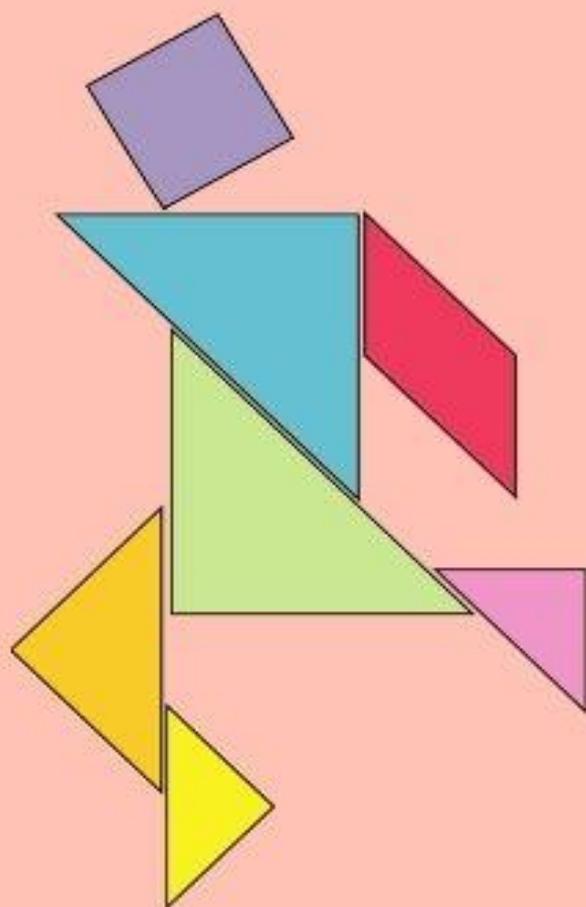




**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A
MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOS
DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE
VERANÓPOLIS/RS**

*Alana
Francio*





UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ALANA FRANCIO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOS
DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE VERANÓPOLIS/RS**

CAXIAS DO SUL

2021

ALANA FRANCIO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA E A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOS
DOCENTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA
ESCOLA MUNICIPAL DE VERANÓPOLIS/RS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Morés

**CAXIAS DO SUL
2021**

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

F817f Francio, Alana

A formação continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS [recurso eletrônico] / Alana Francio. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Andréia Morés.

Modo de acesso: World Wide Web

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

1. Professores - Formação. 2. Educação permanente. 3. Ensino fundamental. I. Morés, Andréia, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051



“A Formação Continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS”

Alana Francio

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: Processos educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão

Caxias do Sul, 21 de setembro de 2021

Banca Examinadora:

Dra. Andréia Morés (Presidente – UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Elí Terezinha Henn Fabris (Unisinos)

Dedico esta dissertação à Pietra, minha filha, que ainda não veio ao mundo, mas mesmo em meu ventre participa deste processo de mergulho no conhecimento. Também, dedico aos meus pais, Carlos e Inês, e ao meu companheiro de vida, Rudinei Kachava, por todo incentivo, carinho, paciência e tolerância nos momentos em que me fiz ausente. Também, ofereço a toda minha família, Vó Inês, Dinda Carmen, Dindo Jair, os primos Adriano, Aline, Luana, Mayara e Maria Eduarda pela compreensão das minhas ausências em inúmeros momentos de suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Chego ao final da escrita da pesquisa que realizei e dos conhecimentos construídos durante meu período como mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, instituição com a qual que tenho um laço afetivo e um vínculo forte que se iniciou ainda na graduação.

Refletindo sobre meu processo de busca pelo conhecimento consigo perceber quantos momentos incríveis e pessoas maravilhosas conheci. Por isso, desejo agradecer a todos que, de alguma forma, tiveram sua parcela nesta construção de conhecimento, que é uma dissertação de mestrado, seja pela contribuição direta a esta pesquisa, pela amizade, carinho, auxílio e atenção a mim dispensados.

Começo por agradecer a uma pessoa encantadora, acolhedora e especial para mim, que também é minha incentivadora, conselheira e uma pessoa que nunca deixou de acreditar em mim, minha Orientadora, Prof^a Dra. Andréia Morés, sem a qual essa dissertação não seria possível.

Agradeço também à Prof^a Dra. Carla Beatris Valentini, coordenadora do PPGEdU, pela aprendizagem proporcionada e pelo carinho sempre dispensado, além do apoio nas horas difíceis da vida, do qual jamais esquecerei.

Também, sou grata a todo o Corpo Docente do PPGEdU da UCS, pelas aprendizagens possíveis, por toda a simplicidade, incentivo constante e amizade, cada qual na sua área de ensino, sobre a vida, sobre a pesquisa e sobre todas as contribuições que obtive de cada um deles.

Em especial, agradeço ao grupo de professoras: Dra. Carla Beatris Valentini, Dra. Terciane Ângela Luchese e Dra. Eli Terezinha Henn Fabris, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) que se dispôs a fazer parte da banca de qualificação e da defesa desta dissertação. Dispondo de seu tempo, conhecimentos e agregando imensas contribuições para esta pesquisa e para minha formação, certamente essa é uma gratidão imensa que ficará guardada em minha memória para sempre.

Agradeço imensamente à Secretária Municipal de Educação de Veranópolis, professora Izabel Cristina Durlí Menin, a coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, professora Raquel Ferronato Zuchinali, onde esta pesquisa ocorreu, pela permissão e confiança a mim depositada, pelo apoio e incentivo ao longo da caminhada. Também, sou grata pela autorização, interesse e acolhida da Diretora da Escola Municipal onde a pesquisa foi realizada

Gratidão imensa a todos os professores que participaram da pesquisa. Sem vocês esta dissertação realmente não seria possível e nem seria a mesma. Aprendi muito com a contribuição de cada um de vocês.

Sou grata, em especial, a minha amiga e colega mestrandia Evandra Nissola Giachelin, que caminhou comigo por esse percurso, dividindo suas angústias e anseios, medos e frustrações. Trilhamos caminhos entre semelhanças e diferenças nas pesquisas sobre Formação Continuada de Professores.

Agradeço a toda equipe do Colégio Regina Coeli pela compreensão nas minhas necessidades de horários e demandas específicas pessoais relacionadas ao mestrado, sem essa acolhida certamente nada disso seria possível.

Quero finalizar, agradecendo a todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me neste processo de pesquisa, certamente cada um plantou uma sementinha em minha escrita. Gratidão!

Agradeço a Deus, ao Universo e a todos aqueles que fizeram esta dissertação possível!

“Não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento.”

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, à linha de pesquisa Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão, e objetiva investigar a Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Veranópolis/RS, analisando a mobilização dos saberes docentes. O aporte teórico deste estudo fundamenta-se em Freire (1987, 1996, 2011), Gatti e Barreto (2009), Imbérnon (2011), Nóvoa (1991, 1995, 2011, 2013), Pimenta (1999, 2002, 2011, 2012) e Santos (2007, 2010) que defendem a Formação Continuada como indissociável da docência. Além disso, o trabalho baseia-se em Charlot (2013), Nunes (2001), Tardif (2014) e Therrien e Damasceno (2000) que contextualizam os saberes docentes. A respeito dos aspectos culturais e da relação dos mesmos com a Formação Continuada, destacam-se Arroyo (2013, 2014, 2019), Costa (2010), Kramer e Leite (1998) e Nogueira (2008). Foram selecionadas publicações referentes às bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e na BDTD, no período de 2009 a 2019. Esta pesquisa apresenta enfoque qualitativo que envolve a obtenção de dados descritos através da interpretação dos dizeres de cada participante da pesquisa. Foi utilizada a metodologia de estudo de caso, pois compreendo que a mesma auxilia na investigação da Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS e sua relação com a mobilização dos saberes docentes. Analisei documentos institucionais da escola, como o Plano de Carreira Municipal do Magistério, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Documento Curricular Veranense e o Regimento Escolar do Ensino Fundamental. Durante o processo de investigação, apliquei um questionário e após os professores foram convidados a participar de um grupo focal. Ambos os instrumentos tinham por objetivo buscar informações sobre a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, investigando de que maneira os saberes docentes são mobilizados. Assim, a narrativa emergiu da triangulação e do movimento entre: os documentos institucionais, os questionários e o grupo focal. No que diz respeito à análise dos dados construídos na investigação, utilizei a Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2016). Por meio da ATD foi possível a instituição de três construtores: a) a importância da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a busca por uma prática docente de qualidade; b) concepções acerca dos saberes docentes que permeiam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e c) a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a cultura docente. A pesquisa indicou a importância da valorização das necessidades, do conhecimento e dos saberes dos professores da rede municipal de Veranópolis/RS e ainda anunciou como fundamental os professores refletirem sobre as suas práticas docentes, para que, assim, possam ser protagonistas do seu processo de Formação Continuada. Em destaque também a necessidade de valorizar a cultura docente, levando em consideração os aspectos culturais que permeiam a vida de cada professor para que se possa pensar em Formações Continuadas que oportunizem a reflexão a respeito da docência.

Palavras-chave: Formação Continuada. Saberes Docentes. Ensino Fundamental. Anos Iniciais

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Postgraduate Program in Education, to the research line Educational Processes, Language, Technology and Inclusion, and aims to investigate the Continuing Education offered to teachers of the Early Years of Elementary Education in a school of the municipal network of Veranópolis/RS, as well as the mobilization of teachers' knowledge. The theoretical framework of this study is based on Freire (1987, 1996, 2011), Gatti and Barreto (2009), Imbérnon (2011), Nóvoa (1991, 1995, 2011, 2013), Pimenta (1999, 2002, 2011, 2012) and Santos (2007, 2010), who defend Continuing Education as inseparable from teaching. In addition, the work is based on Charlot (2013), Nunes (2001), Tardif (2014), and Therrien and Damasceno (2000) who contextualize teaching knowledge. Regarding cultural aspects and their relationship with Continuing Education, Arroyo (2013, 2014, 2019), Costa (2010), Kramer and Lei (1998), and Nogueira (2008) stand out. Publications were selected referring to the databases of the Portal de Periódicos da CAPES/MEC and in the BDTD, in the period from 2009 to 2019. This research presents a qualitative approach that involves obtaining data described through the interpretation of the sayings of each research participant. The case study methodology was used because I understand that it will help investigate the Continuing Education of teachers who work in the Early Years of Primary Education in a municipal school of Veranópolis/RS and its relationship with the mobilization of teaching knowledge. I carried out the research in a municipal school in Veranópolis/RS. I analyzed the school's institutional documents, such as the Municipal Teaching Career Plan, the Political Pedagogical Project (PPP), the Veranópolis Curriculum Document, and the Elementary School Rules. During the research process, I carried out a questionnaire and afterwards the teachers were invited to participate in a focus group. Both instruments had the purpose of seeking information about the Continued Education of teachers of the Elementary School Beginning Years, investigating how the teachers' knowledge is mobilized. Thus, the narrative emerged from the triangulation and the movement between: the institutional documents, the questionnaires and the focus group. With regard to the analysis of the data constructed in the research, I used the Textual Discourse Analysis (TDA), developed by Moraes and Galiazzi (2016). Through the DTA, it was possible to establish three constructs: a) the importance of Continuing Education of teachers of the Early Years of Primary Education and the search for a quality teaching practice; b) conceptions about the teaching knowledge that permeates the teachers of the Early Years of Primary Education and c) the Continuing Education of teachers of the Early Years of Primary Education and its relation with the teaching culture. The research indicated the importance of valuing the needs, the knowledge and the know-how of the teachers of the municipal network of Veranópolis/RS and also announced that it is essential for teachers to reflect on their teaching practices, so that they can be the protagonists of their own Continuing Education process. It also highlighted the need to value the teaching culture, taking into account the cultural aspects that permeate the life of each teacher so that one can think of Continuing Education that provides the opportunity to reflect on teaching.

Keywords: Continuing Education. Teachers Knowledge. Elementary School. Early Years.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa político do Rio Grande do Sul, com a localização do município de Veranópolis/RS	53
Figura 2: Mapa de localização do Município de Veranópolis em relação aos municípios vizinhos	54
Figura 3: Fachada atual da escola investigada	59
Figura 4: Apresentação da construção de dados	64
Figura 5: Presente recebido pelas professoras e convite de participação para o grupo focal ..	65
Figura 6: Deslocamentos iniciais da construção das categorias.....	66
Figura 7: Movimentos da Análise Textual Discursiva.....	69
Figura 8: Unitarização para a formação das três categorias de análise.....	72
Figura 9: Esquema de organização das categorias de análise	73

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento bibliográfico - Periódicos CAPES	19
Quadro 2: Levantamento bibliográfico - Banca de Teses e Dissertações – CAPES e BDTD. 21	
Quadro 3: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014).....	39
Quadro 4: Características de pesquisa qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994)	48
Quadro 5: Dados do IDEB (2017) das escolas municipais de Ensino Fundamental de Veranópolis/RS	55
Quadro 6: Convite de participação enviado aos professores para responderem ao questionário	64

LISTA DE SIGLAS

UCS	Universidade de Caxias do Sul
ATD	Análise Textual Discursiva
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CBE	Congresso Brasileiro de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
EMAIL	Endereço Eletrônico Pessoal
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: ESTUDOS ANALISADOS	19
3. PERSPECTIVAS INICIAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	27
3.1 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA COMPOSIÇÃO ORGANIZATIVA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	30
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
4. CONCEPÇÕES ACERCA DOS SABERES DOCENTES E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	38
4.1 BREVE PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA SOBRE SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA	41
4.2 A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	44
5. INTERCURSO METODÓLOGICO DA PESQUISA.....	47
5.1 UM OLHAR PARA O CONTEXTO INVESTIGADO	52
5.1.1 O cenário dos anos iniciais do ensino fundamental em Veranópolis.....	53
5.1.2 Dados históricos da escola municipal em estudo.....	56
5.1.3 Caracterizando a comunidade escolar	59
5.2 DOCUMENTOS ANALISADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA	60
5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	62
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71

6.1 CATEGORIA (I): A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A BUSCA POR UMA PRÁTICA DOCENTE DE QUALIDADE.....	73
6.2 CATEGORIA (II): CONCEPÇÕES ACERCA DOS SABERES DOCENTES QUE PERMEIAM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	81
6.3 CATEGORIA (III): A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA DOCENTE.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa de Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão, do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Este estudo tem foco na Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a mobilização dos saberes docentes.

Esta pesquisa vem sendo construída ao longo dos anos, em minhas atividades docentes em instituições públicas e privadas, por meio das vivências que me permitiram refletir a respeito da Formação Continuada de professores. Neste contexto, percebo ser muito significativo o exercício da investigação por meio da pesquisa acadêmica, verificando aspectos relacionados à Formação Continuada e à mobilização dos saberes docentes, tendo como principais protagonistas os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verdadeiros parceiros na busca pela qualidade da educação.

Obter o título de Mestra em Educação é uma conquista ímpar, mas minha motivação para realizar esta pesquisa vai muito além disso, embora sinta-me imensamente orgulhosa de todo meu esforço e dedicação. Desta maneira, este trabalho é um anseio de transformação e reflexão da ação docente, por meio do estudo dos desafios dos professores a respeito da Formação Continuada e da relação com a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A escolha pelos Anos Iniciais se desencadeia tendo em vista a importância desta etapa da escolarização da Educação Básica, além de perceber a importância de os professores realizarem estudos, reflexões e mudanças na atividade docente.

Minha trajetória profissional inicia-se no ano de 2009, quando ingressei no Curso Normal, na cidade de Veranópolis. Naquele momento, com o embasamento teórico que me era proporcionado através das aulas de didática e com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas municipais, com crianças de Educação Infantil e Anos Iniciais, comecei a formar minha identidade enquanto educadora. Observava nessas aulas e encontros algo diferente, momentos de trocas de experiências entre colegas normalistas e professoras com uma vasta experiência em sala de aula. Tinha, naquele espaço, momentos de reflexão sobre a atuação como auxiliares nas escolas municipais e isso, sem dúvida, proporcionou-me crescimento enquanto docente.

A Formação Continuada, naquela época, se fazia presente, pois era convidada a participar de oficinas, palestras e cursos que, de alguma maneira, contribuíam para a minha formação. Tais formações me incentivaram a finalizar o Curso Normal e o estágio curricular, dando-me a certeza de que a sala de aula seria meu espaço de atuação.

Ao perceber minha escolha pela profissão docente, decidi, então, prestar o vestibular para o curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade de Caxias do Sul, em 2013. Trazendo um pouco da minha história, lembro-me aqui que os primeiros passos nesta estrada não foram fáceis. Pensei, por vezes, em desistir da Pedagogia, pois trabalhava 40 horas como professora numa escola particular e todos as noites me deslocava ao Campus Universitário de Bento Gonçalves para estudar. Via-me, desta forma, com muitas demandas para atender e com um tempo bastante curto. O tempo passou e tudo se ajustou, tornando a caminhada mais leve e inesquecível. Em agosto de 2017, minha trajetória universitária se findou e abriu possibilidades para outras conquistas.

As novas possibilidades permitiram-me, hoje, pensar e discutir sobre os saberes docentes e a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um possível caminho de reflexão para que as redes de ensino pensem na condução desses momentos formativos, almejando espaços de encontro e de formação que façam com que os educadores reflitam sobre as suas práticas diárias. Estes pensamentos guiaram-me para a Especialização em Coordenação Pedagógica, iniciada em setembro de 2018 e, a partir daí, mobilizei meu interesse por leituras sobre Formação Continuada de professores.

As maiores inquietações surgiram quando realizei meu trabalho final da Especialização, o qual contemplou uma avaliação institucional na escola em que eu trabalhava e pude perceber que um dos pontos mais citados pelos educadores era a oferta de Formações Continuadas que pudessem ir ao encontro das necessidades encontradas em sala de aula. A partir deste momento, fiquei mais atenta a como eram estruturadas e organizadas as Formações Continuadas dos docentes. A soma destes aspectos levou-me a, em 2019, ingressar como aluna regular do curso de Mestrado em Educação da UCS e propor a presente pesquisa, cujo enfoque é aprofundar as discussões sobre os saberes docentes e a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Durante a pesquisa para esta dissertação, encontrei algumas respostas e surgiram ainda mais questionamentos. Mesmo frente a fortes demandas da profissão docente, minha motivação para continuar este processo não se extinguiu e o registro escrito desta investigação é a partilha do conhecimento que construí neste processo. Agradeço pelo crédito de lê-lo e, com isso, compartilhar as minhas curiosidades, inquietações, descobertas, questionamentos desta dissertação tão importante para a minha vida acadêmica, pessoal e profissional.

Agora, com orgulho desta caminhada, e consciente das responsabilidades por esta pesquisa, pelas leituras e pela escrita que fiz, apresento a investigação A Formação Continuada

e a mobilização dos saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS.

A temática da Formação Continuada motiva os professores a um processo contínuo de reflexão e aproximação com suas práticas. Lima e Pimenta (2001, p.32) afirmam que a “formação continuada deve estar a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade.” Nesse sentido, compreendo que a formação é indispensável para que os docentes possam articular as suas práticas educativas com a sociedade e com os sujeitos que nela atuam. Esse contexto me permite compreender que os momentos formativos são constitutivos na vida pessoal e profissional dos educadores.

Estudar e pesquisar sobre os saberes docentes e a Formação Continuada que é oferecida aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental fazem-me refletir sobre as pesquisas e discussões acerca da temática em análise, podendo visualizar uma relação entre os saberes docentes e sua vinculação à formação docente. Abordo essa reflexão sobre os saberes docentes a partir de Tardif (2014, p.10) que afirma que “a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica.”

Ao refletir sobre o atual cenário educacional, penso que seja relevante estudar a Formação Continuada, investigando os saberes docentes e considerando a identidade profissional do professor, sendo esse um dos aspectos que configuram a docência. Desse modo, reforça-se a ideia de que os saberes docentes são dinâmicos, articulados e frutos de diversas discussões sociais que são estabelecidas no trabalho da docência. Freire (1987, p.58), faz uma discussão inicial sobre o saber na qual afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.”

Tomando como referência a citação de Freire (1987), percebe-se que a ação docente estabelece uma relação direta com a realidade pessoal e social, dando possibilidades ao professor investigar e compreender sua própria ação, com vistas a um processo permanente de aprendizagem.

