acesso a ela a apenas uma parcela da população.

Essa história tem sua real importância quando pensamos propostas educacionais para a atualidade, pois precisamos transpor as experiências já vivenciadas, que podem se constituir, sendo a base para parte das novas propostas, e, se melhoradas, podem conduzir os novos caminhos da Educação. Talvez, um equívoco em Educação seja abandonar radicalmente o que já temos de construído e passar a copiar modelos de outros países, que não correspondem a nossa realidade e muito menos atendem aos nossos desafios.

Outro ponto a ser destacado é a não continuidade das políticas públicas educacionais quando ocorre troca de governo, em que, na maioria das vezes, abandonam-se todos os projetos em andamento, não por não estarem tendo seus objetivos conquistados, mas simplesmente por serem de outro partido político ou elaborados por pessoas que pertencem a outro partido que não está no poder.

Em todos os momentos históricos, a História da Pedagogia, que engloba a formação permanente de professores, vem acompanhada de estudos de teóricos que em todo o percurso atentam para a compreensão de cada decisão e de cada movimento que constituem as ações educativas.

O capítulo a seguir vem explicitar esses movimentos teóricos e tem como principal premissa expor os achados dos estudos selecionados para que a reflexão sobre a temática se estabeleça de forma abrangente e que ao mesmo tempo considere os principais pressupostos defendidos pelos teóricos que se envolve com a questão em estudo.

4 O ENFOQUE TEÓRICO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Com a finalidade de sistematizar os estudos referentes ao embasamento teórico, foram acolhidos aqueles considerados relevantes e essenciais para esta pesquisa, que se apresentam descritos a seguir: A formação permanente dos professores e as políticas educacionais; Formação de professores: aproximações com a formação permanente; e A formação permanente dos professores no contexto da docência.

O aporte teórico deste estudo fundamenta-se em Freire (1991, 1996, 2002, 2009), Gadotti (2003, 2006), Henz e Toniolo (2015), Imbérnon (2004, 2009, 2010), Nóvoa (1992, 1995), que indicam a formação permanente como indissociável da docência; e em Catti e Barreto (1997, 2017), que contextualizam as políticas docentes no Brasil; e ainda, relatando sobre docência, destacam-se Mizukami (2002), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002), Schön (2000), Secanela (2013) e Josso (2004, 2010), que relatam a importância das narrativas da formação, na condução do caminho reflexivo do professor, na resignificação das formas de aprender e de ensinar.

4.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Com o propósito de contextualizar a formação permanente de professores com as políticas educacionais, faz-se necessário revisar algumas das principais legislações da Educação, tendo como primordial embasamento a Lei 9.394/96 e a Resolução nº 02/19, que define as Diretrizes Curriculares para formação de professores.

Nas últimas décadas, muitas pessoas têm-se envolvido com o tema educação; políticos, governantes, estudiosos da área, igreja, enfim a sociedade como um todo. É dada à educação, por todos esses segmentos, a enorme responsabilidade de diminuir as diferenças sociais, melhorando a qualidade de vida, tornar as pessoas mais humanas, desenvolvendo valores, aprofundar as pesquisas científicas, produzir e ampliar conhecimentos em todas as áreas, entre outras.

Por outro lado, a impressão que temos é de que a educação é colocada, pela maioria, também como a responsável pela maior parte das falhas da sociedade, tanto econômicas quanto políticas e pessoais.

Brandão (1981), ao falar sobre Educação, diz que ela precisa ser compreendida muito além da escola, visto que todas as pessoas de todos os grupos, em todos os territórios e

momentos, de certa forma estão envolvidas com ela, fazendo o entendimento de que ela serve para a sobrevivência e a evolução de todos os seres. Para Brandão (1981, p. 14),

na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder.

Nesse movimento exposto por Brandão (1981), a educação está intrínseca à própria vida dos seres humanos e, portanto, não pode estar distante dos acontecimentos sociais, políticos e culturais que se interlaçam. A educação, nesse contexto, acontece significativamente por meio da comunicação entre os indivíduos e seus arredores, e isso demonstra a necessidade de se estar permanentemente vislumbrando aprender.

No escrito *Educação e Esperança*, Paulo Freire (2003, p. 52) dá ênfase a essa necessidade quando diz: “Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação”.

Vista como uma permanência no ser humano, indispõe-se a ideia de conclusão, de que em algum momento o ser humano esteja completo e apto a não mais buscar aprender, ou não se envolver ou interessar pela educação por se considerar pronto.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2006, p. 61) acrescenta que “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”, deixando explícito que precisamos da educação para que aconteçam as transformações que almejamos, e que ela só tem razão de existir se levar a conquista e a oportunidade.

Para Freire (2002), a educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Segundo o autor, há duas formas de educação: a educação do nãador e a educação libertadora. A do nãador apenas aceita e entende a realidade e transfere o conhecimento, a libertadora se envolve com a criação do conhecimento e com a reflexão sobre a prática, visando transformar a realidade. É em relação a esta que este trabalho se reporta.

Para que ocorra uma melhor compreensão em relação à Educação do Brasil, faz-se necessário conhecer a recente trajetória brasileira, no contexto das legislações e das políticas educacionais para, a partir delas, estabelecer relações sobre as intenções e ações expressas nas leis, tendo como principal intento o entrelaçamento com a formação permanente de professores.

Para isso, é oportuno contextualizar as principais leis educacionais, muitas vezes intrínsecas às Constituições e outras vezes expressas por lei específica. Além disso, ressalta-se que esse movimento legislativo na educação não acontece de maneira isolada, mas está envolto e macontecimentos históricos e sociais que interfere significativamente no contexto.

Conhecendo os fatos importantes da história da educação escolar no Brasil, desde a primeira Constituição de 1824, que não fazia nenhuma referência à palavra “educação”, até o final dos dias de hoje, busca-se estabelecer uma ligação entre cada período histórico e a legislação educacional em vigor.

Quando estudamos as políticas educacionais, percebemos que a primeira Constituição Brasileira (1891), a primeira do Período Republicano, fez poucas referências à educação, delegando a responsabilidade de legislar sobre o assunto para os estados. Isso aconteceu até 1930, quando foi instituído o MEC (Ministério da Educação e Cultura, 1931) com a criação do Plano Nacional de Educação (1930) e da escolaridade primária obrigatória.

Depois de muitos embates, em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, LDN nº 4.024, que considerava que a pessoa possui direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. A referida lei, LDB 4.024/61, dá mais autonomia aos órgãos estaduais, diminuindo a centralização do poder no MEC, e institui a formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginasial ou colegial (art. nº 52) e para o ensino médio nos cursos de nível superior (art. nº 59).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 legislou sobre a formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, e habilitação específica no 2º grau (art. 30) e ao nível de graduação (art. nº 30 e art. nº 77), além da formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação (art. nº 33), prevendo um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. nº 4). Essa lei demonstra flexibilização na formação, adequação às diferenças regionais e elevação da formação com o passar do tempo.

Levando em consideração as legislações da Educação do Brasil e seus respectivos períodos históricos, detectamos que muito pouco do que se planejou foi efetivado. Como nos demonstra Gatti (1997, p. 10) em seus estudos, explicitando que “pouco disto se concretizou e muito se burocratizou, pelas normatizações subsequentes, quer em nível federal, quer em nível estadual”.

Apesar das boas intenções legislativas, fatores burocráticos e a falta de interesse político para com a Educação fizeram com que muito pouco se efetivasse e muitos os níveis federativos, e o que era para ser mobilizado se instituiu apenas na forma de papel.

No ano de 1988, foi promulgada no Brasil a nova Constituição Federal (1988), tendo como fator determinante a educação como direito de todos, na forma da obrigatoriedade e da gratuidade, que deve ser promovida e garantida pelo Estado. A Constituição de 1988 trouxe ainda como premissas a educação baseada nos princípios de igualdade, pluralidade de ideias, liberdade, gratuidade e da gestão democrática do ensino público. A lei ainda se diferencia pela valorização dos profissionais da Educação e o estabelecimento de um piso salarial para eles.

Agregando a Constituição de 1988, a lei estabelece o Plano Nacional de Educação, com duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho; à promoção humanística, científica e tecnológica do País (art. nº 24).

Com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, pois não atendia mais às intenções da nova Constituição e era preciso a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases que se ocupasse dessas novas exigências. Após cerca de dez anos, já na vigência do regime militar (1964-1985), a Lei nº 4.024/1961 foi reformulada pela Lei nº 5.692/1971.

A atual lei 9.394/96, baseada no princípio do direito universal à educação para todos, trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da Educação Infantil, carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24); núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada e função das peculiaridades locais (art. 26); formação dos especialistas da educação e curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); estabelece que a União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e no desenvolvimento do ensino público (art. 69) e ainda prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87).

Gatti (1997) analisa que nessa lei estão os principais aspectos e condições para um exercício profissional digno. E cabe agora a cada estado e a cada município oferecer condições de trabalho e carreira, visando à qualidade do ensino e às perspectivas culturais da contemporaneidade.

No ano de 2015, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução de número 2, definiu as Diretrizes Curriculares para a formação inicial e nível superior e para a formação continuada, consolidando as normas nacionais para a formação e formação continuada de profissionais do magistério para a Educação.

A Resolução considerou os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada:

a) Sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (CNE, 2015, p. 2).

A Resolução destaca também a importância de se contextualizar os projetos de formação de professores com a vida, o conhecimento, a cultura, o estudante e a instituição. Encarrega os sistemas de educação e as instituições formadoras da promoção da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e concebe a importância de uma formação que se desenvolve na construção de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos, na socialização, construção e inovação do conhecimento.

No artigo 3º, parágrafo 3º, o parecer define assim a formação inicial e continuada:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (CNE, 2015, p. 4).

Alguns princípios da formação de profissionais do magistério da educação básica foram definidos na Resolução nº 2/2015, entre eles está a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais e a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades da educação.

O décimo princípio da referida Resolução compreende os profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivências e atualização culturais.

É exigência da Resolução também a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de garantir qualidade na formação oferecida e consideração das necessidades dos segmentos sociais, além de delegar aos Projetos Político-Pedagógicos das instituições e aos sistemas de ensino a organização dos conteúdos específicos e pedagógicos que constituirão os projetos de formação de professores.

No artigo 17, a Resolução Nº 2/2015 dispõe sobre o entendimento da oferta de formação continuada, que pode acontecer por meio de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, com o objetivo de agregar

novos saberes e práticas, articulados às políticas e à gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação.

Além disso, no artigo 19 da Resolução nº 2/2015, destaca-se o pressuposto de valorização dos profissionais do magistério por meio dos planos de carreira que devem prover a respeito da valorização dos profissionais na forma financeira pela progressão na carreira, acesso e provimento ao cargo, formação inicial e continuada e a inclusão de horas atividades na carga horária dos professores. Ainda dentro da valorização dos docentes, a Resolução aponta a necessidade da oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional, licenças remuneradas e formação em serviço.

Percebe-se que o Conselho Nacional de Educação (2015), por meio dessa Resolução, compreende a importância da formação continuada de professores, da reflexão sobre a prática por meio do encontro com os pares, da construção coletiva dos saberes e do desenvolvimento do professor por meio da prática e do decorrer dos anos em serviço.

Faz-se necessário, nesse momento, mencionar que, no dia 20 de dezembro de 2019, entraram em vigor as Diretrizes Nacionais para formação inicial de professores da educação básica; portanto, dentro do espaço temporal da realização desta pesquisa.

O Parecer nº 2/2019, “Texto referência – diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores educação básica”, sinaliza uma série de intenções e de premissas e exigências de organização da formação inicial dos professores e relata sobre a formação continuada, esta última de interesse desta pesquisa. O Parecer estabelece que as instituições formadoras deverão organizar o processo de avaliação dos licenciandos “de forma continuada e articulada com os ambientes de aprendizagens” (BRASIL, 2019, p. 34) e que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) faça ajustes para contemplar as mudanças no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Interpreta-se o professor como uma pessoa que tem papel importante na vida de outras pessoas, que faz a diferença na vida de crianças, de jovens e de adultos, e que isso é possível justamente tendo em vista que a educação enquanto prática social não pode ser entendida de forma homogênea, mas sim deve ser percebida dentro de um contexto e de uma determinada realidade, sempre plural e diversa. O Parecer expressa, acima de tudo, a concepção e os princípios da ideia de base nacional para a formação de professores. Desse modo, ele enuncia algumas conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais e posiciona com a defesa da escola pública de qualidade e declara ainda a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação.

Tais Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores fazem referência ainda ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da educação superior visando garantir projetos institucionais que promova a melhoria da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da educação básica. Podemos verificar algumas críticas quanto ao disposto acima, quando são ouvidos os professores, pois muitas vezes as Diretrizes estabelecidas pelo Parecer nº 2/2019 não contemplam a opinião e as necessidades reais dos educadores e não são considerados os estudos das entidades científicas da área educacional, especialmente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope).

Reis, Curry e Zanardi (2018) nos apontam a observação que existem nessas Diretrizes, assim como na Base Nacional Comum Curricular, pontos que deixam evasivas quanto à formação de professores, a pouca clareza quanto aos recursos para o financiamento e para que se efetive uma base nacional de mocrática, federativa e diferenciada, como também o não acolhimento das críticas realizadas durante a sua elaboração. Assimpost o, percebe-se também que a realidade da educação brasileira está bem distante de atingir as pretensões dessas Resoluções. Estamos a caminho, mas, ainda, com desafios constantes, principalmente no que diz respeito aos incentivos pela busca de formação e de formação continuada, tanto no que diz respeito ao aspecto financeiro quanto em relação ao tempo destinado aos estudos, dentro da carga horária dos professores.

Ainda se faz necessário destacar que temos um percurso muito recente e em educação e em relação a leis e políticas públicas. O que já foi legislado é ainda muito distante da realidade, considerando a grande extensão territorial do Brasil e suas diversidades e desigualdades.

4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO PERMANENTE

Nas últimas décadas, o professor e sua formação embasaram alguns estudos e pesquisas na área da Educação. Esses dois enfoques, o professor e sua formação, são escolhidos para estudo, porque quem conhece e trabalha com educação reconhece o tamanho da importância que o professor tem frente aos processos educacionais, principalmente em relação ao ensino e à aprendizagem.

A formação permanente de professores, nos últimos anos, vem ganhando espaço entre os pesquisadores. Tal vez devido ao fato de que se acredita que o investimento em formação de

professores, quer seja financeira, quer seja via de oportunidades e incentivos, possa ser um dos principais impulsores da qualidade da educação de um país.

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (IMBÉRNON 2010, p. 11).

Para Imbérnon (2010), a ênfase na formação permanente precisa estar ligada ao empoderamento do professor na docência, que o constitui como sujeito capaz de tomar decisões e também como capaz de realizar escolhas em relação a sua formação e em sua carreira docente, buscando, por meio da conscientização, a percepção da abrangência, das limitações e da importância de seu trabalho enquanto docente.

Em referência à formação de professores, são apontados os estudos de António Nóvoa (1995), considerando a importância de todos os seus trabalhos sobre o assunto e das suas contribuições para este projeto. Passo a escrever sobre a relevância desse espaço/período de formação inicial para a constituição profissional desse sujeito. Em seu livro *Viagens de professores* (1995), o autor mostra que, nas últimas décadas, os especialistas em educação têm se esforçado para racionalizar o ensino, na tentativa de eliminar as práticas pedagógicas que não colaboram para o trabalho escolar. No entanto, essa racionalização resultou na crise de identidade dos professores, contribuindo assim para intensificar certo controle sobre eles, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.

Mas a integração destas abordagens no espaço educativo, sobretudo na área da formação de formadores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de vista teórico, as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas (NOVOA, 1995, p. 19).

Quando Nóvoa (1995) retrata a formação de professores de um ponto de vista prático, dispõe que ela ainda está estreitamente ligada aos paradigmas dominantes, pois inexistem práticas de formação que sustentem formas inovadoras de práticas educativas.

Esteban (2002), fazendo referência à formação inicial baseada em teorias que servirão para guiar a futura prática docente, seguida de observação de práticas e pela atuação do estudante como estagiário, relata que essas ações, em alguns momentos, ignoram o processo pedagógico e sua amplitude, caracterizado pela incerteza, pelas diferenças e pela imprevisibilidade.

Tendo presente essa estrutura de formação, detectamos que nem sempre ela leva em consideração as realidades em que o professor desenvolve a docência, como também não leva em conta a diversidade dos contextos sociais dos alunos e das escolas que os professores irão encontrar e muito menos os inúmeros desafios que farão parte do cotidiano desses professores.

Compreendendo melhor a carreira do professor e tudo o que ele representa e agrega enquanto profissional, na sociedade e para a sociedade, Nóvoa (1995) realizou um estudo que nos permite vislumbrar de maneira dinâmica os estágios que a grande maioria dos professores vivencia durante seus anos de docência. Esses estudos contribuem significativamente para que possamos compreender ainda melhor as necessidades de formação, identificando as principais lacunas existentes, podendo estabelecer relações diferenciadas para cada momento de sua vida.

Nóvoa (1995) divide a carreira do professor em fases. A primeira, a entrada na carreira, que se caracteriza pelo entusiasmo inicial, a experimentação, a sobrevivência e a descoberta. Em seguida, a fase da estabilização, o pertencimento a um grupo profissional e a independência. Junta-se a isso a afirmação perante os colegas, a liberdade e a afirmação. O autor relata na sequência a fase da diversificação. Os professores nessa fase são os mais motivados, dinâmicos e empenhados, e buscam prestígio e mais autoridade por meio da busca de acesso aos postos administrativos. Depois da estabilização, presencia-se a fase escrita como um sentimento de rotina e uma crise existencial em que os professores examinam o que terão feito da sua vida comparando com os objetivos dos primeiros tempos. Depois há a fase de serenidade e distanciamento, que faz com que o professor invista menos na sua carreira e nas suas ações diárias e aumente sua serenidade e o distanciamento afetivo tanto com a profissão como com os alunos. Em seguida, temos o conservantismo, com professores mais prudentes, rígidos e resistentes a inovações. Por fim a fase do desinvestimento, conduzida pelo desinteresse pelos acontecimentos maiores da escola de forma progressiva.

O que se percebe, a partir desses fatos, é que os professores vivem muitas transições durante sua vida profissional e que, diante de cada momento, busca formação diferenciada e suas reflexões se movem para diferentes direções, dependendo do momento vivido na carreira docente.

Esses estudos de Nóvoa (1995) vêm ao encontro do que nos diz Maria Isabel da Cunha (2017), quando relata que o que o professor considera importante para sua formação depende muito do momento que ele está vivendo, valorizando aspectos que considera importantes e rejeitando outros, sempre levando em consideração suas próprias necessidades.

Inbernon (2004) complementa, esclarecendo que a formação deve observar outros âmbitos, como científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, ajudando com isso o

professor a assumir a tarefa educativa e em toda a sua complexidade e fazendo com que se torne um professor reflexivo e flexível com o rigor necessário, apoiando suas ações em uma fundamentação.

Um professor se torna reflexivo e flexível, no decorrer da sua prática, por isso é muito importante que haja uma preocupação com isso, pois, por intermédio dela, o professor transforma e reconduz suas novas práticas, embasado em tudo o que busca em cursos, encontros, simpósios, leituras e acima de tudo pelas trocas entre seus pares.

José Esteves (1995) potencializa essa premissa quando escreve, no livro organizado por Antônia Nóvoa, *Profissão Professor*, que a concepção de formação inicial de professores deve se preocupar com a prática, identificando como o professor pode se aproximar dos “estilos” de aprendizagem dos alunos, procurando tornar acessíveis os conteúdos a todos.

Faz-se necessário pensar que os professores, assim como outros profissionais, estão inseridos e num contexto social que influencia significativamente suas ações e suas concepções pedagógicas e por isso precisa ser considerados no que diz respeito a sua formação. Assim podemos destacar as relações sociopedagógicas que são expostas nos estudos de Cunha (2017) como sendo fundamentais para a construção de um bom professor, e, portanto, estudar o professor e essas relações é muito importante para que pretendamos conhecer o processo de formação dos professores e transformá-lo.

Para fins deste estudo, conceitua-se “formação continuada”, segundo a concepção de Rodrigues e Esteves (1993), como aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial concluída, que tem a intenção de melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores na busca de maior eficácia na educação dos alunos.

Gadotti (2003) complementa a ideia de que o professor deve ser capaz de investigar, de ser flexível e de recriar conteúdos e métodos, de identificar problemas de aprendizagem e de resolver diferentes situações educativas. E vai além disso, o professor hoje precisa ser um profissional capaz de criar conhecimentos.

Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização e em novas receitas pedagógicas ou aprendizagens das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI, 2003, p. 31).

Para Inbérnon (2010, p. 43), “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem

possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática”. O professor precisa se situar como protagonista e inventor de suas reflexões, tomando consciência da importância desse movimento para a construção de sua formação, que acontece por meio de várias formas e ao longo de toda a sua vida profissional.

Descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria passam a ser pontos-chave na formação do professor, deixando de lado a concepção de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica.

Para o autor, o professor, para ser capaz de participar da formação permanente, precisa estar preparado para a cooperação, é preciso formar-se para a cooperação. Essa cooperação pode ser entendida como o trabalho desenvolvido por pares, as trocas entre os pares que devem ser oportunizadas nas escolas, nos encontros de formação e no dia a dia do trabalho da escola. Assim compreendida a cooperação, há a identificação com os mesmos desafios e problemas, as sugestões para a solução de problemas e a identificação com as dificuldades e sugestões provenientes do grupo.

De uma forma bastante prática, Gadotti (2003) expõe algumas condições de efetivação da formação continuada do professor, que aliás é um direito, como já relatamos. O autor percebe a importância de o professor dispor de 4 horas semanais de estudo com os colegas, frequentar cursos aprofundados, ter acesso à bibliografia atualizada, compartilhar e publicar sua experiência em congressos educacionais e redes. Gadotti (2003) explica muito bem tal cooperação. Para ele, a autonomia e a participação nas formas colaborativas de aprendizagem devem ser o foco da formação do novo professor.

A autonomia também é mencionada por Paulo Freire (1997) em seus escritos sobre a formação continuada, que, pela importância e abrangência da temática, construiu uma obra para esse assunto, muito revisitada nas pesquisas e educação.

Autonomia é o que expressa Paulo Freire (1997) ao tratar da formação de professores, dizendo que a Pedagogia da Autonomia se define por meio de uma prática educativa que exija tomada de posição, de decisão e coerência entre o que o professor diz, o que ele escreve e o que ele faz. Respeitar a autonomia e identidade do educando exige que a prática seja coerente a isso. Por isso, o professor precisa vivenciar, durante sua formação, experiências que estimulem a decisão e a responsabilidade. Como nos aponta Freire (1997, p. 67), “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”.

A autonomia ocupa grande parte dos estudos de Paulo Freire (1997), que acreditava que é por meio dela que o professor substitui a dependência pela liberdade. Considera essa

substituição uma construção, muitas vezes penosa, mas que conduz a uma responsabilidade que também vai sendo assumida.

Inbérnon (2004), por sua vez, também considera a importância de abrir caminhos na formação dos professores para a construção da autonomia profissional e que ela seja compartilhada, visto que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento como contexto e com o desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, que devem servir, segundo o autor, para a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas pela história.

Ainda para Freire (1997), a verdadeira formação docente precisa se preocupar com o exercício da criticidade que leva da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, como também com as emoções: da sensibilidade, da afetividade, da irritação, da adivinhação.

Freire (1997, p. 20) relaciona a formação dos professores ao exercício da profissão docente. O autor relata isso ao dizer que “[...] pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. À vista disso, percebemos que é o fazer que torna o indivíduo o que ele é, tanto no que diz respeito ao aspecto pessoal como profissional. É na ação e na interação que o professor se constitui, por meio de suas inúmeras experiências vividas, das escolas em que desempenhou seu trabalho, das muitas pessoas com quem conviveu.

Outra concepção que o professor precisa perceber, segundo Freire (1997), é a de que somos seres inacabados, em construção, somos pessoas e por isso aprendemos durante toda a nossa existência. “Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. Esaberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia e respeito à dos outros” (FREIRE, 1997, p. 106).

Nenhum indivíduo de sã consciência pode se considerar conhecedor de tudo, considerando a diversidade e complexidade dos conhecimentos, das diversas experiências e na rápida performance, das descobertas e dos avanços intelectuais, sociais e tecnológicos, percebendo também nesse cenário a globalização e seus reflexos em nosso cotidiano.

Freire (1997) diz ainda que, onde existe vida, existe sempre o inacabamento e, portanto, a possibilidade de aprendizagem de construção. Dessa forma, enquanto vivermos, vamos aprender, construindo novas formas de ensinar e junto com elas novas formas de aprender, numa dinâmica permanente.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber,

pel o contrário, que devo viver concretamente com os educandos (FREIRE, 1997, p. 107).

É evidente que, por meio do fazer, o professor constrói dia a dia suas concepções, suas intenções e vai se transformando e transformando suas ações. Somente dessa forma, conseguirá perceber as necessidades de seus alunos e as suas próprias, buscando a superação.

Para Nóvoa (1995), os professores precisam conquistar maior autonomia na gestão da sua própria profissão, e que se rompa com a visão funcionariada do professor e se estabeleça um estatuto profissional autônomo. O Estado assume assim um papel de acompanhamento e coloca então a profissão docente diante de outros desafios.

A formação de professores precisa ser repensada, passando sempre pela concepção reflexiva sobre a prática docente. Assim para Nóvoa (1995), é natural que os esforços “inovadores” na área da formação de professores contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação.

Os professores têm um grande desafio. Para Nóvoa (1995), as escolas possuem um grande número de profissionais qualificados academicamente. Não se pode continuar a menosprezar capacidades de desenvolvimento do professor. “O projecto de uma autonomia profissional exigente e responsável pode recriar a profissão docente e preparar um novo ciclo na história das escolas e seus actores” (NÓVOA, 1995, p. 31).

Ainda para o autor, é na escola, e mtorno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação, que é uma conquista pessoal feita com muitas ajudas. Só o profissional é responsável por sua formação, que por sua vez é um processo.

Nóvoa (1992) chama a atenção à necessidade de se trabalhar de forma diversificada nos modelos e nas práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com os saberes pedagógico e científico

A formação de professores deve ser concebida como um dos componentes de mudança em conexão estreita com os outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1992, p. 28).

Pensando que a educação não pode ser apenas reprodutora, mas, ao contrário, ela deve buscar uma construção, uma reconstrução para a mudança desejada, a formação dos professores dos diversos âmbitos educativos deve almejar novas alternativas educativas, criando mecanismos que auxiliem a contrapor o que não desejamos mais nas escolas e na sociedade.

Imbérnon (2010) define o novo papel da formação continuada e a posição que os professores devem assumir nesse novo papel quando diz que

a formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (IMBÉRNON 2010, p. 11).