Considerando estas reflexões, evidencio que cada docente possui suas características, conhecimentos, competências e habilidades próprias, o que demanda que este profissional construa saberes para atuar no seu cotidiano, influenciando a sua identidade profissional. Torna-se fundamental, aqui, oportunizar aos educadores a observação dos desafios que se fazem

presentes na sua prática pedagógica, possibilitando que trabalhem com as suas significações e os seus saberes, objetivando a reflexão e valorização que constituem os docentes enquanto profissionais da educação.

Os saberes docentes que constituem os profissionais da educação estão interligados à formação e atuação dos professores. Nesse sentido, estão intimamente relacionados à prática e, também, com a própria identidade dos sujeitos que buscarem a carreira docente. Tardif (2014, p.39) ressalta, em seus escritos, que os professores precisam “dominar, integrar e mobilizar” tais saberes, que precisam estar direcionados a sua prática. Nessa perspectiva, pondero que a reorganização desses saberes encontra-se enraizada na prática, pois este processo constitui-se num exercício de reavaliação crítica e contínua da prática docente e do constante intercâmbio entre teoria e prática, que juntas permitem o aperfeiçoamento profissional.

Outra perspectiva fundamental é a importância do educador buscar a continuidade da sua formação, não visando apenas o domínio de conhecimentos específicos, mas com foco em tornar-se um profissional reflexivo perante a prática, realizando análises sobre os saberes pedagógicos, tecnológicos, da experiência, científicos e profissionais (TARDIF, 2014), assumindo, assim, a responsabilidade sobre seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, neste estudo, concebo a Formação Continuada dos professores como uma possibilidade de construção e troca de saberes que permite aos docentes repensarem e reorganizarem suas práticas, produzindo transformações nas formas de ensino.

Considerando a relevância da Formação Continuada na vida profissional e pessoal dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, com isso, buscando contextualizar a mobilização dos Saberes Docentes nesses momentos formativos, justifica-se a necessidade de analisar o seguinte problema de pesquisa: Que saberes docentes são mobilizados nas Formações Continuadas dos professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis?

Resultante das leituras e da aproximação com a temática, esta questão vem se desdobrando em outras mais específicas: Quais as contribuições da Formação Continuada para os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Que saberes docentes foram mobilizados nas Formações Continuadas dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Considerando a dimensão da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais e dos saberes docentes, definiu-se *que* investigar a Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de

Veranópolis/RS, analisando a mobilização dos saberes docentes, é o objetivo geral dessa pesquisa.

Além disso, consideraram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) contextualizar o corpo docente atuante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Veranópolis;
- 2) analisar as contribuições proferidas pelos docentes sobre a Formação Continuada;
- 3) identificar de que modo os saberes docentes são contemplados na Formação Continuada e;
- 4) mapear os desafios presentes nas práticas dos professores, relacionados aos Saberes Docentes.

Para dar conta deste desenho investigativo, propõe-se a seguir a descrição dos capítulos que constituem esta dissertação, a partir das reflexões desencadeadas pelos objetivos acima apresentados.

Além desta Introdução, capítulo 1, e da Conclusão, capítulo 7, o presente estudo possui outros cinco capítulos.

O contexto da Formação Continuada dos professores: estudos analisados, é o título do segundo capítulo, que aponta para o papel do professor na sua Formação Continuada em um contexto considerado por pesquisadores e estudiosos que se debruçam sobre o tema, possibilitando o crescente envolvimento com a temática aqui discutida.

O terceiro capítulo, Perspectivas iniciais da Formação Continuada de professores, expõe uma breve reflexão teórica sobre a Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Discute-se, ainda, a importância da Formação Continuada na composição da identidade profissional.

O capítulo quatro, Concepções acerca dos saberes docentes e da Formação Continuada de professores, apresenta as concepções iniciais acerca da mobilização dos Saberes Docentes na Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e um breve panorama das pesquisas realizadas sobre os Saberes Docentes e a Formação Continuada.

Intercurso metodológico da *pesquisa* indica o texto do capítulo cinco, o qual expõe a abordagem e o método de investigação e pretende esclarecer as escolhas adotadas durante o percurso investigativo. Neste capítulo também é exposto o cenário da pesquisa, no qual trago a conjuntura dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Veranópolis/RS, por meio de dados históricos da escola municipal investigada e da caracterização da comunidade escolar. Também são identificados os documentos municipais utilizados na análise e os sujeitos participantes que responderam ao questionário e participaram

do Grupo Focal, elementos esses utilizados para a construção e análise dos dados que compuseram a presente pesquisa, além de apresentar os instrumentos e procedimentos utilizados para a composição do *corpus* da investigação.

No sexto capítulo, intitulado Análise e discussão dos resultados, evidenciam-se os resultados da investigação, junto à análise dos documentos, dos questionários e do grupo focal. No decorrer do capítulo, busco construir uma resposta à pergunta de pesquisa e às questões norteadoras da investigação. Ainda, estão presentes as concepções sobre Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e também a respeito dos saberes docentes encontradas no campo empírico, descritas, articuladas ao corpo teórico, e que compõem as três categorias de análise: A importância da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a busca por uma prática docente de qualidade, Concepções acerca dos saberes docentes que permeiam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e A Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a cultura docente.

Finalmente, o capítulo sete, **Conclusão**, expõe as considerações finais da investigação e dos estudos realizados para a escrita desta dissertação. Busca-se aqui retomar os aspectos relevantes citados e descritos na análise dos dados e também à pergunta norteadora dessa pesquisa e às questões de investigação.

O próximo capítulo, aproxima-se ao contexto da formação continuada a partir do levantamento bibliográfico realizado dos estudos que se aproximam da temática investigada, no Periódico Capes, Banco de Teses e Dissertações – CAPES e BDTD do IBICT.

2. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA 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 os dados teóricos e empíricos, entrelaçando esses movimentos com os objetivos propostos, considerando ainda a realidade vivida e os contextos presentes no seu entorno.

O entendimento e a consideração do que já foi estudado em relação ao assunto em questão também fundamentam a pesquisa, pois eles podem indicar caminhos, possibilidades e desdobramentos às questões investigativas.

Desse modo, para tornar relevante o estudo de um objeto, faz-se oportuno apresentar o recorte temporal e o 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 Quivy e Campenhoudt (1998), a revisão da produção científica da área se constitui como essencial, e os autores alertam que, em um trabalho investigativo, abordam-se aspectos ou temas que já foram enfocados por outras pessoas.

Desta forma, tendo como objeto *A Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a relação com a mobilização dos saberes docentes*, realizei um levantamento bibliográfico no Banco de Dados da CAPES, com os descritores *formação continuada, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e saberes docentes*, no período de 2009 a 2019. As teses, dissertações e os artigos encontrados no Banco de Dados da Capes e BDTD aproximam-se da temática Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e saberes docentes.

O quadro abaixo apresenta o resultado do levantamento bibliográfico, por meio da indicação dos estudos contemplados.

Quadro 1: Levantamento bibliográfico - Periódicos CAPES

Produção	Ano	Autor (a)	Título	Periódico
Artigo	2014	JUNIOR, Antônio Fernandes da Cruz; DELLA FONTE, Soares Sandra; LOUREIRO, Robson	Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência	Revista Pró-Posições
Artigo	2009	BRIDI, Fabiane Romano de Souza; SIMIONATO, Margareth Fadanelli; VIEGAS Luciane Torezan	Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada dos professores da educação básica	Revista Reflexão & Ação

Artigo	2017	VIANA, Rocha Tuma; SENHORINHA, Kemle.	A importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias na prática pedagógica: um estudo de caso	Revista Internacional de <i>Apoyo a la Inclusión</i> .
--------	------	---------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2019)

Durante a realização desta revisão bibliográfica encontrei diversos estudos relacionados aos descritores *formação continuada, anos iniciais do ensino fundamental e saberes docentes*. Contudo, alguns desses estudos se aproximam com maior evidência do objeto de pesquisa. Desta forma, apresento, a seguir, algumas das contribuições encontradas.

Junior et. al. (2014) trazem em seus escritos uma discussão sobre as noções que os professores carregam acerca da experiência e dos saberes docentes. Buscam apresentar a valorização dos saberes da experiência e do protagonismo do professor, questionando a racionalidade instrumental, preservando a hipertrofia dos meios e dos procedimentos, vistos como singulares, intuitivos e provenientes do próprio fazer profissional.

Bridi et. al. (2009) discutem em seu artigo sobre as políticas públicas, no campo específico da formação de professores. O foco de análise do estudo é o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, instituído em 2003, o qual estabelece o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada dos Professores. Na pesquisa acima, as autoras buscam conceituar brevemente a área de políticas e, na sequência, propõem uma reflexão sobre avanços e retrocessos dos movimentos dos trabalhadores em educação, na luta pela qualidade da formação dos professores. A seguir, situam o programa em questão numa perspectiva histórica até a atual situação, elucidando os atores envolvidos e a sua possibilidade de intervenção sobre a abordagem do ciclo de políticas.

Por fim, concluem seus escritos apontando que “a educação passa a ter um papel central, sendo atribuído a ela, o poder de erradicar a pobreza e promover o conhecimento, pois entendemos que a discussão seja bem mais complexa.” (BRIDI et.al., 2009, p.87). Considero, então, que se torna de extrema importância analisar essa proposta, apontando suas contradições, mais especificamente quando se trata de formação de professores, pois é um dos focos investigativos desta pesquisa.

Viana (2017) apresenta como ponto central a importância da formação continuada dos professores alfabetizadores para a melhoria das práticas pedagógicas, verificando a eficiência da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com o intuito de identificar esse ambiente alfabetizador na escola. As autoras utilizam, para a pesquisa,

o método qualitativo do tipo descritivo do estudo de caso, sendo que a coleta de dados aconteceu por meio da observação direta e da entrevista semiestruturada, realizada no primeiro semestre de 2016. A pesquisa se deu em uma escola estadual de Belém, no Pará, e teve como sujeitos participantes nove professores alfabetizadores, dois diretores e dois coordenadores. Durante as discussões propostas no artigo, as autoras trazem que “o PNAIC teve como base o programa pró-letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas.” (VIANA, 2017, p. 5). Nesse sentido, ao final da pesquisa, os estudos mostraram que os cursos de formação continuada foram fundamentais para as experiências na prática da formação dos professores alfabetizadores, observando-se, assim, que esses educadores adquiriram mais conhecimentos didáticos, buscando, dessa forma, ajustar e aprimorar as práticas pedagógicas.

As dissertações e teses encontradas no banco de dados da CAPES e da BDTD, apresentam contribuições e reflexões sobre a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a relação com a mobilização dos saberes docentes. A seguir, no quadro, sistematizo algumas destas aproximações encontradas.

Quadro 2: Levantamento bibliográfico - Banca de Teses e Dissertações – CAPES e BDTD

Produção	Ano	Autor(a)	Título	Local
Dissertação	2011	ARAÚJO, Cristina Carvalho de	Formação continuada no cotidiano dos(as) professores(as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades	Universidade Federal do Amazonas
Dissertação	2009	CORDEIRO, Maria Angélica dos Reis	Formação continuada de professores alfabetizadores: um repensar sobre os saberes pedagógicos	Universidade Federal do Maranhão
Dissertação	2018	FELICIANO, Sydna Meire Faustino	Professores em formação: uma discussão sobre a formação continuada e transformação das práticas docentes	Universidade do Grande Rio
Dissertação	2017	MASSON, Lilia Jurema Monteiro	Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa	Fundação Universidade Federal do Pampa
Dissertação	2014	NHANISSE, Cacilda Rafael	Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Dissertação	2016	RETAMERO, Fabiana Paulino Alexandre	Formação pedagógica dos professores dos anos finais do ensino fundamental	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Tese	2017	SOARES, Beserra Socorro do Perpétua Maria	Formação Continuada de professores dos Anos Iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
------	------	-------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (jul. 2019).

Araújo (2011), em seu estudo, apresenta uma reflexão sobre a formação continuada dos professores dos anos iniciais, valorizando o cotidiano desses educadores que atuam na rede municipal, em uma escola da periferia de Manaus. O objetivo é compreender como se constitui a relação entre formação continuada e a profissionalização, trazendo a intenção de revelar como esses processos formativos ocorrem no cotidiano escolar dos professores, situando discussões que apontam para os desafios atuais em busca da profissionalização docente. Seus processos de investigação visavam a

possibilidade de repensar a formação continuada, no sentido de buscar alternativas para a formação que se quer mais próxima dos (as) professores (as), que tome como ponto de partida e de chegada seus desafios cotidianos, seus saberes, a cultura da escola onde seu trabalho de ensinar é desenvolvido. (ARAÚJO, 2011, p. 27).

Os sujeitos participantes da pesquisa foram treze professores atuantes do 2º ao 5º ano, do turno matutino (constituído por doze professoras e um professor), sendo que oito estavam em sala de aula e cinco realizavam atividades diferenciadas com as crianças. Ao final do estudo a autora pode constatar que as concepções dos professores dos anos iniciais sobre a formação continuada estão “relacionadas ao aprendizado de conhecimentos que contribuíam para melhoria do trabalho pedagógico, em sala de aula” (ARAÚJO, 2011, p. 123), onde esse movimento acontece no cotidiano dos educadores em diferentes tempos e espaços.

Cordeiro (2009) trouxe para os seus estudos uma discussão sobre o papel da escola, do professor e da educação no contexto atual, fazendo uma reflexão sobre os saberes necessários para a sustentação da teoria e prática no fazer pedagógicos dos educadores alfabetizadores. Neste sentido, a pesquisadora destaca que há necessidade de a escola buscar formas adequadas para desenvolver práticas pedagógicas que “cumpram seu papel na formação e desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, o que equivale dizer, o desenvolvimento humano.” (CORDEIRO, 2011, p.46).

Traz como foco central do estudo a visão dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, para realizar a compreensão do objeto de estudo, empregou a teoria histórico-cultural. Ainda, para a coleta de dados, valeu-se de “entrevista e análise documental” (CORDEIRO, 2011, p. 6), segundo a abordagem qualitativa. Nesse contexto, seus sujeitos de pesquisa são a gestora, a

supervisora pedagógica e sete professoras do 1º ciclo da Unidade de Educação Básica Primavera, em São Luís, no Maranhão. Ao final da pesquisa, Cordeiro (2011, p. 101) sinaliza que a “formação continuada, que é uma exigência da atividade profissional do mundo atual, deve ser voltada para desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva do professor.”

Feliciano (2018) objetivou analisar como a formação continuada contribui para a transformação das práticas docentes. Para isso, a autora busca a concepção dos educadores sobre construção de saberes docentes e a transformação das práticas a partir da formação continuada. Desta forma, coloca que a “formação continuada se apresenta como ferramenta importante para que os professores, através dela, reflitam sobre as mudanças que acontecem na sociedade que interferem diretamente na educação e na escola.” (FELICIANO, 2018, p. 70). O campo empírico dessa pesquisa foi a Escola Municipal Expedicionário Aquino de Araújo, e os dados foram coletados através de um questionário e uma entrevista semiestruturada, com cinco professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da referida escola. A pesquisadora buscou dar evidência ao contexto de pesquisa, o *locus*, os sujeitos da pesquisa e suas narrativas.

Ao final da pesquisa Feliciano (2018) coloca que o estudo das narrativas docentes tornou-se fundamental para conhecer a história de vida dessas professoras participantes, podendo refletir sobre as concepções que elas trazem sobre formação continuada, profissão docente e transformação da prática pedagógica. Por fim, concluiu que

as professoras reconhecem que a formação continuada é importante para a transformação das práticas docentes, enfatizando [...] a troca de experiências como sendo um dos elementos mais importantes na transformação das práticas. (FELICIANO, 2018, p. 80).

A dissertação de Masson (2017) teve como objetivo promover a efetivação da prática da formação continuada na e pela escola. Partiu dos princípios formativos e pedagógicos do PNAIC, utilizou como metodologia a intervenção pedagógica, realizada com professores de pré-escola, anos iniciais e gestoras de uma instituição escolar da rede municipal de Bagé. Durante seus escritos, a autora adota o pressuposto de que a formação de professores precisa, “além de respeitar a individualidade de cada sujeito, pode valorizar suas diferenças em prol do coletivo [...] nesse entendimento, as vivências dos professores na formação influenciam não só sua carreira como sua própria vida.” (MASSON, 2017 e p.119). Coloca, também, que seus estudos visam pesquisar a formação continuada dos professores no seu ambiente de trabalho e com seus pares, isto é, com seus colegas de profissão.

Nas conclusões, ao final do estudo, Masson (2017) afirma que as narrativas orais, as escritas e expressões observadas constituíram-se num rico material de análise, as quais

evidenciam que a escrita de textos pelas professoras não alfabetizadoras ainda é bastante restrita e demonstram também essa resistência nas práticas de leitura durante as formações, “quando foram propostos textos para estudo sobre os temas abordados.” (MASSON, 2017, p. 119). Ao final, a pesquisadora coloca que pôde perceber que as professoras, quando tiveram espaço e foram provocadas, expuseram os trabalhos realizados em suas salas de aula e anunciaram que incorporariam a sua prática alguns princípios trabalhados.

Os estudos de Nhanisse (2014) analisaram o que os professores pensam e como avaliam o seu processo de formação continuada na relação com a prática em sala de aula, com o intuito de compreender alguns aspectos que favorecem ou não o processo criativo da ação docente. A autora seguiu um caminho metodológico embasado na pesquisa qualitativa e com foco nos enunciados dos professores, onde colocaram o “Projeto Civitas” como estudo de caso. Utilizou como material de análise escritos no diário de bordo, questionários e entrevistas semiestruturadas e fez uso de dois campos empíricos associados à educação básica, ensino fundamental, anos iniciais e educação infantil.

O primeiro campo empírico foram os “espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas na cidade de Maputo-Moçambique, vinculadas ao Projeto Civitas” (NHANISSE, 2014, p. 9). Já, o segundo, foram os “espaços de formação e respectivos grupos de professores de escolas públicas municipais do interior do Rio Grande do Sul – Brasil, vinculadas a convênios Civitas.” (NHANISSE, 2014, p. 9).

Durante seus escritos, a autora busca aproximações entre a educação de Moçambique e a do Brasil, trazendo pontos relevantes de cada um, destacando, em certo momento, que “houve um crescimento significativo no que tange à expansão do ensino, tanto em Moçambique, como no Brasil [...]. No entanto, a preocupação está em garantir a qualidade do ensino ao lado de sua universalização.” Ao finalizar sua análise, destaca que “numa perspectiva de uma formação continuada fundamentada no dialogismo, o outro é fundamental na constituição do sentido.” (NHANISSE, 2014, p. 96).

A pesquisa de Retamero (2016) teve como foco de investigação a formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental, mais precisamente “como”, “quando” e “onde” ocorrem esses processos formativos. O autor trouxe para a pesquisa a metodologia de abordagem qualitativa de Ludke e André (1986), tendo como eixo epistemológico a teoria como expressão da prática de Martins (1989) e Santos (1992). Utilizou, para a coleta de dados, questionários abertos, técnica de grupo focal de Gatti (2005) e análise documental de Ludke e André (1986). Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma rede privada de ensino. *A priori*, setenta e cinco professores responderam

ao questionário exploratório e, na sequência, sete professores foram convidados para participar do Grupo Focal.

Retamero (2016, p. 52) apresenta que é na “extensão entre início e contínuo que o sujeito se torna, de fato, professor, formando, assim, sua identidade profissional, que se constitui ao longo da carreira docente, numa ação permanente.” Desse modo, a autora traz a formação docente, não como um ato isolado e dissociado das características pessoais do sujeito, pelo contrário, ela caracteriza esse processo como algo que acontece durante toda a trajetória profissional do sujeito. Ao final do estudo, apresenta como conclusão algumas colocações dos educadores e, neste tópico, destaca-se uma questão que vai ao encontro desta pesquisa, na qual “os professores dizem que é na experiência que eles aprendem como lidar com as demandas da prática, essas experiências são construídas ao longo da trajetória docente [...] na busca teórica e na troca entre os pares.” (RETAMERO, 2016, p.115).