Os professores precisam estar cada vez mais preparados para trabalhar com a incerteza, com imprevistos e com situações complexas. É importante que o professor seja capaz de observar, questionar e redimensionar seu dia a dia de acordo com as necessidades que surgem em sua ação.

Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática. A prática sinaliza questões e a teoria ajuda a apreender estas sinalizações, a interpretá-las e a propor alternativas, que se transformam em novas práticas, portanto, ponto de partida para novas indagações, alimentando permanentemente o processo reflexivo que motiva a constante busca pela ampliação dos conhecimentos de que se dispõe (ESTEBAN 2002, p. 21).

Esse encadeamento de ideias nos conduz ao entendimento de que o professor desenvolve seu trabalho em meio a situações diversas que exigem ações também diversas e coerentes a cada situação. Para isso é necessário o conhecimento, expresso por meio dos estudos teóricos, e junto a isso a reflexão sobre a prática. Conhecimento e prática, com reflexão e tomada de ação, fazem surgir uma nova prática, que por sua vez desencadeia outro ciclo de teoria, prática e reflexão, acontecendo num processo contínuo.

Para Mizukami (2002), a formação de professores é entendida como um processo contínuo, de desenvolvimento para toda a vida, tendo a formação inicial básica como apenas um dos momentos do processo formativo. Essa formação, segundo a autora, varia conforme o modo como é concebida: por meio da racionalidade técnica ou da racionalidade prática.

Já a racionalidade prática, segundo Mizukami (2002), é entendida como o aprender fazendo, que permite ao professor experimentar, errar e tentar novamente. Percebe-se a importância da reflexão sobre a ação, elevando-a à categoria máxima na formação de professores. Essa reflexão é que deve ser reconceituada, pois ela se apresenta ligada à própria experiência do professor e vai além disso. Ela prepara o professor para trabalhar em comunidades de aprendizagem e não apenas em uma sala de aula.

Na racionalidade técnica, temos, nas teorias e técnicas da ciência básica, a expressão do verdadeiro conhecimento, então nessa concepção as disciplinas vêm primeiro e depois as habilidades.

Nesta visão, como o conhecimento teórico tem validação científica e é considerado hierarquicamente “superior” ao conhecimento prático, justifica-se que o ensino dos conteúdos a serem trabalhados nos cursos de formação de professores sobreponha-se às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor. Como resultado, tem-se um *practium* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada (SCHÖN 1992, p. 91).

Assim aponta Schön (1992), o conhecimento produzido pela ciência se integra à prática do professor de forma a oportunizar sua aplicação na escola, desencadeando discussões que fazem referência à teoria e sua importância, tendo a mesma presença significativa no cotidiano escolar, pois direciona a escola por determinadas ações dos professores e por isso precisa ser composta pela formação dos professores.

Segundo Stecanela, (2013, p. 4),

formação inicial e continuada precisa estar intimamente articuladas. Mas, um novo conceito de formação continuada deve ser assumido. As palestras avulsas e protagonizadas com o morador e um conjunto de ouvintes são importantes, tanto pelo seu grau de ritualização do encontro entre os pares, como das culturas da escuta, da interação, do acesso ao saber, do estímulo à busca a partir das palavras iniciais. Entretanto, os grandes eventos têm mais dificuldades de transformar a prática. Acredito numa formação continuada que leve o professor a observar sua prática, identificar problemas, convertê-los em necessidades, definir objetivos e caminhos para superá-los e, principalmente, intervir na realidade para transformá-la.

Nesse contexto, a formação permanente, entendida como aquela que tem a reflexão sobre a prática docente como seu eixo de desenvolvimento, juntamente com a busca teórica e científica, torna-se componente essencial para a qualificação do trabalho dos professores. O professor precisa acompanhar a produção e divulgação do conhecimento, tornando-se agente da busca constante por conhecimento e da reflexão sobre a prática, que, por sua vez, gera outra ação que também deve buscar reflexão e investimento em conhecimento, que também constitui nova ação e assim infinitamente, durante toda a vida profissional do professor.

4.3 A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA

A formação permanente do professor visa ao desenvolvimento da docência e sua qualificação, por isso pensar em formação de professores é pensar em pensar nos na docência, considerando que as duas se constituem e se reconstituem enquanto práticas de desenvolvimento permanentes.

A docência considerada como profissão é sustentada pelo processo de profissionalização, o qual atinge uma dimensão social, e não apenas individual (IMBERNÓN, 2011). Essa profissionalização é entendida como uma das premissas da formação docente.

Imbernón (2011) define formação de docentes como um processo que objetiva o desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, não somente como treinamento para atuação com base na técnica, mas objetivando a formação para se aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea. Assim a docência se relaciona intimamente com o conceito de formação permanente.

Para Tardif (2011), a docência articula um *corpus* de conhecimentos que constitui os saberes da formação profissional, os saberes escolares, os saberes curriculares e os saberes da experiência. Esses últimos ocupam importante lugar neste projeto, visto que os saberes da experiência são constituídos no exercício da profissão, na prática e auxiliam o professor no debate das limitações da docência com as ciências sociais, políticas, culturais, religiosas e pedagógicas. Por isso, faz-se necessário destacar que “a docência é uma profissão que se constrói cotidianamente. Os saberes – da formação, do currículo, da disciplina de ensino, da experiência – são mobilizados e construídos na ação” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 201).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228) ainda nos fazem entender que os limites da docência “aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas, e que exigem uma cota de improvisação e de habilidade pessoal, bem como capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”.

Assim a docência caracteriza-se como uma aprendizagem ampla e complexa, constituída por diferentes contextos e situações vividas pelo professor na escola, bem como na experiência pessoal do professor, ocorridas dentro e fora da escola, onde ele também aprende novas formas de ensinar.

Tardif (2011, p. 23) relata sobre os saberes docentes, argumentando sobre a necessidade de se repensar a formação dos professores a partir desses saberes, pois, segundo ele, a formação

para o magistério esteve embasada, por muito tempo, em conhecimentos disciplinares, com pouca ligação com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista mencionada por Tardif (2011) pode ser relacionada ao modelo da racionalidade técnica, por este apresentar insuficiências teóricas e metodológicas que afetam a formação dos futuros professores.

Concebendo que a aprendizagem acontece também por meio da ação, da interação, e em que os indivíduos atuam e aprendem e que essa ação gera saber, habilidade, conhecimento, inteiramente também do entendimento que, segundo Gadotti (2003), agindo, aprendemos técnicas e métodos sobre “como fazer”.

É por meio da ação docente que os professores aprimoram e se aproximam do conhecimento sobre a própria ação, podendo, nesse movimento, refletir, avaliar e modificar as intenções e as formas das ações educativas que necessitam estar impregnadas de sentido. Ainda para Gadotti (2003, p. 72), “tudo o que fazemos e estudamos tem que ter sentido”.

Outro coeficiente da docência é a produção de conhecimento. A produção de conhecimento por meio da docência é um fator pouco comum para os professores. Segundo Gadotti (2003), o professor hoje precisa ser capaz, enquanto profissional, de criar conhecimento. É por intermédio de uma junção entre o exercício da docência e a busca por conhecimentos, que embasame e qualifique nessa docência, que o professor pode gerar novos conhecimentos que auxiliem na capacidade de melhoria da própria ação docente.

Para Nóvoa (1995), a profissão docente ainda é vista com prestígio pela sociedade que entende que o desenvolvimento desta precisa de importantes investimentos. A profissão docente conta com um grande número de professores, no entanto, alguns não investem na profissão e todo o grupo é prejudicado por isso. Por esse motivo, para Nóvoa (1995), é fundamental investir na construção da docência, vislumbrando o fortalecimento dos pares e dos grupos de professores, o que permite transmitir qualidade à carreira docente.

A reconfiguração da profissão docente e o desenvolvimento de comunidades escolares autônomas constituem condições necessárias ao aparecimento de um novo associativismo docente, agente coletivo de um poder profissional cuja legitimidade não reside apenas numa delegação de competências do Estado (NÓVOA, 1995, p. 26).

Para Nóvoa (1995), a profissão docente precisa construir uma nova identidade, baseada na ética e na prestação de serviços de qualidade. Essa exigência de qualidade deve ser assumida pelos próprios professores, com o risco de que, ao contrário, outras instâncias ocupem o lugar

deixado livre e assumam a profissão docente. Freire (1997) também assumiu a postura de Nóvoa (1995), enfatizando que a prática docente não existe sem a discente e vice-versa. É impossível separar o ensino dos conteúdos do ensino da ética, pois, na forma com que se introduzem os primeiros, está implícita a maneira de compreender o mundo e as relações entre as pessoas. Assim diz:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores volte a sentir-se bem na sua pele (NÓVOA, 1995, p. 29).

Os professores, perante a docência, precisam definir uma postura voltada para os valores éticos que estejam diretamente relacionados com a sociedade e atendam a seus principais anseios e auxiliem na busca por movimentos aos desafios cotidianos. A construção de uma nova identidade do professor passa pela estruturação da ação prática, visto que o acesso ao conhecimento não acontece com exclusividade por meio do professor e da escola. Segundo Freire (1997, p. 115), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”.

Essa tomada de posição, absolutamente necessária, precisa acontecer e ser constantemente repensada na ação docente, tendo em vista que ela, muitas vezes, influencia no processo ensino e aprendizagem.

Freire (2002), em sua obra *Educação como prática da liberdade*, faz-nos pensar sobre a caminhada da educação no Brasil como um processo que por muito tempo acarretou dominação, pressão, medo de crescer e submissão. Somos o produto de nossa história de dominação. Com o passar dos anos e com o desenvolvimento da sociedade envolvendo questões políticas e técnicas, as mentalidades também foram se transformando. Junto a isso, a educação que existia não correspondia mais a essa sociedade em transição. “Não podíamos compreender, numa sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum ouvindo, perguntando, investigando” (FREIRE, 2002, p. 98).

A docência carrega um compromisso em promover o movimento da dúvida, do questionamento, da busca do aluno pela verdade, inicialmente por meio de orientação, tornando-se gradualmente em autonomia. Destaca-se a importância de auxiliar o aluno, por

meio da ação docente, na construção do conhecimento e na intervenção, e, por meio dessa construção, buscar a transformação da realidade.

Considerando que não existe docência sem discência, pois as duas se complementam e se validam a todo momento, Freire (2001) afirma que um dos papéis do professor é perceber a ingenuidade de seus alunos e a partir dela construir formas de superação. Essa construção precisa ser feita pelo professor, por meio do respeito ao educando, dirigindo as aulas, as atividades e os estudos de forma séria. “Chamo essa posição de radical democrática porque ela almeja a diretividade e a liberdade ao mesmo tempo, sem nenhum autoritarismo do professor e sem licenciabilidade dos alunos” (FREIRE, 2001, p. 203).

Tendo isso presente, fez-se necessário repensar as formas de se conceber educação. Uma educação que, segundo Freire (2002), levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço, e em que tanto o educador quanto o educando participe da sua própria formação por meio do contato direto do educador com a realidade do educando, com a reinvenção do processo de ensino-aprendizagem trazendo para as salas de aula algo concreto e real para os educandos. Uma nova atitude docente se mostra necessária e urgente, afastando os processos mecanicistas e de memorização, abrindo espaço para a consciência da realidade e do que nela precisa ser mudado. Assim, a atividade docente precisa se voltar para uma atividade que carregue sentido ao educando e o ajude a transformar a sua própria realidade.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o próprio professor e o ensino são os objetos de estudo das ciências da educação e, por isso, procura-se incorporar os conhecimentos produzidos à prática do professor. Essa articulação entre os conhecimentos e as práticas se expressa concretamente, segundo as autoras, na formação do professor tanto inicial quanto continuada.

Mas a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações de atividade educativa (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991, p. 219).

A docência tem correspondência com os saberes que são produzidos por meio da prática. As pesquisas de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) mostram que a experiência profissional constitui as bases fundamentais da competência do professor, pois, segundo as autoras, é a partir desses fundamentos que os professores avaliam suas formações tanto anteriores como ao longo da docência, pois tais fundamentos se tornam princípios de análise da qualidade do trabalho.

Ao tentarmos compreender os motivos que levam os docentes a se envolverem com a profissão, reconheçamos uma pesquisa realizada com professores do ensino fundamental, por Rodrigues e Esteves (1993), em que relatam que, para a maioria dos participantes da pesquisa, a profissão docente carrega, para além do professor, o prazer pela educação de jovens, a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e, principalmente, a constatação de que a profissão admite autonomia de pensamento e de ação a quem se dedica.

Nessa conjuntura, para Imbérnon (2004), o território em que o magistério desenvolve seu trabalho é amplo, complexo e diversificado. Hoje o professor não pode mais ser relacionado a simples transmissor de conhecimento nem à transposição do conhecimento comum do aluno para o conhecimento acadêmico.

Não obstante, se as funções da profissão do professor hoje não são mais as mesmas exigidas em momentos passados, a sua formação, tanto inicial quanto continuada, também não pode mais ser a mesma que era realizada em outras situações.

Quando entendemos que a educação atravessa constantes mudanças ao longo dos anos, aceitamos também que outras as acompanhem como o campo da formação dos professores e principalmente a designação da docência. Estas precisam abandonar o modelo de ensino passivo e reprodutor, para constituir-se como ensino dinâmico e reflexivo, baseado no que foi construído ao longo dos anos, mas com um olhar sempre crítico para a realidade, em que professor e aluno juntos buscam a construção de conhecimentos, por meio da interação, da pesquisa e do aprender a aprender.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento científico e cultural revisitos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente (IMBÉRNON 2004, p. 12).

Diante desse cenário, podemos conceber que é declarada ao professor a necessidade de assumir um outro papel profissional, baseado em novas competências construídas por intermédio dos conhecimentos pedagógicos, científicos, culturais, políticos e principalmente pessoais, pois todos esses conhecimentos perpassam pelo próprio professor.

Vislumbra-se então que a maioria das práticas dos professores, conforme Mizukami (2002), é um manifesto envolvendo conhecimentos, pensamentos, interpretações, escolas, valores e compromimentos.

A docência assim representada nos remete a um olhar amplo para a formação de professores, pois está intrínseca a um movimento, além de dinâmico, influenciado pelos

diversos fatores e contextos sociais, pessoais, de constituição de valores, políticos, culturais e pedagógicos. É necessário buscar um contraponto entre o que se quer ensinar, como se quer ensinar e para que se quer ensinar, dentro de uma dinâmica reflexiva, sem ponto final.

A partir das premissas teóricas apresentadas, concebe-se a necessária utilização e importância da escolha assertiva da metodologia, visto que irá fornecer uma melhor compreensão sobre a sua natureza e objetivo da pesquisa, auxiliando ainda a implementar a qualidade das produções advindas do trabalho da investigação. A metodologia pode, ainda, amparar e ajudar a definir a tomada das decisões e a sistematização e organização do percurso que a pesquisa se lança a buscar, fazendo com que ela adquira relevância.

5 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Concebendo as ideias centrais que conduzem a linha de pesquisa qualitativa, podemos verificar sua adequação às pesquisas das ciências sociais, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de diferentes perspectivas nas pesquisas. É importante destacar que, quando lidamos com contexto humano, como retrata o campo da educação, a pesquisa qualitativa se mostra inteiramente adequada e apropriada, pois

a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan Bikelen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 14).

O ponto de partida desta pesquisa é a escuta dos seus participantes e, em seguida, a aproximação do pesquisador com o contexto investigado. Esses principais fatores ficam valorizados dentro da pesquisa qualitativa, e sua inserção no contexto do projeto se torna natural e real.

Segundo Bogdan e Biklen (1997, p. 67), na investigação qualitativa, “o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimentos e não dar opinião sobre determinado contexto”. A finalidade dessa pesquisa é a capacidade de “gerar teoria, descrição ou compreensão”; concebe-se a busca por entender o processo mediante o qual os sujeitos participantes da pesquisa constroem os significados a respeito do tema a ser investigado. Os principais autores que defendem a pesquisa qualitativa indicam que a principal função do investigador “não consiste em modificar pontos de vista” do entrevistado; mas, antes, compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-las e praticá-las (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 138).

A escolha do método se justifica ao levarmos em conta a importância da análise da realidade que será investigada de forma profunda, permitindo ao pesquisador, nesse caso inserido no contexto, a interpretação de toda a conjuntura. Para Lüdtke e André (2013), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.

Hick (2004) aponta que esse estilo de pesquisa permite valorizar as perspectivas dos participantes e sua diversidade, oportunizar uma variedade de abordagens e métodos e possibilita a reflexão do pesquisador e da própria pesquisa.

A escolha pela realização de uma Pesquisa Qualitativa permite-nos, enquanto pesquisadores, incorporar o método no processo de pesquisa, integrá-lo ao assunto e mestudo e ainda dar conta da complexidade do objeto e mestudo. Conforme nos mostra Hick (2004, p. 21), na Pesquisa Qualitativa, “os objetos de pesquisa não são reduzidos a variáveis únicas mas são estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário”.

Gi (2008) acentua o valor da Pesquisa Qualitativa, dizendo que esse tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de instituições, portanto, seu planejamento é bastante flexível, possibilitando considerações variadas a respeito dos aspectos estudados.

Diante de questões que merecem múltiplos e atentos olhares, a Pesquisa Qualitativa nos conduz, conforme relata Yin (2016, p. 7),

para o estudo do significado da vida das pessoas nas condições da vida real; para a representação das opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; para a contribuição com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento humano e para o uso de múltiplas fontes de evidência em vez de se basear numa única fonte.

A articulação dessas questões torna-se, para o autor, a revelação do verdadeiro sentido e objetivo da Pesquisa Qualitativa, podendo, durante a sua realização, reverter-nos para além dos resultados esperados, produzindo novos conceitos. “Na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeja do que com aquele que o faz meticulosamente” (BOGDAN & BIKLEN, 1997, p. 83).

Durante todo o projeto de pesquisa, deve ser considerada a preocupação com a manutenção das características dos fatos, dos dados e de sua ligação real com a vida das pessoas investigadas e de todo o seu entorno, pois elas auxiliam na compreensão de toda conjuntura concebida pela pesquisa.

A seleção dos instrumentos de pesquisa se constitui em uma importante tarefa, pois revela, em grande parte, as intenções da investigação e as possíveis articulações e confrontos entre os achados. Assim serão considerados os seguintes instrumentos nesta pesquisa: análise dos documentos institucionais, entrevistas e Grupos Focais Investigativos.

A análise dos documentos institucionais desempenha importante tarefa, como um instrumento, na Pesquisa Qualitativa. Segundo Lüdke e André (2013), a análise de documentos complementa informações obtidas por intermédio de outras técnicas e pode revelar outras questões sobre o problema ou tema investigado.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas fonte de informação contextualizada, mas surge em um determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45).

A partir de uma boa seleção de documentos, é possível se obterem informações sobre o contexto analisado, com baixos custos, que apresentam naturalmente o cenário e em estudo, existem mesmo sem a presença dos sujeitos em questão, e por fim são uma fonte estável de dados e informações.

Para Yin (2016), Lidke e André (2013) e Gil (2002), a análise de documentos se ajusta com a entrevista, e as duas trazem para a pesquisa dados que juntos tornam os estudos abrangentes, profundos e com maior validade. Yin (2016, p. 131) destaca que

os dados podem ser sobre o ambiente físico e social (p. ex., fotografias de um ambiente de campo e seus membros), mas também podem gerar dados valiosos sobre coisas não diretamente observáveis (p. ex., temas abstratos como as políticas e procedimentos de uma organização, representadas em documentos) e informações mais históricas (p. ex., tendências reveladas por registros arquivais).

Quando o pesquisador se propõe a realizar uma investigação, no contexto das ciências sociais, os dados que muitas vezes não podem ser diretamente observáveis tomam forma e importância, pois os temas se apresentam de maneira geral abstratos, mas, ao mesmo tempo, fundamentais para o acolhimento e o entendimento do que se apresenta.

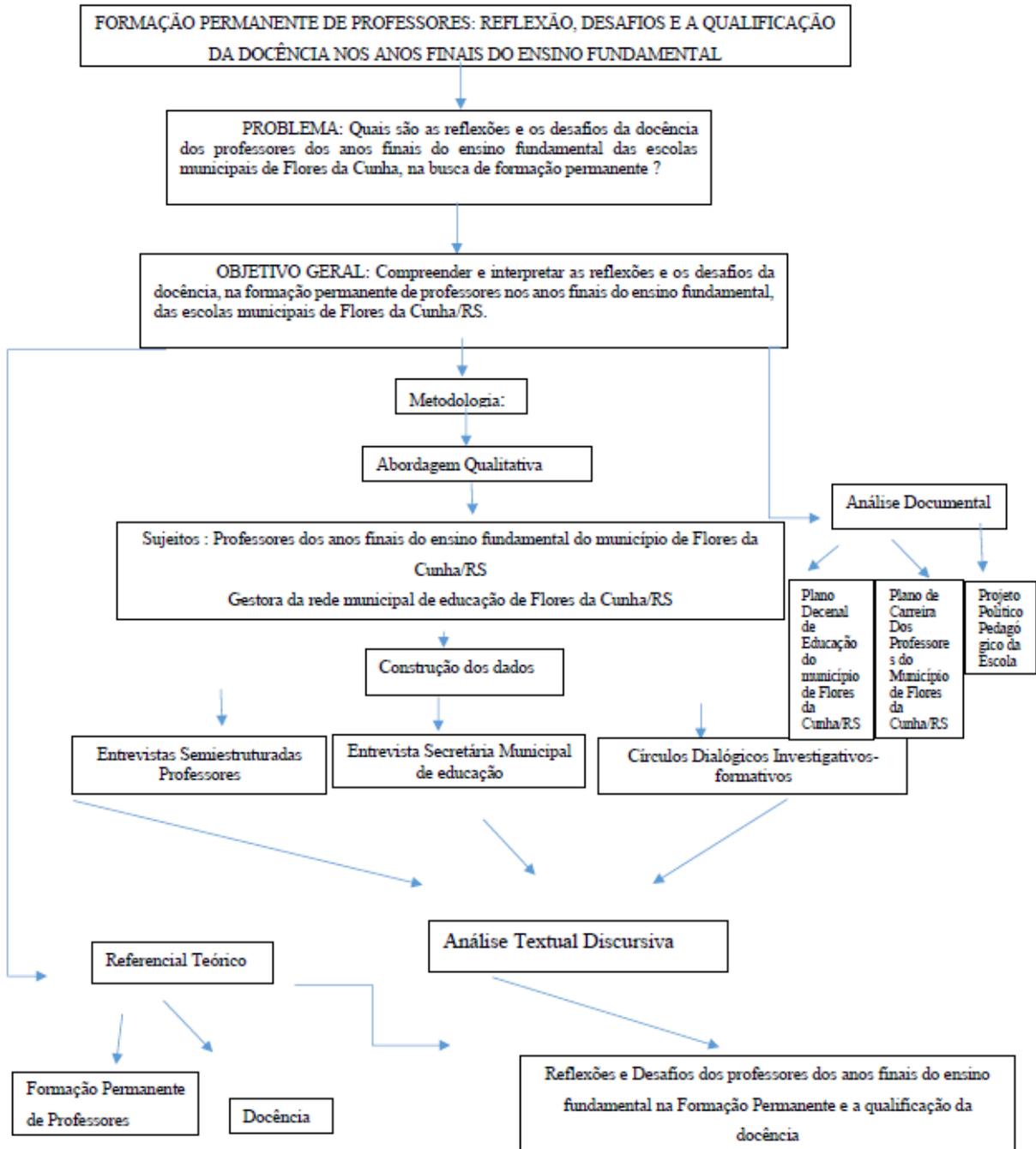
Considerando o objetivo da pesquisa, seus protagonistas, o campo de atuação e o envolvimento direto com a educação e o humano, os instrumentos definidos e escolhidos para serem utilizados nesta pesquisa são: apresentação e compreensão dos documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas com os professores dos anos finais do ensino fundamental e com a gestora da educação municipal de Hores da Cunha/RS e ainda a realização dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ, 2015), com os professores dos anos finais, de uma escola da rede municipal de Hores da Cunha/RS.

Soma-se ao exposto acima a disponibilidade de tempo, dentro do processo da construção da pesquisa, para a utilização dos instrumentos escolhidos e o acesso facilitado a esses professores que a pesquisadora dispõe, tendo em vista a conexão existente, entendida como tempo e lugar, entre os professores participantes da pesquisa e a pesquisadora.

Considera-se que, por meio desses instrumentos, seja possível contemplar as principais facetas envolvidas e ligadas ao objeto de investigação desta pesquisa, a fim de que se possa

vislumbrar todo o contexto, oportunizando um entendimento coeso e significativo de todos os principais segmentos envolvidos e que têm influência sobre esta pesquisa.

Figura 1 – Representação do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora (2020).

A Figura 1 representa o percurso metodológico realizado nesta dissertação, que indica como ponto de partida a formação permanente: reflexões e os desafios da docência dos professores dos anos finais do ensino fundamental do município de Flores da Cunha/RS.

5.1. A DELIMITAÇÃO DOS INSTRUMENTOS PARA CONSTRUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Em se tratando de uma pesquisa qualitativa, que oportuniza e preconiza a utilização de instrumentos para construção de dados empíricos, o pesquisador precisa demandar uma atenção significativa para a seleção desses instrumentos, que precisam ser definidos em uma relação direta com o problema e os objetivos da pesquisa. Isso ocorre devido à importância que os dados coletados agregam à pesquisa.

Diante desse cenário e a fim de enriquecer e complementar a pesquisa, foram selecionados os seguintes instrumentos para construção dos dados: estudo dos documentos, entrevistas semiestruturadas com professores e com a gestora municipal de educação e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

O estudo dos documentos apresenta como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Resolução nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

Para a realização do estudo de documentos, foram selecionados ainda os seguintes materiais: o Plano Decenal Municipal de Educação, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto também do município. Além desse documento, foram revisitados o Plano de Carreira do Professor do Município de Hores da Cunha/RS e o Projeto Político-Pedagógico da escola na qual foram realizados os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

O estudo desses documentos atende ao anseio de verificar a existência de incentivos à formação permanente de professores e a forma com que são realizados esses incentivos. Outro fator que pode ser destacado no estudo desses documentos diz respeito à importância que a gestão municipal destina ao quesito formação permanente de professores.

A entrevista semiestruturada, considerada, segundo Lüdke e André (2013), uma das principais técnicas de trabalho na maioria das pesquisas em ciências sociais, representa, ainda de acordo com os autores, um instrumento básico para coleta de dados, podendo ser percebida uma interação entre quem pergunta e quem responde, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, e em que não existe uma rigidez na sequência e enfoque das questões, pois “o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 39).

Para Yin (2016), em uma Pesquisa Qualitativa, a entrevista se caracteriza mais por uma conversa, na qual o pesquisador tem uma concepção mental das perguntas que irá realizar, que poderão ser alteradas conforme o contexto da entrevista. Em forma de conversa, o entrevistado pode ser franco e sincero em alguns momentos, como também mais reservado em outros. O importante é distinguir os dois momentos e realizar a entrevista na forma da escuta atenta, pontuando ainda o autor.

Falar moderadamente, ser o menos diretivo possível, manter-se neutro, evitando intencionalidades, manter uma boa relação com o participante, usar um protocolo de entrevistas como orientador e realizar uma análise durante a entrevista são dicas que Yin (2016) nos apresenta para agregar qualidade às entrevistas.

Isso exposto, a entrevista foi outro instrumento de construção de dados, utilizado para esta pesquisa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais do município de Flores da Cunha, que tiveram duração em torno de 40 minutos, e aconteceram por meio da plataforma digital *Zoom Cloud Meeting*².

A rede municipal do município de Flores da Cunha conta atualmente com sete escolas de ensino fundamental. Um professor, atuante nos anos finais do ensino fundamental, de cada uma das escolas, foi convidado para participar da entrevista, de forma espontânea e voluntária.

A escolha pelas escolas municipais está baseada na inserção profissional da pesquisadora na instituição, e a escolha pelo período de 2014 a 2018 está relacionada à proximidade temporal com o ano da investigação, assim como com a delimitação de um período.

Dentro dessa perspectiva, propôs-se a realização também de entrevista semiestruturada com a Secretária Municipal de Educação do município de Flores da Cunha/RS, verificando novos dados para a pesquisa com o intuito de torná-la mais abrangente e com expressiva coerência e profundidade, buscando fazer uma leitura de todos os interlocutores envolvidos como tema da pesquisa e estabelecendo possíveis concordâncias ou discordâncias entre eles.

A entrevista semiestruturada também apresenta a pretensão de entender e perceber as intencionalidades e concepções relacionadas à formação permanente e à relação com a docência, da Secretaria de Educação de Flores da Cunha/RS, verificando que, a partir dela, abre-se caminhos para intervenções nas escolas da rede municipal, devido à constituição de políticas públicas que podem validar as propostas que possam surgir no decorrer desta pesquisa.

² Plataforma digital que permite a realização de reuniões on-line, de forma gratuita e segura.

As entrevistas aqui referidas, com os professores e com a Secretária Municipal de Educação do município de Flores da Cunha/RS, foram realizadas por intermédio da plataforma *Zoom Cloud Meeting*. A escolha por esse aplicativo remete a fatores relacionados às suas características: possibilita o acesso de número ilimitado de participantes e não apresenta custos aos usuários, e reuniões on-line de até quarenta minutos; pode ser utilizado por aparelhos de celulares ou computadores; e, semanalmente, segundo a plataforma *Zoom* relata em seu site, passa por novos testes de segurança. Suas configurações padrão incluem uma senha para entrar e em uma sessão, e é necessário passar por uma “sala de espera”, na qual o organizador da reunião aceita o usuário. As senhas são complexas para garantir ainda mais a segurança do acesso dos usuários e somente o anfitrião da reunião pode realizar a gravação por meio da plataforma. Os professores da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS já utilizam esse recurso em suas aulas on-line, estando, portanto, capacitados para acessá-la.

As entrevistas se estruturadas, acolhendo ao todo sete professores dos anos finais do ensino fundamental, aconteceram de forma individual. Os docentes participantes foram convidados pelos diretores das escolas para participarem das entrevistas, que foram realizadas em datas e horários acordados entre pesquisadora e entrevistados, observando a disponibilidade de horário de cada professor.

As entrevistas seguem roteiro apresentado no Apêndice E deste projeto e foram gravadas e áudio pela pesquisadora por meio da plataforma, para posterior descrição e análise. O recurso vídeo, também disponível na plataforma *Zoom*, não foi utilizado nas entrevistas. Cada professor participante da pesquisa recebeu um convite eletrônico com *link* de acesso à plataforma, que informava também data e horário do encontro. No decorrer da entrevista, foram respeitados os períodos de fala dos professores, considerando a importância de suas respostas para a pesquisa.

Os Grupos Dialógicos Investigativo-formativos são apresentados por Henz e Freitas (2015), inspirados nos Grupos de Cultura freireanos em um entrelaçamento com os pressupostos da pesquisa-formação de Josso (2004, 2010).

No *Dicionário Paulo Freire*, Brandão (2009) define os Grupos de Cultura como sendo uma roda de conversa entre pessoas que não apresentam hierarquia de saberes ou posições, mas que se colocam como aprendizes, utilizando o diálogo como principal ferramenta metodológica. “O trabalho e mequipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e de outros grupos semelhantes da década dos sessenta” (BRANDÃO, 2009, p. 69).

A disposição das pessoas em círculo é, de certa forma, a expressão crítica à educação bancária (FREIRE, 2013), que coloca o professor como único detentor de conhecimentos e a escola como único local para a aprendizagem. No círculo, todas as pessoas participantes constroem juntas o saber a partir de suas necessidades, capacidades e experiências. No círculo, não existe um lugar de destaque, todos os participantes são considerados mediadores e verdadeiros autores da sua formação.

Assim Paulo Freire pensou em um método de alfabetização que apresenta como ponto de partida o diálogo entre educador e educandos, no qual a escuta atenta, não só da palavra, mas de toda uma realidade de vida dos educandos, origina os temas gerados, que podem ser palavras, frases, que são guardadas para mais tarde serem utilizadas nos círculos de cultura.

A partir do levantamento das “palavras” a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz (BRANDÃO, 1991, p. 26).

Na década de 60, conforme Brandão (1991), depois de haver sido testado em “círculos” na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método de alfabetização por meio dos Círculos de Cultura foi levado por muitas mãos ao Rio de Janeiro, a São Paulo e a Brasília.

Em um Círculo de Cultura, segundo aponta Brandão (1991), todos os participantes constituem uma equipe de trabalho, que tem apenas um animador que coordena o grupo e que tem um único método de trabalho: o diálogo. Todos ensinam e todos aprendem, num coletivo e solidário pensar. O Círculo de Cultura carrega fortemente consigo a característica da participação de todos e remete sempre como ponto de partida à realidade e às necessidades próprias dos integrantes. “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém sozinho. A educação, que deve ser uma ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá para pensar sem susto –, não pode ser imposta” (BRANDÃO, 1991, p. 21-22).

Como embasamento dos Círculos de Cultura freireanos, surgem os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, que se configuram em uma proposta epistemológica-política que vem sendo construída pelo Grupo de Estudos Dialogus (UFSM) e constitui-se em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e que, juntos, a partir de uma problematização, cooperativamente, entendem a realidade vivida com consciência crítica e transformadora.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos ainda privilegiam espaços de diálogo e auto(trans)formação docente com ênfase e proximidade no cotidiano dos estudantes e da

comunidade (HENZ; FREITAS, 2015). Acima de tudo, busca-se a valorização da capacidade e das vivências dos professores, envolvendo-os como protagonistas da escola e em que atua e entendendo que o diálogo entre os pares pode conduzir a significação da prática docente.

Assim exposto, torna-se importante destacar que, nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, os sujeitos participam como coautores e coautoras e em todo o processo envolvendo-se, refletindo e autoquestionando-se sobre sua formação e sobre suas aprendizagens e ensinagens, tendo como premissa maior a conscientização e a auto(trans)formação.

Figura 2 – Movimentos para a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Heinz e Freitas (2015).

O entrelaçamento com as experiências de vida e formação de Josso (2004) acontece quando, de igual propósito, a autora propõe narrativas da história de formação a fim de que se compreenda o próprio processo de formação, considerando a interpretação como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico.

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO 2004, p. 59).

Josso (2004) apresenta a premissa de formação permanente por intermédio da tomada de consciência crítica do professor, em relação a sua prática e sobre a reflexão dessa prática e dos princípios que levaram e levam o professor a pensar e agir de determinadas formas e não de outras. Não se trata, segundo Josso (2004), de apenas recolher dados a respeito da própria formação e das próprias ações educativas dos professores, mas, sim de trabalhar na busca da tomada de consciência inerente à passagem de uma compreensão da formação do sujeito para o conhecimento das características da sua subjetividade e exercício.

Não basta que os sujeitos discutam suas opiniões momentâneas, como lhes é pedido que façam numa entrevista. É ainda necessário que eles possam classificar as experiências que subentendem seus pontos de vista e que sejam capazes de dar conta do seu processo reflexivo, aqui e agora.

Assim a abordagem de Histórias de Vida pode não apenas provocar um conhecimento da sua existência e do seu saber-viver como recursos de um projeto de si auto-orientado, mas convoca ainda o sujeito da formação a reconhecer-se como tal, a assumir a sua quota de responsabilidade no processo e, finalmente, a colocar-se numa relação renovada consigo, com os outros, como ser humano e como universo, na sua vida em geral e no nosso grupo em particular (JOSSE 2004, p. 84).

O professor se torna conhecedor de sua trajetória de formação e, a partir desse conhecimento, passa a questionar criticamente suas ações e seus resultados no processo de ensino-aprendizagem podendo, também por intermédio do trabalho com os pares, adotar novas formas de ação e interação com seus alunos, com a escola de maneira geral e com toda a comunidade escolar. Para Josso (2004, p. 73), “[...] a reflexão sobre a vida é centrada no salientar as experiências que consideramos significativas, para compreendermos o que nos torna nós, nesse dia, e de que forma chegamos a pensar o que pensamos de nós mesmos, dos outros, do nosso ser humano e cultural”.

Diante da oportunidade de relenbrar trajetórias de vida e de escolhas, tem-se a possibilidade de compreender os motivos que nos conduziram a isso, para que, como próximo passo, e por meio da conscientização, seja possível conviver de forma adequada com essas escolhas, acreditando sempre que o ser humano se constitui nas e das diferentes experiências que vivencia diariamente.

Isso posto, intencionou-se realizar, com os professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal de Flores da Cunha/RS, Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, visando ao diálogo entre eles e, por meio dele, buscar a ampliação da

sua própria visão de mundo, conscientizando-os como coautores e responsáveis pelo próprio processo de aut(otrans)formação.

Esses encontros aconteceram durante as reuniões pedagógicas mensais previstas em calendário escolar do ano de 2020, ou ainda em período autorizado e definido pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Flores da Cunha/RS. Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram realizados por meio da plataforma de videoconferências *Zoom Cloud Meeting*³. A plataforma *Zoom* possibilita que, ao agendar a reunião, o anfitrião, no caso a pesquisadora, selecione os dispositivos que serão utilizados na versão ligado/desligado pelos participantes. Para a realização dos Círculos Dialógicos, o áudio de todos os participantes permanecerá ligado e o recurso vídeo será desligado. Os professores da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS já utilizam essa plataforma em suas aulas on-line, estando, portanto, capacitados para acessá-la. Caso o recurso de áudio não esteja disponível para algum dos praticantes do Círculo Dialógico Investigativo-formativo, ele poderá participar com o recurso do *chat* disponível na plataforma.

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos foram realizados com um grupo de professores, sendo que todos os professores dos anos finais da escola municipal escolhida foram convidados para participar dos encontros que aconteceram em datas e horários acordados entre os participantes e a pesquisadora e seguiram roteiro apresentado no Apêndice D deste projeto. Caso os professores não comparecessem o Círculo seria remarcado. Cada professor participante da pesquisa recebeu um convite eletrônico com *link* de acesso à plataforma, que informa, também, data e horário do encontro. Estão previstos seis Círculos Dialógicos com frequência semanal e sequencial. Os Círculos Dialógicos foram gravados em áudio, pela pesquisadora, por meio da plataforma para posterior descrição e análise.

A partir dos documentos – Plano Municipal Decenal de Educação de Educação do município de Flores da Cunha/RS, Plano de Carreira do Professor do município de Flores da Cunha/RS, Projeto Político-Pedagógico da Escola onde acontecerão os Círculos Dialógicos investigativo-formativos –, das entrevistas semiestruturadas com a Secretária Municipal de Educação e com os professores dos anos finais do ensino fundamental, e da realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, foi realizada a análise textual discursiva, com apoio da metodologia explicada por Moraes e Galiazzi (2016), que apontam que, a partir de um conjunto de textos, realiza mos relações e pontes entre as unidades. Quando realiza mos uma

³ A escola pela realização dos círculos dialógicos investigativo-formativos por meio de plataforma digital ocorrendo em vista a atual situação de nosso país, que vive uma pandemia desencadeada pelo Coronavírus (Covi-d-19), que tem como principal forma de prevenção o isolamento social.

análise textual discursiva, obtemos uma categorização. Essa categorização representa as pontes que levam à compreensão do objeto em estudo.

Os autores Moraes e Galiazzi (2016) apontam para a metodologia desenvolvida por meio de um recorte de análise, do estabelecimento de relações, formação de categorias e interpretações emergentes no processo investigativo. A análise textual discursiva, para os autores, apresenta-se como um processo auto-organizado de construção da compreensão que surge por meio “da desconstrução do *corpus* do texto, unitarização, do estabelecimento de relações entre os elementos, a categorização, e a captação do emergente em que a nova comunicação é captada e comunicada” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 12).

Tendo presentes as considerações citadas, por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), intencionou-se investigar as reflexões e os desafios da docência na formação permanente dos professores nos anos finais do ensino fundamental das escolas do município de Flores da Cunha/RS.

Para Moraes (2003), a análise textual discursiva pode ser vista como uma abordagem de análise de dados a ser utilizada na pesquisa qualitativa, que transita entre duas formas: a análise de conteúdo e a análise de discurso.

A análise textual discursiva, ainda segundo Moraes (2003), constitui-se pela participação e mal algumas etapas que podem ser descritas como um processo, que tem início com uma unitarização, em que os textos são separados em unidades de significado. Em seguida, dentro da referida análise, acontece a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de “categorização”.

A análise textual discursiva movimenta-se do empírico até a abstração teórica, e esse movimento só pode ser alcançado quando o pesquisador consegue interpretar e produzir argumentos. Conforme Moraes (2003), esse processo todo gera *meta*-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Construir e reconstruir caminhos se constitui em uma das abordagens consideradas pela análise textual discursiva em que o pesquisador precisa aprender a conviver por um período longo da pesquisa, visto que alcançar um fim não significa saber qual seria o ponto de chegada, e o ponto de partida passa a ser definido quando vai se aproximando do ponto de chegada.

Enfim a pesquisa que apresenta seus dados e os relaciona com os objetivos da pesquisa, direcionando-se para a concretização a partir de leituras e releituras, transcrições, unitarização e categorização, especialmente a partir da escrita, está se referindo à análise textual discursiva. O pesquisador precisa compreender que a angústia, a desorganização e o caos precedem a criação de novas ordens e entendimentos.

6 OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E O INCENTIVO À FORMAÇÃO PERMANENTE

Este estudo conta com a análise de documentos, considerados essenciais para a construção dos dados e a fundamentação legal, tendo em vista que a legislação embasa e direciona as ações dos envolvidos com a educação, dessa forma, estando também relacionada com a formação permanente de professores, foco central desta pesquisa.

Os estudos dos documentos nos fazem perceber as intenções e ideologias sócio-político-educativas que estão presentes e se diferenciam e intercalam em cada instância envolvida e em cada momento da história. Nelas, detectamos, por meio de um olhar apurado, a evolução dos conceitos envolvidos historicamente a formação de professores e a forte ligação com as necessidades de cada tempo.

Pesquisadores apontam para a importância que a análise documental revela nas pesquisas, como Lüdke e André (1996, p. 39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge em um determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto.

Ressaltar a importância do conhecimento dos principais documentos que fazem ou já fizeram parte dos arredores do tema da pesquisa constitui-se como parte importante do estudo e, além disso, pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta ou detectadas por meio de leituras e de diversos estudos, em que poderão se interlaçar contribuições inerentes à pesquisa.

Por esses motivos, e ainda baseados nos estudos de Lüdke e André (1996, p. 38), “[...] leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” podem elucidar e declarar dados até então não percebidos pela pesquisa.

Depois de organizar os dados, num processo de inúmeras leituras e releituras, o pesquisador pode voltar a examiná-los para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. A construção de categorias não é tarefa fácil (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 42).

Os dados obtidos, por meio das leituras dos documentos que compõem esta pesquisa, foram organizados a partir de textos explicativos, que destacam os achados significativos e m

relação à temática da formação permanente e docência, e apresentamos como suporte inicial e importante embasamento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394/96.

No final do ano de 1996, ocorreu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394, que rege a educação brasileira até nossos dias. Ela foi elaborada em meio a debates recorrentes a respeito da formação continuada e se remete a essa formação em vários de seus artigos quando faz referências à valorização dos profissionais da educação e ao seu aperfeiçoamento.

No artigo 61, a LDBN relata considerações a respeito dos profissionais da educação e sua formação. O mesmo artigo destaca e considera a formação e o serviço, por meio da inclusão da lei nº 12.014 de 2009, e ainda ressalta que a formação dos profissionais da educação associa teorias e práticas.

A Lei nº 9.394/96 valoriza a formação continuada quando faz referência ao aperfeiçoamento profissional continuado e mais ainda quando prevê licença remunerada para estudos dos professores. Outro fator em destaque nessa lei é que, pela primeira vez, tem espaço em uma LDBN o tempo destinado aos estudos do professor incluídos na carga horária. Mesmo que não seja a realidade de muitos estados e municípios brasileiros, esse movimento gera um horizonte de possibilidades de mudanças, que paulatinamente pode ser concretizar e viabilizar, levando em conta as possibilidades de cada região brasileira.

Outro fator que provoca os professores para a adesão à formação continuada é que está expressa na lei a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho. Por meio da busca por atualização e capacitação profissional, os professores podem ter maior remuneração, o que, por sua vez, gera motivação para a busca por mais formação, que ainda acresce mais remuneração e assim sucessivamente.

Nessa mesma direção aponta a Resolução do Conselho Nacional de Educação número dois de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que expressa a importância da formação, por meio do comprometimento dos profissionais da educação, descrevendo que uma das dimensões das competências específicas da formação está relacionada ao engajamento profissional, que por sua vez compreende o comprometimento do professor com seu próprio desenvolvimento profissional permanente.

Este artigo evidencia o importante papel que os professores têm mediante da sua formação, principalmente da formação continuada. O desenvolvimento profissional que acontece durante o exercício da docência advém em grande parte, do comprometimento dos profissionais,

considerando que, se mudanças acontecem com frequência em todos os setores sociais e principalmente na educação, a formação dos professores deve necessariamente acompanhar essas mudanças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, Resolução CNE/CP nº 2, descrevem ações que podem definir o futuro dos cursos de formação, como também as condutas dos profissionais com formação em serviço e os estabelecimentos de ensino e suas mantenedoras. Podem-se evidenciar essas condições como que está exposto no artigo 5º, que enfatiza a “equidade no acesso à formação inicial e continuada para os professores e de mais profissionais da educação” e que ainda propõe a “articulação entre a formação inicial e a formação continuada” (BRASIL, 2019, p. 20).

Assim exposta, faz-se importante dizer ainda que as novas Diretrizes descrevem uma importante integração entre formação permanente e a escola, e ainda entre os saberes docentes e a prática docente, relatando que elas precisam fazer parte do cotidiano e devem estar articuladas com os objetivos e com a realidade da escola.

A Resolução do CNE/CP nº 2 de 2019 expõe ainda alguns conceitos importantes ao fazer referência à formação permanente, apontando as habilidades necessárias para o professor: a autoavaliação, o aprimoramento da prática, o engajamento em estudos e pesquisas, a construção de conhecimentos a partir da prática da docência, o trabalho coletivo por meio da participação e em comunidades de aprendizagem e a utilização de recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.

Tais habilidades referem-se à formação permanente, tendo como local principal a própria escola, e acontecendo entre os próprios professores, considerando seus desafios diários, sua realidade e principalmente suas necessidades e seus interesses. O movimento de formação permanente inicia com o engajamento do professor, para que se desencadeie a construção de conhecimentos e a aplicação na prática.

Devemos ainda considerar a relevância das trocas de experiências entre os pares, consideradas dentro das próprias instituições escolares e, em uma versão contemporânea, também por meio de recursos tecnológicos. Esses momentos de compartilhamento conduzem a edificações coletivas para ações pedagógicas coletivas, que na prática tendem a causar maiores avanços e intervenções mais assertivas.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº2/2019 ainda concebe os professores como agentes formadores de conhecimento e cultura e que, por isso, precisa de “acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural” (BRASIL, 2019, p. 20). O professor, assim relatado pelo parecer do Conselho Nacional de Educação, por

meio da sua própria prática, produz conhecimento, e, para tal, a prática deve ser associada à pesquisa, aos estudos, ao acesso ao conhecimento pedagógico e suas ideias. Essas ações iniciais, vinculadas à frequência a encontros de trocas entre os professores nas escolas de atuação, podem ser expressas e compreendidas como fator principal da formação permanente.

6.1 O PLANO DECENAL MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORES DA CUNHA/RS

Esta pesquisa apresenta como cenário o município de Flores da Cunha/RS, como definido anteriormente, mais especificamente a Rede Municipal de Educação. Isso posto, faz-se necessário conhecer o Plano Decenal Municipal de Educação, que apresenta vigência de 2014-2024, e nos foi fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do município citado.

O referido Plano Decenal Municipal de Educação, em consonância com a Lei 9394/96 e também com o Parecer nº 2/2019, apresenta diversas menções a respeito da formação permanente e formas de incentivo para que os professores se aliem e se associem a ela. Por intermédio de estratégias definidas, pode-se detectar a importância que o município expressa com a formação permanente.

O intuito presente na estratégia nº 14.1 do Plano Decenal Municipal de Educação consiste em realizar parcerias com instituições de ensino superior, incentivando a formação dos profissionais em pós-graduação. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Flores da Cunha, 70% dos professores efetivos, concursados, possuem pós-graduação, e 3% possuem mestrado. A partir desses dados, implanta-se a estratégia 16.1 presente no Plano Decenal Municipal de Educação, que diz respeito a chegar em 2024 com 80% dos professores com Pós-Graduação e 5% com mestrado ou doutorado (FLORES DA CUNHA, 2014a).

A estratégia de número 18.1 do Plano Municipal de educação do município de Flores da Cunha/RS diz: “Acompanhar o plano de carreira vigente, que já atende a valorização dos profissionais em relação ao piso salarial e a hora-atividade para formação continuada e planejamento” (FLORES DA CUNHA, 2014a, não paginado), declarando o incentivo à busca de formação permanente.

Todos os professores da rede municipal de Flores da Cunha/RS possuem 1/3 da carga horária semanal para planejamento, estudos, encontros e reuniões organizados na própria escola ou pela Secretaria de Educação. Esse tempo pode, ainda, ser utilizado para conversas com pais ou responsáveis pelos alunos.

Segundo o que consta no Plano Decenal Municipal de Educação, essa organização da carga horária dos professores está sendo considerada como formação permanente, pois possibilita que eles participem e se envolvam em momentos de estudos, de trocas entre os pares, ou ainda que possam participar de encontros de formação.

Não obstante, os docentes da rede municipal de Flores da Cunha/RS participam de reuniões pedagógicas, distribuídas ao longo do ano letivo, que podem estar relacionadas a conselhos de classe, estudos pedagógicos e relacionados à legislação, entre outros, que também se somam à carga horária de formação continuada, perfazendo um total de quarenta horas/ano.

6.2 PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE FLORES DA CUNHA/RS

Em consonância ao Plano Decenal Municipal de Educação, o Plano de Carreira do magistério público municipal de Flores da Cunha, Lei Complementar nº 105, de 15 de outubro de 2014, apresenta, em seus princípios básicos, o interesse pela valorização profissional dos professores e profissionais da educação. No artigo 3º, em seu parágrafo segundo, expressa “a valorização profissional, através das condições de trabalho compatíveis com a dignidade da profissão e com o aperfeiçoamento profissional continuado” (FLORES DA CUNHA, 2014b, não paginado). Ainda prevê a progressão funcional na carreira, mediante promoção baseada no tempo de serviço e merecimento.

O Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Flores da Cunha/RS descreve ainda, em seu art. 12:

A promoção a cada classe obedecerá aos seguintes requisitos de tempo e merecimento:
 b) Cursos de atualização e aperfeiçoamento, serviços relevantes realizados em entidades vinculadas à educação e contribuição no campo da educação que somados perfazam no mínimo (120) pontos (FLORES DA CUNHA, 2014b, p. 6).

Faz-se menção à possibilidade de promoção dos professores que se envolverem com a formação continuada, por meio da participação em cursos de atualização e da participação em movimentos das entidades ligadas à educação. O parágrafo 2º define com mais clareza quais são os cursos relevantes e considerados para tal promoção quando diz: “Serão considerados como cursos de atualização e aperfeiçoamento, na área da Educação, todos os cursos, encontros, congressos, seminários e similares, cujos certificados apresentem conteúdo programático, carga horária, identificação do órgão expedidor” (FLORES DA CUNHA, 2014b, p. 6).

Destaca-se a consideração que o Plano de Carreira do magistério público de Flores da Cunha/RS realiza a respeito da formação permanente, pois prevê a possibilidade de avanços

salariais quando faz referência ao merecimento, que aqui se pode traduzir na busca por formação permanente e na permanência no magistério público quando faz referência ao tempo de serviço.

Tratando ainda do Plano de Carreira dos professores municipais de Flores da Cunha/RS, o documento conduz as seguintes informações de incentivo à formação permanente: aumento gradativo dos rendimentos, diante da apresentação de certificados de participação dos professores em cursos, encontros, palestras e de mais eventos relacionados à educação.

Ainda está presente nos princípios básicos da carreira do magistério o “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho” (FLORES DA CUNHA, 2014b, p. 11). Evidencia-se tal estratégia de forma prática na distribuição da carga horária dos professores da rede municipal. Um terço da carga horária de trabalho do professor fica destinado a planejamento e estudos. Desse modo, o professor da rede municipal de Flores da Cunha, com carga horária de 20 horas/semanais, tem atualmente 5 horas para planejamento e estudos.

Essas horas destinadas para planejamento e estudos podem ser distribuídas entre: reuniões pedagógicas, atendimentos para pais, reuniões com a direção, participação em cursos ou palestras, trocas de experiências entre os pares.

A cada quatro anos, os professores municipais de Flores da Cunha/RS, efetivos e concursados, apresentam todos os certificados de cursos e encontros realizados e, por meio de uma avaliação realizada por uma comissão pré-estabelecida, pode malcançar a promoção sendo assim disposto na lei:

Art. 5º A carreira do magistério público municipal é constituída pelo conjunto de cargos efetivos de Professor, supervisor e orientadores educacionais, estruturada em seis (06) classes, dispostas gradualmente, com acesso sucessivo de classe a classe, quatro níveis de formação e dois (02) níveis especiais e extinção, estabelecidos de acordo com a titulação pessoal do profissional da educação.

[...]

Art. 7º As classes constituem a linha de promoção dos profissionais da educação, detentores de cargos efetivos.