Em seus estudos, Soares (2017) analisa os alcances e limites da formação continuada de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática. A investigação inscreve-se nos parâmetros da abordagem qualitativa, com estudo bibliográfico e pesquisa de campo. Os sujeitos da pesquisa foram professores, diretor e coordenadores pedagógicos. Os procedimentos de produção dos dados foram a análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola e do Projeto Especial de Ação – PEA, observação participante da formação de professores, das reuniões pedagógicas, da reunião de pais e mestres, da prática pedagógica e entrevista semiestruturada com os educadores. Os eixos de análise são as categorias que constituem a trama conceitual freireana elaborada no estudo: consciência do inacabado/ busca do Ser Mais, escuta, diálogo, participação, ação-reflexão-ação e transformação.

Ao longo de seus escritos, Soares (2017, p.34) afirma que “os professores precisam tomar consciência da importância e da necessidade da formação permanente para atender às exigências da sociedade atual.” O estudo sustenta que a formação continuada é fundamental para os desafios impostos pela sociedade, pois quanto mais qualificado o professor estiver, melhor será a sua visão frente às determinações do sistema educacional.

Temas como formação continuada, relação teoria e prática e saberes da docência mostram-se presentes nas dissertações realizadas nos últimos anos, conforme o levantamento construído. Os referidos estudos apresentam o incentivo a formações continuadas de qualidade, que objetivem relação com a teoria e a prática e também com os saberes “carregados” pelos docentes que estão em exercício. Os trabalhos citados até aqui realizam reflexões acerca de possíveis transformações nos processos de formação continuada, sinalizando um movimento

inverso à lógica que tradicionalmente estamos acostumados a visualizar no nosso cenário social e educacional.

A leitura dos artigos e dissertações que compartilham da temática desta pesquisa permitiu destacar os estudos de Retamero (2016). Nesse sentido, a formação continuada é um processo de descoberta que caminha com os docentes ao longo de toda a vida. Do mesmo modo, Freire (2011, p. 50) apresenta que, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Desta forma, segundo Retamero (2016, p. 97), pensar em formação docente é “pensar em um processo que se desenvolve ao longo de toda a carreira profissional do professor”. Perpassa essa reflexão a ideia de que o docente sempre terá o que aprender, retomar ou abandonar. A formação continuada vem para indicar os nortes desse caminho.

Ao refletir sobre os estudos apontados, percebo como a temática da Formação Continuada dos professores é um assunto pertinente, visto como um processo que perpassa a vida dos educadores, oportunizando a transformação nas concepções de formação e na mobilização dos saberes docentes, sinalizando uma movimentação que vai ao encontro das necessidades dos professores.

Estabelecidas essas relações, a seguir apresento uma reflexão de base teórica sobre as perspectivas iniciais da formação de professores com foco em delinear o objeto de estudos desta dissertação. É com esse propósito que seguirá o próximo capítulo.

3. PERSPECTIVAS INICIAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para discorrer sobre a ideia de Formação Continuada, inicio esta reflexão a partir da significação do verbete *formação*. De acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2009, p.324), a palavra deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez, está em processo de interação e transformação de conhecimentos. A partir dessa contextualização, percebe-se que os momentos formativos têm a intenção de contribuir para a melhoria das ações pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores. Nessa acepção, Cunha (2010, p.582) afirma que o “exercício profissional é que constitui o sujeito professor.” A partir disso, depreende-se que ninguém nasce professor, são as vivências em sala de aula, somada à formação continuada que nos é oferecida durante o exercício da docência que nos fazem refletir sobre nosso fazer pedagógico e nos constituem, de fato, docentes.

Nesse sentido, Nóvoa (1991, p.13) afirma que pensar nesses momentos formativos é “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo.” Visto desta forma, compreendo que a formação não se constrói pelo acúmulo de conhecimentos, técnicas ou cursos, mas sim através de um trabalho contínuo de flexibilidade sobre a teoria e as práticas que são desenvolvidas, uma vez que são indissociáveis e precisam existir em temas de complementariedade.

Nos escritos que seguem, buscarei sustentação teórica sobre as perspectivas em relação à Formação Continuada de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentando quais são os estudos, desafios e possibilidades para essa temática. Finalizo expondo qual o papel da Formação Continuada na composição organizativa da identidade profissional docente.

A Formação Continuada tem em sua essência a ideia de continuação, de um processo que nunca se finda, que acompanha o professor durante toda a sua “trajetória profissional” (URZETTA; CUNHA, 2013, p.842). Nesse prisma, interpreto que a partir dela busca-se a autonomia profissional, incentivada pela ação, reflexão e interação com seus pares, para que os professores possam aprimorar suas práticas e apropriar-se de saberes que buscam o contínuo desenvolvimento profissional (FALSARELLA, 2004). Trago para essa reflexão uma citação de Ferreira (2006, p.11), que pontua que “a formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos.”

Motivada pela citação de Ferreira (2006), observo que a Formação Continuada está a serviço da reflexão, permitindo aos professores pensar sobre o contexto educacional, a partir dos desafios presentes na prática. Compreender a Formação Continuada pela perspectiva da

reflexão sobre a prática é uma oportunidade de aprender com experiências profissionais que ocorrem nos tempos e espaços da sala de aula, buscando um constante processo de mudança .

Corroborando com Ferreira (2006), Perrenoud (2001), afirma que, “tornar-se um professor é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática” (PERRENOUD, 2001, p.192). Diante da citação de Perrenoud (2001), é possível compreender que a reflexão precisa permear a Formação Continuada dos professores, pois esse caráter reflexivo permite compreender aspectos importantes que estão relacionados à sua prática diária.

A partir disso, Nóvoa (2002) diz que:

[...] a formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulando o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas [...]. (NÓVOA, 2002, p. 59).

Concordante de Nóvoa (2002), concebo que a Formação Continuada permite aos professores o seu desenvolvimento profissional, pois oportuniza ao docente assumir a responsabilidade pelo seu processo formativo, buscando sempre a promoção da reflexão.

Nessa mesma linha, Moita (apud NÓVOA, 1992) apresenta que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. (MOITA apud NÓVOA, 1992, P. 115).

A partir disso, pondero sobre a necessidade de se considerar o professor como partícipe da sua formação, valorizando o cotidiano de cada educador, sem esquecer da importância da interação e da relação entre colegas de profissão. Nesse sentido, pode-se considerar importante que esses momentos formativos possibilitem a articulação da teoria com o contexto prático, visto que sem isso não é possível evidenciar uma atuação de qualidade no ambiente escolar.

São notórias as mudanças que o cenário social vem enfrentando e os novos desafios que se configuram no contexto educacional, que demanda profissionais atualizados e qualificados. Sobre isso, Nóvoa (2011, p.48) afirma que “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] é a partir do conhecimento, da sua aquisição e compreensão, que se constrói a educação de uma pessoa.”. Desta forma, compreendo que esses desafios salientam a necessidade de o professor estar em constante aprimoramento, considerando que a Formação Continuada nunca se finda, pelo contrário, abre-se a novas possibilidades de momentos formativos.

Diante disso, destaco a relevância de se pensar que profissionais qualificados se constituem fundamentais na formação de estudantes capazes de enfrentar os desafios impostos no seu dia a dia. Na atualidade, frente aos desafios que se impõem ao contexto educacional, a qualidade da educação é bastante discutida e Gusmão (2010, p.27) afirma que “melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor”, aproximando-a de suas finalidades primordiais.”

Sob a perspectiva de Gusmão (2010), considero que a qualidade na educação se faz, entre outros aspectos, também pela Formação Continuada dos professores. Pois, para que haja essa qualidade tão defendida e necessária, o professor precisa compreender como acontecem os processos de aprendizagem, valorizando e conhecendo os discentes nas suas individualidades, permitindo compreender que nem todos aprendem da mesma forma e com os mesmos estímulos. Para que isso aconteça, a Formação Continuada precisa estar adequada aos cenários vivenciados diariamente pelos docentes, em seus múltiplos desdobramentos.

Freire (2011,) afirma em seus escritos que

o professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe (...) O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor. (FREIRE, 2011, p. 103).

Ao refletir sobre a citação de Freire (2011), depreendo que a Formação Continuada exerce na vida dos professores um crescente papel de autonomia. Evidencio, por sua vez, pelo exposto até o momento que não existe uma formação única e definitiva, mas sim “um processo de criação constante, necessariamente refletido, reorientado, reavaliado.” (PORTO, 2000, p.18). A Formação Continuada apresenta caráter emancipatório e exerce um papel de empoderamento docente.

Esses momentos formativos se fazem necessários para que os professores consigam debater, articular e refletir sobre sua prática. Nesse sentido, tais momentos precisam ser sistemáticos, assumindo um caráter de continuidade, não de imediatismo, e que não tenham apenas o objetivo de desenvolver habilidades profissionais, pois a Formação Continuada é um processo que acontece de maneira indissociável da experiência de vida (cf. NÓVOA, 1995).

A Formação Continuada é envolvida por aspectos sociais, culturais e políticos. Freire (2011,) afirma, em seus escritos, que

o que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor do sentido, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando coragem. (FREIRE, 2011, p. 45).

Na citação acima, observo que a formação docente traz em suas raízes um ato libertador, que evoca a necessidade de o professor rever suas práticas, oficializando, desta maneira, a importância desses momentos para que esse sujeito vá se constituindo enquanto docente que busca seu desenvolvimento pessoal e profissional. Diante disso, destaco também que a Formação Continuada pode ocorrer em diferentes espaços, com professores iniciantes ou experientes, que possam interagir de modo a qualificar permanentemente o seu fazer docente. Nesse sentido, Magalhães (2012, p.228) afirma que

a formação deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes o papel central na formação dos mais jovens, a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente.

Dessa maneira, compreendo que a formação precisa permitir aos professores apropriarem-se do significado da sua profissão, podendo refletir sobre as ações pedagógicas, relacionando os princípios teóricos recebidos nos cursos de formação com a ação docente que é desenvolvida em sala de aula.

Refletindo sobre a Formação Continuada, elevo meu pensamento à uma citação de Nóvoa (2011, p.55) quando afirma que é preciso “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.” Percebo, assim, que muitas são as discussões que enfatizam a importância da Formação Continuada na vida dos docentes e, desta forma, acredito que o professor tem a possibilidade de intervir com seu trabalho na transformação social, visto que contribui na formação de outros sujeitos. Para que essa intervenção aconteça com qualidade, precisamos pensar em momentos formativos que proporcionem a reflexão contínua.

Para dar seguimento aos estudos, a seguir, teço uma discussão acerca do papel da Formação Continuada na composição organizativa da identidade profissional dos docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.1 O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA COMPOSIÇÃO ORGANIZATIVA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Antes de iniciar a discussão sobre a construção da identidade profissional docente, sinalizo alguns motivos que conduziram a reflexão sobre essa temática nos capítulos teóricos da minha dissertação. Ao iniciar a análise e interpretação dos dados advindos dos instrumentos

de coleta utilizados na pesquisa, pude constatar no discurso dos professores que ao remeter suas falas para a Formação Continuada, eles trazem muitas relações com a sua identidade profissional. Por isso, considero pertinente que possamos tecer aqui uma análise teórica sobre o papel da Formação Continuada e a relação da mesma com a identidade profissional docente.

É pertinente ressaltar que os professores chegam aos cursos de formação inicial já trazendo saberes sobre o que é e como é ser professor. Nesse sentido, Pimenta (2012, p.21) afirma que o desafio posto nos “cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (grifo nosso). Desta maneira, é possível compreender que a construção identitária docente está sempre em constante transformação, pois cada professor estabelece uma relação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Ao refletir sobre isso, compreendo que a identidade docente não é fixa, pelo contrário, ela “evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida.” (MARCELO, 2009, p.112), sendo que esse desenvolvimento identitário está intimamente relacionado com as experiências que perpassam esse sujeito ao longo da vida.

Quando o professor inicia seu percurso formativo profissional, ele passa por uma fase de descoberta que possibilita o confronto com o novo, explorando as possibilidades de ação, avançando para uma fase em que começa a ter consciência de quais são suas responsabilidades e do seu papel enquanto educador. Nesse sentido, Filho e Ghedin (2018) afirmam que

a construção da identidade do professor é um processo de constituição do sujeito historicamente situado na sociedade que está em constante processo de mudança, nesse sentido a construção da identidade profissional docentes se configura como um processo flexível e dinâmico e que leva em consideração as transformações que acontecem no meio social, político e cultural. (FILHO; GHEDIN, 2018, p. 9).

A partir do exposto, pondero que o professor é um sujeito histórico, que tem em sua identidade mudanças sociais, políticas e culturais. Por isso, é importante que compreendamos que essa construção identitária é diária, permeada por distintos caminhos. Desta maneira, Nóvoa (2011, p.56) afirma que “o professor é a pessoa, e a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.”

Concordante de Nóvoa (2011), compreendo que ao mesmo tempo em que somos sujeitos pessoais, também somos sujeitos profissionais, pois nossa identidade se configura pelas duas faces, não sendo possível separar uma da outra. Dando sequência a essa ideia, Nóvoa (2011, p. 56) traz, ainda, “que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se

encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.” Desta maneira, é possível compreender que diariamente o professor constrói e reconstrói sua identidade, passando por um processo de reflexão e autoconhecimento do seu trabalho, levando em consideração as concepções que carrega consigo.

Nesse sentido, é possível compreender que os sujeitos se integram em diferentes grupos sociais, assumindo suas identidades coletivas e se identificando com os grupos no qual pertencem, eles tendem a se diferenciar, adquirindo autonomia; afirmando-se, desse modo, como sujeitos sociais. Ao pensar na identidade profissional, acredito que ela se relaciona ao meio ocupacional da profissão. Isto diz respeito à socialização profissional, à adaptação do profissional no meio em que está inserido, às categorias que dizem respeito a sua formação e a visão que o profissional tem de si próprio e do grupo em que está inserido.

Assim sendo, Cunha et. al. (2007, p.160), afirmam que “a identidade profissional docente [...] é atravessada pela subjetividade de cada um, de acordo com as experiências e sentimentos vivenciados.” Ao refletir sobre a citação, é importante destacar que cada professor é único e carrega consigo suas próprias experiências, sendo que elas se constituem a partir dos contextos e vivências que permeiam a sua vida enquanto educador, sendo que sua identidade está em constante construção e transformação.

Para que a construção da identidade docente aconteça, o professor não pode exercer a docência sem refletir sobre o que é ser professor, sobre as responsabilidades que envolvem a sua profissão e, acima de tudo, de quais são os seus objetivos. Dessa maneira, como afirma Pimenta (2012, p.19) a identidade profissional “não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.” A construção dessa identidade docente perpassa a vida desse profissional, iniciando ainda no processo de sua formação, no exercício da sua profissão e pelos diferentes espaços institucionais nos quais atua.

Quando menciono a construção da identidade dos docentes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, penso que essa se torna uma ação desafiadora, visto que o ingresso e a qualificação desses docentes se encontram vinculadas ao campo dos saberes educacionais, emergindo, assim, a necessidade de situar esses docentes, despertando-lhes sobre as suas funções profissionais e a importância do processo de reflexão a respeito da construção de suas identidades docentes.

Tardif (2014) ressalta a importância de ouvir os educadores, para que eles escolham seu caminho de formação a partir das necessidades que são enfrentadas diariamente em sala de

aula, fazendo, assim, com que esses sujeitos em formação sejam autores ativos deste processo e possam expor suas vontades e necessidades. Desta maneira, a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é indissociada da prática, permitindo que o professor reflita e discuta a partir da realidade em que está inserido e da experiência vivida.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2011) defendem a ideia de que o caminho para a construção dessa identidade docente, para os professores que já se encontram em atividade nas salas de aula, são os processos de Formação Continuada realizados a partir do contexto onde estão inseridos, visto que é nesses momentos nos quais os estudos, as discussões e as teorias referentes à problemática do cotidiano da sala de aula são confrontados, questionados e analisados a partir do diálogo entre os sujeitos participantes.

Desse modo, de acordo com as autoras acima citadas, sinalizo que essa construção da identidade docente, que ocorre na Formação Continuada, visa reelaborar de maneira coletiva os saberes que antes eram tidos como verdades absolutas, por parte de alguns docentes; trazendo para o confronto a descrição das práticas cotidianas realizadas pelo grupo. Não posso deixar de considerar que são nesses momentos de formação que os professores permitem se conhecer, passando a observar um ao outro e podendo, assim, refletir coletivamente e criar vínculos.

Nesse ínterim, Cunha et. al. (2007, p.162) afirmam que

quando tomamos os professores como sujeitos da sua prática, que constroem saberes na mediação e no confronto com a realidade, tomamo-los como sujeitos pensantes que não somente executam no dia-a-dia suas atividades docentes, como também refletem sobre elas, produzindo outros/novos saberes e conhecimentos.

Alinhando-me à premissa da citação acima, é importante destacar que a Formação Continuada marca as aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional e entrecruza movimentos potencializadores da profissionalização docente, porque

[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem.” (TARDIF, 2000, p.15).

Nesta perspectiva, precisamos levar em conta a prática, os saberes e as histórias de vida dos docentes e considerar que tudo isso é significativo para a aprendizagem profissional, bem como para as construções de identidades profissionais.

A esse respeito, Canário (1998) aponta que

afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais,

profissionais, e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (CANÁRIO, 1998, p. 16).

Refletindo sobre a citação de Canário (1998), depreendo que a construção identitária é um processo inacabado que se encontra em constante elaboração e reelaboração de uma visão do mundo profissional. Assim, considero que é na Formação Continuada que o professor consegue perceber que sua identidade profissional está associada à dimensão pessoal. Seguindo o percurso investigativo desta pesquisa em educação, a seguir, proponho uma contextualização histórica acerca da Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais, no Brasil, é discutida por políticas públicas, pesquisas, debates e também por programas de formação que são ofertados pela federação, pelos estados e pelos municípios. Por isso, é importante reconstruir trechos do contexto histórico, quando se inicia, no século XIX, uma discussão no país sobre a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras”, momento esse em que acontece a implementação das escolas normais. Esses estabelecimentos de ensino eram responsáveis pelo preparo dos docentes que atuariam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa normatização perde valor quando a LDB 9394/96 propõe que a formação dos professores deveria acontecer em curso superior, regular e específico, como é o caso da Pedagogia, regulamentada em 1939 (SAVIANI, 2009).

Nesse período e ainda hoje ouvimos falar em docência como “dom”, preconizando a ideia de que o professor trabalha por amor e que o magistério, principalmente nos Anos Iniciais, é uma atividade de fácil aprendizado, podendo ser realizada por “qualquer” pessoa com “qualquer” preparo profissional. Desta forma, acredito que com as mudanças que estão acontecendo na nossa sociedade, o papel do professor também precisa se redefinir.

A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira [...]. Entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação. (FREITAS, 2007, p.1204).

Pensando sobre a citação de Freitas (2007), analiso que, ainda nos dias atuais, a educação, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sofre com a desvalorização

e o desprestígio por parte da sociedade. Por isso, faz-se necessário repensar os momentos de Formação Continuada oferecidos para que se possa valorizar e articular esses momentos com a realidade na qual o professor está inserido, buscando, assim, que os docentes possam fazer do seu espaço de trabalho também seu universo de formação.

Considero importante que os professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuam uma formação adequada para observar como cada criança constrói e organiza seu conhecimento. Para que isso seja possível, esses momentos formativos precisam ser indissociáveis da prática docente, possibilitando uma discussão a partir da realidade em que o sujeito está inserido e da experiência vivida. Nesse contexto, ainda é possível trazer a necessidade de o professor refletir sobre as práticas realizadas em sala de aula, com o intuito de que possa compreender sobre o seu papel e também sobre a função social que exerce.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental marcam o início de um ciclo em que os alunos estão se apropriando dos processos de leitura e escrita e, nesse sentido, a Formação Continuada traz subsídios para que os docentes que trabalham com as turmas de alfabetização estejam preparados para atender as reais demandas educacionais desse ciclo que visa uma alfabetização que vai ao encontro das demandas sociais atuais.

Nesse sentido, percebo a necessidade de qualificar constantemente os processos de ensino e aprendizagem, principalmente no que se refere à alfabetização e letramento. Desse modo, tivemos algumas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que sofreu algumas alterações pela Lei nº 11.274/2006, que diz respeito a ampliação do tempo de duração do Ensino Fundamental de oito anos, para nove anos e torna obrigatória a matrícula de crianças aos seis anos de idade, aumentando o tempo destinado para o ciclo de alfabetização.

Trazendo esse contexto para a Formação Continuada, podemos perceber que

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 2012, p.17).