Parágrafo único. As classes são designadas pelas letras A, B, C, D, E e F, sendo esta última a final da carreira (FLORES DA CUNHA, 2014b, p. 5).

A lei expressa a importância e o reconhecimento que o poder público dispensa à carreira dos professores, prevendo a sua valorização, como promoção por meio da formação continuada, dando ao profissional a possibilidade de crescer como docente, dentro da rede pública.

Assim sendo, a promoção dos professores, com a valorização por meio de classes, busca estimular esses profissionais a investirem na carreira, seja em formação continuada ou

pesquisas. Por meio do que expressa a atual LDB, Lei nº 94394/96, e em consonância com essa mesma lei, o município de Flores da Cunha, em seu Plano de Carreira, oportuniza um grande avanço, pois estimula os professores a buscarem aperfeiçoamento, além das avaliações anuais.

O professor que apresentar os critérios definidos no Plano de Carreira, a cada quatro anos, pode ser promovido, desde que investa na carreira, com formação e desempenho. Essa avaliação inclui dedicação, participação, eficiência e responsabilidade que é feita pela gestão escolar, e se expressa seguindo critérios de avaliação específicos, de uma nota

Tal fator, se ocorrido, reverterá ao professor uma retribuição financeira assim determinada pelo Plano de Carreira (FLORES DA CUNHA, 2014b, p. 8):

Art. 13. A mudança de classe importará em uma retribuição pecuniária, incidente sobre o vencimento básico do profissional da educação, nos seguintes percentuais:

- I – na classe B: oito por cento (8%)
- II – na classe C: dezesseis por cento (16%)
- III – na classe D: vinte e quatro por cento (24%)
- IV – na classe E: trinta e dois por cento (32%)
- V – na classe F: quarenta por cento (40%)

Pode-se detectar a intenção do poder público, por meio da análise do Plano de Carreira, e estimular os professores a participarem de encontros, cursos e palestras, além de instigar a fazerem parte de órgãos e instituições ligados à educação. Essa ação, podemos dizer sem hesitar, impulsiona a busca por formação permanente, se assim entendermos.

6.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Pode-se traduzir o Projeto Político-Pedagógico como um instrumento que reflete a proposta educacional da escola. Com ele a comunidade escolar se integra e, por intermédio do desenvolvimento de um trabalho coletivo, assume a execução dos objetivos estabelecidos, visando à melhoria da estrutura física e da gestão pedagógica da escola.

Segundo Bordignon (2005), o Projeto Político-Pedagógico precisa possibilitar aos membros da escola uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. Por isso, no seu processo de elaboração, faz-se necessária a participação dos diferentes segmentos que compõem a escola, a fim de assimilar significados comuns aos diferentes agentes educacionais e colaborar com a sua identificação com o trabalho desenvolvido na escola.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, o Projeto Político-Pedagógico corresponde a um documento, que deve ser elaborado por todas as escolas

com o intuito de servir como um guia que conduz a instituição a crescer e melhorar sua qualidade de ensino. O Projeto Político-Pedagógico estabelece o caminho que a escola deseja percorrer durante um período letivo. Além disso, define a função de cada setor da escola e estabelece quais são as prioridades de ações, estabelecendo metas e prazos para realização.

Pode-se encontrar ainda, expresso no Projeto Político-Pedagógico da escola, a caracterização da clientela atendida e os valores da comunidade escolar, para que, a partir desses dados, possam-se definir, com maior integridade e de forma coerente, os objetivos e a direção que será seguida pela escola. Em destaque no Projeto Político-Pedagógico da escola em que será realizada a pesquisa, percebe-se como ela se organiza, nas dimensões de estrutura física, pedagógica e de pessoal. Ainda, percebe-se referência ao relacionamento com os pais e a comunidade em geral, incluindo o papel que a escola desempenha na localidade em que está situada.

Outra parte que constitui o Projeto Político-Pedagógico da escola diz respeito a necessidades da escola e a ações e eventos que acontecerão ou serão organizados durante o ano, como festas, desfiles e feiras.

Os valores definidos pelo grupo de professores como orientadores do trabalho da escola estão relatados no Projeto Político-Pedagógico, que tem como missão:

Oportunizar ao educando vivências pedagógicas inovadoras e humanizadoras que envolvam as diferentes formas do conhecimento nas dimensões: física, intelectual, emocional e social, a fim de desenvolver cidadãos responsáveis, críticos, conscientes e transformadores da sociedade em que estão inseridos e como visão: Educar para o desenvolvimento de habilidades e competências, para a construção de conhecimentos, do desenvolvimento do pensamento crítico e dos valores humanos (PPP, 2020, não paginado).

Considera-se a preocupação da escola, expressa em seu Projeto Político-Pedagógico, em oferecer oportunidades pedagógicas aos alunos que abranjam todas as formas de conhecimentos e que estejam relacionadas à realidade social e sua transformação, compreendendo que, a partir do conhecimento, os alunos consigam participar de forma ativa na sociedade.

Ainda observando o Projeto Político-Pedagógico da escola, encontramos os valores eleitos pelo grupo de profissionais que trabalham na escola que são: acolhida, amor, cooperação, diálogo, justiça, pertencimento, respeito, responsabilidade, organização, empatia e liderança.

Uma breve história da escola e sua constituição, presente no referido PPP, remete-nos à compreensão de sua atual constituição e das pessoas que dela fizeram parte, contribuindo para

Ensino Fundamental, de acordo com a Lei 9394/96 da LDB

Ainda segundo dados do Projeto Político-Pedagógico da escola, ela está situada na zona rural e agrega e recebe alunos de quatro comunidades distintas, porém com características muito semelhantes. A maior parte das famílias se dedica à agricultura como atividade econômica e reside em propriedades em que cultivam diversos produtos, principalmente a uva, o morango, o alho e a cebola. Alguns são proprietários e outras famílias são empregadas. A maioria dos alunos se desloca até a escola por intermédio do transporte escolar, devido à longa distância.

Atualmente a escola conta com 284 alunos, distribuídos entre turmas de pré 1 (4 anos) a nono ano do ensino fundamental. Conta ainda com uma estrutura física adequada e completa para atender aos alunos e à comunidade escolar. Disponibiliza, segundo o PPP, quadro de professores e funcionários completo, com todos os professores habilitados e concursados, que fazem parte do quadro funcional da Secretaria Municipal de Educação de Flores da Cunha/RS.

A avaliação tem natureza diagnóstica, contínua, formativa e somativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, sendo considerados os resultados ao longo do ano letivo, a partir dos mais diversos instrumentos de avaliação. A avaliação tem funções diversas para o aluno e para o professor (PPP, 2020, não paginado).

O PPP da escola apresenta ainda o planejamento de todas as ações pedagógicas, físicas e de eventos a serem realizados durante todo o ano, como festas, reforços, construções, aquisições e formações dos profissionais que atendem a escola. O Projeto Político-Pedagógico da escola dispõe de um item específico relacionado à formação continuada de professores. O referido item tem como objetivo: “o aperfeiçoamento profissional teórico e prático da equipe pedagógica, e dimensiona esta tarefa como encargo da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto do município de Flores da Cunha/RS” (PPP, 2020, não paginado).

Por intermédio desse item, vislumbra-se a compreensão da comunidade escolar dessa escola de que a formação permanente de professores advém da sua mantenedora, a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Flores da Cunha/RS, a qual se configura como gestora da formação continuada. A escola participa das formações organizadas pela mantenedora, que são traduzidas em encontros, palestras e cursos, que variam quanto à duração e são realizadas, em sua maioria, fora do horário de trabalho dos professores, gerando certificados, o que se reverte em pontos para a promoção dos professores.

Em alguns momentos do ano letivo, segundo consta no PPP da escola, os professores podem ser convidados a participar de encontros também sugeridos pela Secretaria Municipal

de Educação, Cultura e Desporto, e realizados na sede da mantenedora, dentro do horário de trabalho dos professores. Esses encontros também são certificados e possuem variação de carga horária, podendo ser computados para a promoção na carreira. São considerados como formação continuada.

Durante o ano letivo, acontecem na escola, reuniões pedagógicas, previstas em calendário escolar, podendo ser realizadas dentro ou fora da carga horária do professor. Nessas reuniões, são tratados assuntos gerais de funcionamento e organização da escola e também são reservados estudos pedagógicos de formação para o professor.

Os assuntos a serem tratados nos estudos de formação do professor, na maior parte das vezes, são sugeridos pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Flores da Cunha/RS. Em outras vezes, são escolhidos pela equipe diretiva da escola. Quando a escolha dos assuntos para estudos pedagógicos compete à escola, eles são escolhidos de acordo com a realidade vivida pela própria instituição e também considerando, acima de tudo, os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

6.4 REFLETINDO SOBRE OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

Durante a concretização do estudo dos documentos institucionais, houve o constante desejo de apresentar e destacar os principais achados referentes à formação permanente de professores e à docência, pois esses assuntos apresentam um envolvimento direto com a pesquisa.

Entende-se, por meio do estudo dos documentos institucionais selecionados para esta pesquisa, que há presença instituinte da formação permanente de professores e em todos eles, o que abrange desde a esfera federal, com a LDB (lei nº 9.394/96), passando pela Resolução nº 02/2019, chegando até a esfera municipal, com o Plano Decenal Municipal de Educação do município de Flores da Cunha/RS, o Plano de Carreira dos Professores do município de Flores da Cunha/RS e o Projeto Político-Pedagógico da escola na qual foram realizados os Grupos Dialógicos Investigativo-formativos.

Contudo, o que se destaca aqui, a partir do conhecimento desses documentos institucionais, reforça a ideia do que acontece nos estados e municípios em relação à formação permanente de professores. Observa-se a criação de inúmeros programas de formação de professores que são divulgados pelo MEC nas mídias e no seu próprio portal, que nem sempre atendem os interesses e as necessidades dos professores e acabam configurando apenas uma compensação e mercantil de formação. Como nos aponta Gatti (2008, p. 58),

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...].

A formação permanente, assim expressa pelos órgãos educacionais nacionais, remonta a ideia de continuar realizando a formação inicial, apenas dos professores, deixando no horizonte distante a construção de uma verdadeira formação permanente que possibilitaria ao professor refletir sobre sua própria ação, e em vistas de modificá-la. Para isso, será necessário conceber tal formação de professores a partir de concepções do ensinar e do aprender que sejam ligadas à construção da autonomia do professor, conforme nos mostra Freire (1996, p. 23):

[...] ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto, um do outro [...].

Somente a partir deste entendimento, a formação permanente encontra sentido ao longo do exercício profissional, alcançando e avançando a autonomia profissional, constituindo-se durante o exercício profissional na escola.

As Diretrizes Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, relatadas no parecer nº 2/2019, estabelece um novo perfil para o professor, centrado fortemente no desenvolvimento de competências. E para que tais competências sejam desenvolvidas, são designados cursos que salientam a prática em detrimento da teoria ou, em contrapartida, que aceitam diferentes formas de interação profissional, como podemos conhecer também por meio do Plano de Carreira dos professores do município de Hores da Cunha/RS.

[...] sinaliza nos que ora se restringe aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, enfim tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreça o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, e em qualquer situação (GATII, 2008, p. 57).

O equilíbrio entre a busca por formação teórica e a prática da ação docente se mostra urgente e primordial, visto que as duas formas se complementam e demonstram embasar, a partir dessa ligação, as bases para a formação permanente de professores, trazendo a possibilidade da articulação da reflexão que entrelaça os dois movimentos: teoria e prática. Junta-se a isso a importância de elevar os professores à categoria de protagonistas da própria formação permanente, o que permitiria, além da sua valorização, uma formação correspondente às necessidades.

Quanto ao Plano de Carreira do município de Hores da Cunha/RS, por ora apresentado nesta pesquisa, ele precisa ser verdadeiramente interpretado pelas autoridades da educação do município, para que não ocorra o que nos alerta Savianni (2007, p. 191)

Desse desfecho resulta que a educação é concebida como um investimento em capital humano individual, que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis. O professor, assim, é instado a produzir mais, competir mais, o que se torna possível com “[...] a incorporação de inovações tecnológicas que permitem reduzir o tempo de trabalho pago, aumentando, conseqüentemente, o tempo de trabalho não pago, pois assim maior será a produtividade do trabalho [...]”.

Deve-se atentar para que um dos objetivos na formação permanente seja o desenvolvimento humano e para que as leis que regem a carreira dos professores sejam vistas como incentivadoras para a mobilização dos professores na busca por esse desenvolvimento, demandando a ligação direta com a qualificação da ação docente, a partir da busca pela transformação de ações que já não atendem as necessidades dos professores.

Tendo presentes esses importantes movimentos referentes aos documentos institucionais que influenciam significativamente na formação permanente dos professores, inicia-se a apresentação e a análise dos dados empíricos construídos, nesta pesquisa, por meio das entrevistas com as professoras dos anos finais do ensino fundamental e com a gestora municipal de educação e também com a realização dos Grupos Dialógicos Investigativos formativos.

7 AS ENTREVISTAS E OS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS FORMATIVOS

Os dados empíricos se constituem em importantes elementos e ocupam também um lugar importante na construção das conclusões da pesquisa. O pesquisador se envolve de forma intensa na coleta e transcrição fidedigna dos dados empíricos. Podemos entender que na pesquisa empírica se recolhem dados de fontes diretas, ou seja, de pessoas que conhecem vivenciam ou têm conhecimento sobre o tema em estudo. Esses dados empíricos auxiliam e enriquecem o entendimento do conteúdo principal.

Muitas são as formas disponíveis de sistematizar, analisar e interpretar os dados empíricos de uma pesquisa. Neste estudo, designamos a Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2011) para estudo das respostas dadas pelos professores às questões das entrevistas semiestruturadas realizadas e também para os diálogos originados a partir da realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

Pressupõe-se que a metodologia de análise de dados, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011), mostra-se adequada, pois se propõe a gerar uma leitura aprofundada e rigorosa de um conjunto de textos a fim de ir além da simples explicação. A ATD busca substituir a explicação pela compreensão. Assim como relatam Moraes e Galiazzi (2011, p. 13), “a Análise Textual Discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”.

A abordagem metodológica da ATD fundamenta-se no encontro entre a consciência e a materialidade, valoriza a consciência como elemento de ligação entre o homem e o mundo material. Baseia-se na concepção dos fenômenos pela consciência humana e coloca o homem no centro da pesquisa e enfatiza a subjetividade.

A ATD descreve a experiência mais original do que aquela proveniente de uma visão ingênua do mundo e busca estabelecer uma relação entre o sujeito e a realidade material de onde surge o sentido. Indaga, ainda, a relação entre os dados da experiência, seu significado para os sujeitos e a essência dos fenômenos.

Nessa metodologia, destacam-se três momentos da investigação fenomenológica: a) olhar atento para o fenômeno, buscando a percepção da totalidade; b) descrição do fenômeno; e c) compreensão dos aspectos essenciais do fenômeno.

Esses momentos se movimentam de forma circular, expressando-se a partir de três principais fatores: a intuição, a descrição e a reflexão.

Moraes e Galiazzi (2011) descrevem algumas etapas fundamentais da metodologia ATD as quais foram utilizadas nesta pesquisa. Em destaque, temos a organização em quatro focos:

1. desmontagem dos textos: unitarização, examinar os textos produzindo unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados. Nessa primeira fase, fragmenta-se o texto que se constitui em unidades, assim transcrevemos as entrevistas, examinando-as detalhadamente, relemos e selecionamos algumas partes que foram consideradas relevantes para a pesquisa. Assim foi constituída a fragmentação dos textos e em unidades constituintes.
2. Estabelecimento de relações: categorização, estabelecer relações entre as unidades, combinando-as e classificando-as, formando sistemas de categorias.
3. Nova compreensão do todo a partir dos dois focos anteriores – metatexto.
4. Processo auto-organizado que não pode ter uma previsão, mas é preciso uma organização para que se consiga a compreensão.

Ainda seguindo Moraes e Galiazzi (2011), a referida metodologia também pode ser apresentada e explicitada por meio das seguintes premissas: tempestade de luz: 1. Meio caótico e desordenado; e 2. foco de luz (delimitamento de possibilidades de ação).

Por intermédio da ATD os pesquisadores buscam conceder significados ao conjunto de textos que se apresentam como achados empíricos, num constante exercício de produzir e expressar sentidos (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14). À vista disto, os dados desta pesquisa serão analisados por intermédio da metodologia da Análise Textual Discursiva, por ser considerada adequada, pois a partir dela reconhecemos significados presentes nos discursos dos professores e em seguida alçamos sentidos a eles, na busca por um maior entendimento a respeito das reflexões e dos desafios na formação permanente de professores e na qualificação da docência nos anos finais do ensino fundamental.

As evocações dos professores, obtidas por meio das entrevistas e dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, foram transcritas na íntegra, a partir das gravações realizadas. De posse dessas transcrições, ocorreu um movimento de aproximação dessas evocações a partir da percepção e do entendimento do sentido que elas delegaram a esta pesquisa.

Essas aproximações geraram construtores, que foram nomeados, com base no aparecimento de palavras ou expressões que se assemelham que se pareciam idênticas ou

ainda que nos remetereamos ao significado dentro da pesquisa. A partir dessa aproximação, foram constituídas os construtores por ora apresentadas.

7.1 APRESENTANDO OS DADOS CONSTRUÍDOS

Inicialmente, apresentamos o perfil dos professores que participaram das entrevistas e dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, a fim de caracterizá-los. Na sequência, são descritos e discutidos os resultados obtidos nessas etapas da coleta de dados da pesquisa.

As entrevistas, realizadas de modo on-line, foram gravadas por meio de um dispositivo disponível na própria plataforma e na sequência transcritas a fim de viabilizar o estudo e a análise. Para cada professora participante da entrevista foi designada uma letra a fim de, ao mesmo tempo não expor os professores participantes, mas identificá-los.

O Quadro 3 apresenta as professoras participantes, sua formação, o tempo de experiência de cada uma e a denominação que cada professora recebeu, sendo que essas letras identificam as professoras no percurso deste trabalho. Consta, ainda, nesse quadro, a área de conhecimento de formação do professor, que também corresponde à área atual de atuação.

Quadro 3 – Perfil dos professores entrevistados

Professora	Área do Conhecimento	Formação	Tempo de Magistério
A e ⁴	Letras e Pedagogia	Especialização	9 anos
B e	Ciências	Especialização	10 anos

⁴ A letra e indica que este professor participou desta pesquisa como entrevistado.

C e	G ênci as	Es peci ali zação	10 anos
D e	Letras	Es peci ali zação	21 anos
E e	Arte	Es peci ali zação	13 anos
F e	H st ória	Es peci ali zação	14 anos
G e	Mat e máti ca	Es peci ali zação	12 anos

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Constata-se que todas as professoras entrevistadas são do sexo feminino. Duas pertencem à área do conhecimento de Ciências e outras duas à de Letras. As três professoras que completam o quadro estão ligadas às áreas de Arte, História e Matemática. As participantes possuem entre 9 anos e 21 anos de magistério.

A proposta de trabalho com os Grupos Dialógicos Investigativo-formativos foi organizada em cinco momentos distintos, porém sequenciais em sentido e estrutura, apresentando ligação entre eles como também com os objetivos desta pesquisa e dos próprios Grupos Dialógicos Investigativo-formativos (HENZ; TONOLLO, 2015).

Todas as professoras dos anos finais do ensino fundamental da escola participaram dos Grupos Dialógicos, o que totaliza onze professores. Eles receberam o material referente ao desenvolvimento dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos via correio, Sedex ou ainda entrega em mãos, nas residências dos professores, realizado pela pesquisadora.

O Quadro 4 define os professores participantes dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, que serão representados nessa descrição por letras; indica também as áreas de

formação que são as mesmas da atuação e o nível acadêmico a que pertencem definido a partir dos estudos acadêmicos dos professores.

Quadro 4 – Perfil dos Professores que participaram dos Grupos Dialógicos

Professora	Área do Conhecimento	Formação
P cd ⁵	Educação Física	Especialização
Q cd	Pedagogia	Especialização
R cd	Arte	Especialização
S cd	Letras	Especialização
T cd	Ciências Biológicas	Especialização
U cd	Letras	Especialização
V cd	Matemática	Especialização
W cd	Matemática	Especialização
X cd	História	Especialização
Y cd	Inglês	Especialização
Z cd	Geografia	Especialização

Fonte: Elaboração da autora (2020).

Os professores foram informados, previamente, sobre as datas de realização dos Grupos Dialógicos, sendo que todos aconteceram em reuniões pedagógicas da escola. Alguns foram realizados no horário de trabalho dos professores e outros em horário de vespertino. Os professores receberam o convite⁶ para cada Grupo Dialógico às vésperas dos encontros, via grupo de *whatsapp*, que aconteceram conforme apresenta o Quadro 5, que indica as datas e os horários em que ocorreram os Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, descreve a proposta desenvolvida durante os quatro encontros e destaca quais foram os participantes.

Quadro 5 – Grupos Dialógicos Investigativo-formativos

Data/ Horário	Local	Proposta	Participantes
16/07/2020 a 24/07/2020	Correio/ Sedex, entrega em mãos	Entrega de material: caderno para registros dos encontros e TCLEs para leitura e assinatura.	Todos os gestores e professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola.

⁵ A letra cd indica que este professor participou desta pesquisa nos Grupos Dialógicos.

⁶ A plataforma Zoom Meeting gera o convite eletrônico mediante agendamento da reunião.

25/07/2020	Plataforma <i>Zoom</i>	<p>Acólhida, Apresentação da Proposta da Pesquisa: título e objetivos, tempo para perguntas e outros esclarecimentos.</p> <p>1º Círculo Dialógico Investigativo-formativo: Quem somos nós? Formação Inicial, Decisão de ser professor.</p>	Todos os gestores e professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola.
06/08/2020	Plataforma <i>Zoom</i>	<p>2º Círculo Dialógico Investigativo-formativo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de citações sobre formação continuada. 2. Questões norteadoras: O que é formação continuada? <p>Levando em conta a nossa realidade escolar, quais os espaços destinados à formação continuada de professores? Onde ela acontece?</p> <p>Quais são os assuntos que devem ser tratados na formação continuada de professores? Quem deve ser responsável por definir esses assuntos?</p> <p>A reunião pedagógica pode ser considerada uma formação continuada? Por quê?</p>	Todos os gestores e professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola.
17/08/2020	Plataforma <i>Zoom</i>	<p>3º Círculo Dialógico Investigativo-formativo: Questões Norteadoras: Como me tornei a professora que sou hoje?</p> <p>O que foi formador para mim na minha vida profissional?</p> <p>O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que tenho hoje, enquanto professora?</p>	Todos os gestores e professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola.
15/09/2020	Plataforma <i>Zoom</i>	4º Círculo Dialógico Investigativo-formativo	Todos os gestores e professores dos

		1. Apartir de alguns registros dos professores foram realizadas as reflexões desde Círculo	anos finais do ensino fundamental da Escola
--	--	--	---

Fonte: Elaboração da autora (2020).

7.2 AS EVOCAÇÕES DOS PARTICIPANTES SOBRE A FORMAÇÃO PERMANENTE: CONSTRUINDO CAMINHOS

Apresentamos, de forma introdutória e abrangente, o quadro com as evocações e os construtores que delas emergiram por meio da realização das entrevistas com os professores e com a Secretária Municipal de Educação do município de Flores da Cunha/RS e dos Círculos

Quadro 6 – Construtores/entrevistas

	permanente: a escola como cenário e os professores como protagonistas.	

Fonte: Elaboração da autora (2020).

O Quadro 6 demonstra as principais evocações das professoras entrevistadas e das construções realizadas durante a participação nos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, que nos indicam as categorias que foram desenvolvidas por meio da ATD. Os construtores foram constituídos [AM1] [AM2] a partir da aproximação do significado que as evocações das professoras participantes das entrevistas e dos Grupos Dialógicos Investigativos nos indicaram.

A partir de uma leitura aprofundada e detalhada das entrevistas e dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, verificou-se a aproximação de significado entre elas, o que foi o principal fator desencadeador da criação dos construtores.

7.2.1 Formação do professor: a mobilização inicial e o envolvimento permanente

As falas dos professores entrevistados expressam a necessidade de estar sempre em movimento e em busca de novos conhecimentos. Afirmando que a formação permanente assume lugar distinto para que possam compreender as mudanças sociais, tecnológicas e das relações que envolvem os alunos.

Inbérnon (2009) aponta para a importância do comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento de informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos tanto trabalhistas como sociais e educativos e em seu contexto e com seus colegas.

Formação continuada é a gente sempre ir e buscar, sempre se perfeccionando, indo e em busca de melhorar, de conhecimentos novos, de se atualizar, de melhorar porque a gente fala muito dos outros profissionais que precisam se atualizar porque a gente não vai ir num médico que usa uma técnica de vinte, trinta anos atrás (PAe).⁷

Formação continuada é buscar o novo, ir e buscar (PBe).

Para a realização de atualizações, estar constantemente estudando (PBe).

Formação continuada deveria ser nesse processo de atualização (PCe).

A necessidade da busca constante por aperfeiçoamento se constitui num importante movimento, que carrega a continuidade dos estudos dos professores que nos garante que essa formação constante leva a gerir novas estratégias que podem tornar as aulas excelentes.

⁷ Na transcrição das evocações das professoras, coletadas a partir de entrevistas individuais e dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, buscou-se manter a fala das participantes o mais próximo da realidade, mesmo que isso acarrete desvios gramaticais ou tom informal.

Para Freire (1993), o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Assim o professor, percebendo que quanto mais estuda mais prioriza o ato de conhecer, envolve-se num processo constante de busca pelo conhecimento.

[...] ela é fundamental, é toda a qualificação que o profissional busca, né, a formação permanente é se qualificar. Envolve a gente se tornar melhor no que faz, buscar coisas novas, com o tempo a gente ganha experiência, que é fundamental, mas a gente sempre precisa estar em busca de coisas novas (PDe).

Eu não consigo me ver não estudando. Até agora durante a pandemia eu fiz um monte de cursos... se não estivesse envolvida com os cursos, botando a cabeça em outra coisa, já estaria pirada! (PEe).

As evocações acima revelam que o professor percebe a necessidade de estar envolvido com a sua formação permanente para que suas aulas sejam interessantes para o aluno e mobilize diferentes saberes, colocando o conhecimento a serviço de uma prática eficiente e de qualidade.

Somente com o aperfeiçoamento podemos nos abrir para novos olhares sobre o aprender e o ensinar (PFe).

A formação continuada deveria ser nesse sentido auxiliar o professor e sala de aula retomar os conteúdos que por mais que sejam conteúdos e que tu vai ver diariamente, mesmo assim sempre novidades que sempre tu consegue te atualizar, então eu acho que a formação continuada deveria ser nesse processo de atualização (PCe).