As alterações realizadas na legislação sugerem que foram feitas com foco em diminuir os índices de reprovação e evasão no início do processo de escolarização. Por outro lado, conforme Pimenta (2012,) para que isso seja possível, a Formação Continuada dos professores precisa estar associada a este movimento, para proporcionar aos discentes uma maior qualidade na continuação dos estudos e na participação social em que esses sujeitos estão inseridos.

A legislação garante acesso universal à escola, mas precisamos constantemente buscar a qualidade nos processos educativos. Desta maneira, o ciclo alfabetizador tem a finalidade de promover aprendizagem contínua, priorizando o tempo e o processo para a alfabetização.

De acordo com artigo 30 da resolução CNE/CBE nº 7, de 2010:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2010, p.8).

A Resolução corrobora com a necessidade do desenvolvimento integral do aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração as diferentes áreas do conhecimento, o que ainda se constitui num desafio para muitos docentes.

O professor, como sujeito histórico, tem a possibilidade de intervir, com seu trabalho, na transformação social, visto que sua profissão tem por objetivo a formação de outros sujeitos. Podemos perceber, por sua vez, que sua atividade é complexa e exige formação sólida, qualificada e contínua, dando-lhe possibilidades de enfrentar os inúmeros desafios que uma sala de aula proporciona.

Diante disso, compreendo que a formação continuada dos profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental precisa oferecer subsídios às demandas diárias que perpassam o fazer docente.

Desta maneira, a resolução nº2, de 1º de julho de 2015, traz no artigo 16 que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015).

O referido artigo concebe a Formação Continuada como um processo contínuo, que nunca se finda, está em constante aprimoramento, entrecruzada por diferentes atividades. Aqui, é importante compreender que os momentos formativos podem acontecer em diferentes espaços, num processo que leva em consideração a qualificação profissional do professor.

Sendo assim, para que as metas e objetivos sejam alcançados de fato no processo de aprendizagem dos anos iniciais da educação básica, faz-se necessário fortalecer os espaços de

reflexão e Formação Continuada dos professores, pois isso permitirá que os educadores conheçam os conteúdos, relacionando-os com as realidades sociais em que os discentes estão inseridos, desenvolvendo uma prática reflexiva e crítica sobre o seu próprio trabalho, conseguindo observar a docência como um espaço de ensino e também de aprendizagem.

Refletir sobre a Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais me auxiliou na compreensão da necessidade dos docentes se aproximarem da realidade em que estão inseridos, para que a prática e os desafios do cotidiano possam estar articulados com esses momentos formativos. Para dar segmento à investigação, no próximo capítulo, amplio a temática da Formação Continuada dos professores buscando cruzamentos com as contribuições sobre os Saberes Docentes.

4. CONCEPÇÕES ACERCA DOS SABERES DOCENTES E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para iniciar essa reflexão sobre os saberes docentes e a Formação Continuada acredito ser necessário, segundo Santos (2008, p. 19), contemplar a “ruptura de paradigma” que caracteriza os professores como meros transmissores de conhecimento. Hoje, ainda se pode notar que a definição de professor como um sujeito que se apropria de um conhecimento e tem a função de transmitir esse saber aos outros é bastante aceita pela nossa sociedade. Entretanto, a docência não pode ser vista apenas por essa mera transmissão de saberes, pois carrega consigo, também, uma grande rede de relações, práticas e saberes que consolidam o fazer docente. Concordante disso, Santos (2007, p.45) afirma que “esse novo conhecimento tem de ser produzido de outra forma, muito mais horizontal, muito mais autóctone, muito mais compartilhada.” Os professores não aprendem sozinhos, de maneira isolada, pelo contrário, a mobilização dos saberes docentes acontece pela troca com seus pares, a partir de uma relação onde o professor aprende e ensina constantemente.

Ampliando essa discussão, Freire (2011, p.24), afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Portanto, para o docente exercer a função de mediador e possibilitador do conhecimento, é necessário que ele se aproprie de muitas reflexões, a partir dos seus saberes docentes. Nesse sentido, esses saberes vão sendo constituídos e mobilizados ao longo da trajetória profissional e pessoal do sujeito. Dessa forma, o saber reflete a pluralidade que existe dentro do ambiente educacional. “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes de instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2014, p.54).

Deste modo, Tardif (2014) apresenta, na citação acima, diferentes fontes que compõe a estrutura do saber docente, dando destaque aos saberes que provêm da formação profissional, proporcionados pelas ciências da educação e pela pedagogia, os saberes disciplinares e curriculares, e os saberes experiências, os quais o autor apresenta com um destaque especial para a construção e validação dos saberes docentes.

Os saberes da formação profissional são os “saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores” (Tardif, 2014, p.36). Nesse sentido, os docentes se apropriam desses conhecimentos ao longo da sua formação, para que possam, futuramente, alinhar esses saberes à prática.

Sistematizo, abaixo, os saberes apresentados por Tardif (2014), trazendo a ideia de que eles são produzidos pelas ciências da educação e mobilizam o docente. Desta maneira, é possível notar que em muitos momentos as teorias científicas e pedagógicas encontram-se distantes da prática, minimizando os saberes destinados e provenientes da prática escolar.

No quadro a seguir apresento as considerações do autor sobre os saberes docentes:

Quadro 3: Classificação dos saberes docentes de acordo com Tardif (2014)

SABER	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Esses saberes são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São saberes sociais integrados nas diversas disciplinas oferecidas pelas Universidades, sendo que eles advêm dos diversos campos do conhecimento.
Saberes Curriculares	Estão presentes nos conteúdos, métodos e objetivos que a instituição escolar se organiza. Os mesmos são apresentados como necessários para o desenvolvimento da cultura erudita. São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares).
Saberes Experienciais	Acontecem e são produzidos na prática, sendo que são provenientes da atuação direta do professor na escola. É um saber baseado no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, que brota da experiência e são por ela validados.

Fonte: Organizado pela autora (2020) a partir de Tardif (2014).

A partir do quadro acima, compreendo que “a construção de um saber é processo, e não produto [...] não é algo que se incorpore de fora para dentro” (Franco, 2018, p.95). Diante dessa citação, reflito sobre o papel da Formação Continuada, pois é importante considerar que ela não tem a função de transmitir saberes, mas, precisa favorecer que os saberes sejam construídos a partir que construções que levem em consideração a realidade que vivenciam.

Nessa mesma perspectiva, Charlot (2000, p.78) afirma que “a relação com o saber é a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros”. Desta maneira, é possível compreender que o saber docente se constrói a partir da relação que o professor estabelece com o mundo, com suas experiências e com suas práticas.

Há diversos saberes relacionados ao fazes dos professores, mas Tardif (2014) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais, que representam o saber próprio do professor, mobilizado na prática cotidiana do educador, através da interação com diversos sujeitos, culturas e saberes. Tardif (2014) afirma que

o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação

e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014, p.39).

Ao refletir sobre a citação acima, entendo que a história de vida de cada professor, suas escolhas e atitudes, formam os saberes e constituem o docente. Nesse sentido, as etapas da nossa vida, nossas vivências enquanto discentes, a escolha pela profissão, nossa formação inicial e formação continuada são os principais fatores de construção e produção desses saberes. Diante disso, é pertinente destacar que a escolha da profissão docente decorre de um processo físico, cognitivo e psicológico e, juntamente, se desencadeiam os fatos externos.

Desse modo, a escolha pela carreira docente não é apenas de cunho individual, mas o resultado de diversos fatores extrínsecos que, aliados às condições subjetivas do sujeito, constituem as circunstâncias de vida nas quais se desenrolam os momentos de escolhas (BORGES, 2001).

Tardif (2014) afirma que

Estes *habitus* podem se transformar em um estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber - ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p.49).

Assim, na interação com a escola e com os alunos, o docente fica exposto a situações e condicionamentos variáveis, desenvolvendo assim *habitus* (Tardif, 2014), ou seja, adquire pré-disposições na e pela prática. A prática docente diária favorece a construção cotidiana dos saberes docentes através das diversas interações e relacionamentos existentes na escola.

A partir desta breve revisita aos saberes docentes e suas concepções, observo que estes se desenvolvem em uma sequência cronológica, pois os

saberes docentes estão ao longo de toda a trajetória de vida do professor, desde sua infância e adolescência, passando por sua formação inicial, suas escolhas profissionais, sua formação acadêmica, perpassando sua formação continuada. (Tardif, 2014, p.151).

Entretanto, tais saberes são pouco tematizados sendo, muitas vezes, desconsiderados. Sob essa perspectiva, é necessário evidenciar que o docente é muito mais do que um transmissor de conhecimento já disposto e construído por outros atores sociais. O professor é um personagem composto por uma grande pluralidade de saberes que se apropria durante toda sua trajetória de vida e, principalmente, dos saberes que produz durante sua prática. Esses saberes docentes que são construídos durante suas experiências e trajetória de vida, constroem a identidade docente e reproduzem diariamente seus efeitos em sua prática como professor. No próximo subcapítulo, apresento um breve panorama das pesquisas que estão sendo

desenvolvidas no Brasil em relação aos Saberes Docentes e os cruzamentos com a Formação Continuada.

4.1 BREVE PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA SOBRE SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA

As pesquisas no Brasil sobre saberes docentes e sua importância na formação continuada estão se destacando de maneira bastante “tímida” (NUNES, 2001, p.28). Podemos dizer que é a partir dos anos 1990 que se buscam novos enfoques para discutir e compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos. É nesse período que se iniciam as pesquisas que buscam resgatar o papel do professor, “destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente (NUNES, 2001, p.28).

Concordante de Nunes (2001), percebo uma preocupação por parte dos pesquisadores em relação à formação dos professores. Podendo, assim, observar estudos que olham para o professor com um sujeito completo, que se desenvolve em todas as esferas da vida pessoal, profissional e social. De acordo com Nóvoa (1995), tais estudos vieram em oposição aos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. Nesse sentido, as pesquisas e investigações passaram a ter o professor como foco central, levando em consideração o seu modo de vida. Com isso, os estudos sobre os saberes docentes ganham força, pois tem o objetivo de identificar quais os saberes estão implícitos na prática docente.

Ao repensar a formação dos professores a partir da análise da prática pedagógica, Pimenta (2012) parte da premissa que a identidade docente é construída a partir da

[...] significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas pedagógicas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque preches de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2012, p. 20).

Refletindo sobre a citação de Pimenta (2012), observo que a autora apresenta a importância de se considerar o professor na própria formação, num processo de autoformação, reelaborando seus saberes iniciais em confronto com a prática que vivencia. Neste sentido, os saberes docentes vão se constituindo pela reflexão na e sobre a prática. Com isso, pode-se

compreender que as pesquisas passaram a “reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos.” (NUNES, 2001, p.30).

Com as leituras realizadas, pondero que ainda existe uma dissociação entre formação e prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Isto posto, considero que estes saberes são transformados e passam a integrar a identidade do professor, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas.

A partir de todas as colocações que fiz até aqui, é evidente que a escola e os professores mudaram. Neste sentido, os saberes docentes também se apresentam de uma outra maneira, “em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras” (NUNES, 2001, p.32) que consideram o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos ao longo de sua prática.

Segundo Tardif et al. (1991),

(...) quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF et al, 199, p. 219).

Tardif et al. (1991) procuraram apresentar um panorama da problemática dos saberes docentes e sua interferência na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes. Com essa perspectiva, considero a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolvem os saberes profissionais e, nesse sentido, chegam ao Brasil os estudos de Gauthier et al. (1998), que tem como ponto de apoio as premissas de que, “assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática.” (NUNES, 2001, p.33).

Referências como estas têm orientado a busca de novos caminhos da pesquisa sobre os saberes e a formação docente, com características próprias de nossa realidade, conforme a alguns estudos de Caldeira (1995), Damasceno e Silva (1996), Fiorentini (1998) e Pimenta (2012).

Pimenta (2012) ajuda a repensar a formação inicial e contínua por meio da análise das práticas pedagógicas. A autora desenvolve uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Também, considero pertinente destacar que a autora enfatiza que a fragmentação entre os diferentes saberes precisa ser superada, a partir

da premissa da prática social como objetivo principal, ressignificando os saberes da formação dos professores.

Os estudos de Fiorentini (1998) partem da relação entre teoria e prática, na busca por identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam apoiar os professores, pelo viés da prática pedagógica reflexiva. Nesse sentido, o autor conclui que a articulação entre teoria e prática pode contribuir para a formação inicial e continuada dos professores de maneira contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como problematização e significação dos conteúdos da formação teórica.

A pesquisa desenvolvida por Damasceno e Silva (1996) envolve a questão do saber docente na sua prática pedagógica e na relação do saber advindo da prática social. Ao longo dos estudos, os autores constataam que os professores percebem a importância de se desenvolver uma prática pedagógica mais consistente.

Damasceno e Silva (1996) afirmam que

Pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes, diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir. (DAMASCENO; SILVA, 1996, p. 20).

A partir da citação, a formação dos professores se relaciona a diversas questões, pois para que se tenha uma formação continuada efetiva se faz necessário observar os conflitos existentes no dia a dia do corpo docente, levando em consideração as vivências e situações que são enfrentadas dentro da escola.

A pesquisa desenvolvida por Caldeira (1995) apresenta interesse em investigar os saberes construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante a trajetória profissional e pessoal. Nesse sentido, a autora descreve e analisa a prática dos docentes que atuam no ensino fundamental e como eles reconstróem o processo de constituição do seu saber. Diante disso, recorro aos estudos de Tardif et. al (1991) que considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência), como parte integrante da prática docente, sendo que a diferença se estabelece na interação do professor com cada um deles.

A partir dos estudos apresentados, consigo perceber que existem diferentes tipologias e formas de abordar a temática dos saberes docentes. Precisamos considerar não apenas o desenvolvimento profissional, mas também o pessoal do professor, buscando enfatizar que o saber é constituído a partir do contexto social e histórico que o sujeito está inserido, transformando, dessa forma, esse saber em experiência. (TARDIF, 2014).

Este breve estudo das investigações que compartilham da temática desta dissertação permite estabelecer cruzamentos entre os saberes docentes e a formação continuada dos professores. Esta dissertação segue e desenvolve-se com características próprias, mas em compasso com uma tendência internacional no âmbito das pesquisas sobre os saberes docentes. A partir disso, no próximo subcapítulo trago uma discussão a respeito da mobilização dos saberes docentes no processo de Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

4.2 A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Analisar os saberes docentes permite observar a Formação Continuada com outras lentes, sob as quais o professor é sujeito aprendente que se encontra em constante formação, em um processo de autoformação, que reelabora seus saberes iniciais a partir do confronto com sua prática (PIMENTA, 2012). Estudar a Formação Continuada pelo viés dos saberes docentes, me permite considerar a importância do “desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da prática docente” (NUNES, 2001, p.28). Os saberes docentes colocam a figura do professor como foco dos estudos e debates, considerando as realidades educativas e o cotidiano dos educadores.

Sob essa perspectiva, Charlot (2000, p.80) afirma que “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender.” Ao refletir sobre a citação acima, é possível compreender que os saberes do professor são mobilizados a partir das relações que eles estabelecem com o mundo e com os outros sujeitos. Nesse sentido, pode-se compreender que a Formação Continuada precisa suscitar essa relação, promovendo momentos formativos onde a troca entre pares se faça presente.

O professor, no início da sua carreira, traz consigo algumas concepções acerca da docência, do ensinar e do aprender que estão relacionadas às vivências que teve ao longo de sua vida. Estas, por sua vez, implicam em seus processos formativos, nos percursos e nos elementos mobilizadores e também nos motivos que o impulsionam a tornar-se professor. Compreendo que esses primeiros anos de docência são responsáveis pela construção da identidade profissional, influenciada pela trajetória formativa, pelos processos formativos e pelos saberes docentes.

Isaia (2006), sobre a temática, pondera que

A aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam. (ISAIA, 2006, p. 377).

A citação acima considera que o professor se constitui docente a partir das trocas com o meio, aliado a sua trajetória de vida e acadêmica, levando em consideração quem é esse sujeito que se encontra em constante formação. Diante disso, é pertinente que se conheça a constituição do trabalho docente considerando os aspectos individuais e profissionais da história de cada educador, permitindo que os saberes docentes sejam reconhecidos e considerados pelos professores.

É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas. (TARDIF, 2014, p.240).

Tardif (2014) traz em sua citação a importância de ouvir os educadores, de forma que eles escolham o seu caminho de formação a partir das necessidades que são enfrentadas diariamente em sala de aula. Fazendo com que os sujeitos em formação sejam autores ativos desse processo, podendo expor suas vontades e necessidades. Nesse contexto, os saberes docentes podem trazer importantes contribuições para a formação continuada dos professores, pois apontam a necessidade de que os processos aconteçam de maneira articulada, constituindo professores engajados nas discussões das suas práticas.

A prática docente traz em suas relações diferentes saberes que integram a relação do corpo docente e da troca em pares desses saberes já constituídos pela transmissão dos conhecimentos (TARDIF, 2014). Sob essa perspectiva, Tardif (2014, p. 54) assinala que o “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto essencialmente heterogêneo” (TARDIF, 2014, p.54). A heterogeneidade se faz presente, pois cada professor carrega uma multiplicidade de saberes que são constituídos ao longo de sua vida pessoal e profissional.

Compreendo, pelo exposto até aqui, que os saberes dos docentes fazem parte e sustentam a prática educativa. Essa dimensão articulada entre prática docente e saberes faz dos professores um “grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.”

(TARDIF, 2014, p.39). Ao observar esse cenário, percebo a importância dos saberes docentes no processo de formação continuada dos professores, uma vez que possibilitam o entendimento das necessidades enfrentadas a partir do seu contexto educacional.

Tardif (2014) contribuiu com as ideias de prática docente e saberes afirmando que

[...] os saberes são elementos constitutivos da prática docente. O professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, essas múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes. (TARDIF, 2014, p.39).

Considerando essa citação, manifesto a importância de levar-se em consideração o desenvolvimento profissional docente, acompanhando dos processos formativos de cada sujeito e considerando os saberes que antecedem a formação inicial dos professores. Pimenta (2012) destaca a importância da construção da identidade profissional nos processos formativos, sejam eles iniciais ou contínuos. Nessa mesma direção, constato que a identidade profissional se constitui a partir da formação inicial.

Discorro que todos os aspectos que foram discutidos até aqui se fazem presentes num modo de articulação entre formação inicial e formação continuada. Com isso, a formação inicial prepara o futuro através de um currículo já organizado, que contemple os conteúdos teóricos e práticos necessários para a formação da identidade profissional e para os espaços de atuação. Já, a formação continuada vem para atualizar e complementar a formação inicial dos professores, aprofundando os conteúdos e as práticas educativas relativas à profissão docente.

A partir disso, Filho (2010, p.6) afirma que a “formação inicial e continuada do professor são condições para o desempenho das atividades inerentes à função de ensinar, lecionar e educar, são requisitos inerentes à aquisição plena da profissionalização do professor.” Alicerçada na fundamentação teórica aqui construída, reconheço a importância de articular a formação inicial com a continuada, pois ambas se completam e coexistem, objetivando a qualificação do processo de ensinar e aprender a partir da qualificação constante do professor. O professor, hoje, agrega à sua prática pedagógica diferentes significados, compreendendo, desta maneira, a importância dos saberes docentes e da formação continuada para esse processo.

Estabelecidas estas considerações basilares, no próximo capítulo construo o intercurso metodológico, buscando apresentar os passos do estudo, os sujeitos, documentos, procedimentos e instrumentos analisados e envolvidos no decorrer da pesquisa.

5. INTERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A importância da pesquisa qualitativa é notória para o campo educacional, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento de diferentes perspectivas nas pesquisas que são desenvolvidas. É importante destacar que, por envolver-se com o contexto humano e suas relações, a pesquisa qualitativa mostra-se adequada pois,

[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (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)

Levando em consideração a pertinência da pesquisa qualitativa, este estudo busca uma base teórico-metodológica que auxilie a compreensão da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a mobilização dos Saberes Docentes. Desta maneira, opto por uma investigação alicerçada na abordagem qualitativa que envolve a obtenção de dados descritos através da interpretação dos dizeres de cada participante da pesquisa e, também, das interações.

Para Bogdan e Biklen (1994),

[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim formuladas com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Ao dar-se ênfase a estas particularidades, observo que o pesquisador se torna agente principal da sua pesquisa, pois objetiva buscar dados concretos sobre o estudo realizado. Diante disso, à medida que se considera o embasamento qualitativo, compreendo que o investigador passa a fazer parte do contexto investigado, pois é importante que ele esteja inserido no ambiente de investigação, objetivando uma compreensão mais ampla do contexto de análise.

Reconheço a existência de outras metodologias de pesquisa relacionadas ao campo social mas, fundamentada nos estudos de Yin (2016), quase todo tipo de acontecimento que esteja relacionado à vida real poderá ser qualitativo. O autor enuncia que na investigação de um estudo qualitativo existirá coleta, análise e apresentação de resultados baseados em várias fontes, constituídas por evidências, que podem ser descritas.

No que se refere às investigações qualitativas, existem cinco critérios, de acordo com os estudos de Bogdan e Biklen (1994), conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 4: Características de pesquisa qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994)

1	Na investigação quantitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores qualitativos entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência. (p.47- 48)
2	A investigação qualitativa é descritiva. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com bases nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (p.48)
3	Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (p.49)
4	Os investigadores qualitativos tentam analisar os seus dados de forma intuitiva. (p.50)
5	O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (p.50)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50)

Os critérios definidos no Quadro 5 dizem respeito não apenas às características de uma pesquisa qualitativa, mas também ao papel do investigador na abordagem qualitativa, em relação à postura, envolvimento, à análise de dados e ao respeito pelo processo e significado que apresentará em seu estudo.

Neste segmento, para Bogdan e Biklen (1994),

[...] os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Concordante da citação de Bogdan e Biklen (1994), acredito que a investigação qualitativa pode ser utilizada em uma determinada realidade a ser descrita e compreendida pelo investigador. Nesse sentido, é necessário o estabelecimento de “estratégias e procedimentos” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.51) para conseguir alcançar um diálogo entre o investigador e os sujeitos que fazem parte daquele processo de pesquisa. Desta maneira, ressalto, por sua vez, que “os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores”. (YIN, 2016, p.29).

Compreendo, assim, que o estudo de caso, tal como sugere a expressão, servirá para investigar o “caso”, no que tange à Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Veranópolis e sua relação com a mobilização dos Saberes Docentes.

Nesse ínterim, Lüdke e André (2013, p.22) apontam que

[...] os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. (LÜDKE; ANDRÉ. 2013, p. 22).

A partir da citação de Lüdke e André (2013), torna-se relevante a interpretação do contexto no qual a pesquisa está inserida, pois o caso a ser pesquisado necessita trazer aquilo que ele tem de único, isto é, de particular, não sendo igual a nenhum outro caso, mesmo que depois de algumas evidências assemelhe-se a outros. Da mesma forma, Yin (2001, p.19) articula que “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.” Diante disso, compreendo que esta estratégia é utilizada para investigar problemas sociais atuais, objetivando trazer a realidade sobre o assunto investigado.

Bogdan e Biklen (1994) comparam a organização geral do estudo de caso com um “funil” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.89), onde, no início, em um estudo qualitativo nada está definido, nem mesmo as perguntas, formando assim a extremidade mais larga do mesmo. À medida que as definições vão sendo realizadas e o assunto do estudo vai sendo reconhecido, vai se chegando à parte mais estreita do funil até que os objetivos do estudo de caso sejam atendidos.

Segundo Merriam (1988, apud Bogdan e Biklen, 1994, p.89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.” A partir desta colocação, esboço uma articulação com o percurso investigativo que realizei. O estudo de caso permite observar como a Formação Continuada mobiliza os Saberes Docentes dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa acontece em uma escola municipal, da cidade de Veranópolis, cuja instituição obteve o melhor resultado no IDEB, o que justifica a razão da minha escolha pela escola, ou seja, em função dos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador educacional foi criado para verificar a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Desta forma, possibilita o monitoramento da Educação, através de dados concretos que são calculados a partir da taxa de rendimento escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Selecionar a escola por esse critério foi uma sugestão proferida pela banca, no momento da Qualificação do meu Projeto de Pesquisa. Nesse sentido, trouxe como foco de investigação a Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental em uma escola do município de Veranópolis e sua relação com a mobilização dos Saberes Docentes.

Analisei documentos institucionais da escola, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e, também, títulos institucionais do município de Veranópolis, como o Plano de Carreira Municipal do Magistério e as políticas públicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Formação Continuada de Professores. É importante ressaltar que tais documentos dispensam autorização do órgão gestor para a análise por se tratar de livre acesso a qualquer cidadão que deles tiverem interesse. Os referidos títulos encontram-se disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de Veranópolis.

Durante o processo de investigação, realizei um questionário. Em função das restrições impostas pela COVID-19, ao longo do ano de 2020, optei pelo formato on-line. Encaminhei os questionários ao e-mail de cada participante, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da escola municipal de Veranópolis que obteve o melhor resultado no IDEB. Solicitei informações por meio de perguntas de múltipla escolha e questões abertas (discursivas), nas quais os participantes podem expressar suas percepções e entendimentos acerca das perguntas.

O objetivo dos questionários foi o de buscar informações sobre a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, investigando de que maneira os Saberes Docentes estão sendo mobilizados.

Nesse sentido, define-se o conceito de questionários a partir de Gil (2008), como

A técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com propósitos de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. (GIL, 2008, p.121)

Utilizei os dados advindos dos questionários para analisar as colocações iniciais proferidas sobre a Formação Continuada e a mobilização dos Saberes Docentes nos momentos formativos. Cada professor recebeu em seu e-mail um convite para responder ao questionário anexo, no formato documento de Word.

Após os questionários, convidei os professores a participar de um grupo focal. Com isso, cada participante recebeu em seu e-mail o link de acesso, com a data e horário para que pudessem participar desse encontro através da Plataforma *Google Hangouts Meet*. Mais uma vez, a atividade aconteceu por meio de plataforma digital em função da pandemia do Coronavírus (COVID-19).

A plataforma *Google Hangouts Meet* possibilita o acesso de número ilimitado de participantes e não apresenta custos aos usuários, e pode ser utilizada pelo celular ou computador. O site informa que as videochamadas são criptografadas, isto é, as informações são codificadas de maneira que apenas os participantes consigam decifrá-las e esclarece que possuem um conjunto de medidas antiabuso que garantem a segurança. Suas configurações padrão incluem um *link* para entrar na reunião e é necessário esperar que o anfitrião, no caso a pesquisadora, aceite o acesso do participante. Além disso, somente o anfitrião da reunião pode realizar a gravação através da plataforma.

A plataforma *Google Hangouts Meet* possibilita que o anfitrião, no caso a pesquisadora, selecione os dispositivos que serão utilizados na versão ligado/desligado pelos participantes durante a reunião. Para a realização do Grupo Focal, o áudio de todos os participantes permaneceu ligado e o recurso vídeo desligado. Caso o recurso de áudio não esteja disponível para algum dos participantes do Grupo Focal, este poderá participar com o recurso do *chat* disponível na plataforma.

Para a técnica do Grupo Focal, contei com a presença voluntária de quatro professores. O intuito é aproximar a discussão do Grupo Focal com a realidade evidenciada nos questionários tornando, assim, esse momento o mais próximo da realidade dos docentes. Solicitei informações por meio de tópicos de discussões, respondidas conforme sua compreensão, expressando suas reais percepções e entendimentos acerca das perguntas. Destaco que no projeto de pesquisa estavam previstos até 4 (quatro) encontros, mas diante da grande demanda dos professores, fora realizado apenas 1 (um) encontro, com duração média de 40 a 60 minutos. O roteiro prévio para a organização do mesmo encontra-se no Apêndice D, dessa dissertação.

Solicitei aos participantes que não fosse realizada a gravação de áudio ou vídeo, nem a captura da tela com dispositivo externo. Para que tivéssemos maior segurança de dados durante a realização do Grupo Focal, orientei que o participante estivesse em um ambiente isolado, sem a presença ou circulação de pessoas. O participante tinha a liberdade de se recusar a participar, sem nenhum prejuízo ou consequência.

Ressalto que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Grupo Focal, que se encontra no Apêndice B, foi lido no início da reunião do Grupo Focal. Reitero, ainda, que gravei o procedimento e a aceitação dos participantes. A gravação servirá como aceite. O material produzido ficará sob a minha guarda pelo período de 5 (cinco) anos e seu armazenamento será em uma pasta oculta que ficará resguardada no meu computador pessoal. Após esse prazo, todo o material será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

O Grupo Focal serviu para aprofundar as investigações sobre o tema de pesquisa. Essa técnica caracteriza-se como fonte de informação para organização e construção dos dados relacionados aos objetivos do projeto de investigação qualitativa.

Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade [...] o objetivo principal de um grupo focal é revelar as percepções dos participantes sobre os tópicos de discussão.” (GOMES; BARBOSA, 1999, p.1)

A realização da análise dos dados é um momento fundamental, especialmente quando se trata de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, este estudo tem apoio teórico em Moraes e Galiazzi (2006). Segundo os autores, torna-se necessário a desmontagem do texto, o estabelecimento de relações e a captação de um novo emergente para o recorte da análise, o estabelecimento de relações, a formação de categorias e as interpretações advindas do processo de investigação.

Nessa perspectiva, “a análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com a unitarização, onde os textos são separados em unidades de significados.” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.108). Essa unitarização é necessária para se extrair os reais sentidos das falas advindas. O pesquisador, através da análise textual discursiva, precisa apreciar atentamente as vozes dos participantes para compreender o discurso eclodido sobre o tema de estudo.

As pesquisas possuem aspectos que asseguram a proteção dos direitos dos sujeitos participantes e auxiliam o pesquisador a executar uma investigação pautada na segurança dos investigados. Isso para que não sejam constatados danos nem para o pesquisador, nem para os pesquisados. Destaco, ainda, que nesta pesquisa foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores e também o Termo de Anuência Institucional (TAI) para a Secretaria Municipal de Educação visando obter a permissão de todos para participarem da pesquisa. Os modelos TCLE encontram-se disponíveis nos Apêndices A e B, e o modelo do termo de anuência está disponível no Apêndice C

Para dar prosseguimento ao percurso metodológico da pesquisa, no próximo item apresento um olhar para o contexto investigativo da pesquisa, buscando apresentar o cenário dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Veranópolis/RS, ilustrado por dados históricos da escola municipal foco deste estudo, bem como breve caracterização da comunidade escolar.

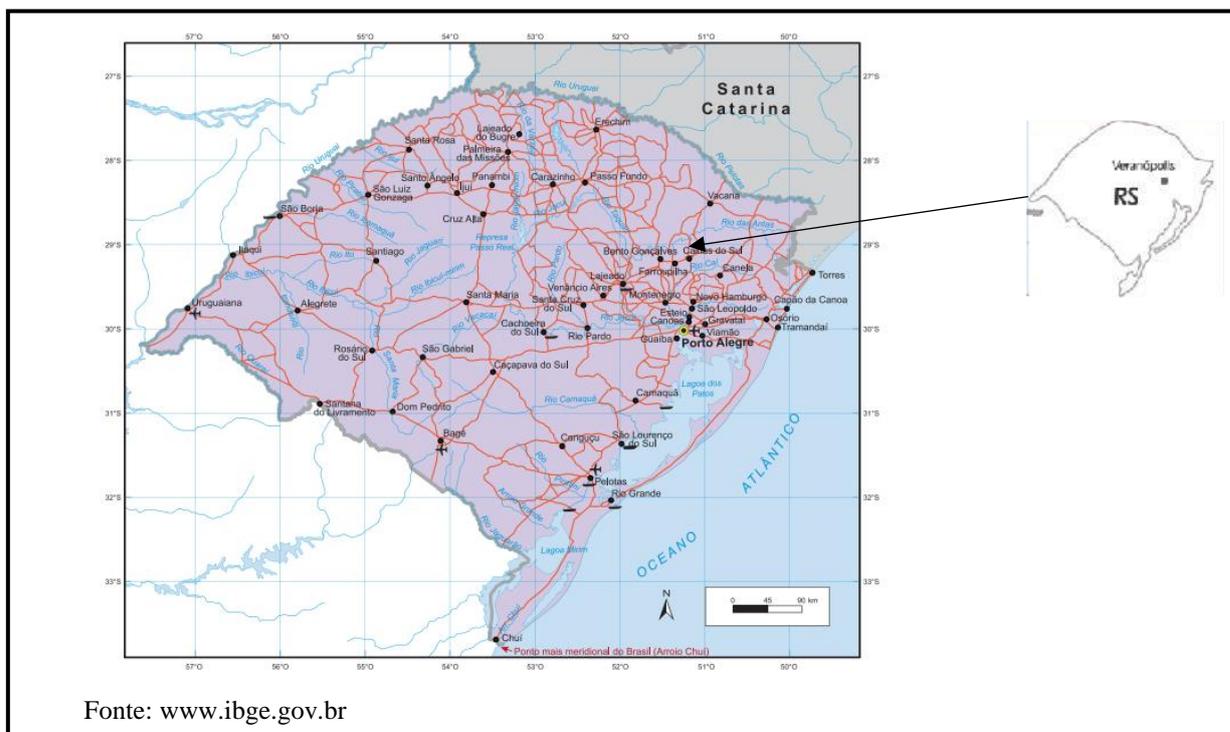
5.1 UM OLHAR PARA O CONTEXTO INVESTIGADO

Este capítulo inicial intenta desvelar e contextualizar o local em que está inserida a escola municipal em questão neste estudo. Para tanto, apresento um levantamento sobre o cenário da cidade de Veranópolis/RS e o contexto educacional e cultural do município.

5.1.1 O cenário dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Veranópolis

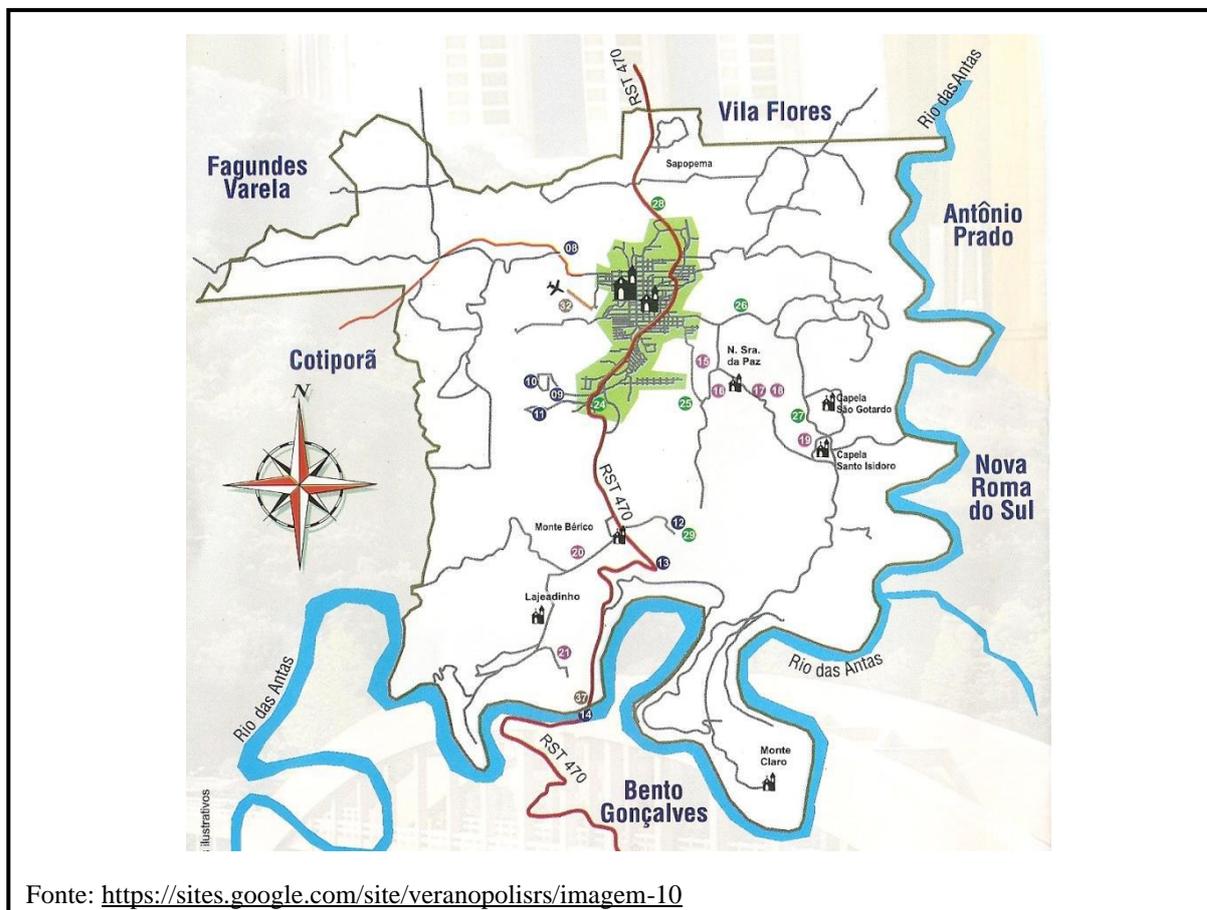
Seja por suas belezas naturais, que lhe conferiram o título de “Princesa dos Vales”, por sua qualidade de vida, que lhe permite ser reconhecida mundialmente por ter uma das maiores médias de longevidade da população e carregar consigo o legado de “Terra da Longevidade”, ou por ser o Berço Nacional da Maçã, Veranópolis possui muitas histórias a serem contadas. O município, com população aproximada de 26 mil habitantes, de acordo com o IBGE (Censo (2019), está localizada no Sul do Brasil, na região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte da Serra Gaúcha, a 705m de altitude, distante 170km de Porto Alegre, a capital do estado.

Figura 1: Mapa político do Rio Grande do Sul, com a localização do município de Veranópolis/RS



O município de Veranópolis tem, atualmente, como limites: Bento Gonçalves, ao sul; Cotiporã a oeste; Antônio Prado e Nova Roma do Sul a leste, e, ao norte, faz divisa com Vila Flores e Fagundes Farela.

Figura 2: Mapa de localização do Município de Veranópolis em relação aos municípios vizinhos



A cidade teve sua colonização iniciada em 1884, quando os primeiros imigrantes italianos e poloneses chegaram e impulsionaram grande parte do desenvolvimento econômico. De acordo com dados do IBGE cidades, sobre o histórico do município,

no local conhecido como Roça Reúna, foi instalada em 1884 a colônia Alfredo Chaves, pertencente ao município de Lagoa Vermelha. Foi após esta decisão que começaram a chegar os primeiros imigrantes italianos advindos principalmente das províncias de Treviso, Pádua, Cremona, Mântua, Belluno, Tirol e Vicenza. Pouco depois, os primeiros poloneses chegavam ao município. Na década de 40 o senhor Mansuetto Dal Prá, morador da região, nomeou o lugar como Veranópolis, que significa Cidade Veraneio sendo verão = verão (palavra latina) polis = cidade (palavra grega) (IBGE – CIDADES 2017 – HISTÓRICO DO MUNICÍPIO).

Conforme informações eletrônicas, Veranópolis é uma das melhores cidades para se viver. (PREFEITURA, s/d). Sendo o município com o 9º melhor índice de Desenvolvimento Socioeconômico no Estado, segundo a Fundação de Economia e Estatística (FEE) do Rio Grande do Sul. Já pelo Índice de Desenvolvimento Humano, divulgado pelo IPEA, o município alcança nota 0,850 (numa escala de 1,00). Os setores de atividade econômica do município, em

percentuais, indústria de transformação 69,43%, produção e extração animal e vegetal 9,64%, comércio varejista 8,67%, comércio atacadista 5,47%, indústria de beneficiamento 1,05%, indústria extrativa mineral 0,01% e indústria de montagem 0,01%. (PREFEITURA, s/d).

No processo histórico da educação do município de Veranópolis, muitas mudanças aconteceram com a expansão do número de alunos e escolas, que sofreram alterações influenciadas pelo crescimento populacional do município. Atualmente, na rede municipal de ensino, são ofertadas as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em 10 (dez) instituições, sendo que 04 (quatro) são Escolas de Educação Infantil e 06 (seis) são Escolas de Ensino Fundamental. O município conta ainda com 03 (três) Escolas Estaduais e 02 (duas) Escolas Particulares. (VERANÓPOLIS, 2019).