Existe a necessidade de o professor se atualizar diante das mudanças e do surgimento de novas informações e conhecimentos, que a cada dia acontecem com rapidez e em grande número. O professor trabalha com essas informações e conhecimentos diariamente e percebe que precisa estar em processo de atualização sempre.

Segundo Paulo Freire (1996), ensinar exige consciência do inacabamento, visto que onde há vida há inacabamento. Consciente do inacabamento, o professor sabe que pode superá-lo, pode ir além dele. Essa consciência do inacabamento nos fez seres responsáveis, éticos e da opção, e isso se torna um processo permanente.

Aponta-se aqui para a conexão existente entre a percepção de que o professor precisa estar sempre e inelutavelmente buscando por formação, o próprio inacabamento, e a busca por estar realmente envolvido no processo de aprendizagem.

Em entrevista, a Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto expressa algumas premissas que são entendimentos da Secretaria de Educação de Flores da Cunha/RS, relacionadas à compreensão do conceito de formação continuada, ao relatar que:

Formação continuada é um pilar essencial para nós podermos inclusive avaliar se o processo ensino-aprendizagem é de qualidade. Nós entendemos que ela precisa atender as demandas da educação. Primeiro atender as demandas dos nossos documentos, e a partir dessas demandas organizamos nosso trabalho enquanto rede, enquanto construção de uma proposta pedagógica, e depois é organizado o trabalho nas escolas. Então a formação continuada é pautada exatamente nestes documentos, e ela vem nos orientar para que possamos avaliar o nosso trabalho, o nosso resultado, ela vem nos orientar para que tenhamos uma prática planejada e pensada, com fundamentação teórica e não em cima de achismos, e sim para que nos ajude a planejar e a executar o que tínhamos planejado no início do ano.

A formação permanente é vista como processo contínuo, por meio do qual acontece a avaliação da atividade ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, coloca-se a serviço da construção de um planejamento que atente as leis da educação e as demandas dos professores. Nesse contexto, a fundamentação teórica se alia à prática e à avaliação, e juntas permeiam a reflexão do professor durante toda a sua vida profissional. Como declara Freire (1993, p. 61): “Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço”.

Nu na junção de oportunidades, possibilidades e vontades, as professoras participantes da pesquisa foram se descobrindo e se envolvendo com a formação inicial, decidindo permanecer na docência. A partir das evocações das professoras, observamos o ponto de partida e os primeiros passos que levaram à confirmação da decisão pela docência, que adveio, em sua grande maioria, das experiências vividas nos primeiros anos, na universidade.

As evocações realizadas estiveram envolvidas por nitida emoção, gerada pela oportunidade de revisar a decisão por assumir a atividade da docência, que aconteceu há vários anos. Relembrar o passado profissional foi encantador, e exposições orais prenderam a atenção das participantes, que muitas vezes podiam perceber semelhanças entre o que estava sendo relatado pelas colegas, com os acontecimentos da sua própria vida profissional.

Como nos indica Josso (2004, p. 40),

A importância de as professoras perceberem o que significa, para a sua atuação docente hoje, a tomada de decisão inicial e os motivos que levaram cada uma a escolher a docência se constituem num fato primordial que precisa ser uma memória viva e latente na vida das professoras. Esse Círculo Dialógico Investigativo-formativo oportunizou isso às participantes.

Quando concluí o ensino médio, estava bem “à la louca”, não sabia o que eu queria fazer da vida. Minha mãe queria muito que eu fizesse faculdade, tivesse um diploma. Me obrigou a fazer alguma coisa. Como gostava de arte e meus pais podiam pagar, entrei na universidade e cursei Arte. E hoje eu adoro meus alunos e o que eu faço (PRcd).

Eu sempre gostei de matemática. Ajudava meus colegas em matemática e decidi que queria ser professora. Ao contrário de vocês, eu fui desestimulada. Um tio meu me disse que eu não podia ser professora porque não sabia nem falar direito. Como eu ia ser professora assim se não sabia falar direito? Mas não assim entrei na faculdade e fiz matemática para ser professora sim (PVcd).

Com a oportunidade de expressar oralmente sobre sua decisão por ser professora, as professoras relatam que em algumas situações não foram incentivadas pelas pessoas de suas relações a seguirem a profissão; pelo contrário, foram até desencorajadas, quando foram apontados defeitos pessoais tanto objetivos quanto subjetivos.

Eu me inspirei nas minhas professoras. Sempre quis ser professora, desde pequena brincava de escolinha em casa, falava sozinha, explicava. Desde sempre eu queria ser professora. Tenho orgulho de já ter feito de tudo um pouco na vida. Comecei trabalhar numa escolinha de educação infantil e cuidava das crianças. Depois perto do meio dia fazia o almoço para as crianças, servia elas, limpava a cozinha e tirava o avental e voltava a ser professora com as crianças na sala de aula. E durante esse tempo também estudava. Fize a faculdade de pedagogia (PQcd).

Josso (2004) já mostrava a importância de o professor se conhecer e por intermédio disso dar-se conta do que precisa aprimorar, buscando fontes que o ajudem na busca de melhores horas para o seu trabalho.

A oportunidade de relatar e lembrar o passo inicial dado há alguns anos, em relação ao início do contato do professor com a docência, está também diretamente relacionada com a detecção das inúmeras mudanças que ocorreram entre esse momento inicial e o atual momento vivido. Freire (1996) nos manifesta que é preciso acima de tudo acreditar, que mudar é possível; é difícil, mas possível.

Eu trabalhei em vários lugares, em comércio, em banco... mas sempre me encantei com as palavras, com a escrita. Depois de alguns anos trabalhando assim em outros serviços, mas queria ser professora, entrei para a faculdade de Letras. Escolhi letras

porque sou apaixonada pelas palavras. Me formei depois de já ter idade (velha!). Durante este tempo de faculdade tive meu filho e então fiz mais devagar. Depois fiz concurso para Fiores que vi que tinha e passei. Me mudei pra cá só por causa do concurso porque morava em Ivoti. E hoje não me vejo fazendo outra coisa (PScd).

Eu morava no interior e, depois de concluir o ensino médio, achava que iria parar de estudar. Minha família muito humilde não ia conseguir pagar meus estudos. Eu sempre me dei bem na matemática, na escola. Adorava! Queria muito fazer faculdade. Foi meu pai que disse: pode fazer o vestibular que eu vou dar um jeito de pagar. Então eu fiz vestibular para matemática e passei. Meu pai com muitas dificuldades foi dando um jeito de pagar. E assim concluí a faculdade, fiz concurso público e comencei a trabalhar e a cada ano gosto mais. Adoro estar com os alunos. Me acho meio nãezona deles, sabe! Me transformo na sala de aula (PWd).

A abertura oferecida às professoras, para expressarem oralmente seus pensamentos, vivências e reflexões, aponta para a necessidade dessa expressão oral, pois, ao ouvir tanto nossos próprios pensamentos e reflexões como os dos colegas, abrimos possibilidades para a reflexão sobre essas expressões, o que por sua vez possibilita a mudança na ação. movimento aconteça, o educador precisa ser capaz de relacionar o ensino com a afetividade. Segundo Freire (1996), ensinar exige bem querer aos educandos. Por sermos, humanos devemos acreditar, apostar e investir nas relações de afeto.

Assim também me evocam as professoras participantes da pesquisa:

Eu percebi ao longo dos anos a importância da afetividade em sala de aula, conquistar o aluno dando disciplina, exigindo as coisas, mas ao mesmo tempo tendo aquele afeto, aquela amizade, e como isso traz grandes resultados, essa é a grande diferença da professora do começo para a professora de agora, eu acho que isso só acrescentou, eu não vejo nenhuma desvantagem nisso, desde que não se amoleça de mais, mas ter aquele afeto, aquela amizade, mas quando eles se sentem amados eles produzem (PUd).

Eu acho que é uma vocação. Pensando lá do começo porque pela caminhada tu encontra muito obstáculos e que não te misso lá dentro esse querer, esse gostar, acaba desistindo, quando vê situações difíceis tu te pega em cada situação em sala de aula com o aluno, eu acho que é o gostar, amar para continuar, tem que querer e gostar para continuar, e a gente aprende mesmo em sala de aula, eu vejo por mim muito do que eu consegui até agora eu aprendi em sala de aula com os alunos, vivenciando a cada dia (PYd).

Eu era bastante rígida com os alunos, eu queria que os alunos soubessem o melhor do melhor do melhor, cobrar muito e até a questão de manter a disciplina, no começo a gente fica receosa de perder o controle da disciplina. Um pouquinho essa questão de flexibilidade eu já não tenho, sou mais flexível bastante, e em outras eu ainda sou mais resistente (PTd).

O processo de ensino-aprendizagem está permanentemente envolvido pela afetividade. Ensinar e aprender acontece num ambiente afetivo, tendo em vista que educando e educador dispendem um longo tempo de convivência, que perdura às vezes muitos meses e até anos. Nesse tempo, são construídos laços de afeto que tanto alimentam positivamente a ação do professor quanto a aprendizagem do aluno. Assim também acredita Freire (1996, p. 11):

É na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricoculturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica.

Durante o diálogo, percebe-se a preocupação de três professoras, em relação à ensinar em seus alunos da mesma forma que foram ensinadas. Ao refletirem sobre as questões problematizadoras desse Círculo Dialógico Investigativo-formativo, assim se expressaram

O meu discurso não fecha com a prática. Claro, as experiências que a gente foi tendo ao longo da vida fazem toda a diferença, esse manejo que a gente tem em sala de aula para lidar com as situações, mas eu acho que de forma geral a gente ainda reproduz a opressão que sofremos quando éramos alunas (PXd [AM3]).

Dá pra ver que é da forma como a gente aprendeu e da forma como a gente se formou e eu me formei dessa forma. Dá pra ver que a gente faz coisas como a gente aprendeu. Não só na educação física, mas em outras disciplinas também (PPcd).

Então a gente está todo tempo aprendendo a ser professora. A gente está sempre tentando nelhorar alguma coisa, questionar as nossas próprias ações, mas às vezes é difícil assim justamente porque a gente reproduz o que a gente viu e porque às vezes tentamos fazer de outra forma e virou baderna, não deu certo e daí a gente volta a fazer do jeito que eles estão condicionados e acostumados (PUcd).

Existe o desejo de transformar a ação docente, pois percebe mos, a partir das evocações das professoras, que muitas vezes a prática não corresponde como que o professor acredita ser a melhor forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, ele não percebe como poderia ser diferente. Por isso, algumas vezes, acaba repetindo modelos vividos por professores quando estudante.

Maria Helena Cavaco, no livro *Profissão Professor* (1999), disserta sobre o entendimento da escolha dessa atitude de reproduzir situações vividas quando alunas, que algumas professoras evocaram no diálogo do Círculo Dialógico Investigativo-formativo, dizendo que:

E assim perante a necessidade de construir respostas urgentes para as situações complexas que enfrenta, o professor pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filia em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera (CAVACQ 1999, p. 164).

Por outro lado, a partir do momento que essas professoras tomam consciência de suas escolhas, de que em alguns momentos reproduzem ações já vividas por elas como alunas, inicia-se uma transformação na busca de fazer a ação de uma nova maneira. O movimento da descoberta e a percepção de que aquelas atitudes não correspondem ao que se acredita desencadeia uma nova e diferente ação.

Freire (1996, p. 76) nos indica que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracteriza a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Portanto, a reflexão sobre a prática auxilia o professor a buscar novas intervenções pedagógicas e com isso vai transformando a si próprio e a sua prática educativa.

O importante é estar atento no mundo e isso a gente aprende só na prática também. Tu tem lá mas na prática se tu não te der conta que tem que estudar, tem que se aperfeiçoar, não estou falando que tem que estudar e não precisa pagar para isso, tu pode pegar um livro, pode pegar um jornal, pode pegar uma revista, pode ir na internet, pode ler muito, mas se tu não te der conta, se tu parar no tempo, alunos passam por cima de ti, te fazem de palhaça. Então tu tem que estar ligada num global e mais a tua disciplina, porque quando tu vê está acontecendo dentro da tua sala de aula que tu não sabe de onde surgiu pra onde está indo, e quando acontece isso o que o professor faz? Diz: fica quieto que aqui eu que mando. Então tu tem que estar ligado

que eles assistem Felipe Neto, que eles jogam *Minecraft*, que eles jogam *fire night, tik tok...* o que eles assistem porque no meio da sala acontece alguma coisa que desestabiliza a tua aula e até tu como ser humano mas tu tá meio que preparado se tu dá uma geral no todo tu dá a volta por cima (PRcd).

Então eu mudei muito do que eu era para o que eu sou e eu ainda vou mudar muito porque ainda eu tenho dez anos pela frente (PRcd).

Percebe-se, por meio das expressões das professoras, que a premissa mais frequente se traduz na palavra *mudança*. A partir do diálogo e da escrita, as professoras consideram que a mudança na prática, na ação, é fator evidente ao longo do tempo da docência. Essa mudança encontra como condição para acontecer a formação permanente.

Outra coisa que a gente falou, alguns professores que inspiraram eu foi ao contrário, principalmente os professores de matemática do ensino médio. Eu tinha na quarta série uma professora, irmã freira extremamente arrogante e braba e ela me chamava de tudo que era nome, claro eu era um terror, eu não parava quieta, né, mas essa professora fazia bullying comigo e isso me marcou. Eu disse: não, eu não quero ser uma professora como ela. Eu quero que eles levem uma imagem boa de mim como profe e não uma imagem ruim. Então pra mim foi ao contrário, uma coisa ruim que me aconteceu, eu acabei transferindo pra mim no magistério para tentar fazer de uma forma diferente! Transformei em uma coisa boa. Pelo menos eu tento (PWcd).

A gente vai modificando, não tem como. Eu tenho 36 anos de magistério e em nove meses fecha 37 anos que eu trabalho com aluno. De quando eu comecei 37 anos atrás, eu mudei bastante, nossa muito. Eu desde o início até hoje eu mudei muito. Desde quando eu iniciei, bom quando saí da universidade nua e crua, bom eu trabalhei em diferentes realidades, hoje eu já sou vó, eu já sou vó, sei lá, tudo isso vai constituindo a gente, mudando com o tempo, com as pessoas, eu acho que mudei bastante, os alunos que me conhecera lá no início, os alunos batiam continência pra mim. Hoje já sou bem mãezona e é isso (PVcd).

Formação permanente é entendida como reflexão sobre a prática, trocas e diálogos entre os pares, estudos direcionados (encontros, palestras, seminários, leituras), participação em grupos de estudos. Isso tudo, na busca da transformação do professor, tendo ele mesmo como principal promotor, condutor e inspetor de sua própria caminhada formativa.

7.2.2 O professor reflexivo: as relações e o diálogo

Outra importante exigência exposta por Freire (1996) é a reflexão crítica sobre a prática. Por meio dessa reflexão, a curiosidade ingênua vai se tornando crítica. Esse é um ponto muito forte para se justificar a necessidade de formação continuada nas escolas. Essa premissa se afirma a partir dos dizeres dos professores entrevistados:

Com certeza porque cada turma é uma turma, por mais que tu tente aplicar uma aula que tenha dado certo nas outras, nem sempre dá certo, às vezes tem que adaptar e rever sempre como a gente pode fazer, é uma adaptação constante. É um rever constante da nossa prática (PCe[AM4]).

A formação deve servir para aprimorar a prática do professor visando uma melhor qualidade do ensino, essa é a relação que busco quando faço algum tipo de formação (PFe).

A reflexão sobre a prática está sendo indicada nas evocações das professoras como algo bastante individual, e em estreita ligação com a realidade que cada professora está envolvida, na qual se consideramos principais personagens e cenários envolvidos nessa prática.

Para Freire (1993), estudar é, em primeiro lugar, um fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje por meio da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizeo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugere ou que são sugeridos por outros.

Portanto, na formação permanente, está inserida a reflexão crítica sobre a prática e, muito mais que isso, a reflexão crítica se configura em uma molha propulsora para a busca de conhecimento, que pode ser a partir da leitura de um livro, de um artigo, ao assistir a um vídeo, um documentário ou uma palestra, como nos mostra uma das professoras entrevistadas:

E eu acredito que nós também educadores temos que nos aperfeiçoar, a gente precisa estar por dentro do que tem de novidades e ir em busca disso, então formação continuada é não parar, pode ser uma leitura, ver um vídeo de um curso, é nesse sentido estar sempre em busca, sempre se aperfeiçoando (PAe).

Porém não basta estar informado ou embasado teoricamente, o trabalho do professor requer uma reflexão crítica constante, para que, por intermédio dessa reflexão, o professor tome consciência do que precisa ser transformado e o que pode permanecer na ação diária do professor.

O especialista em formação de professores António Nóvoa (1999) enfatiza que a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas, e tal afirmação se confirma por meio da evocação dos professores participantes das entrevistas, verificando a importância da prática reflexiva e da percepção que, somente a partir dela, podemos redefinir novas ações pedagógicas.

Contudo, destaca-se que nem sempre o professor tem clareza ou nem sempre consegue realizar uma reflexão sobre sua própria prática.

Tem professores que não conseguem fazer essa autoanálise, e então eles não sabem dizer o que eles precisam para melhorar, para o momento (PAe).

Para alguns professores, a reflexão sobre a prática parece não ser algo natural e espontânea. Existe ainda algumas barreiras, que impede alguns professores de enxergarem com clareza suas ações diárias enquanto docentes, e acima de tudo de perceberem o que não está bem nessas ações e o que pode ser melhorado e transformado.

Paulo Freire (1996, p. 166) nos faz lembrar que “ensinar exige consciência do inacabamento, visto que, onde há vida há inacabamento. E consciente do inacabamento, sei que posso superá-lo. Posso ir além dele.” Parece-nos que, em alguns momentos, alguns professores ainda não percebem essa condição de todo o ser humano, de estar sempre em constante construção, do vir a ser, o que se constitui em ponto inicial da caminhada da busca pela formação permanente.

Ainda, António Nóvoa (1999) ressalta que somente uma reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática, o que nos leva à conscientização que a reflexão sobre a prática precisa tomar um formato sistêmico que tem um início, mas nunca encontra um final.

Refletir sobre a prática diariamente se transforma num exercício rotineiro, que, por sua vez, gera uma nova e diferenciada prática, que, por sua vez, também vai desencadear uma nova reflexão, e assim num movimento cíclico, constante o professor se envolve significativamente com a sua formação permanente.

Quando tu encontra aquilo que tu vais buscar, que tu consegues levar para a tua prática... o sentido de fazer isso é tu utilizar na sala de aula depois (PEe).

Parece evidente que a busca pela formação permanente está atrelada à prática diária do professor, às ações que ele desenvolve diariamente em sua sala de aula. Mais do que isso, a incorporação de sentido na formação permanente acontece à medida que se possa aplicar, utilizar os conhecimentos e/ou experiências adquiridas, na sala de aula.

Para Inbérnon (2009), os professores precisam definir qual a formação de que necessitam para a sua prática, estabelecendo espaços para a reflexão e participação para que aprendam e questione a atual situação e para que possa influenciar as novas propostas de formação permanente.

Eu tenho um olhar bem crítico sobre mim mesma. Eu gosto de parar e olhar para o meu trabalho e questionar e parece que é só essa formação continuada que vai me fazer melhorar. Ela me ajuda, ela me auxilia a entender. Se eu não for em busca dessa qualificação, formação, eu vou olhar para o meu trabalho, mas ele vai continuar o mesmo, e não vou saber como melhorar. Eu até posso olhar pra ele e não gostar, mas eu não vou saber como melhorar. Essa busca é isso (PDe).

Isso aí, na verdade, a gente olha para a nossa prática e vê que não está bem. Mas não está bem por quê? Não sei, um olhar que eu tenho, que eu vejo muito, me parece que alguns professores olham pro trabalho e colocam sempre o problema no outro: no aluno, na família, no salário, nas condições da escola, mas não olha pra prática, não olha para prática e vê, o que eu posso mudar na minha prática, muitas vezes é uma coisa simples, mas o professor que não está aberto para a mudança, ele não consegue ver e ajustar (PDe).

As evocações da professora PDe explicitam a relevância do olhar para a reflexão crítica da prática para a detecção de problemas e falhas, desvelando, a partir desse olhar, as possibilidades de reconstrução dessa prática, buscando a qualidade que pode ser observada por meio da aprendizagem dos alunos. Freire (1996) expõe com muita clareza a importância da reflexão crítica que precisa estar entrelaçada no trabalho do professor.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dialético, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996, p. 42-43).

Nessa dinâmica, o pensar a prática, que nem todos os professores estão em condições de realizar, por inúmeros motivos, deve ser estimulado nas escolas, acreditando que, no interior delas, constrói-se a reflexão e se abrem possibilidades e oportunidades para que todos participem dessa construção de saberes, com o objetivo de desencadear com qualidade o processo de ensino-aprendizagem no qual o maior beneficiado será o aluno.

Inbernón (2009) reflete sobre fatores que influenciam diretamente na educação e principalmente na conduta e na formação dos professores. Dentre eles, estão as mudanças sociais, culturais, tecnológicas, a globalização, educação como patrimônio de todos e não mais somente dos docentes, o compartilhamento do conhecimento com outras instâncias sociais, a relevância da bagagem sociocultural, como o trabalho em grupo, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisão democrática, para além das matérias científicas.

Não deixa de ser um processo constante e permanente que vem de encontro com nossos saberes para saber sobre as atividades dos educandos para os nossos alunos sempre buscando o melhor, mediando entre o que funciona e o que não funciona a nossa busca, os nossos saberes, diante de todas as dificuldades, tudo o que está acontecendo, e vem muito de encontro do que a gente quer, com o que a gente acredita, vem da nossa vontade (PQcd).

Os professores sempre buscam busca se inteirar das coisas, busca de inteirar da tecnologia, de autores novos para aplicar em sala de aula. Eu até hoje eu estudo desde que estava na escola. Eu nunca mais parei de estudar. Nós somos uma das poucas profissões que está em atualização constante o tempo todo, que nunca para de estudar. Ou tu lê um artigo, ou tu busca uma ideia (PWcd).

A colega sintetizou o que eu ia falar, a formação continuada tem que estar voltada para a realidade de cada escola e depois para a nossa realidade, da nossa prática em sala de aula que é o mais importante (PZcd).

Eu vou falar um pouquinho, mas vou falar menos que vocês porque tenho menos experiência. É na verdade toda a minha trajetória acadêmica e até hoje sempre participei de grupos de estudos. É a maneira com que a gente mais aprendia, até tinha um mediador, mas quem trazia os assuntos eram as pessoas que estavam participando do grupo. Essa troca de conhecimento é enriquecedora (PPcd).

Alguns fatores são recorrentes nas evocações das professoras. Destaca-se a busca constante por formação, a necessidade de se observar e considerar a realidade vivida na escola e da escola. Ainda em destaque, encontra-se a coletividade como fator que agrega qualidade na formação e no protagonismo. Os próprios professores são vistos como mediadores da formação permanente.

Para Josso (2004), a importância da formação continuada está diretamente ligada à realidade e a cada situação, “a situação vivida”, devendo necessariamente prever a articulação entre a teoria e a prática e entre as habilidades técnicas e os valores individuais e coletivos desse contexto.

Por sermos seres sociais, somos seres de relações. Precisamos uns dos outros para tudo, pois desde o nosso nascimento temos necessidades e não conseguimos supri-las sozinhos. Concebendo as relações sociais como as que se referem ao relacionamento entre dois ou mais indivíduos no interior de um grupo social, as relações sociais formam a base da estrutura social. Considerando a escola um ambiente social, dentro dela se desencadeiam relações sociais, entre professores, entre alunos, entre professor e aluno...

Essas relações auxiliam significativamente nas ações, nos pensamentos e nas projeções de ação dos indivíduos envolvidos nelas. A partir das relações, percebemos e enxergamos de forma mais nítida fatores relacionados a nossas ações, conceitos, pré-conceitos diários.

Não podemos deixar de mencionar o diálogo que permeia essas relações. Nesta pesquisa, o diálogo se interpõe como a fala na qual há a interação entre dois ou mais indivíduos, e em que ocorre a troca de ideias ou até a busca de um acordo.

Considerando o acima exposto, as evocações da professora Ge e da professora Ee apontam com propriedade e sensibilidade a questão da necessidade do diálogo nas escolas.

O primeiro ponto, enquanto olhar de profe da minha visão, é a falta de diálogo, que a gente tem entre os professores da rede municipal, porque cada profe faz inúmeras coisas dentro da de aula, e aquilo que pode servir de inspiração para outras fontes, pode ser excelente. Então, umca minhho que eu vejo que a secretaria poderia promover são os encontros entre professores das áreas trocar experiências, não precisa ter nada, só trocar experiências, a gente aprende muito (PGe).

A própria base traz isso das formações entre o grupo, e quando eu li pensei: será que vai rolar? E eu acho que sim é um novo paradigma que vai ser quebrado. Temos que derrubar aquelas barreiras bobinhas que existem entre as áreas. Acho que isso acontecendo entre os grupos vai derrubar aquela bobagem - ah! Matemática é mais importante, português é que sabe das coisas (PEe).

Percebe-se que as professoras consideram a importância de se desenvolver nas escolas ou nas redes de ensino uma rotina de encontros e trocas de experiências com o intuito de tornar

o professor consciente de sua prática e de sua possibilidade de abrir caminhos para a transformação. Assim também apresenta Esteves (1999):

A formação permanente deve construir-se a partir de uma rede de comunicação, que não se deve reduzir ao âmbito dos conteúdos acadêmicos, incluindo também os problemas metodológicos, pessoais e sociais que, continuamente, se entrelaçam com as situações de ensino. A inovação educativa está sempre ligada à existência de equipes de trabalho que abordam os problemas em comum refletindo sobre os sucessos e as dificuldades, adaptando e melhorando as práticas de intervenção (objetivos, métodos e conteúdos). O contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional, não apenas com os grupos portadores de uma perspectiva inovadora, cuja experiência permite visualizar ações e realidades concretas (ESTEVE, 1995, p. 119-120).

A possibilidade do diálogo, que desencadeia as trocas entre os professores, fica evidenciada nas evocações das professoras PB e PF, que vêm a endossar a vontade e a necessidade dos professores e se relacionar com os demais colegas, vislumbrando a melhoria da prática pedagógica.

Os professores poderiam conversar e realizar encontros e se visitar nas escolas. (PBe)

O diálogo permeado pelas trocas entre os pares, na escola e até em escolas próximas, evidencia a abertura para que a formação permanente se estabeleça por meio dessas trocas, desse diálogo e consiga chegar até a prática dos professores, aperfeiçoando e enriquecendo a ação de ensinar que reflete na qualidade do aprender.

Sobre a importância desse exercício de conversa, de fala, de encontros, Schön (2004, p. 220) institui que:

Em um ambiente de mistério e maestria, as dificuldades de discutir e descrever reforçam uma à outra. Continuamos ignorantes sobre o que já sabemos, porque geralmente ficamos longe de situações nas quais somos chamados a descrever. Descrevemos de forma pobre porque temos pouca prática, o que reforça nossa disposição de mantê-lo fora de discussão.