Em consulta ao sistema do IDEB, gerei um relatório que apresentou a média de cada escola municipal, levando em consideração as de Ensino Fundamental, com foco nos Anos Iniciais, objeto da pesquisa. Desta forma, elaborei um quadro para apresentar essas instituições. No Quadro 5 constam as 06 (seis) escolas municipais de Ensino Fundamental situadas na cidade.

Quadro 5: Dados do IDEB (2017) das escolas municipais de Ensino Fundamental de Veranópolis/RS

Escola	IDEB observado em 2017
Escola A	*
Escola B	6.2
Escola C	5.4
Escola D	6.9
Escola E	6.0
Escola F	*

*Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados

Fonte: Elaborado pela autora com base em relatório do INEP – Sistema Ideb Escola (2020)

Ao analisar os dados do Quadro 1, podemos observar que a escola que apresentou a melhor média no IDEB foi a Escola D. Desta maneira, esta será a escola contextualizada, investigada e utilizada como objeto da pesquisa.

Apresento, no próximo subcapítulo, uma contextualização histórica da escola municipal que faz parte do estudo, buscando trazer informações relevantes sobre sua construção, sua estrutura física e humana.

5.1.2 Dados históricos da escola municipal em estudo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental investigada foi fundada em meados de 1962, na época com 22 alunos. Localizava-se próxima à Estrada Geral Buarque de Macedo. Era constituída por um prédio pequeno, no mesmo local do atual, que contava com duas salas de aula, apresentando todas as condições para atender a pequena clientela que existia. Desde seu surgimento até os dias atuais, é mantida pela Prefeitura Municipal de Veranópolis.

Conforme decreto de criação número 1214, de 26/12/77, a Escola passou a chamar-se Escola Municipal IAF¹. Tal denominação ocorreu devido à grande influência dos Irmãos Maristas na Comunidade, também por serem eles, na época, os professores de Religião do educandário (VERANÓPOLIS, 2019).

Irmão A. F². nasceu em 10 de dezembro de 1883, na comunidade de Laviéville, município de D'Albert, Estado de Somme, na França. Recebeu como nome de batismo Darius Arthur Amédée Magnier. Iniciou seus estudos no Juvenato de Beaucamps, em 19 de outubro de 1898. No ano de 1901, Irmão A. F. fez o Escolasticado em Beaucamps, onde foi porteiro e professor. Em 1903 foi professor em Annoeuillius. Em 1904, foi professor em Calais e Oisemont. Em 1907, foi soldado em Lillo, durante alguns meses. Nesse mesmo ano, em Pommeroeul, foi professor. (VERANÓPOLIS, 2019).

Assim, para homenagear o Irmão Marista, a municipalidade deu a esse educandário o seu nome.

Foi com o passar do tempo que começaram a aparecer indícios da falta de espaço para alunos e professores no antigo prédio, surgindo a necessidade de uma nova edificação da área física. Dessa forma, dois prédios foram, gradativamente, construídos no local onde hoje se encontra a escola.

O primeiro prédio foi inaugurado em 15 de maio de 1979, com dois pisos, possuindo quatro salas de aula, uma sala de direção, uma secretaria, uma cozinha, uma dispensa, um bar, três banheiros, uma sala para material, área coberta, um hall de entrada. O segundo prédio, também com dois pisos, foi inaugurado em abril de 1988, comportando os seguintes espaços: no primeiro piso, sala de artes, duas salas de aula, sala de professores e área coberta; no segundo, três salas de aula, biblioteca, uma sala de laboratório e uma sala de reuniões (VERANÓPOLIS, 2019).

¹ Sigla utilizada para identificar a escola participante da pesquisa

² Sigla utilizada as letras iniciais do nome do Irmão Marista.

Pela portaria de Reorganização nº 16514, de 13/8/79, a escola passou a denominar-se Escola Municipal IAF – 1ª a 4ª série. A seguir, a Portaria de Reorganização nº 16375, de 29/4/83, mudou a denominação para Escola Municipal de 1º Grau Incompleto IAF, autorizando o funcionamento da 6ª série. (VERANÓPOLIS, 2019)

O Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 149/90 concedeu o funcionamento de 7ª e 8ª séries e a escola passou a ser assim denominada, Escola Municipal de 1º Grau IAF. Já em 1994, ocorreu a ampliação da área coberta e construção de uma sala para reuniões com sala de vídeo no pavimento superior. Um fato que não pode deixar de ser registrado é a organização dos pais em forma de mutirão a fim de que diferentes etapas de construção do prédio da escola pudessem ser feitas de maneira mais ágil e econômica.

Em 1996, o parecer nº 103/96, de janeiro de 1996, liberou o funcionamento do Jardim da Infância, nível A e B. Em função da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desde 1998, o educandário passou a designar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental IAF, atendendo todas as séries do Ensino Fundamental e três turmas da Educação Infantil: uma de Jardim Nível A e duas de Jardim Nível B. (VERANÓPOLIS, 2019)

A partir do ano de 2001, a escola passou a contar com o Laboratório de Informática. Os computadores foram doados pela Empresa São Paulo Alparagatas. No ano de 2006, o Laboratório foi reestruturado com novos computadores doados pelo COMDICA. De 2011 para 2012, sofreu uma nova mudança, a escola recebeu 18 computadores do MEC que foram instalados em uma sala mais ampla, adequada para o uso das diferentes turmas.

Com os passar dos anos, a escola começou a crescer e juntamente com isso o aumento da demanda de alunos. Por necessidade de mais espaço e pelo fato de os estudantes precisarem se deslocar até o Centro Comunitário Nossa Senhora Medianeira para as práticas de Educação Física, fato que ocorria desde o ano de 1998 e gerava certa insegurança na comunidade escolar, foram iniciadas as obras de outra ampliação da escola, visando à construção do Ginásio de Esportes. A primeira parte das obras foi inaugurada em 2004, com a estruturação das dependências para o Centro Ocupacional (Salas para as Oficinas de Madeira e de Artes) e para o Laboratório de Ciências. Assim, foi possível a ampliação da secretaria, a organização da cozinha e do refeitório para os alunos. (VERANÓPOLIS, 2019)

A inauguração do Ginásio de Esportes e mais rampa de acesso, abertura para o acesso sul, três salas de aula para a pré-escola e primeiros anos, sala de vídeo, 10 (dez) banheiros masculinos e femininos e da sala de recursos ocorreu no dia 07 de julho de 2008. Isso permitiu que, na parte antiga, fosse instalado o Laboratório de Informática, ampliando a sala dos professores e criada uma sala para aulas, envolvendo o uso de Data Show.

A partir de 2008, passou a oferecer o Ensino Fundamental de 9 anos, concomitante ao de 8 anos, atendendo as Diretrizes da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme a seguinte organização: em 2008, os primeiros anos; em 2009, os segundos anos; em 2010, os terceiros anos; em 2011, os quartos anos; em 2012, os quintos anos; em 2013, os sextos anos; em 2014, os sétimos anos e, em 2015, os oitavos anos e em 2016, os nonos anos. (VERANÓPOLIS, 2019).

A partir de 2015, a escola passou a oferecer o turno integral para os alunos das turmas de Jardim e Pré-escola. “Durante a manhã, são proporcionadas atividades de música, artes, hora do conto, informática e brincadeiras dirigidas.” (VERANÓPOLIS, 2019, p. 05). No turno da tarde, os alunos recebem a formação pedagógica específica, além das interações com os profissionais específicos das aulas complementares.

A nomenclatura para a Educação Infantil, a partir de 2018, passou assim a ser denominada: Jardim A (atende crianças com 04 anos completos até 31/03) e Jardim B (atende crianças com 05 anos completos até 31/03). A escola, no presente ano, possui duas turmas de Jardim B, sendo denominadas de Jardim B1 e Jardim B2. Ocorreram, neste mesmo ano letivo, acréscimos à grade curricular, sendo oferecidas também às crianças aulas de italiano, música e recreação. (VERANÓPOLIS, 2019).

Atualmente, a infraestrutura da escola possui as seguintes dependências: parte térrea: pátio interno descoberto; parte térrea: área livre coberta; 13 salas de aula; 01 sala de professores para estudo, 01 sala de professores para convivência e realização do lanche, 01 laboratório de informática, 01 cozinha com despensa, 01 refeitório, 01 área de serviço, 01 depósito de materiais, 01 ginásio de esportes com depósito de materiais e jogos, banheiros (masculinos e femininos) nos três pavimentos, 01 sala para projeção com Data Show, 01 sala para projeção de DVDs, 01 biblioteca, 01 sala de recursos multifuncional, 01 sala para a oficina de marcenaria, 01 sala para brinquedoteca, 01 sala da secretaria com sala para o acervo passivo, 01 sala de direção e vice direção, com pequena sala de reuniões, 01 sala para o funcionamento do bar e 01 parque para recreação das crianças. (VERANÓPOLIS, 2019).

Figura 3: Fachada atual da escola investigada



Fonte: Acervo pessoal da escola

No ano de 2018, a sala de oficina de artesanato deixou de existir, dando espaço para a Brinquedoteca, local ocupado pelas crianças do turno integral e da educação infantil. Nesse espaço serão oferecidos jogos e brinquedos educativos para as crianças interagirem. Por fim, em decorrência do temporal que atingiu o prédio do educandário em junho de 2017, causando sérios danos, a escola recebeu melhorias na sua estrutura física. Essas vieram para contribuir na qualificação e funcionamento do educandário, além da garantia de maior segurança para todos.

No próximo subcapítulo, trago uma breve caracterização da comunidade escolar. Desta maneira, busco apresentar quem são os sujeitos e quais as origens dos alunos que integram e fazem parte da escola investigada.

5.1.3 Caracterizando a comunidade escolar

O Bairro Medianeira, comunidade da qual inicialmente provinha a clientela atendida pela escola, teve um acelerado crescimento de sua população. Famílias de outras cidades instalaram-se em busca de novas oportunidades de emprego, fazendo surgir o Bairro Sagrado Coração de Jesus, o que gerou uma grande demanda populacional a ser atendida pela escola. Somando-se a esse fator a escola passou a receber um grande número de alunos provindos dos espaços geográficos nos quais as escolas da rede estadual foram fechadas. Sob essa perspectiva, “a escola gradativamente passou a receber um contingente de estudantes advindos de diferentes contextos educacionais e que apresentam dificuldades de aprendizagem, por virem de outras escolas com currículos diferentes da nossa realidade.” (2019, p.9), como esclarece o projeto político-pedagógico.

Assim, a escola atende alunos que provêm das famílias do Bairro Medianeira, Bairro Sagrado Coração de Jesus, Vila Azul, Coreia e um pequeno número de alunos oriundo de outros bairros e do Centro da cidade. A demanda por vagas aumentou, com uma variedade enorme de alunos com múltiplos conhecimentos, valores e ideais de vida. Nota-se que a escola é um ambiente muito procurado pelos alunos, pois oferece as turmas de educação infantil e anos iniciais, a ida ao educandário em turno contrário, para a convivência, para a realização de cursos e oficinas oferecidas pela escola e para o uso da biblioteca, visando o estudo e incentivo à leitura. (VERANÓPOLIS,2019)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental IAF, deseja contribuir para que todos os que dela fazem parte se desenvolvam mais humanamente, não descuidando do amor à vida, num desejo sadio de viver com mais plenitude. Sabe-se que a escola acolhe alunos que dependem dos investimentos do município para seu bem-estar. A escola é uma referência para a comunidade, especialmente para a instância dos bairros que ela engloba, tanto no caráter de formação escolar, quanto na participação coletiva e nas contribuições humanas, esportivas, sociais, culturais e religiosas.

Finalmente, neste subcapítulo busquei contextualizar o cenário de investigação da pesquisa, com vistas a situar o leitor a respeito do contexto em que se situa a escola participante do presente estudo. O próximo subcapítulo apresenta os documentos analisados e também a apresentação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

5.2 DOCUMENTOS ANALISADOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Na presente sessão da pesquisa apresento os documentos analisados e os sujeitos participantes da investigação realizada junto à Escola Municipal investigada, no município de Veranópolis, visando compreender a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a mobilização dos Saberes Docentes nesses momentos formativos, tendo o estudo de caso como opção metodológica. Destaco como elementos do caso os seguintes, Projeto Político-Pedagógico (PPP), Documento Curricular Veranense, Regimento Escolar e o Plano de Carreio do Magistério Público Municipal, além da aplicação de um questionário e um encontro de Grupo Focal. Dessa forma, no capítulo 7 serão apresentadas as relações entre esses elementos do estudo realizado.

No estudo de caso, os procedimentos investigativos consistiram na leitura, apreciação e registros dos documentos institucionais, Documento Curricular Veranense, Regimento Escolar padrão das escolas de Ensino Fundamental de Veranópolis, Projeto Político

Pedagógico da escola municipal que faz parte da investigação e Lei Municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Estes registros legais constituem políticas que orientam as práticas do processo pedagógico e de organização do trabalho docente nas escolas municipais do referido município. Neles, busco a fundamentação das definições, diretrizes e normas que subsidiam os desafios teóricos e práticos da Formação Continuada e da mobilização dos Saberes relevantes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação ao Documento Curricular Veranense, foi construído de “forma coletiva e democrática” (DOCUMENTO CURRICULAR VERANENSE, 2019, p.9), implementado em todas as instituições de ensino do município no ano de 2020. O mesmo tem por objetivo nortear o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do município, é o guia para organizar o PPP e o Regimento Escolar das instituições.

Buscando um aprofundamento sobre a Formação Continuada de professores, analisei a Lei municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. O documento sinaliza estar em consonância com os princípios básicos da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e demais legislação correlata.

Além disso, com o intuito de conhecer a realidade das escolas de Ensino Fundamental de Veranópolis, estudei o Regimento Escolar Padrão. O mesmo recebe o termo “padrão” pois todas as escolas de Ensino Fundamental seguem o mesmo regimento e tem por objetivo expressar a posição política, administrativa, disciplinar e pedagógica da escola, sendo um documento de referência para o funcionamento da instituição.

O Regimento Escolar Padrão explicita que cada escola deve construir o seu PPP, num processo coletivo, com a participação de toda comunidade escolar, trazendo presente a fundamentação metodológica da Rede Municipal de Ensino. (REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO – ENSINO FUNDAMENTAL, 2013). Com isso, o Projeto Político Pedagógico da Escola abre seu documento trazendo a contextualização histórica da escola, apresentando os principais marcos da constituição do educandário e sinaliza o compromisso de auxiliar na “formação e transformação de cada educando” (PPP, 2019, p. 20). Durante a pesquisa, a Escola estava construindo um novo PPP, desta forma, realizei a análise do documento que estava em vigência no ano de 2019.

As participantes da pesquisa são professoras da rede pública municipal. Inicialmente, convidei todas as professoras da escola que trabalham com as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Destas dez, oito professoras assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e seis participaram do processo de pesquisa. Das seis participantes, quatro

responderam ao questionário e participaram do encontro do Grupo Focal, uma respondeu apenas ao questionário e outra participou apenas da discussão do Grupo Focal.

Das seis pessoas participantes, quatro trabalham em tempo integral na rede municipal e as demais apenas num turno, nessa mesma rede de ensino. Portanto, quatro trabalham quarenta e quatro horas semanais e duas trabalham vinte e duas horas semanais. Para melhor entendimento acerca dos participantes, serão usados os pseudônimos P1, P2, P3, P4, P5 e P6 como identificação, os quais foram pensados a partir da respectiva função dos participantes: P para professor. Será feita uma breve descrição a respeito dos sujeitos da pesquisa, uma vez que suas vozes apresentam os dados constituintes do *corpus* da investigação.

A professora P1 atua na instituição há mais de 25 anos, é Pedagoga com especialização em Distúrbios e Reeducação Psicomotora. Atualmente, é professora de uma turma de 4º ano e sempre atuou com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A segunda professora, P2, ingressou na escola há mais de 10 anos, atua com os Anos Iniciais há quase 25 anos e sua turma atual é 5º ano. P2 é Licenciada em Ciências Biológicas e Especialista em Meio Ambiente.

A professora P3 atua no magistério há 13 anos, atua na escola investigada há menos de 5 anos e leciona para uma turma de 3º ano. Graduada em Pedagogia com habilitação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e especialista em Alfabetização e Letramento.

Já, a professora P4 tem 34 anos de atuação no magistério, atua em turma de 5º ano, e tem formação em Licenciatura em Ciências e Matemática e especialização em Práticas Pedagógicas com ênfase em Matemática.

A professora P5 atua no magistério há 11 anos e é docente na escola investigada há menos de 5 anos. Atualmente, trabalha com uma turma de 2º ano e tem Licenciatura Plena em Química e Licenciatura em Pedagogia, também é especialista em Metodologia no Ensino de Biologia e Química, em Orientação Escolar e também em Inclusão e possui Mestrado em Processos e Tecnologias.

A professora P6, atua no magistério há 6 anos e é docente na escola investigada há menos de 5 anos. Também atua em turma de 2º ano, é graduada em Pedagogia e não especificou qual sua especialização..

Dando sequência ao desenho metodológico da pesquisa, no subcapítulo a seguir, apresento os instrumentos e procedimentos que foram utilizados.

5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Explicito neste subcapítulo quais foram os movimentos realizados durante a construção dos dados descritos e analisados na presente dissertação. Além da apreciação do Regimento Escolar, do Projeto Político-Pedagógico, do Documento Curricular Veranense e do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Lei Municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012.), realizei a aplicação de questionários e um encontro de Grupo Focal com os participantes apresentados no subcapítulo anterior. Os instrumentos e procedimentos aqui apresentados colaboraram com a construção dos dados que formam o *corpus* da pesquisa.

Durante o processo de investigação, pretendia realizar mais de um encontro do Grupo Focal com os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola. Porém, por conta da Pandemia da Covid-19, os professores estão com uma demanda de trabalho remoto bastante intensa e, por isso, decidi que realizaríamos um encontro para apresentar algumas contribuições, além do que já fora evidenciado nos questionários quanto às questões sobre a Formação Continuada e os Saberes Docentes.

Para a realização da análise qualitativa dos dados utilizei o apoio metodológico de Moraes e Galiazzi (2016) para o recorte da análise, o estabelecimento de relações, a formação de categorias e as interpretações emergentes no processo investigativo.

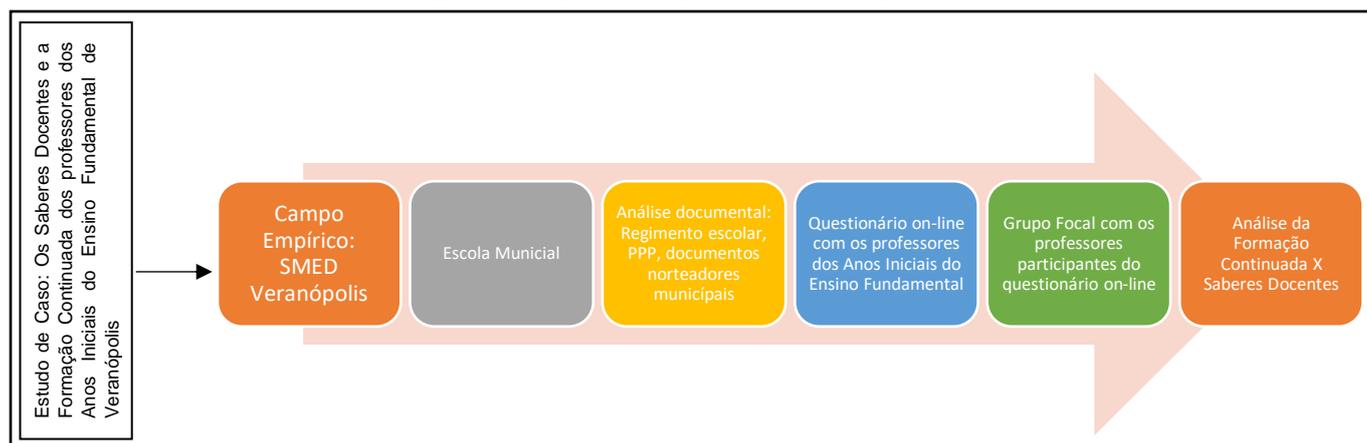
Nesse sentido, os autores explicitam que

[...] pesquisar e teorizar passam a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicitação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando a causalidade linear e possibilitando uma aproximação de entendimentos mais complexos. Essa atitude indica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir uma compreensão aprofundada dos fenômenos. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.52).

Foi o que pretendi na utilização da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), por meio da leitura e da análise da documentação escolar referente ao objeto de estudo e da análise dos questionários e dos discursos verberados no encontro do Grupo Focal.

A construção de dados (Figura 4), representado a seguir, apresenta o percurso metodológico da investigação, levando-se em consideração o que foi realizado no tempo de duração do curso de Mestrado em Educação.

Figura 4: Apresentação da construção de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em agosto de 2019.

Iniciei o estudo de caso na Escola Municipal investigada com a autorização da Secretaria Municipal de Educação de Veranópolis. Obtive, através de e-mail enviado diretamente para a secretaria da escola participante, os documentos que compõem parte do *corpus* da pesquisa, que são o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico da escola. Já o Documento Curricular Veranense e o Plano de Carreira do Magistério público municipal (Lei Municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012) retirei do site oficial da Prefeitura Municipal de Veranópolis. Durante a apreciação documental, realizei o questionário de maneira on-line, através do envio do mesmo pelo e-mail pessoal de cada participante.

Enviei por e-mail a primeira etapa do convite aos professores com a seguinte mensagem:

Quadro 6: Convite de participação enviado aos professores para responderem ao questionário

Bom dia! Tudo bem com você? Eu sou o Alana Francio, acadêmica do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Gostaria que você refletisse comigo sobre o seu processo de Formação Continuada. Como você se sente quando participa de alguma formação? Você considera importante a Formação Continuada para sua vida docente? A Formação Continuada é permanente em nossas vidas e o quão importante é poder refletir sobre ela. Pensando nisso, e para entender como os saberes docentes são mobilizados nesses momentos formativos, realizo minha pesquisa de dissertação de mestrado sobre essa temática, e venho por meio deste e-mail solicitar sua participação através da resposta ao questionário que se encontra em anexo no formato documento de Word.

Peço por gentileza que responda o mesmo até o dia 28/08 (sexta-feira) e encaminhe-o de volta para mim.

Sua participação permitirá que minha pesquisa ocorra e possamos aprimorar a forma como pensamos a Formação Continuada. Então, por favor, participe! Serei muito grata a você por isso.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Num segundo movimento, convidei as professoras para que participassem do encontro do Grupo Focal. Comparo esse convite com uma conquista, pois foi exatamente isso que precisei fazer, conquistar essas docentes para que se fizessem presentes nesse diálogo. Essa conquista foi necessária por conta do cenário da pandemia da Covid-19 que estamos vivenciando, pois podemos perceber a quão trabalhoso está sendo esse momento para os educadores. Realizei esse acolhimento aos docentes através de um mimo enviado à residência de cada educador, através da entrega pelos Correios. Cada professora recebeu uma sacola contendo um bloco de notas customizado pela mestrandia, um creme de mãos e também um pote de vidro com balas de goma. Juntamente, coloquei uma mensagem de agradecimento e também o convite para participar do Grupo Focal. Ao receber o mimo, os professores manifestaram gratidão pela lembrança, através das mensagens que recebi.

Figura 5: Presente recebido pelas professoras e convite de participação para o grupo focal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020)

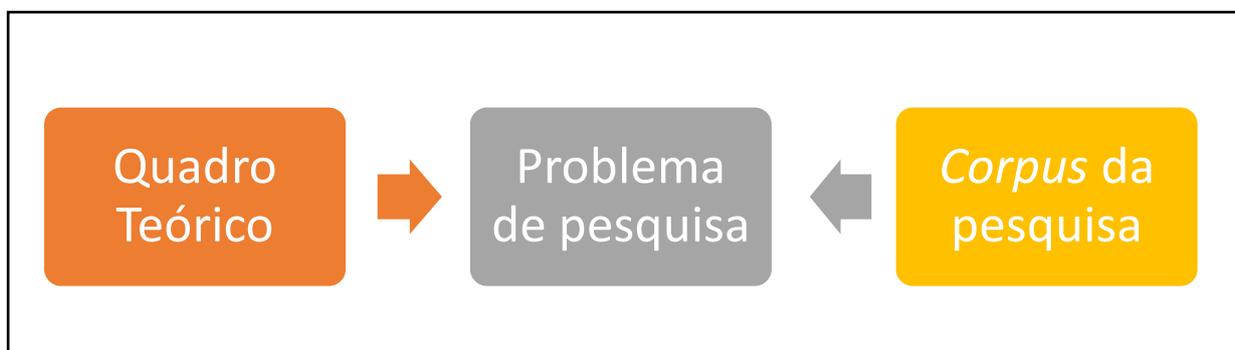
Para a realização do encontro do Grupo Focal utilizei a Plataforma *Google Hangout Meet*, com a gravação e posteriormente a transcrição do conteúdo. Considero o Grupo Focal bastante interessante para a obtenção de dados e também para o aprofundamento das questões levantadas nos questionários. Nessa perspectiva, “[...] ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.” (TRAD, 2009, p. 780). A autora afirma que o Grupo Focal busca um maior aprofundamento sobre a temática pesquisada, proporcionando, desta maneira, uma melhor compreensão.

Na análise dos dados, conforme já mencionado, considere a concepção de Formação Continuada e o seu processo, bem como suas articulações com a mobilização dos Saberes Docentes, tendo como referência o aporte teórico de abordagem crítica e reflexiva e método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Reforçando a abordagem qualitativa adotada nesta investigação, destaco que os materiais textuais “[...] constituem significantes a que o analista precisa atribuir sentidos e significados.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 36)

Em linhas gerais, a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) entende como *corpus* todas as produções textuais que o pesquisador utiliza para obter informações sobre o fenômeno investigado. Nesse sentido, esses textos exigem que o pesquisador construa seus próprios significados partindo de suas teorias e pontos de vista. Desta maneira, Moraes e Galiazzi (2016, p.39) afirmam que “[...] os documentos são produzidos no processo de pesquisa, os textos podem ser selecionados de diversas formas, destacando-se a intencionalidade”.

Neste estudo, considere como “produções textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.38) os documentos apreciados, as respostas recebidas nos questionários e a transcrição do Grupo Focal realizado com professores que trabalham com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no recorte temporal já mencionado. Busco orientação metodológica em Moraes; Galiazzi (2016) para a desconstrução, unitarização e categorização dos textos, utilizando como orientadores das ações o problema investigativo, o corpo teórico e as produções textuais.

Figura 6: Deslocamentos iniciais da construção das categorias



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro de 2020 a partir de Moraes e Galiazzi (2016)

A partir da figura e com fundamentação em Moraes e Galiazzi (2016), observo que o problema da pesquisa é o que estrutura, tanto na elaboração e seleção de textos para a composição do *corpus* da pesquisa, quanto na formação do quadro teórico. A partir do questionamento acerca da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamenta e da mobilização dos Saberes Docentes, foi possível a análise e estruturação dos resultados obtidos.

As informações derivadas da coleta de dados foram submetidas à metodologia da análise textual discursiva, a qual se constitui das seguintes etapas: “desmontagem dos textos, estabelecimentos de relações, captando o novo emergente”, compondo uma primeira fase do trabalho os quais se constituem em elementos primordiais e uma segunda fase que é constituída por “um processo auto-organizado”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 33-34).

A análise textual discursiva nos oferece um modo de trabalhar com os textos, levando em conta que um mesmo texto pode proporcionar uma diversidade de sentidos, podendo estar circunstanciadas pela intenção que o pesquisador apresenta em relação ao texto, pelos referenciais que o acompanham no desenvolvimento da abordagem e pelas interpretações dos sentidos que os termos que compõem o texto podem oferecer, ou seja, a “análise textual propõe-se a descrever e interpretar alguns sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar”. Todo processo de análise textual discursiva gira em torno da produção do metatexto e é a partir da unitarização e categorização que se constrói a estrutura básica do metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.36)

Assim, considero que a análise textual discursiva tem como ponto de partida um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos a serem examinados e estes materiais analisados constituem um conjunto de significados, os quais recebem significados por meio do pesquisador. Isso ocorre a partir de seus “conhecimentos, intenções e teorias”. “A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetivos da análise.” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.36).

Na desmontagem dos textos, também denominada de processo de unitarização, o primeiro contato com o texto ocorre com o exame detalhado do mesmo, tendo o intuito de estabelecer unidades que caracterizam o fenômeno a ser investigado. Na definição destas unidades de análise que proponho na pesquisa, as respostas conseguidas são digitadas e interpretadas considerando-se a ideia principal de cada unidade estabelecida com a finalidade de atingir unidades que distingam o fenômeno estudado.

Desta maneira, o *corpus* da pesquisa é formado pelos registros coletados – digitação das respostas dos questionários; transcrição das falas do grupo focal, análise e interpretação dos documentos normativos pesquisados, ou seja, após a definição do texto a ser analisado, inicia-se sua desconstrução, evidenciando os elementos que compõem o *corpus*, do mesmo modo que em um processo de fragmentação, no qual se pretende compreender as particularidades do texto.

Esta fase de desorganização e desconstrução do documento analisado, no qual o pesquisador lança seu olhar sobre as categorias por ele organizadas, recebe o nome de unitarização e é entendida por Moraes e Galiuzzi (2016), como

[...] processo que produz desordem a partir de um conjunto de textos ordenados. Torna caótico o que era ordenado. Nesse espaço uma nova ordem pode constituir-se à custa da desordem. O estabelecimento de novas relações entre os elementos unitários de base possibilita a construção de uma nova ordem, representando uma nova compreensão em relação aos fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.43).

Na etapa do estabelecimento de relações, temos a segunda fase que incide na categorização das unidades. Aqui, são reunidos elementos semelhantes, nomeados e definidas suas categorias e, ao passo em que são construídas, obtém-se maior rigor e exatidão. Isso ocorre por se tratar de um processo de acomodação cíclico. Com essas categorias organizadas se obterá o metatexto que se pretende escrever. Moraes e Galiazzi (2016) descrevem metatexto como “expressão por meio da linguagem das principais ideias emergentes das análises e apresentação dos argumentos construídos pelo pesquisador em sua investigação, capaz de comunicar a outros as novas compreensões atingidas”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.54).

A análise textual discursiva pode ser qualificada a partir das propriedades exigidas para as categorias. Essas categorias não seguem uma uniformidade entre distintos autores, “especialmente em alguns aspectos o encaminhamento das análises pode levar a produtos bem diversificados”.(Moraes, 2003, p.199) Nem todas as maneiras de guiar as análises são iguais em seus pressupostos. Porém, duas propriedades se fazem presentes sem maiores divergências: a validade ou pertinência das categorias – “categorias de análise necessitam ser válidas ou pertinentes no que se refere aos objetivos e ao objeto de análise” – essa validade ocorre à medida que se conseguem “uma nova compreensão sobre os fenômenos pesquisados”; e a propriedade de homogeneidade – as categorias “precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, a partir de um mesmo contínuo conceitual”. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.45).

Destacam-se, ainda, outras duas categorias denominadas a *priori* e emergentes. As categorias a *priori* referem-se às construções que o pesquisador organiza antes da análise dos dados. Os dados são examinados com base em teorias escolhidas com antecedência, ou seja, “são caixas em que os dados serão classificados” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p.47). Ao passo que para as categorias emergentes, o pesquisador utiliza-se de construções teóricas organizadas a partir do *corpus*.

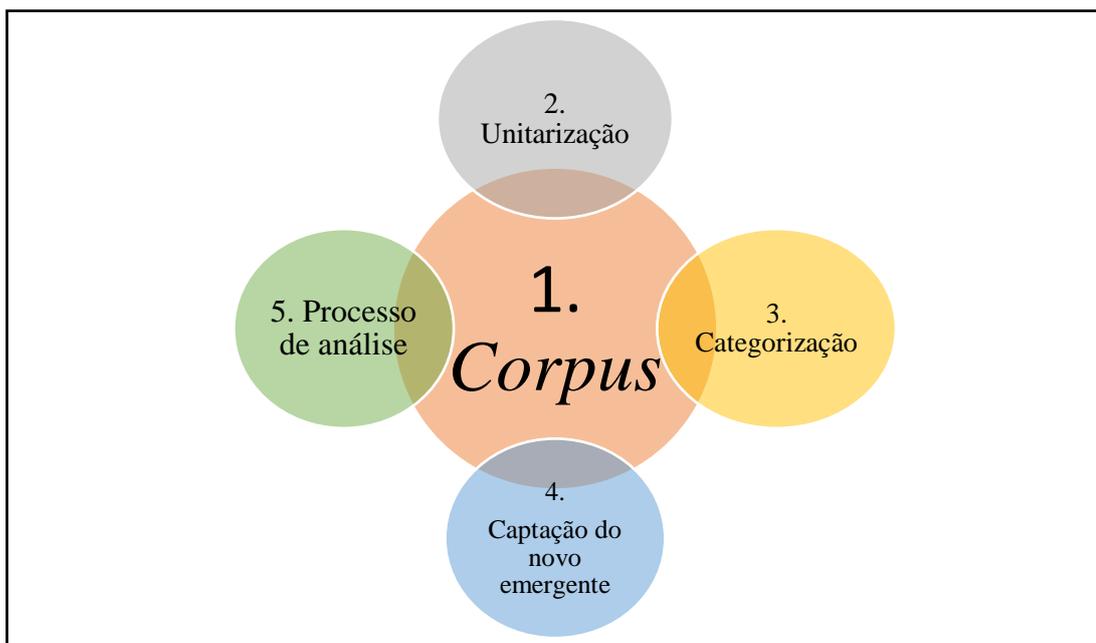
A fase captando o novo emergente visa à construção de metatextos analíticos que anunciam os sentidos que foram lidos num conjunto de textos e sua estrutura se constrói por meio de categorias e subcategorias procedentes de análise. Significa que a produção de metatextos fundamentados nos textos do *corpus* é o objetivo da análise textual discursiva, e

mesmo produzidos a partir das unidades de significado e das categorias, não compõem apenas montagens. Desta forma, um metatexto,

[...] mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador construído a partir da impregnação com o fenômeno que representa o elemento central da criação do pesquisador. Todo texto necessita ter algo importante a dizer e defender e deveria expressá-lo com o máximo de clareza e rigor (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.49-50).

Nesta fase, a partir do *corpus*, o pesquisador expõe os frutos de sua construção expressando suas apreensões e percepções sobre o trabalho que se propôs a realizar. No processo de auto-organização, quando a análise textual discursiva atinge a produção de metatextos, surge o processo da compreensão, tendo início no movimento de desconstrução, nos quais os textos do *corpus* são fracionados e desordenados, “segundo um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p.63). Em conformidade com esta metodologia, dou continuidade à investigação buscando uma caracterização para a coleta de dados realizada com os professores participantes.

Figura 7: Movimentos da Análise Textual Discursiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em outubro de 2020, a partir de Moraes e Galiazzi (2016).

A figura 7 busca apresentar a movimentação presente na análise textual discursiva e no percurso desenvolvido ao longo da pesquisa. Desta maneira, observo uma movimentação

mais específica, que parte do *corpus*, para uma movimentação mais abrangente, que finaliza no processo de análise. Para uma melhor compreensão dessa movimentação e da construção dos resultados, explícito, no próximo capítulo os resultados construídos ao longo da pesquisa.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresento a análise e discussão dos resultados, juntamente com as categorias emergentes identificadas a partir da unitarização que foi realizada num ir e vir entre os norteadores teóricos, a pergunta de pesquisa, os documentos analisados, os questionários aplicados e a transcrição das falas que emergiram do grupo focal, considerando os estudos de Moraes e Galiuzzi (2016).

Estou aqui, neste momento, prestes a embarcar em uma viagem planejada através de uma trajetória de pesquisa que permitiu a vivência de um misto de sensações, emoções e reflexões acerca da temática da minha pesquisa. Sendo assim, parto para a análise dos resultados, utilizando como metodologia – como já mencionado anteriormente – a análise textual discursiva (ATD).

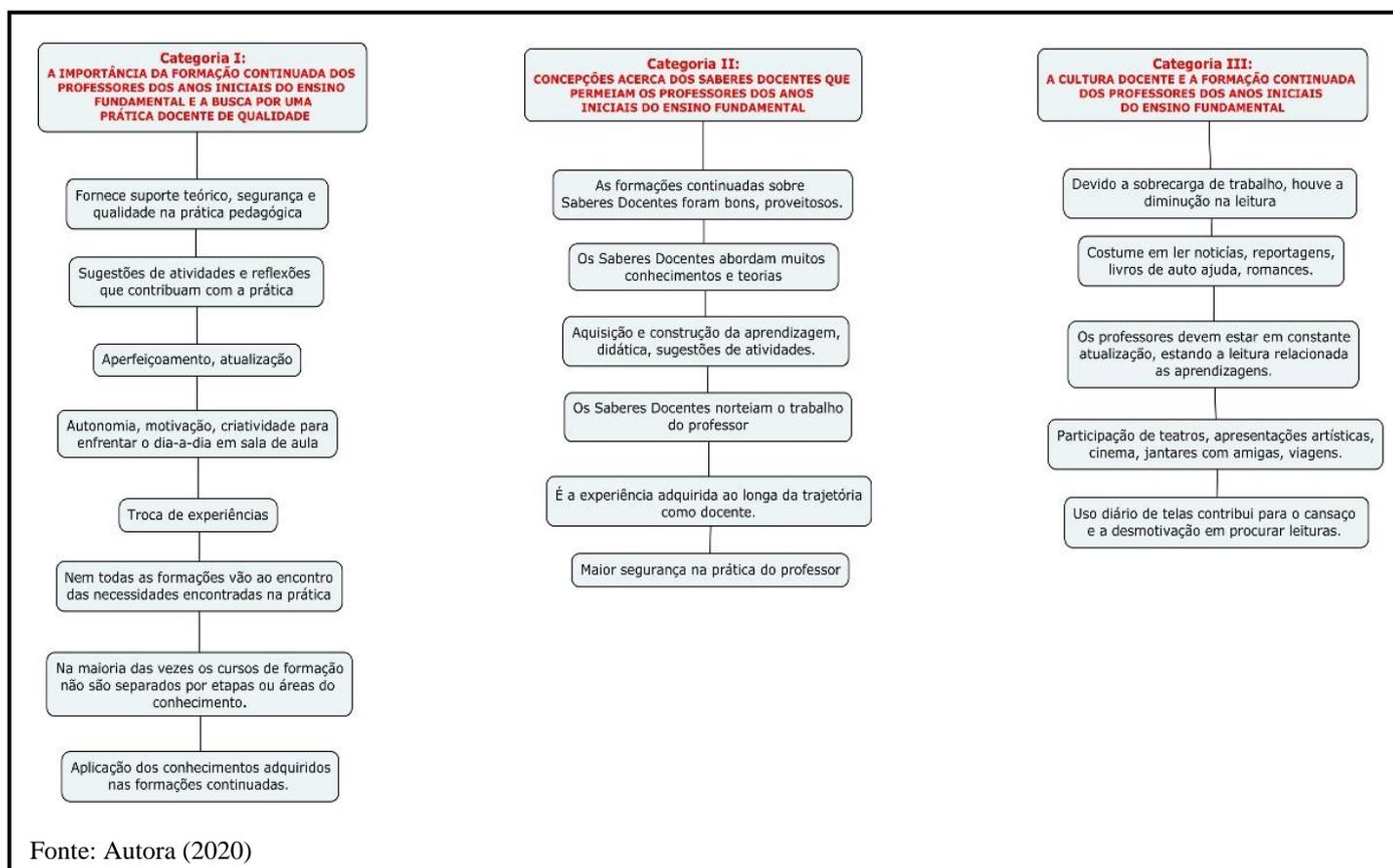
A ATD contempla três passos, que são a unitarização, categorização e produção de metatextos, objetivando a comunicação destes resultados para a comunidade. Assim, a ATD da pesquisa vai se desenhando, inicialmente com a análise dos documentos, em seguida com os questionários, respondidos pelas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e após, utilizei da técnica do Grupo Focal, buscando obter mais informações acerca do tema da pesquisa.

Após a análise dos documentos, dos questionários, do grupo focal e das devidas transcrições, criei o *corpus*, construído dos elementos unitários retirados dos três instrumentos de pesquisa que foram utilizados. Essa etapa, a unitarização, possibilitou-me avançar na caminhada da produção dos resultados da pesquisa. Para respeitar e manter o sigilo em relação às participantes da pesquisa, optei por associar os professores aos codinomes P1, P2, P3, P4 e P5.