Por meio da construção e da promoção sistemática de momentos de conversação, de diálogo e de trocas os professores, tomam consciência do valor e da contribuição que isso vem trazer para qualificar a prática pedagógica.

Podemos trocar: eu sei me aproximar do aluno e não sei, por exemplo, conectar fios numa experiência, e a outra professora sabe, então podemos trocar dentro de nossas formações e competências (PBe).

A partir das evocações acima, lembramos de Freire (1996, p. 31), ao citar que “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Verifica-se, assim, a importância das trocas, que ocorrem com o diálogo e as relações. Por meio delas, somos capazes de inovar e enriquecer nossas ações enquanto professores, ampliando nosso leque de conhecimento tanto teórico quanto prático e pessoal, qualificando a aprendizagem e o fazer escolar.

Acredito que a realidade escolar é mítica, repleta de saberes, possibilidades e experiências, porém, entre os professores, ocorrem pouquíssimos momentos de trocas por diversos fatores (PFe).

O apontamento para uma conversa reflexiva, presente na evocação da professora PF sobre a prática e os saberes e as experiências, faz-se também nas palavras de Schön (2004, p. 35), ao sinalizar que:

Cada pessoa desenvolve seu próprio papel em evolução, na performance coletiva, “escuta” as surpresas – ou como diria, “respostas” – que resultam de movimentos anteriores e responde através da produção sequencial de novos movimentos que são novos significados e direções de desenvolvimento do artefato.

Para refletir e produzir conhecimentos por meio de uma construção coletiva, precisamos desenvolver habilidades de escuta, de envolvimento com a busca de respostas que podem conduzir a novas práticas, mas, também a novos questionamentos e descobertas, numa constante investigação e levantamento de problematizações.

Para que se construam planejamentos relacionados à formação continuada, eficazes e eficientes, que venham ao encontro com as necessidades dos professores, torna-se essencial ouvi-los em suas necessidades e demandas. Somente depois, e baseados nessas necessidades, elaboram-se um plano de formação.

Os relatos a seguir, que surgiram a partir do diálogo no Grupo Dialógico Investigativo, espelham algumas necessidades das professoras em relação à busca de formação continuada de qualidade, atentando para a sua ação docente e a sua realidade e condições de análise.

[...] falta alguém nos auxiliar nessas trocas, o que fazer melhor, ou alguém nos auxiliando e mais tempo para vocês nas trocas e ideias e tudo (PQcd).

É que a formação continuada deveria ser toda dentro do nosso horário de trabalho, se a gente conseguisse fazer isso, mas ou a gente está como aluno ou a gente tem coisa para fazer! A gente não tem tempo para formação continuada. O ideal seria vinte horas em sala de aula e vinte horas de dedicação para outros estudos. Encontros, trocas,

grupos de estudos. Vinte de prática e vinte de estudos, remunerada, daí a educação ia bombar! (PWd)

Percebe-se a intensa importância delegada à realização da formação permanente na escola, por meio do diálogo entre os professores, que, por desempenharem a ação pedagógica na escola, percebem a realidade, os problemas vividos pela comunidade escolar, portanto, inseridos na realidade, podem a partir do diálogo entre eles, encontrar novas possibilidades de interação com o aluno e com a aprendizagem.

E a gente questionou desde o ano passado sobre a formação. Mas tem que ter a formação de qualidade. Só dizer que tem a formação por existir e não trazer nada para nós não adianta, é melhor estar na escola com as colegas trocando ideias, é muito mais produtivo. A mesma coisa quando fomos na formação no início do ano que foi um fracasso, pagamos um profissional caro, então é melhor deixar nós na escola que produzimos muito mais (PTcd).

Nós sempre programamos um encontro entre nós, daí uma não pode fora do horário, mas faz tempo que a gente pede, eu acho que vai muito da profissional também. Tivemos um encontro com uma professora de inglês que foi ótima, mas só tivemos um encontro com ela, tanto que no início desse ano ela não podia, daí ela não podia e a gente não teve mais (PYcd).

Percebe-se que as necessidades são expressas na forma de as formações acontecerem dentro da carga horária do professor, de haver profissionais qualificados e competentes para orientar essas formações, que precisa ser de qualidade para, então, trazer também mais qualidade ao trabalho docente.

Soma-se a isso a importância, trazida nos relatos, das trocas de experiências e conhecimentos entre os professores, da remuneração para as horas de estudos e formações, e do estabelecimento de uma sequência de uma continuidade nos encontros de formação.

Inbérnon (2009, p. 30) já indicava o que se percebe nos relatos trazidos por esses professores: “uma formação permanente adequada, acompanhada pelo apoio necessário durante o tempo que for preciso, contribui para que novas formas de atuação educativa se incorporem à prática”.

Somente por meio dessas ações e de movimentos de diálogo na escola, com os colegas de trabalho, com acompanhamento adequado de profissionais preparados, o professor pode participar da verdadeira busca pela transformação, tanto pessoal quanto da prática educativa, do seu meio educativo, que é a escola, e da inspiração, da influência para seus pares.

7.2.3 Formação permanente: a escola como cenário e os professores como protagonistas

Considerando a formação permanente como aquela que contribui para o desempenho da atividade profissional, qualificando-a, e também aquela que fortalece a atuação do professor, podendo acontecer por meio da utilização de diversos recursos e de diferentes maneiras, a escola nos parece o local onde grande parte das premissas referentes à formação continuada acontece.

As evocações de algumas professoras nos remetem a essa convicção:

[...] falta muita coisa para mudar si m dentro do conceito formação continuada, tipo a formação continuada na própria escola (PQcd).

Inclusive, nós entre nós trocamos materiais muito melhores do que elas trouxeram (PWcd).

A escola parece o local apropriado para que o professor construa a profissão no seu sentido prático e nas suas vivências. Se reconhecemos que o que se vivencia na escola se constitui também em elemento formativo, a própria escola demanda ser o espaço mais adequado para que ela aconteça.

Nóvoa (1991) relata acerca da perspectiva de que a formação continuada precisa ser desenvolvida na escola quando indica que elas precisam se tornar lugares de referência. O autor demonstra ainda que “trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Nóvoa (1991) e Freire (1996) acreditam na importância da reflexão do professor sobre a prática, que por sua vez desencadeia uma avaliação que propicia a edificação da docência. Assim a formação continuada baseada no trabalho do professor na escola parte das próprias experiências, dos desafios diários, para a elaboração de novas experiências e o enfrentamento dos desafios, por meio de novas e diferenciadas ações.

A formação permanente apresenta sua eficácia quando o professor que dela participa se sente envolvido e atingido, e ainda quando de alguma forma ele consiga adicionar algo à sua prática, às suas ações ou aos seus entendimentos. Essa adição motiva o professor na busca da participação e na busca por mais formação.

Para que isso se efetive, a realidade em que o professor se encontra e também a que ele desenvolve sua ação pedagógica, no que diz respeito ao fator social, emocional, econômico,

deve ser lembradas, a fim de que ocorra uma ligação, uma extensão entre essa realidade e a formação continuada.

Em relação a esse pensamento, da observação da realidade vivida, há as falas de duas professoras no Grúpo Dialógico Investigativo-formativo:

A gente vive a realidade e sabe o que precisa trabalhar como aluno (PVcd).

A gente tivesse feito uma formação na escola entre nós profes teria sido muito mais válido. Se nós todas as profes de ciências do município tivéssemos nos reunido e trocasse ideias teria sido muito mais interessante do que aquela mulher ir lá falar. Porque ela falou lá de atividades que não é da nossa realidade, não é nossa realidade (PVcd).

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) assegura que não existe ensinar sem aprender, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Portanto, os professores aprendem cotidianamente com a sua prática, a sua ação, e essa aprendizagem precisa ser compartilhada com seus pares, para que surjam novas concepções de ações futuras.

Por meio da reflexão idealizada na coletividade, surgem diversas possibilidades de trocas entre os professores, visto que se aprende com a experiência que o outro compartilha conosco. Assim as ações e concepções pedagógicas coletivas também se transformam. Nesse contexto:

Falar e maut(trans)formação de professores é falar e em um processo que não se dá isoladamente, mas necessariamente na dialogicidade e na intersubjetividade; um processo que inicia na formação inicial e se estende continuamente durante toda a trajetória docente, sobretudo pela rigorosa reflexão sobre si e sobre sua prática (TON OLO, HENZ, 2015, p. 34).

Se a gente se reunisse e construir e planejar juntas e definiíssemos juntas o que a gente iria fazer no próximo mês no próximo trimestre ia ser muito mais proveitoso e viável (PW).

A realidade de cada escola é muito diferente. Então que nem as gurias disseram às vezes a troca dentro da escola acrescenta muito mais, do que não que não possa ter encontros fora mais, ela acrescenta muito mais porque a gente conhece a realidade daquela escola, daqueles alunos, então tu pode focar tendo essa configuração (PU).

A formação permanente precisa fazer sentido para o professor, e o professor, ao participar dela, tem a necessidade de perceber que o que se está estudando ou refletindo faz parte do universo de suas vivências, e poderá em algum momento ser utilizado em sua prática, e em suas ações pedagógicas.

7.2.4 O professor e as necessidades e os desafios na formação permanente

A atuação dos professores está envolvida num desafio constante: articular-se as mudanças enquanto prática social. A cada novo dia, surgem novos desafios, novas demandas, e assim precisamos encontrar formas de exercer a prática docente, pois a formação inicial necessita ser reconstruída, revista e reelaborada constantemente.

A escola precisa estar aberta para os novos tempos, e são os professores que trabalham nesse espaço que precisam se envolver e se atentar para essa necessidade de formação continuada.

As evocações de três professoras remetem a essa necessidade e, mais que isso, trazem sensivelmente a diferença existente entre os professores que buscam formação continuada e os que ainda não perceberam a importância e não se mobilizam para encontrá-la e participá-la. Os motivos para essa não adesão à formação continuada são variados, porém o que parece estar presente nas evocações é o “desejo”, “o querer”.

Eu vejo na formação continuada isso, o professor tem que ir e buscar, ele tem que querer, eu posso estar dando aula com um aluno de 1970, mas a minha aula não vai ser só baseada naquilo, com certeza, eu vou relacionar algo de hoje com aquilo (PBe).

As condições necessárias para que essa formação ocorra depende da condição de cada professor: tempo extraclasse, condição financeira e tempo e desejo em se aprimorar (PFe).

Quando eu ouço alguém dizendo, ao se deparar com uma proposta nova na escola: Quem vai ensinar a fazer isso? Alguém vai dizer como fazer? Então, vamos buscar! Quando eu ouço alguém dizer isso eu acho assim terrível para nossa categoria de profes, esperar que alguém diga como tem que fazer com tudo o que temos hoje, ainda mais de internet (PAe).

Como uma primeira etapa de mobilização do professor, percebe-se que o desejo impulsiona a procura por formação permanente e os profissionais que se envolvem com ela desenvolvem a prática docente de forma diferenciada, segundo as professoras entrevistadas, permanece cada vez mais envolvidos com a reflexão sobre a prática e com a participação em formações.

Esse desejo, esse querer, essa motivação, foi muito bem explicitado por Paulo Freire (1996), que evidencia a importância do professor perceber a necessidade de formação permanente e de mobilizar-se em busca da mudança, em busca do cuidar do que se ensina, e em que está, acima de tudo, a humildade de aceitar que é preciso sempre avançar com nossas práticas.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que some se não cuidar do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais, sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de amofinar, e de ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de admirar (FREIRE, 1996, p. 103).

Dentro do movimento de reflexão da prática, o professor entrevê possibilidades de tornar reais as necessidades que se descortinam para ele. As professoras participantes da entrevista vivenciam realidades parecidas por pertencere-me exercere-m sua prática na mesma rede de ensino. Expressam ocorrências que podem ser melhor conduzidas e analisadas no dia a dia das escolas e da própria rede municipal.

O ponto inicial, que pode desencadear a formação permanente fazendo que ela corresponda aos anseios dos professores, de forma mais assertiva, tem destaque na evocação da PA e da PE quando expressam que os professores precisam ser ouvidos e no momento anterior à programação e organização das formações continuadas.

Pri-meiramente eu acho que teria que partir dos profes, das necessidades que eles têm porque a gente também tem dificuldades, pri-meiramente teria que partir dos profes qual é essa vontade que eles têm a necessidade dos assuntos, depois si-ma mantenedora pode pensar junto, conversar, poderia pensar que eu poderia ser convidado, mas teria si-ma que partir dos profes para ter um melhor resultado e ter participação também (PAe).

De uma reunião o que os profes sugerem para as próximas, ou talvez conforme os professores da escola, o grupo, vão sentindo, conforme o andamento da escola, se fosse possível já deixar isso estabelecido seria uma das mudanças que eu faria! (PAe).

A formação continuada precisa vir de encontro com o que o professor está precisando. É claro que tem momentos que tu precisa partir do professor pra depois saber o que fazer (PEe).

Quando a formação permanente é planejada e construída sem a participação e opinião dos professores, expondo suas necessidades e interesse, corre-se o risco de não atender os anseios dos docentes, fazendo com que eles se desestimulem e percam o interesse por aderir à participação. “Assim o processo de formação acontece descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do coletivo, o que melhora a cultura do docente, mas não leva a mudança e a inovação” (IMBÉRNON, 2009, p. 33).

Imbérnon (2010) continua afirmando que à medida que não ocorre a consideração, pelas necessidades de formação continuada dos professores, corre-se o risco de que ela se transforme em uma ação técnica, instrutiva apenas, com ênfase em uma espécie de treinamento.

A formação do professor, historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, com uma visão determinista e uniforme da tarefa dos professores e reforçada pelos processos de pesquisa positivistas e quantitativos que eram realizados, potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio de instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros. Em cursos ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados alcançados são claramente especificados por alguém e costumam ser propostos e termos de conhecimentos ou desenvolvimento de habilidades (IMBÉRNON 2010, p. 19).

Essa premissa que nos atenta Imbérnon (2010) se transforma em expressão realizada pela professora E ao evocar que algumas formações oferecidas nem sempre corresponde às angústias presentes no dia a dia do professor. Muitas vezes, participar da formação continuada, por ser organizada para um grupo efêmero, formado por professores com interesses diferenciados, dificilmente auxilia a todos os professores.

As formações do início de ano, por exemplo, têm uma sala com vinte e poucas professoras, mas tem professoras focadas nos pequenos outras nos grandes, quando a formação é um balaião, se perde a qualidade, se fosse direcionadas, quando tu direciona um pouco mais se torna bem útil e produtivo e mais gostoso de fazer, claro eu acho que tem momentos que precisa se pensar em direcionar, daí os professores fariam com mais gosto (PEE).

Quanto mais direcionada, planejada e construída, levando em consideração a realidade, as necessidades e a área de formação dos professores, mais se consegue delimitar essas características a fim de formar grupos de professores que tenham interesse mais próximo sobre formação permanente, mais produtiva ela irá se apresentar.

Ainda segundo Nóvoa (1995), a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

As professoras sugeriram em suas evocações, possibilidades de realização de formação continuada na rede municipal de ensino, a partir de exemplos, argumentos e várias explicações, cada uma realizando suas explicações, conjuntamente com a reflexão sobre a prática.

O assunto da reunião pedagógica tem que ser uma análise da realidade da comunidade escolar, não só do aluno. Tem que ser uma análise da comunidade e que o aluno está inserido, a maioria dos alunos é de tal bairro, qual é problema desse bairro? Vamos trabalhar isso ali, é ali que eles vão passar a vida deles. Eles ficam na escola poucos anos comparando com o tempo que os alunos irão ficar na comunidade (PB).

Vou trazer aqui um exemplo da rede de Caxias do Sul de uns 7 ou 8 anos atrás. Uma vez por mês no horário de aula deixávamos o planejamento para os estudantes e nos reuníamos TODAS AS PROFESSORAS DE 1º ANO da rede municipal para aprendermos novas estratégias com uma professora da Universidade Federal do Recife, doutora em Educação e Alfabetização. Claro que isso depende de toda uma logística, como por exemplo, um professor para substituição, o que não dispomos em Flores da Cunha, diferente de Caxias do Sul... Esse processo de formação durou um ano e nos trouxe uma bagagem incrível (PFe).

Dentro daquelas horas aulas que a gente teria para planejar a aula, eu acho que seria ótimo a gente utilizar isso também até porque para o meu horário até com as meninas e a casa é o que eu consigo fazer ou online até porque aqueles cursos que a secretaria nos oferece fora do horário eu não consigo fazer, impossível pra mim então esses que estão dentro da nossa carga horária que eles nos liberam naquelas manhã que a gente teria horas ativas, para mim se fosse dentro daquele horário maravilhoso! (PCe).

Constata-se uma preocupação dos professores PBe, PFe e PCe em aproveitar os momentos disponíveis na carga horária destinadas ao planejamento das aulas e à preparação de atividades para a realização de encontros de formação permanente, e ainda que esses momentos aconteçam reunindo professores da mesma área de conhecimento, para que sejam produtivos e foquem nas necessidades trazidas pelos próprios participantes.

Estrutura eu acredito que tem tendo em vista até as horas ativas que elas são para formação continuada também de repente organizar um horário, já se fez tentativas de organizar por exemplo que todos os profes de língua portuguesa tivessem as horas ativas juntas para poder reunir esses profes e trocarmos então estrutura eu acho que tem sim claro tem algumas questões ali que às vezes impede por causa do horário, mas eu acho que seria muito bom se mais explorado, essa questão entre profes da mesma área trocarmos às vezes eu sinto falta de conversar, trocar com os professores da mesma área uma atividade, uma aula, um olhar diferente, isso eu sinto falta, mas eu acho que a gente teria condições de fazer, mas se espera muito dos outros, falta um pouco de vontade própria de fazer algo (PAe).

Formar liderança dentro das próprias escolas, porque no momento que a gente tiver um ou dois professores fazendo a diferença, mostrando, criando, ou mesmo pensando estratégias para mostrar para aqueles professores um diferencial, isso aqui vai, até que não quer vai fazer e querer (PCe).

Considera-se ainda, a partir das evocações de PAe e PCe, que, dentro das próprias escolas, há colegas realizando boas práticas, experimentos e experiências incríveis e diferenciadas com seus alunos. Esses professores podem liderar pequenos grupos de estudo na escola ou professores de duas ou mais escolas, idealizando e realizando assim a formação permanente dentro da perspectiva das temáticas que atendam as necessidades e as possibilidades da rede municipal de ensino de Flores da Cunha/RS.

Inegavelmente, a formação permanente compreende vários processos e fases coletivas, que passam do individual ao coletivo, buscando o equilíbrio entre necessidades dos

professores, oportunidades apresentadas pelas instituições mantenedoras, da oferta de cursos, encontros, seminários... por instituições especializadas e pelo desejo do professor pela busca de formação a fim de qualificar a prática.

As necessidades que os professores percebem e expressam em relação à formação permanente, precisam ser consideradas, pois a partir delas se pode compreender e planejar formações que venham ao encontro do desejo do professor. Ao atingirmos o desejo do professor, este se mobiliza para a participação nas formações e se sente motivado para continuar estudando e se atualizando. Isso reflete na evocação da professora PYcd no diálogo do Círculo Diálogo Investigativo-formativo.

Então acredito que na escola entre nós trocando materiais, trocando ideias, funciona muito mais. Concordo com isso! E na escola se reunindo trocando ideias com a direção e depois levar para a secretaria de educação pra daí, a partir disso, as formações, a partir das ideias do professor (PYcd).

Cabe, nesse momento, porém a interpretação dessas necessidades, para que não sejam confundidas como simples queixas, nas si mtransfor madas e mações planejadas de formação continuada e inseridas nas escolas e nas redes educativas. Assim necessidades, interesses e desejos se mobilizam conjuntamente a fim de se atingir o objetivo de qualificar a ação do professor.

Só para contribuir, a sensação às vezes é bem essa, quando vê numa pessoa de fora é tudo muito valorizado, o que ela fala, e quando a gente fala não tem muito valor, como se a gente não entendesse do que estamos falando, às vezes eu tenho essa sensação, que tu tá ali explicando as coisas e às vezes quando a gente faz uma pergunta ou alguma intervenção e em alguma palestra gera um constrangimento e às vezes tu pergunta e às vezes como aquela resposta vem parece tudo tão óbvio, isso acontece há tanto tempo, mas não é assim a gente chegou no momento agora para nós que estamos vivendo, essa realidade, essa situação não é tão óbvia assim então, muitas questões e perguntas que no início eu ia com muita curiosidade para essas formações e não só aqui da rede de Horas da Cunha de Caxias e outras, enfim a gente vai com muita sede assim querer perguntar e a gente nota que a tua pergunta não é bem vista, às vezes ela é entendida de forma simplória (PScd).

Em pauta está, nessa evocação, que o professor precisa ser ouvido e acolhido e mtodas as suas necessidades e interesses. A valorização de suas preocupações, de suas expressões de dúvidas e angústias, pode conduzir o planejamento eficiente e produtivo da formação permanente, que, se assim constituída, gerará interesse de adesão pelo professor.

Inbernon (2009) nos lembra que as formações de professores, geralmente coletivas, muitas vezes são direcionadas aos indivíduos, que aprendem questões distantes de suas

preocupações. Por isso, não costuma ter impacto na prática da sala de aula nem potencializa o desenvolvimento profissional, e por isso também a formação ocorre descontextualizada, distante do que o professor precisa, longe de sua realidade e em virtude disso costuma não provocar mudanças em sua ação pedagógica.

e se a gente fala fica só como reclamação (PTcd).

Tu vai nas formações e tem até medo de participar e de falar alguma coisa, medo no sentido que tu pode criar um constrangimento para ti que não precisa, ou é aí a gente acaba ficando quieto porque não confia, não confia no palestrante quando pode ser que um colega que tu aprende muito mais, trocar muito mais! (PScd).

Muito comuns são as formações que conhecemos e participamos e em que o espaço para o diálogo fica reservado para o final e se mostra extremamente reduzido. Ao término da formação, os professores não se sentem satisfeitos, muito pelo contrário, percebem que não foram ouvidos e sua participação nesse tipo de formação foi quase nula. Ao chegar na escola, muito pouco o professor recorda do que viu e ouviu.

[...] muitos cursos de “formação de professores(as)”, tanto inicial como continuada, ainda centram seus programas predominantemente na aprendizagem de conteúdos, metodologias, didáticas... O que esses “aprendizes” de professor e professora aprende é em boa parte o que vão continuar praticando, como “ensinantes”, no exercício da sua docência [...] (HENZ, 2007, p. 252).

Reconhecer a necessidade de que o diálogo deve ser fator presente e essencial em todas as formações continuadas carrega qualidade ao processo formativo e oportuniza ao professor a expressão de suas crenças, necessidades, desejos, encantos e desencantos. Partindo dessa escuta, podem-se definir e planejar com maior clareza os roteiros e as situações que possam motivar e promover os próximos diálogos. Dentro dessa compreensão, expressam-se as professoras PP e PZ, participantes da pesquisa.

Uma coisa sobre alunos em geral e quando for uma coisa mais específica cabe a, tem que ter um papel do município para reunir os professores da rede municipal que a gente entre si, entre os professores, a gente conseguiria trocar sobre coisas mais específicas das aulas (PPcd).

Então acredito que não há necessidade de se investir em profissionais de fora porque na rede temos profissionais qualificados e nós podemos trocar muitas ideias e são nessas trocas que a gente aprende. Então acho bem válido antes eles e iniciarem a programação ouvir todos nós os professores e a partir das nossas necessidades daí sim programar o que vai ser feito de formação (PZcd).

A necessidade da organização de grupos de estudos de professores se encontra presente nas evocações das professoras, que relatam ainda condições de participarem e agregarem qualidade a esses grupos por meio das trocas de experiências, de vivências. Ainda está bastante presente nas evocações que nesses encontros os assuntos sejam pautados levando em consideração as necessidades dos professores envolvidos.

Existe a vontade e a disposição dos professores e participação de formações permanentes em que eles sejam protagonistas das ações desenvolvidas ou ainda que essas formações sejam organizadas, planejadas, tendo como ponto de partida a escuta das necessidades e dos desejos dos professores.

Inbérnon (2009, p. 10) alerta: “não podemos separar a formação do contexto de trabalho ou nos enganarmos no discurso. Assim tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar”.

Eu tive uma experiência, com colegas da minha área, que um professor da rede municipal de Caxias foi convidado para uma formação e ele está em sala de aula e trouxe muitos materiais e nos mostrou práticas, inclusive ele tinha um caderno e ele tinha materiais. Então aquela formação foi a mais produtiva, todas as colegas, até hoje, a gente aproveita, não lembro se foi 2018. Acho que foi (PZcd).

Extremamente significativa se mostra a evocação da professora PS ao refletir sobre a importância e a necessidade de ouvir e ser ouvida no contexto da formação permanente, e ainda de valorizar os saberes das colegas e as experiências vividas por eles, durante a ação pedagógica na escola.

Então eu concordo muito com essa ideia que a gente tem que se escutar mais dentro da rede e valorizar o que os colegas falam (PScd).

Ainda para Inbérnon (2009), a formação permanente requer justamente esse clima de colaboração e sem grandes reticências entre o professorado, que dê apoio à formação e à aceitação de que existe diversidade entre os professores e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferentes. Essa diversidade enriquece os processos de formação continuada, por intermédio da oportunidade da realização do diálogo reflexivo sobre a prática, a partir do falar e do ouvir os colegas professores.

Para que se construa planejamentos relacionados à formação permanente, eficazes e eficientes, que venham ao encontro das necessidades dos professores, torna-se essencial ouvi-los em suas necessidades e demandas. Somente depois, embasados nessas necessidades, elaboram-se um plano de formação.

O relato a seguir surgiu no Grúolo Dialógico Investigativo-formativo e retrata algumas necessidades dos professores em relação à busca de formação permanente de qualidade, atentando para a sua ação docente e a sua realidade e condições de análise.

[...] falta alguém nos auxiliar nessas trocas, o que fazer melhor, ou alguém nos auxiliando e mais tempo para vocês nos mas trocare ideias e tudo (PQcd).

O tempo destinado à formação permanente nem sempre se mostra suficiente e adequado para os professores. A realidade que se apresenta aponta para a insuficiência de carga horária destinada para a realização de encontros entre os docentes na escola e ainda para necessidade de se ter um profissional que conheça a realidade da instituição e que oriente esses encontros.

Torna-se evidente também, por meio da fala da Secretária de Educação de Flores da Cunha/RS, que existe ainda na rede municipal muitos desafios para serem superados, e se tratando de formação continuada. Esta nos ainda caminha em busca do verdadeiro sentido da formação continuada, que se estabelece também no envolvimento do professor para com ela, almejando a confirmação do compromisso pessoal com os estudos, com a transformação da prática, com a escuta e também com as trocas entre os pares.

Os professores ainda falam que a formação ainda é vista como: vou fazer porque estão me oferecendo e tal, ainda não consegui nos enxergar a formação continuada como parte do meu trabalho do professor para que ele se sinta mais preparado. Ainda não consegui nos mobilizar o professor para que ele perceba que a formação faz parte do meu trabalho. A rede ainda não conseguiu fazer o professor perceber que tudo está interligado, que o professor vê o trabalho dele como uma coisa, a formação outra coisa e o trabalho do coordenador pedagógico na escola outra, mas o trabalho de formação continuada na rede, me parece que ainda não atingimos a percepção que isso tudo é um todo! (Secretária de Educação).

Formação permanente como parte integrante da prática diária do professor. Esse desafio talvez seja um dos mais abrangentes e o que mais precisa de atenção de todos os envolvidos com a educação, tendo em vista que nos aponta para a possibilidade de mudança da prática e de transformação de pensamentos e de condutas pedagógicas, que, por sua vez, podem desencadear novas aprendizagens e novas buscas por conhecimento.

A mantenedora tem o dever de dar as condições para que o professor busque a formação continuada, aquela formação maior, aquela macro formação e dentro de cada escola cada profissional dentro de cada realidade vai ter que buscar, se dando conta de que é na escola, com minha realidade, com meu aluno, que eu preciso ensinar e prover uma aprendizagem vai ter que ter a minha dinâmica de ir buscar exatamente naquela situação problema que estou vivendo, e cada professor vai fazer a diferença (Secretária de Educação).

A formação permanente abrangente e generalizada pode ser desencadeadora de uma formação continuada mais específica e focada e, enquanto a primeira pode ser oferecida pelas instituições mantenedoras, a segunda se estabelece e reafirma diariamente na escola, por meio da reflexão sobre a prática e sobre os seus resultados. Essa reflexão direcionará e impulsionará a busca por formação permanente que, entendida nessa dinâmica, fica de responsabilidade do próprio professor.

Nós vamos conseguir mudar essas concepções quanto levarmos em conta os resultados e educação, e em todo o momento estar de olho no planejamento e na avaliação. Eu acredito que assim observando esses dados, a formação continuada terá mais sentido e será mais aproveitada (Secretária de Educação).

Os estudos de Inbernón (2009, p. 10) nos mostram que “não podemos separar a formação continuada do contexto de trabalho do professor ou nos enganarmos no discurso. Assim tudo o que se explica não serve para todos nem em todo lugar”. Sempre será necessário que o professor tome consciência da realidade em que desempenha seu trabalho e interligue esta realidade com a formação permanente.

Tal diversidade e a contextualização, ainda segundo Inbernón (2009), permite ver a formação docente a partir de outro olhar, potencializando-a a partir de dentro da própria instituição, e em que se produzem situações problemáticas que afetam o professorado e ainda colocam em cheque a uniformização das práticas de formação docente.

Quando o professor, e ele precisa entender que, precisa trabalhar com todo o processo, mobilizando assim o professor, mostrando que ele precisa estar na dinâmica, na busca e na reflexão e entendendo que temos uma lei que pretende oferecer uma educação integral e que tudo está interligado (Secretária de Educação).

A formação permanente é entendida, pela mantenedora da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS, como um processo contínuo e dinâmico, que acontece por meio da oferta abrangente e de forma generalizada a todos os professores, mas também entendida como a busca do professor para as respostas às necessidades que encontra no desempenho do seu trabalho na escola, o que nos indica a busca por formação permanente, tendo consciência da sua realidade, percebendo os resultados, o planejamento e a avaliação como fatores indicadores.

A apresentação e a análise dos dados propostas nesta pesquisa nos remetem à reflexão e à deliberação de algumas premissas a respeito do tema investigado, formação permanente e

docência. Os delineamentos alcançados a partir deste estudo serão apresentados no capítulo que segue.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de mestrado discorreu sobre a formação permanente: os desafios e as reflexões da docência, dos professores dos anos finais do ensino fundamental, no município de Flores da Cunha/RS, concebendo a formação permanente de professores como sendo um processo contínuo de desenvolvimento profissional e pessoal, que advém da formação inicial e está intrinsecamente ligado a ela e que envolve, além do professor, a realidade em que ele desenvolve sua prática e todo o contexto educativo.

O estudo ora apresentado contou com embasamento teórico pautado em Antônio Nóvoa (1992, 1995), Francisco Ibérnon (2004, 2009, 2010), Márcio Gadotti (2003, 2006), Paulo Freire (1991, 1996, 2002, 2009) e Hertz e Toniolo (2007, 2015), estudos os elegidos nesta pesquisa para o enfoque da formação permanente de professores; e em Bernardete Gatti e Barreto (1997, 2017), que contextualizam as políticas docentes no Brasil; e ainda relatando sobre docência, destacam-se Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2002), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2002) e Josso (2004, 2010), que relata a importância das narrativas da formação, na condução do caminho reflexivo do professor, na ressignificação das formas de aprender e de ensinar.

Definindo como ponto de partida a escuta dos professores a respeito das suas trajetórias de formação e atuação docente, este estudo apresentou como objetivo geral a identificação e a descrição das reflexões e dos desafios da docência, dos professores dos anos finais do ensino fundamental do município de Flores da Cunha/RS, na formação permanente, acreditando que, por meio do diálogo e dos estudos em grupo, seja possível realizar um processo de formação permanente que promova a reflexão e a auto(trans)formação.

Este estudo transcorreu enfatizando atender aos objetivos específicos que foram definidos e que versaram sobre a elaboração de um quadro conceitual a respeito da formação de professores, formação permanente e a docência, destacando sua presença e importância na história da educação brasileira, dentro dos diferentes momentos sociais e políticos e definidos nas Leis da Educação Brasileira.

Por intermédio da pesquisa, do estudo e da análise dos bancos de dados de teses e dissertações da CAPES/BDTD e do Portal de Periódicos da CAPES/MEC, realizou-se um levantamento bibliográfico inicial a partir dos descritores: “formação permanente de professores”, “anos finais do ensino fundamental” e “docência”.

A pesquisa objetivou também realizar a verificação e interpretação de documentos institucionais elencados, como sendo relevantes para o contexto e para o entendimento do

objeto de estudo. Para isso, foram utilizados o Plano Decenal Municipal de Educação do município de Flores da Cunha/RS, o Plano de Carreira dos Professores de Flores da Cunha/RS e o Projeto Político-Pedagógico da escola onde foi desenvolvida a pesquisa, estabelecendo relações com a formação permanente dos professores dos anos finais do ensino fundamental e a docência.

A fim de conhecer as concepções, as reflexões e os desafios na formação permanente e a relação com a docência da gestora da educação do município de Flores da Cunha/RS e dos professores dos anos finais das escolas do município de Flores da Cunha/RS, foram realizadas entrevistas individuais com sete professores das escolas municipais de Flores da Cunha/RS, sendo cada uma delas representando uma das sete escolas municipais que compõe a rede.

Foram realizados também Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com um grupo de professores dos anos finais do ensino fundamental de uma das escolas da rede municipal de Flores da Cunha/RS, partindo da proposta de Henz e Toniolo (2015). Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos privilegia espaços de diálogo e auto(trans)formação docente com ênfase e proximidade no cotidiano dos estudantes e da comunidade, buscando a valorização da capacidade e das vivências dos professores, envolvendo-os como protagonistas da escola e em que atua e entendendo que o diálogo entre os pares possa conduzir a significação da prática docente.

A análise das evocações dos professores dos anos finais do ensino fundamental e da gestora municipal de educação do município de Flores da Cunha/RS, obtidas por meio das entrevistas, e dos relatos em relação à formação permanente e da docência, que emergiram da realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, ocorreu por intermédio da Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2011).

Por intermédio da ATD, buscou-se conceder significados ao conjunto de textos que se apresentaram como achados empíricos, num constante exercício produzir e expressar sentidos (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 14). Por meio da ATD foram reconhecidos significados presentes nas evocações dos professores e em seguida foram atribuídos sentidos a eles, na busca por um maior entendimento a respeito das reflexões e dos desafios da docência na formação permanente de professores nos anos finais do ensino fundamental.

A partir da escuta dos envolvidos no processo de formação permanente, professores e gestora da educação, foi possível descortinar aspectos relevantes para os professores e para a secretária de educação do município de Flores da Cunha/RS. Por meio do estudo dos documentos, das evocações das professoras nas entrevistas e da realização dos Círculos

Diálogos Investigativo-formativos, constituíram-se construtores a fim de explicitar e esclarecer os resultados obtidos pela pesquisa.

O processo de refletir sobre a formação permanente dos professores intercala momentos de escuta dos pares e momentos de evocações. Tanto num momento como no outro, a reflexão se faz fator essencial. O primeiro movimento que impulsionou a tentativa de refletir a respeito da formação permanente nesta pesquisa esteve relacionado às memórias da decisão tomada, e anos passados, e se constituir professor como profissão para a vida.

Durante as evocações acerca dessa escolha pessoal, com muita emoção e surpresas nos relatos, o grupo de professores foi levado ao entendimento do olhar para o outro e, muito além disso, para a compreensão e a reflexão de cada momento vivido por cada professor da escola e que os levara a ser a pessoa e o profissional que se apresenta hoje.

Esses movimentos de reflexão, que podem ser sentidos e vividos pelos professores durante a participação nos Grupos Diálogos Investigativo-formativos e nas entrevistas, são permeados pelo respeito, pela escuta atenta e pelo olhar acolhedor. Relatos sobre os desafios impostos no caminho da escolha da profissão e da formação fazem os professores refletirem sobre seu verdadeiro compromisso com a escola, com a educação e principalmente com o aprendizado de seus alunos.

As evocações dos professores, obtidas por meio das entrevistas e dos Grupos Diálogos Investigativo-formativos, foram transcritas na íntegra, a partir das gravações realizadas. De posse dessas transcrições, ocorreu um movimento de aproximação dessas evocações por meio da percepção e do entendimento do sentido que elas delegaram a esta pesquisa.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), categorização significa reunir elementos semelhantes e nomear e definir categorias, buscando a compreensão a partir de diferentes movimentos. A ATD se apresenta como um processo de análise e síntese que, assumido pela pesquisa, auxilia para uma melhor compreensão dos fenômenos.

Essas aproximações geraram construtores, que foram nomeados, com base no aparecimento de palavras ou expressões que se assemelham que se pareciam idênticas ou ainda que nos remetiam ao mesmo significado dentro da pesquisa. A partir dessa aproximação, foram constituídos construtores por ora apresentadas.

Nos primeiros movimentos de construção dos dados empíricos, foi detectado que a temática formação permanente interessa os professores e que refletir sobre essa temática, muitas vezes já, constitui-se na própria formação permanente. Os professores participantes da pesquisa se consideram inquietos na busca pela transformação da ação pedagógica. Essa inquietude se apresenta como a mobilização pela aquisição de novos conhecimentos que inicialmente acontece de forma solitária. Cada professor, de forma individual, detecta e reflete sobre os desafios da docência e procura por conhecimentos que possam auxiliá-lo a planejar formas diferentes de desempenhar seu trabalho.

Esta busca por formação continuada, proveniente de cada professor, acontece, na maioria das vezes, com o auxílio de meios digitais, principalmente neste ano de 2020 em que estamos vivenciando a pandemia do Covid-19 e as aglomerações de pessoas são proibidas; porém ressalta-se que aconteciam antes, quase que essencialmente neste formato.

A partir da fala e da escuta que ocorreram entre os pares, durante a realização dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, os professores percebem a necessidade de se assumirem como protagonistas do processo formativo permanente. Ainda durante a participação dos professores e da gestora da educação municipal de Flores da Cunha/RS, nas entrevistas e nos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, muitas certezas são repensadas e surgem outras indagações a respeito da docência e da própria formação permanente, numa dinâmica de constante reflexão. Essa reflexão se constituiu na próxima categoria na análise dos dados da pesquisa.

O segundo construtor foi intitulado: “O professor reflexivo: as relações e o diálogo” e recebeu essa denominação em virtude das evocações dos professores e da gestora da educação

A realização dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos se constituiu num importante momento da pesquisa, pois, assim pode-se constatar a necessidade da criação de espaços de diálogos reflexivos nas escolas, intencionalmente propostos, para incentivar e promover reflexões de temáticas variadas, que permitam aos professores o encontro com a auto(trans)formação.

Os Grupos Dialógicos Investigativo-formativos se constituem em momentos de formação e de (auto)transformação, pois, ao mesmo tempo em que os professores estudam, refletem e discutem sobre determinada temática, por meio da escuta do outro e de suas próprias evocações, são capazes de perceber as possibilidades de inovação e mudanças possíveis na ação educativa. Junta-se a isso o entrelaçamento com as histórias de vida dos professores, que

enriquece o processo formativo, e em que os elementos constituintes são os principais aspectos, que, por sua vez, constituem o ser humano.

A oportunidade de refletir acerca de determinadas temáticas propostas nos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, a partir do diálogo orientado entre os pares, na própria escola, conduz ao processo do conhecimento, da reflexão e da transformação de concepções e práticas educativas até então não percebidas pelos professores. escola como cenário e os professores como protagonistas.

Nos diálogos do grupo de professores, ocorridos nos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, foram emergindo concepções sobre a escola, sobre os alunos, para além do próprio e exclusivo olhar individual de cada professor, mas a partir do olhar do outro professor também. Foi possível perceber o posicionamento dos professores em relação à importância do trabalho e da reflexão sobre a prática ser desenvolvida pelo grupo de professores da e na escola, possibilitando a reflexão sobre as vivências educativas, sobre as experiências e os conhecimentos, considerando a realidade educativa da escola.

Os professores entrevistados e os participantes dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos expressaram que uma das necessidades na formação continuada na rede municipal de Flores da Cunha/RS diz respeito à falta que os professores sentem das trocas de conhecimentos, principalmente de vivências entre os pares. Os professores indicam que os encontros por áreas de formação dentro da rede municipal, que, em alguns anos atrás, já aconteceram precisam urgentemente ser retomados e organizados.

Muitas práticas pedagógicas de qualidade são desenvolvidas pelos professores da rede municipal de Flores da Cunha, nas diferentes áreas do conhecimento. Os docentes participantes desta pesquisa expressam que essas vivências precisam ser compartilhadas na rede, buscando a difusão e ampliação dessas vivências em outras escolas. Esse desafio pode se constituir numa prática por meio de planejamento e de articulação, para que assim sejam difundidas entre os professores da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS.

A partir do acolhimento das evocações dos professores, no decorrer da realização dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, percebe-se o empoderamento dos participantes,

no sentido de que são conhecedores de inúmeros saberes e práticas pedagógicas e de que podem aprimorá-las e compartilhá-las com os demais colegas professores, da escola e da rede municipal de educação.

Outro desafio apresentado pelos professores participantes desta pesquisa diz respeito ao fato de que, muitas vezes, na busca por formação permanente, eles se deparam com os altos custos de alguns cursos e encontros ofertados que são de interesse desses professores. Porém o que muitas vezes impossibilita a participação desses professores diz respeito aos custos. Avaliar essa condição, buscando caminhos para possíveis encaminhamentos e solução, constitui-se como fator desafiante.

A evocação “querer” esteve muito presente nas entrevistas realizadas nesta pesquisa, o que indica um importante movimento de reflexão sobre a percepção das necessidades e a mobilização para a busca por formação continuada, acreditando que o desejo pela busca dos professores por formação permanente se estabelece a partir das necessidades percebidas por meio das práticas docentes e somente terá real significado for pensada e planejada a partir dessas necessidades.

Os professores participantes da pesquisa se dizem envolvidos pelo processo de formação permanente, quando ele é planejado e escolhido por eles mesmos, porém pouco se envolvem quando participam de formações definidas previamente pela mantenedora ou pela própria escola, que organiza a formação permanente sem, no entanto, considerarem e ouvirem o que os professores estão precisando em cada momento.

A periodicidade do acontecimento desses encontros de formação permanente se constitui num importante desafio a ser superado na rede municipal de Flores da Cunha/RS. Segundo as evocações dos professores participantes das entrevistas e dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos, os encontros de formação permanente para trocas de vivências, experiências e de conhecimentos, quando acontecem ocorrem com um grande intervalo entre eles. Destaca-se que foi construído e em um encontro precisa ser consolidado e reafirmado no próximo encontro de formação. Por isso, faz-se necessária a efetivação da periodicidade desses momentos.

Há, ainda, outro desafio: os professores participantes da pesquisa apontam que a qualidade desses encontros vai estar intimamente ligada à realização, respeitando a carga horária do professor, a competência da pessoa que articula esses encontros e a frequência em que eles acontecem. A maioria dos professores da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS desempenha quarenta horas de atividade como professor, dispondo, portanto, de pouco tempo extraclasse para participar de formação permanente. Quando ela acontece dentro

da carga horária do professor, ele se envolve com mais interesse, trazendo qualidade ao processo.

Isso exposto, esta pesquisa surgiu com o propósito de investigar os desafios e as reflexões da docência, na formação permanente dos professores dos anos finais do ensino fundamental, por meio da realização de entrevistas com os professores e a gestora da educação municipal de Flores da Cunha/RS e da realização dos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos.

Incentivar os professores a refletirem sobre as práticas docentes e, a partir disso, oportunizar para que eles possam assumir a responsabilidade sobre a própria formação permanente, percebendo-se como protagonistas do processo, constitui-se como a necessidade e o desafio. Por intermédio do diálogo e da reflexão sobre a prática, que aconteceu emnos Grupos Dialógicos Investigativo-formativos e também nas entrevistas com os professores, foi possível perceber, a partir das evocações dos professores, a necessidade de se criar um espaço sistematizado para que aconteça a formação permanente, dentro da carga horária do professor e na própria escola, organizado pelos próprios professores, e em que aconteçam encontros de forma sistemática e que, no decorrer da vida dos professores, essa formação permanente se torne uma prática recorrente. A proposta de formação permanente que se apresenta constitui-se em uma prática desenvolvida na própria escola, em que a reflexão acontece por meio da apresentação de uma temática que seja significativa para os professores e para a escola e que esteja relacionada aos desafios e às necessidades diárias da docência.

O objetivo geral desta pesquisa se apresentou oportuno, tendo em vista que os professores precisam e querem ocupar o lugar de protagonistas no processo de formação continuada, assim como a mantenedora percebe que algumas mudanças podem ser realizadas no planejamento e na execução da formação permanente, tanto nas escolas como em toda a rede municipal de Flores da Cunha/RS.

Os professores participantes da pesquisa compartilham o sentimento de que são necessários também momentos de aprendizagem, reflexão e trocas, com profissionais de outras áreas ou mesmo da área da educação. Essas aprendizagens e trocas podem acontecer por meio de leituras, das participações e encontros, cursos e seminários. A formação permanente que se constituiu dentro da escola carrega significado e transformação significativa e verdadeira ação pedagógica, pois está relacionada à realidade vivida.

Esta pesquisa tem potencial para contribuir com a formação permanente da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS, pois apresenta as descobertas de possíveis ações

a serem implementadas pela mantenedora, na formação permanente da rede, que vem ao encontro dos anseios dos professores.

Reconhece-se que esta pesquisa contribui para a área da formação permanente de professores e que promove a instituição de espaços escolares de trocas e reflexões que oportunizem a auto(trans)formação do professor e que, por consequência, desencadeie reflexões a respeito da docência.

REFERÊNCIAS

professores/as: acontecimentos, existir-eventos, experiências. 2015, 261 f. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em <http://bibliodigital.uniju.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/5013>. Acesso em 05 jun 2019.

ARAÚJO Clarissa Martins de; ARAÚJO Everson Melquíades; SILVA Rejane Das Da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Cadernos CEDES**, 2015, vol. 35.

Doutorado em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6566/1/danielpereirabatista.pdf>. Acesso em 05 jun 2019.

BOGDAN R C; IKLEN S K **Investigação qualitativa e meducação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1997.

BORDIGNON Genuíno. Gestão democrática da escola cidadã. In: CEARÁ. SEDUC. **Novos paradigmas de gestão escolar**. Fortaleza: edições SEDUC, 2005.

BRANDÃO Carlos Rodrigues. **Cultura rebelde:** escritos sobre a educação popular ontem e agora. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 1 jul. 2019.

BRASIL **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 25 nov. 2019.

dezenbro-1961-353722-normaualizada-pl.html. Acesso em 15 jun 2019.

agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em 15 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999. Disponível em portal.mec.gov.br. Acesso em 15 jul. 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Uesp, 1995.

CÁRI A, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra da Silva Chaves. A profissionalização da docência e a formação do Profissional da educação. **Intersaberes** (Facinter), v. 11, p. 419-438, 2016.

CASTRO, Francisco Mirtel Frankson Mura. **A práxis pedagógica e a aprendizagem contínua da docência**: os saberes da comunicação e os saberes da experiência e interação na constituição docente. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Paraná. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação do Ceará, 2018.

CAVACQ, Maria Helena. Oício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papirus Editora, 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2002.

ESTEVES, Manuela. **A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades**. Disponível em <http://hdl.handle.net/10316/2/23704>. Acesso em jun. 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES DA CUNHA **Plano Decenal de Educação**. Flores da Cunha: 2014a.

FLORES DA CUNHA **Plano de Carreira do Professor**. Flores da Cunha: 2014b.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. Vol. 1.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

outros escritos. São Paulo: UNESP, 2003. Disponível em http://comunidades.mda.gov.br/porta/saf/arquivos/viwa/er/livros/Pedagogia_da_Indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em 02 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GALINDO, Camila José, INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Política e Gestão Educacional**, 2016. Disponível em <https://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20-n3.9755>. Acesso em 14 jun. 2019.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan/abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2017.

GATTI, Bernardete e A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas**. São Paulo: Editora Uesp, 2013.

- GIORDAN, Miriane Zanetti. **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental: desafios e dilemas**. 2014, 152 f. Mestrado em Educação. Universidade Da Região de Joinville. Disponível em https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1283687/Miriane_Zanetti_Gordan.PDF. Acesso em 19 jun. 2019.
- HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e auto(trans)formação permanente de professores. In: HENZ, C. I.; TONOLQ, J. M. S. A. (Org.). **Dialogos: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Qkos, 2015.
- HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos Dialógicos Investigativo-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os Círculos de Cultura freireanos com a pesquisa-formação. In: Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire – educar com seriedade sim mas com alegria! As classes populares na escola pública, 17., 2015, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: Ed. UFSM, 2015a.
- HENZ, Celso Ilgo. Identidade, autonomia e cidadania: professores lendo o mundo e a palavra. In: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; GILG, Comerciando; PITANO, Sandro de Castro (Org.). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo**. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.
- HENZ, C. I.; FREITAS, L. M. Círculos dialógicos investigativo-formativos: uma proposta epistemológica-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONOLQ, J. M. S. A. **Dialogos: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. Santa Maria/RS: Qko, 2015b.
- IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.
- IMBERNON, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LI MA, Marcos Salmo Silva da. **Discurso e docência: efeitos de sentido da permanência docente em uma escola pública**. 2017. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/168804>. Acesso em 19 jun. 2019.
- LÜDKE, Mnga. **Pesquisa e educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

MARTINS, Andreia; TRINDADE, Camila, Chalfin; COUINHOS, Maria. Estudos brasileiros sobre o cotidiano no contexto da docência: uma revisão sistemática. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 1, 2019. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/28197>. Acesso em 19 jun. 2019.

MÉTODO LANCASTERIANO. In: **Wikipédia**: enciclopédia livre. Disponível em <http://wiki.pedia.org>. Acesso em 11 de julho de 2019.

MONTEIRO, Maria do Rosário Guedes. **Formação continuada de professores no Brasil: um estado da arte (2013-2016)**. 2017. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Acre, Rio Branco. Disponível em <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2016/dissertacao-maria-do-rosario-guedes-monteiro.pdf>. Acesso em 20 jun. 2019.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Gênci a & Educação**. Bauru, SP, 2003.

MORAES, R.; GALAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, Brasil: Editora Unijuí, 2011.

NHANASSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada e mserviço**: Enunciados dos Professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico, 2014, 114 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94704>. Acesso em 13 jun. 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PESQUISA EMPÍRICA. In: **Wikipédia**. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Pesquisa_emp%C3%ADrica. Acesso em 19 set. 2020.

PI NHQ, Maria José de; MORAI S, Maria José Da Silva; SANTOS, Jocyléia Santana Dos. Índcios de inovaçã e criatividade no processo de formaçã continuada. **Conjectura: filosofia e educaçã**, v. 2, n. 2, 2015.

PLATAFORMA ZOOM. Disponível em zoom.us. Acesso em 20 de maio de 2020.

QUI VY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigaçã e ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A Análise de necessidades na formaçã de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

SANTI, Josefina Valentini de. **Das necessidades formativas às possibilidades de formaçã: um estudo com professores de 6º ano do Ensino Fundamental**. 2014, 95 f. Mestrado em Educaçã. Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em <https://docplayer.com.br/12699673-Das-necessidades-formativas-as-possibilidades-de-formacao-um-estudo-com-professores-de-6o-ano-do-ensino-fundamental.html>. Acesso em 13 jun. 2019.

SAVIANI, D. Doutorado e educaçã: significado e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba: v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Penso Artêd, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **O professores e sua formaçã**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artêd, 2000.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construçã de um espaço público de formaçã. In: Silva Júnior et al. **Por uma revoluçã no campo da formaçã de professores**. Editora Unesp, 2015.

SILVA, Edilene Teles da. **Cenário de desenvolvimento do profissional de professores: a escola como locus de formaçã contínua?**. 2018, 150 f. Mestrado em Educaçã. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. 2018. Disponível em http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/07/Disserta%C3%A7%C3%A3o_EDILENE-TELES-DASILVA.pdf. Acesso em 12 jun. 2019.

STECANELA, Nilda. Escola e Pesquisa um encontro possível. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da Formaçã de Professores. **Revista Brasileira de Educaçã**. São Paulo, n. 14, p. 61-88 maio/junho./julho./agosto. 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formaçã de professores. **Revista Brasileira de Educaçã**. n. 14, maio/jun/jul/ago. 2002.

TARDIF, M **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Teoria e educação**. Porto Alegre, 1991.

YIN Robert K **Pesquisa qualitativa do início ao fim** São Paulo: Penso Editora, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
ENTREVISTA PROFESSORES
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Título do Projeto: “FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: REFLEXÕES, DESAFIOS E QUALIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Pesquisadora responsável: Evandra Nssola Gachelin, Mestranda em Educação

Orientadora: Prof^a D^a Andréia Mórés

Instituição: Programa de Pós-Graduação e em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99954-1263

Endereço da pesquisadora responsável: rua Barros Cassal, 453, casa. Bairro Centro, Flores da Cunha, RS.

Você Professor(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Destaco que o seu nome não será divulgado e que todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente sigilosas e assim serão tratadas. Acima de tudo interessamos dados coletivos e não aspectos particulares de cada respondente e estarei priando por isso.

1. Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua concordância na participação de uma entrevista semiestruturada relacionada à investigação e autoriza também a publicação de registros (escritos) desse processo sendo resguardado o direito de anonimato.

2. Objetivo: Compreender e interpretar as reflexões e os desafios da formação permanente de professores nos anos finais do ensino fundamental, das escolas municipais de Flores da Cunha/RS e a qualificação da docência. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre a Formação Permanente de Professores, a partir da percepção dos próprios professores, a respeito da necessidade da mesma, para a busca da qualidade na docência.

3. Procedimentos: Como instrumentos, serão utilizados documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas e os círculos dialógicos investigativos-reflexivos. Documentos Institucionais: Projeto Político-Pedagógico, Plano Decenal de Educação e Plano de Carreira do Professor que

serão cedidos pela escola e pela secretaria municipal de educação, para posterior análise a partir da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com um docente de cada uma das oito escolas municipais de Flores da Cunha, que desenvolve suas atividades nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que estes professores serão convidados a participar da pesquisa pelo diretor da escola. A participação destes sujeitos será voluntária e dar-se-á por meio de convite. A entrevista semi-estruturada será realizada com a gestora municipal de educação do município de Flores da Cunha e segue o mesmo procedimento relatado com os professores. Os círculos dialógicos investigativos terão duração aproximada de quarenta minutos e serão realizados com os professores de uma escola da rede municipal de Flores da Cunha.

4. Sobre a entrevista: Serão solicitadas informações por meio de perguntas abertas, que podem ser respondidas conforme os atores deste estudo entendam como necessário, expressando suas reais percepções e entendimentos acerca das perguntas. As entrevistas aqui referidas, serão realizadas por intermédio da plataforma Zoom Cloud Meeting. A escolha pelo aplicativo Zoom Cloud Meeting remete a fatores relacionados às suas características: possibilita o acesso de número ilimitado de participantes e não apresenta custos aos usuários, e reuniões on-line de até quarenta minutos, pode ser utilizado por aparelhos de celulares ou computadores e semanalmente, segundo a Plataforma Zoom relata em seu site, passa por novos testes de segurança. Suas configurações padrão incluem uma senha para entrar em uma sessão, e é necessário passar por uma "sala de espera", onde o organizador da reunião aceita o usuário. As senhas são mais complexas para garantir ainda mais a segurança do acesso dos usuários e somente o anfitrião da reunião pode realizar a gravação através da plataforma. Os professores da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS já utilizam esta plataforma e suas aulas on-line, e portanto estão capacitados para acessá-la. As entrevistas semiestruturadas acolhendo ao todo oito professores dos anos finais do ensino fundamental, sendo realizadas individualmente. Os professores que participarão serão convidados pelos diretores das escolas para participarem da entrevista, que serão realizadas em datas e horários acordados entre pesquisadora e entrevistados, observando a disponibilidade de horário de cada professor. As entrevistas seguem roteiro apresentado na página 63 deste projeto e serão gravadas em áudio pela pesquisadora através da plataforma, para posterior descrição e análise. Cada professor participante da pesquisa, receberá um convite eletrônico com link de acesso à plataforma, que informa também data e horário do encontro. No decorrer da entrevista serão respeitados os períodos de fala dos professores, considerando a importância de suas respostas para a pesquisa.

5. Riscos: A participação nesta entrevista traz riscos mínimos aos participantes pois, pode haver algum desconforto ou constrangimento ao responder às perguntas da entrevista e como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo, porém a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos, tomando as devidas providências legais, seguindo os direitos assegurados no parecer nº 510/2016. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável. Estamos lidando com meios informatizados e existe o risco mínimo de essas informações serem vistas por alguém salientando que tomarei todas as precauções para que isso não ocorra e, se ocorrer tomarei todas as providências legais, seguindo os direitos assegurados no parecer nº 510/2016.

6. Orientações aos participantes: Orienta-se que não seja realizada a gravação de áudio ou vídeo e captura de foto com dispositivo externo do participante. Para que tenha maior segurança de dados, durante a entrevista, você precisa estar em um ambiente isolado, sem a presença ou a circulação de pessoas que possa interferir na entrevista.

7. Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo e participando do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e dos dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

8. Pagamento: a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

9. Despesas com a participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

10. Confidencialidade: sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possa identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Nomens ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

11. Comitê de Ética: esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir como seu desenvolvimento.

12. Serão assegurados os direitos previstos na Resolução nº 510/2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento que está em duas vias originais e rubricadas. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Todos os documentos (gravações e transcrições) inclusive as gravações realizadas via plataforma Zoom serão gravadas e arquivadas pela pesquisadora principal por um período de 5 (cinco) anos. Após este período de guarda todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos.

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido/a todas as minhas dúvidas, concordo e participo da referida pesquisa e participo das atividades propostas (entrevista), que serão realizadas e registradas por intermédio da Plataforma Zoom Cloud Meeting, descritas e analisadas posteriormente.

No me legível do participante: _____

Assinatura do participante: _____

A isto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele(a) recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas e em uma linguagem adequada e compreensível e que o(a) participante compreendeu tal explicação. Informo ainda que o presente documento estará sendo rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias (ambas originais) e uma das vias ficará aos cuidados do participante e a outra aos cuidados da pesquisadora.

Flores da Cunha, _____ de _____ de 2020

Pesquisadores Responsáveis:

Evandra Nísola Gachelin – Mestranda em Educação – PPGE/ UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGE/ UCS

No me legível: _____

Assinatura: _____

Evandra Nísola Gachelin

Mestranda em Educação – PPGE/ UCS

No me legível: _____

Assinatura: _____

Andréia Morés

Professora Orientadora – PPGE/ UCS

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
ENTREVISTA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

Título do Projeto: “FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: REFLEXÕES, DESAFIOS E QUALIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Pesquisadora responsável: Evandra Nssola Gachelin, Mestranda em Educação

Orientadora: Prof^a D^a Andréia Mórés

Instituição: Programa de Pós-Graduação e em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS)

Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99954-1263

Endereço da pesquisadora responsável: rua Barros Cassal, 453, casa. Bairro Centro, Hores da Cunha, RS.

Você, Secretária de Educação, está sendo convidada a participar desta pesquisa. Destaco que o seu nome não será divulgado e que todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente sigilosas e assim serão tratadas. Acima de tudo interessamos dados coletivos e não aspectos particulares de cada respondente e estarei priando por isso.

1. Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua concordância na participação de uma entrevista semiestruturada relacionada à investigação e autoriza também a publicação de registros (escritos) desse processo sendo resguardado o direito de anonimato.

2. Objetivo: Compreender e interpretar as reflexões e os desafios da formação permanente de professores nos anos finais do ensino fundamental, das escolas municipais de Hores da Cunha/RS e a qualificação da docência. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre a Formação Permanente de Professores, a partir da percepção dos próprios professores, a respeito da necessidade da mesma, para a busca da qualidade na docência.

3. Procedimentos: Como instrumentos, serão utilizados documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas e os círculos dialógicos investigativos-reflexivos. Documentos Institucionais: Projeto Político-Pedagógico, Plano Decenal de Educação e Plano de Carreira do Professor que

serão cedidos pela escola e pela secretaria municipal de educação, para posterior análise a partir da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. As entrevistas semi estruturadas serão realizadas com um docente de cada uma das oito escolas municipais de Flores da Cunha, que desenvolvem suas atividades nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que estes professores serão convidados a participar da pesquisa pelo diretor da escola. A participação destes sujeitos será voluntária e dar-se-á por meio de convite. A entrevista semi estruturada será realizada com a gestora municipal de educação do município de Flores da Cunha/RS e seguirá o mesmo procedimento relatado com os professores. Os círculos dialógicos investigativos ormativos terão duração aproximada de quarenta minutos e serão realizados com os professores de uma escola da rede municipal de Flores da Cunha.

4. Sobre a entrevista: Serão solicitadas informações por meio de perguntas abertas, que podem ser respondidas conforme a autora deste estudo entenda como necessário, expressando suas reais percepções e entendimentos acerca das perguntas. A entrevista aqui referida, será realizada por intermédio da plataforma Zoom Cloud Meeting. A escolha pelo aplicativo Zoom Cloud Meeting remete a fatores relacionados às suas características: possibilita o acesso de número ilimitado de participantes e não apresenta custos aos usuários, em reuniões on-line de até quarenta minutos, pode ser utilizado por aparelhos de celulares ou computadores e semanalmente, segundo a Plataforma Zoom relata em seu site, passa por novos testes de segurança. Suas configurações padrão incluem uma senha para entrar e em uma sessão, e é necessário passar por uma "sala de espera", onde o organizador da reunião aceita o usuário. As senhas são mais complexas para garantir ainda mais a segurança do acesso dos usuários e somente o anfitrião da reunião pode realizar a gravação através da plataforma. A entrevista será realizada em datas e horário acordado entre pesquisadora e entrevistada. A entrevista segue roteiro apresentado na página 75 deste projeto e será gravada e áudio pela pesquisadora através da plataforma, para posterior descrição e análise. A secretaria de educação, participante da pesquisa, receberá um convite eletrônico com link de acesso a plataforma, que informa também a data e horário do encontro. No decorrer da entrevista serão respeitados os períodos de fala da secretária, considerando a importância de suas respostas para a pesquisa.

5. Riscos: A participação nesta entrevista traz riscos mínimos aos participantes pois, pode haver algum desconforto ou constrangimento ao responder às perguntas da entrevista e como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo, porém a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabiliza-se por repará-los em caso de eventuais danos, tomando as devidas providências legais, seguindo os direitos assegurados no parecer nº 510/2016. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se

sentir desconfortável. Estamos lidando com meios informatizados e existe o risco mínimo de essas informações serem vistas por alguém, mas saliento que tomarei todas as precauções para que isso não ocorra e, se ocorrer tomarei todas as providências legais, seguindo os direitos assegurados no parecer nº 510/2016.

6. Orientação ao participante: Orienta-se que a participante não realize a gravação de áudio ou vídeo e captura de foto com dispositivo durante a entrevista. Para que tenha mais segurança de dados, durante a entrevista, você precisa estar em um ambiente isolado, sem a presença ou a circulação de pessoas que possa interferir na entrevista.

7. Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo e participando do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e dos dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

8. Pagamento: a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

9. Despesas com a participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa.

10. Confidencialidade: sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possa identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Nos ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.

11. Comitê de Ética: esta pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

12. Serão assegurados os direitos previstos na Resolução nº 510/2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento que está em duas vias originais e rubricadas. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Todos os documentos (gravações e transcrições) incluídas as gravações realizadas via plataforma Zoom serão gravadas e arquivadas pela pesquisadora principal por um período de 5 (cinco) anos. Após

este período de guarda todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos.

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido/a todas as minhas dúvidas, concordo e participo da referida pesquisa e participo das atividades propostas (entrevista), que serão realizadas e gravadas através da plataforma zoom arquivadas pela pesquisadora descritas e analisadas posteriormente.

Nome legível da participante: _____

Assinatura da participante: _____

A isto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele(a) recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o(a) participante compreendeu tal explicação. Informo ainda que o presente documento estará sendo rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias (ambas originais) e uma das vias ficará aos cuidados do participante e a outra aos cuidados da pesquisadora.

Flores da Cunha, _____ de _____ de 2020.

Pesquisadores Responsáveis:

Evandra Nssola Gachelin – Mestranda em Educação – PPGE/ UCS

Andréia Mbrés – Professora Orientadora – PPGE/ UCS

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Evandra Nssola Gachelin

Mestranda em Educação – PPGE/ UCS

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Andréia Mbrés

Professora Orientadora – PPGE/ UCS

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
 CÍRCULOS DIALÓGICOS REFLEXIVOS-FORMATIVOS
 PROFESSORES
 UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
 PROREITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE MESTRADO**

Título do Projeto: “Formação Permanente de professores: reflexões, desafios e qualificação da docência nos anos finais do Ensino Fundamental.”
Pesquisadora responsável: Evandra Nssola Gachelin, Mestranda em Educação
Orientadora: Prof^a D^a Andréia Mbrés
Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS)
Telefone celular da pesquisadora responsável: (54) 99954-1263
Endereço da pesquisadora responsável: rua Barros Cassal, 453, casa. Bairro Centro, Flores da Cunha, RS.
CPF: 52623025053

Você, Professor(a), está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa. Destaco que o seu nome não será divulgado e que todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente sigilosas e assim serão tratadas. Acima de tudo interessamos os dados coletivos e não aspectos particulares de cada respondente e estarei priando por isso.

1. Introdução: A PESQUISA DE MESTRADO INTITULADA: FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: REFLEXÕES, DESAFIOS E QUALIFICAÇÃO DA DOCÊNCIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU/UCS) tem por objetivo analisar a Formação Continuada de professores e as reflexões e desafios da docência nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Flores da Cunha. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletir sobre a Formação Permanente de Professores, a partir da percepção dos próprios professores, a respeito da necessidade da mesma, para a busca da qualidade na docência.

2. Participantes da Pesquisa: você está sendo convidado a participar de um círculo dialógico investigativo-formativo que busca analisar a Formação Permanente de professores e as

reflexões, desafios e qualificação da docência nos anos finais do Ensino Fundamental. Os círculos dialógicos investigativos-formativos terão duração aproximada de quarenta minutos.

3. Procedimentos: Como instrumentos, serão utilizados documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas e os círculos dialógicos investigativos-reflexivos. Documentos Institucionais: Projeto Político-Pedagógico, Plano Decenal de Educação e Plano de Carreira do Professor que serão cedidos pela escola e pela secretaria municipal de educação, para posterior análise a partir da análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi. As entrevistas semiestruturadas serão realizadas com um docente de cada uma das oito escolas municipais de Flores da Cunha, que desenvolvem suas atividades nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que estes professores serão convidados a participar da pesquisa pelo diretor da escola. A participação destes sujeitos será voluntária e dar-se-á por meio de convite. Entrevista semiestruturada será realizada com a gestora municipal de educação do município de Flores da Cunha/RS. E segue o mesmo procedimento relatado com os professores. Os círculos dialógicos investigativos-formativos terão duração aproximada de quarenta minutos e serão realizados com os professores de uma escola da rede municipal de Flores da Cunha/RS. Serão solicitadas informações por meio de perguntas abertas, que podem ser respondidas conforme os atores deste estudo entendam como necessário, expressando suas reais percepções e entendimentos acerca das perguntas.

4. Sobre os Círculos Dialógicos Investigativos-formativos: Os Círculos Dialógicos Investigativos-formativos serão realizados por meio da *plataforma de videoconferências Zoom Cloud Meetings*. A escolha pelo aplicativo Zoom Cloud Meetings remete a fatores relacionados às suas características: possibilita o acesso de número ilimitado de participantes e não apresenta custos aos usuários, em reuniões on-line de até quarenta minutos, pode ser utilizado por aparelhos de celulares ou computadores e semanalmente, segundo a *plataforma Zoom* relata em seu site, passa por novos testes de segurança. Suas configurações padrão incluem uma senha para entrar em uma sessão, e é necessário passar por uma "sala de espera", onde o organizador da reunião aceita o usuário. As senhas são mais complexas para garantir ainda mais a segurança do acesso dos usuários e somente o anfitrião da reunião pode realizar a gravação através da plataforma. A *plataforma Zoom* possibilita que ao ser agendada a reunião o anfitrião, no caso a pesquisadora, selecione os dispositivos que serão utilizados na versão ligado/desligado pelos participantes durante a reunião. Para a realização dos Círculos Dialógicos o áudio de todos os participantes permanecerá ligado e o recurso vídeo será desligado. Os professores da rede municipal de educação de Flores da Cunha/RS já utilizam esta plataforma em suas aulas on-line, e portanto estão capacitados para acessá-la. Caso o recurso de áudio não esteja disponível

para algum dos participantes do Grupos Dialógicos o mesmo poderá participar com o recurso do chat disponível na plataforma. Os Grupos dialógicos serão gravados via plataforma Zoom Cloud Meeting e arquivados pela pesquisadora principal por um período de 5 (cinco) anos e, após esse período serão destruídas.

5. Dúvidas e esclarecimentos: por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e em qualquer aspecto que desejar através do telefone: (54) 99954-1263 e e-mail: evandranissolagichelin@gmail.com (contatos da pesquisadora responsável) e/ou Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS): Universidade de Caxias do Sul (UCS), cidade universitária, Bloco M sala 306, telefone: (54) 3218-2829, e-mail: cep_ucs@ucs.br nos horários das 8h às 11h30min. E das 13h30min às 18h. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que você tenha, até então, fornecido serão descartadas.

6. Riscos: A participação nos Grupos dialógicos reflexivos-formativos traz riscos mínimos aos participantes pois, pode haver algum desconforto ou constrangimento ao responder às questões expostas para o debate, e como em qualquer pesquisa existe o risco de quebra de sigilo, porém a pesquisadora tomará todas as providências para prevenir esses riscos e responsabilizar-se por repará-los e em caso de eventuais danos, tomando as devidas providências legais, seguindo os direitos assegurados no parecer nº 510/2016. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o/a faça se sentir desconfortável. Estaremos lidando com meios informatizados e existe o risco mínimo de essas informações serem vistas por alguém, mas saliento que tomarei todas as precauções para que isso não ocorra e, se ocorrer tomarei todas as providências legais, seguindo os direitos assegurados no parecer nº 510/2016.

7. Orientações aos Participantes: Orienta-se que não seja realizada a gravação de áudio ou vídeo e captura de foto com dispositivo externo do participante. Para que tenhamos maior segurança de dados, durante a realização dos Grupos dialógicos reflexivos-formativos, você precisa estar em um ambiente isolado, sem a presença ou a circulação de pessoas que possam interferir na sua participação.

8. Benefícios: os benefícios desta pesquisa não se aplicarão diretamente aos participantes, mas à comunidade acadêmica na qual a pesquisa está inserida. No entanto, vale destacar que o debate sobre a docência e suas relações com a Formação Permanente permitirá, a médio e longo prazos, a formulação de estratégias de Formação Continuada que têm como objetivo qualificar a docência.

9. Pagamento: a participação na pesquisa é voluntária e não gerará nenhum tipo de pagamento.

10. Despesas com a participação: não haverá nenhum tipo de despesa para participação da pesquisa.

11. Confidencialidade: sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo, não havendo sua identificação em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que possa identificá-lo. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e sua orientadora. Nomens ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão. Cada participante se compromete com o sigilo e a confidencialidade de dados em relação aos demais participantes.

12. Comitê de Ética: esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/ UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.

13. Serão assegurados os direitos previstos na Resolução nº 510/2016 do CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Após ser esclarecido/a sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento que está em duas vias originais e rubricadas. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de cinco anos. Todos os documentos (gravações e transcrições) incluídas as gravações realizadas via plataforma Zoom serão gravadas e arquivadas pela pesquisadora principal por um período de 5 (cinco) anos. Após este período de guarda todos os documentos (gravações e transcrições) serão totalmente destruídos.

Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido/a todas as minhas dúvidas, concordo e participo da referida pesquisa e participo das atividades propostas (Círculo Dialógico Investigativo-formativo), que serão realizadas e registradas através da Plataforma Zoom Cloud Meeting.

No nível da participante: _____

Assinatura da participante: _____

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele(a) recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas e minha linguagem adequada e

compreensível e que o(a) participante compreendeu tal explicação. Informe ainda que o presente documento estará sendo rubricado em todas as páginas e assinado em duas vias (ambas originais) e uma das vias ficará aos cuidados do participante e a outra aos cuidados da pesquisadora.

Flores da Cunha, _____ de _____ de 2020.

Pesquisadores Responsáveis:

Evandra Nssola Gachelin – Mestranda em Educação – PPGE/ UCS

Andréia Morés – Professora Orientadora – PPGE/ UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Evandra Nssola Gachelin

Mestranda em Educação – PPGE/ UCS

Nome Legível: _____

Assinatura: _____

Andréia Morés

Professora Orientadora – PPGE/ UCS

APÊNDICE D – ROTEIROS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVOS FORMATIVOS

I CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO FORMATIVO

O primeiro Círculo Dialógico aconteceu na reunião pedagógica da escola do mês de julho, no dia 25, quando foi apresentada a proposta de trabalho da pesquisa, por meio da exposição do tema, da justificativa e dos objetivos da pesquisa. Saliu-se que os professores conheciam a estrutura da pesquisa pois receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tendo assim a oportunidade de fazer a leitura, firmando a aceitação e participando da pesquisa por meio da assinatura do referido termo.

Na sequência do Círculo Dialógico, os professores foram convidados, de forma espontânea, a responderem as seguintes questões que foram norteadoras do diálogo:

1. Como e quando aconteceu sua decisão de ser professora?
2. Alguém incentivou você ou percebeu que você poderia exercer a profissão de professora? Ou algum fato/acontecimento?

Cada participante foi convidada a expor espontaneamente para o grupo sua reflexão, e em resposta às questões propostas. Durante os relatos, percebe-se a indecisão inicial, seguida pelo encantamento com a descoberta, na universidade, da possibilidade da docência.

Nesse primeiro encontro, as participantes responderam às questões de forma bastante espontânea. Elas já se conheciam há vários anos, pois trabalham juntas nessa escola. Porém nunca tiveram a oportunidade de falar sobre a opção de exercer a docência.

Inicialmente, as professoras foram convidadas a ler algumas citações de diferentes autores. Todas elas foram escolhidas por fazerem alguma referência à formação continuada, a fim de que o grupo se envolva na problematização desse Círculo Dialógico e que o assunto seja real foco do diálogo.

Freire destaca que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (1996, p. 43-44)”

“A melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida.” (FREIRE, 2001a, p. 72).

“Será privilegiada a formação que se faz no **âmbito da própria escola**, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica (FREIRE, 2006, p. 81).

De acordo com Inbernon (2000, p. 16) “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional e que esta é exercida”.

Inbernon (2010, p. 85) “aponta para [...] a formação centrada na escola envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que responda às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem mensal de aula e nas escolas.”

1. Dentro do que a gente leu, o que seria, o que é formação continuada, qual a concepção continuada ou permanente?
2. Levando em conta a nossa realidade escolar, como ela acontece na nossa rede, na escola? Que espaços nós temos para essa formação continuada?
3. Nossa reunião pedagógica pode ser considerada uma formação continuada ou permanente?
4. Que assuntos deveriam ser tratados nessa formação continuada? Quem são os responsáveis por definir os assuntos das formações continuadas?
5. É formação NA escola, PELA escola, que desafios são esses?

As questões acima foram as desencadeadoras da conversa desse encontro.

A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Em seguida, assistimos ao vídeo⁸ de António Nóvoa – Formação de Professores parte

1. O vídeo foi uma introdução ao tema do diálogo que seguiria por meio das seguintes questões norteadoras:

1. O que podemos dizer da formação continuada e de uma teoria da formação? O que os professores do turno da manhã precisam estudar, conhecer, desenvolver... no aspecto de Formação Continuada?

2. Como podemos planejar uma formação continuada adequada e eficiente para nossa realidade?

Nesse encontro, por ser o terceiro Círculo Dialógico Investigativo-formativo, os professores, por já conhecerem a dinâmica, apresentavam-se espontâneos, envolvidos com a temática, fazendo transparecer que as questões problematizadoras os interessavam. Assim, evocações significativas e cheias de sentimentos puderam ser expressadas e registradas. Ao mesmo tempo e em que tudo era dito, tudo era repensado.

Por isso, segundo Hinz e Toniolo (2015), a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos carrega essa denominação. Ao mesmo tempo e em que investe no diálogo, investiga e forma, fazendo com que o professor exerça a importante reflexão sobre os seus evocações nos diálogos que realiza na pesquisa.

IV CÍRCULO DIALÓGICO INVESTIGATIVO-FORMATIVO

No dia dezesseis de setembro, os professores participantes da pesquisa reuniram-se para a realização de mais um Círculo Dialógico Investigativo-formativo. O encontro aconteceu por

⁸ Disponível em www.youtube.com/watch?v=INGjprWwOM

meio da plataforma *Zoom Meeting*. Esse Círculo Dialógico Investigativo-formativo foi planejado para que as participantes registrassem em um cartão, algumas características que as motivaram a buscar a profissão da docência e que ainda as motivam na tarefa docente. A partir da leitura destas características, foi desencadeado o diálogo. Tendo em vista que, conforme

Os escritos a seguir foram os registros que as professoras realizaram nos cartões, que foram entregues aos professores participantes do Círculo Dialógico Investigativo-formativo. Cada professora participante, foi convidada a ler o que registrou e, a partir desses escritos, foi desencadeada a reflexão deste encontro

Estudar, alegria, esperança, matemática, carreira, pai, incentivo, desafio (PW).

Estudar, conhecimento, alegria (PV).

Fazer a diferença, mudança, capacidade, liderança, vontade (PX).

Amor, palavras bem colocadas (PU).

Conhecimento, liberdade, mudança (PS).

Responsabilidade, lutar, querer (PY).

O papel importante do professor para a vida das pessoas (PT).

Na sequência, os professores foram convidados a expor ao grupo o que registraram nos cartões. A partir dessas leituras, foi possível inaugurar um diálogo sensível e autêntico, com evocações pertinentes e emocionadas, que representava essa caminhada participativa e reflexiva que se iniciou, ainda antes do primeiro Círculo Dialógico Investigativo-formativo. Na comunhão com Henz (2003): “ontologicamente somos seres que vamos nos constituindo e homens e mulheres pela interação com os outros e com o mundo. A realidade circunscreve e condiciona o sentir/ pensar/ agir”.

**APÊNDICE E – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEM ESTRUTURADAS –
PROFESSORES E SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORES DA
CUNHA/RS**

No me:

Codino me:

For mação:

1. Há quanto tempo você exerce a profissão de professor?
2. Quais motivos fizeram você ser professor?
3. Qual sua percepção sobre a formação permanente docente?
4. Durante o exercício da docência você participou de formação permanente?
5. Como está a Formação tem contribuído para a docência?
6. Você se sente motivada a participar da formação permanente?
7. Que relação você percebe entre sua prática docente e a formação permanente?
8. O que você destaca que aprendeu com os seus alunos, no decorrer do exercício da docência e que influenciou em seu trabalho hoje?
9. Que conhecimentos e saberes provenientes da sua experiência no cotidiano de sala de aula contribuem mais para o seu saber ensinar na escola? Comente.
10. Qual é a sua opinião sobre os cursos de formação permanente? Em que contexto ocorre a formação continuada? Que condições são necessárias?
11. Fale um pouco sobre os processos de formação permanente vividos por você no período que tematizado nesta escola.
12. Que mudanças faria na escola para adequá-la ao processo de formação permanente do professor durante o exercício da docência?
13. Quais os desafios da formação e sua relação permanente com a realidade educacional vivida em sua escola?