Na figura 8, observa-se a organização das categorias que realizei, utilizando a análise dos documentos, questionários e as transcrições das participantes do grupo focal para, em um primeiro momento fragmentar as diferentes ideias e após unir/unitarizar, finalizando assim com as três categorias. Na primeira categoria, busco apresentar a importância da Formação Continuada frente à prática docente dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a mesma foi nomeada de A importância da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A segunda categoria intitulada Concepções acerca dos saberes docentes que permeiam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem por intuito tecer uma reflexão sobre os saberes docentes e quais são as concepções trazidas sobre essa temática pelos professores. Na terceira e última categoria,

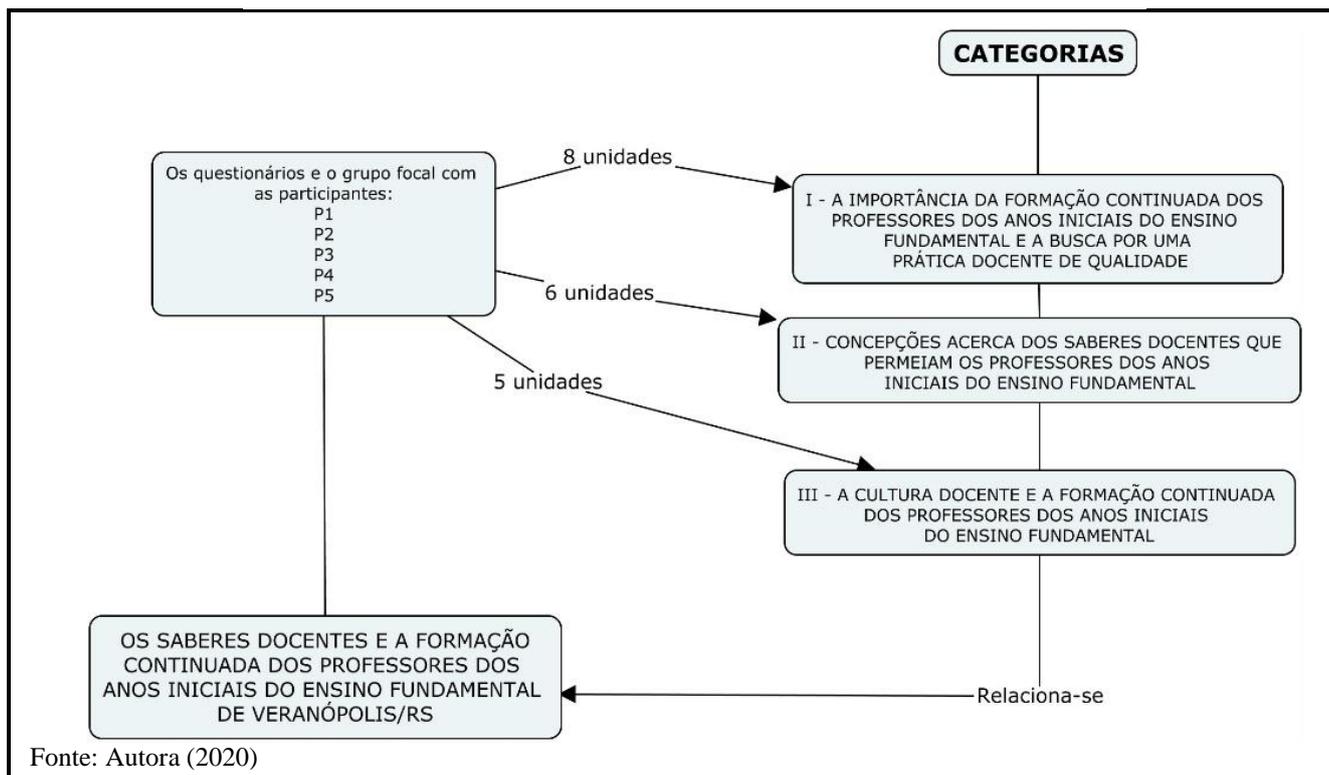
busquei refletir sobre a Formação Continuada e os aspectos culturais que permeiam a vida profissional e pessoal dos professores, sendo que essa categoria foi intitulada de A Formação Continuada e a cultura docente dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considero importante destacar que foram geradas 19 unidades, sendo as ideias agrupadas, emergindo, dessa maneira, as três categorias que já foram apresentadas anteriormente.

Figura 8: Unitarização para a formação das três categorias de análise



Na figura 9, analiso a construção das categorias, iniciando-se com os participantes, passando pelas quantidades de unidades geradas, que refere-se aos respondentes nas respectivas categorias e pela formação das categorias que estão relacionadas ao tema de pesquisa.

Figura 9: Esquema de organização das categorias de análise



Pretendo, ao longo do capítulo, apresentar, de forma dialogada e argumentativa, as categorias que emergiram com a coleta de dados, intercalando a argumentação com relatos das participantes e referenciais teóricos, já apresentados na parte inicial da pesquisa.

Realizar a análise dos resultados, utilizando a ATD, demandou envolvimento e dedicação, pois envolve estudos aprofundados da realização da metodologia para descrever os textos com maior destreza e cuidado.

Para produzir os metatextos necessitei de um intenso envolvimento com o material coletado, a questão norteadora, objetivos, compreensão dos discursos, recorte de falas das participantes para a formação das categorias, tomadas e retomadas de leituras e escrita. Ações estas permeadas por reflexões que busquei compreender, em detalhes, o descrito, onde alguns alicerces foram de grande relevância para a minha interpretação e estudo enquanto pesquisadora, assim como os referenciais teóricos, as contribuições das professoras envolvidas na pesquisa, que possibilitaram-me o estabelecer as três categorias que analisarei nos próximos subcapítulos.

6.1 CATEGORIA (I): A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A BUSCA POR UMA PRÁTICA DOCENTE DE QUALIDADE

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes. Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, 1987, p.68).

Ao iniciar o subcapítulo com a citação de Freire, destaco que a Formação Continuada permite aos professores uma reflexão constante sobre seus próprios saberes. Desta maneira, considero importante frisar que cada um carrega consigo uma bagagem de saberes que são oriundos de toda a sua constituição enquanto sujeito. Desta maneira, o Documento Curricular Veranense expressa que a educação municipal de Veranópolis conta com o sistema de ensino Aprende Brasil que visa oferecer recursos pedagógicos, inclusão digital e formação continuada aos professores capaz de desenvolver a potencialidade dos alunos, preparando-os para o exercício da cidadania. Além das formações que são oportunizadas pelo Sistema de Ensino Aprende Brasil, são ofertadas aos profissionais da educação “ações que permitam a mudança de atitude de aperfeiçoamento profissional, através de reflexões coletivas, intervenções, análise de situações e busca de soluções em comum.” (Documento Curricular Veranense, 2019, p.12).

A Lei Municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal expõe, no artigo 3º, inciso II, que um dos princípios básicos da carreira do magistério público municipal é a “valorização profissional: condições de trabalho compatíveis com a dignidade da profissão e com o aperfeiçoamento profissional continuado.” (VERANÓPOLIS, 2012, Art.3º, Inc. II).

Nesse sentido, Gatti e Barreto (2009) compreendem que a

[...] valorização da profissão de professor da educação básica passa pela própria formação dos docentes e pelas condições de carreira e salários vinculadas a ela, bem como pelas condições concretas de trabalho nas escolas, políticas que visem contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade (competência, qualificação mais aprofundada) e da profissionalização dos professores demandam a superação de alguns entraves para o exercício da docência na direção de melhoria da formação e das aprendizagens das novas gerações. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 252).

Desta maneira, tanto o Plano de Carreira Público Municipal (2021), quanto a citação de Gatti e Barreto (2009), valorizam a Formação Continuada dos docentes que atuam na educação básica. Gatti e Barreto (2009), ainda sinalizam a importância da profissionalização dos professores, a qual resulta na melhoria do trabalho docente desenvolvido em sala de aula. Ainda, o documento em análise, na seção III, traz contribuições a respeito do processo de promoção dos professores, que define o aumento no vencimento-base do professor. O artigo 9º define que a “promoção é a passagem do profissional da educação de uma determinada classe

para uma classe superior.” (VERANÓPOLIS, 2012, Art. 9º). No artigo citado anteriormente, pode-se perceber que a promoção é vista como uma demonstração de merecimento pelo trabalho desenvolvido no exercício da docência.

Para que o professor tenha direito a essa promoção é necessário que ele comprove através de

[...] documento hábil, a participação de, no mínimo cento e cinquenta (150) horas até 2007 e de duzentas (200) horas a contar de 2008, em treinamentos, seminários, encontros ou equivalentes, para fins de atualização e aperfeiçoamento, sempre relacionadas com a educação, em cada período de cinco (5) anos. (VERANÓPOLIS, 2012, Art. 14, Inc. V).

Refletindo sobre a citação acima é possível compreender que a Formação Continuada é vista como uma motivação para que os professores busquem a promoção, que é oferecida a cada cinco anos para os docentes municipais de Veranópolis. Desta maneira, no Artigo 16, §1º, do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal é informado que “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 e identificação do órgão expedidor.” (VERANÓPOLIS, Art. 16, §1º).

Ao continuar tecendo a análise do documento, deparo-me, na seção IV, artigo 18, com os níveis que correspondem às titulações e habilitações dos profissionais da educação.

Os níveis designados em relação aos profissionais da educação pelos algarismos 1, 2 e 3 serão conferidos de acordo com os critérios determinados por esta Lei, levando em consideração a titulação ou formação comprovada pelos mesmos.

I – Para os professores:

Nível 1 – Habilitação específica em curso de nível médio, na modalidade Normal ou Magistério.

Nível 2 – Habilitação específica em nível superior, em cursos de Licenciatura de Graduação Plena, Normal Superior, Curso de Pedagogia em Educação Infantil, Pedagogia em séries iniciais [...]

Nível 3 – Habilitação específica em curso de pós-graduação, de especialização, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas e desde que haja correlação com o curso superior de Licenciatura Plena ou de Pedagogia em Grau Superior de Especialização, Doutorado ou Mestrado. (VERANÓPOLIS, 2012, Art. 18).

O artigo 18 sugere que a qualificação do professor é fundamental para a entrada no Magistério Público Municipal de Veranópolis. Nesse sentido, a profissão e o trabalho docente se qualificam pela Formação Inicial e, posteriormente, pela Formação Continuada. Desta maneira, pode-se dizer que em ambos os casos “estamos frente a modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.56). Ao refletir sobre a citação de Libâneo e Pimenta (2011), pode-se

compreender que a Formação Continuada vem para qualificar e ampliar à Formação Inicial, permitindo que o professor possa refletir sobre a sua prática docente.

Percebe-se aqui a importância de o professor refletir e investir na Formação Continuada, com o intuito de qualificar seu trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal que vem sendo analisado contempla, no capítulo IV, algumas considerações acerca do aperfeiçoamento docente. O documento afirma que “aperfeiçoamento é o conjunto de procedimentos que visam proporcionar a atualização, capacitação e valorização dos profissionais da educação para a melhoria do ensino.” (VERANÓPOLIS, 2012, Art. 19) Levando em consideração o Artigo 19, compreende-se que a Formação Continua é oportunizada ao profissional da educação através de “[...] cursos, seminários, encontros, simpósios, palestras, semanas de estudos e outros similares [...]” (VERANÓPOLIS, 2012, Art. 19, §1º).

Para a entrada no Magistério Público Municipal de Veranópolis, o recrutamento de professores acontece mediante concurso público de provas e títulos, de acordo com as exigências acadêmicas definidas para o cargo. No Artigo 21 do documento, fica definido que

[...] os concursos públicos para o provimento do cargo de professor serão realizados segundo os níveis de ensino da educação básica e habilitações seguintes:
I – EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL – SÉRIES INICIAIS: exigência de Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior. (VERANÓPOLIS, 2012, Art. 21).

Através de um resgate histórico, rememoro que se inicia, no Brasil, uma discussão sobre a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827, Art. 1º), no final do século XIX, quando ocorreu a criação das escolas normais. Esses estabelecimentos de ensino eram responsáveis pelo preparo dos docentes que atuavam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamenta. Essa normatização perde valor quando a LDB 9394/96 propõe que a formação desses docentes deve ocorrer em curso superior, regular e específico, como é o caso da pedagogia, regulamentada em 1939. (SAVIANI, 2009).

Desta maneira, o Artigo 21 citado anteriormente, se alicerça na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 para constituir e organizar as suas regulações e exigências para a entrada no trabalho público municipal docente. O artigo 62 contempla parcialmente essa organização:

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida

em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Rememorando o contexto histórico que permeia o curso de Pedagogia, compreendo que a formação docente em nível superior era uma “reivindicação antiga dos educadores do nosso País.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.43), mas a legislação ainda dava respaldo para se trabalhar nas séries iniciais e para a educação infantil apenas com a formação oferecida em nível médio, na modalidade Curso Normal.

Tecendo uma reflexão sobre a Lei Municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012, observo que a mesma olha a Formação Continuada dos professores através de uma perspectiva que “considera sua capacidade de decidir e de [...] rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.46). Assim, considero que o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal reafirma direitos aos professores, permitindo que os mesmos colaborem para transformar as escolas, tornando o professor partícipe ativo no sistema educacional.

Após analisar o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, debruçei-me em estudar o Regimento Escolar Padrão, cedido pela Secretaria Municipal de Educação do Município e, também, o Projeto Político Pedagógico da escola investigada. O primeiro documento recebe o termo padrão, pois todas as escolas de Ensino Fundamental seguem o mesmo regimento e tem por objetivo expressar a posição política, administrativa, disciplinar e pedagógica da escola, sendo um documento de referência para o funcionamento da instituição.

Buscando encontrar neles questões relacionadas à Formação Continuada, percebo que ambos apresentam as incumbências dos docentes, sendo que uma delas é a de “buscar o aperfeiçoamento constante da prática”. (REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO: ENSINO FUNDAMENTAL, 2013, p.22).

Seguindo nesta perspectiva de análise, Imbérnon (2011) afirma que

[...] a formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBÉRNON, 2011, p. 57).

Levando em consideração o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental (2013), o Projeto Político Pedagógico (2019) e a citação de Imbérnon (2011), compreendo que os professores precisam, constantemente, refletir sobre a sua prática, buscando como alicerce para essa reflexão a Formação Continuada, uma vez que é a partir dela que o docente consegue perceber e avaliar o trabalho que vem realizando em sala de aula, podendo qualificar e readequar conforme as demandas que vão surgindo.

Freire (2011, p.43), afirma que “na formação [...] dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode pensar melhorar a próxima prática.” Desta maneira, a Formação Continuada, permite aos professores uma reflexão sobre suas ações pedagógica desenvolvidas dentro da sala de aula. Diante disso, as entrevistadas P2, P3 e P5 trazem em suas falas que:

P2 [...] Sim, a Formação Continuada oferece um suporte teórico para a prática e maior segurança.

P3 [...] Sim, a Formação Continuada ajuda a me manter atualizada em relação aos temas do dia a dia.

P5[...] Sempre há sugestões de atividades e reflexões que contribuem com a nossa prática pedagógica.

Ao refletir sobre as respostas proferidas pelos professores, percebo que a Formação Continuada é vista como um suporte que visa qualificar sua prática, isto é, esses momentos formativos são vistos como espaços de busca para reflexão do trabalho docente, objetivando maior segurança frente ao trabalho que é desenvolvido no espaço escolar. Nesse sentido, Arroyo (2013, p.19) afirma que os professores buscam cada vez mais momentos formativos onde “o olhar é sobre a prática, o fazer e pensar educativo.” Concordante da citação mencionada acima, acredito que os educadores tenham grande preocupação com a sua atualização, visando sempre a reflexão sobre o seu trabalho. No encontro do grupo focal realizado, a entrevistada P4, traz em sua fala que:

P4: [...] na maioria das formações, nós aprendemos a como trabalhar em sala de aula. Tem algumas que você finaliza e diz “olha não aprendi nada”. Na maioria nós aprendemos mas em algumas, como em tudo, às vezes você finaliza sem ter aprendido muita coisa para levar para a sala de aula. Às vezes, você acaba aprendendo muita teoria e pouca prática. Isso é o que eu sinto [...].

Por meio do relato, compreendo que a docente valoriza a Formação Continuada que vai ao encontro da realidade diária que vivência em sala de aula. Observo no seu discurso que os momentos formativos precisam estar em consonância com a sua prática. Nesse sentido, acredito que a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa ser repensada, levando em consideração sempre o que os professores consideram pertinente, quais os temas que necessitam ser aprofundados ao longo da sua formação.

Diante disso, considero pertinente pensar sobre a necessidade de valorizar e articular os momentos formativos com a realidade na qual o professor está inserido, buscando que os docentes possam fazer do seu ambiente de trabalho o seu espaço de formação. Vivemos num tempo de construção de novos conhecimentos, o que indica a necessidade de repensar a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais, especialmente nesse nível, pois são os

conhecimentos mobilizados nessas etapas de ensino que proporcionam aos alunos participação ativa na sociedade em que vivem. Assim, Nóvoa (2011, p.18) menciona essa questão quando destaca “a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se [...] a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”.

Concordante da citação de Nóvoa (2011), considero importante destacar a importância de que nos espaços de Formação Continuada, haja uma relação entre o professor e o contexto escolar aonde está inserido. Diante disso, os professores entrevistados destacam a importância da participação nos cursos de Formação Continuada que são oferecidos e enfatizam que

P3: São necessários pela necessidade de estar ciente e atualizada sobre o que está acontecendo, acompanhar mudanças e novas tecnologias.

P5: Servem para aprimorar meus conhecimentos e enriquecer a minha prática pedagógica. (Retirei as aspas)

A partir das falas, pondero que os professores, através de suas respostas, consideram a Formação Continuada importante para o desenvolvimento do seu trabalho. Percebo ainda que esses docentes buscam formações do seu interesse, que vão ao encontro das suas necessidades e que, ao mesmo tempo, qualifiquem sua prática docente. Desta maneira, segundo Aguiar e Hobold (2015, p. 222), é preciso pensar a Formação Continuada como “parte do ciclo de vida profissional dos docentes.”

Concordante da citação de Aguiar e Hobold (2015), compreendo que a Formação Continuada perpassa a vida profissional do professor, intimamente relacionada ao significado que o professor atribui ao seu fazer docente, levando em consideração que esse sujeito se constitui professor a partir da “sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.” (PIMENTA, 2002, p.7) Dando ênfase a isso, as entrevistadas P3 e P4 trazem em suas falas que

P4[...] nós sempre aprendemos algo novo. Você vai melhorar a qualidade na sala de aula, saindo com vontade de melhorar. Agora se você me questionasse isso a alguns anos atrás eu acho que tinha, como eu estou prestes a me aposentar a minha resposta é diferente. Eu tinha muito mais vontade de aprender (empolgação na fala), agora eu sinto que estou um pouco cansada [...].

P3 [...] vou dar a minha opinião. A P4 falou que acha que é porque está se aposentando, mas eu tenho 13 anos de sala de aula, vou me colocar como se eu estivesse na metade do caminho ainda, mas eu vejo que muda bastante de quando nós começamos, a vontade é diferente, nós temos perspectivas e ao longo dos anos nós vamos perdendo [...].

Refletindo sobre esse contexto trazido pelas professoras, dentro da sua atividade profissional, construíram e experimentaram os significados do tempo docente de maneira

diferente. Cada uma, no seu tempo de profissão, externaliza a falta de busca de sentido e de significado para o seu fazer diário. Nessa perspectiva, nos termos de Nóvoa et al. (2013, p.38) “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade.” Vários acontecimentos permeiam a atividade docente e, em muitos momentos, são esses fatos que fazem com que o professor perca do sentido da docência. Nesse sentido, as entrevistadas P3 e P2 acrescentam à discussão:

P3 [...] as vezes temos muitas cobranças desnecessárias, coisas que não são vantajosas, que vemos que os alunos não estão tendo muitos ganhos na aprendizagem com aquela cobrança [...].

P2 [...] São 23 anos que estou em sala de aula e a preocupação hoje em dia é o burocrático. É mostrar que estamos trabalhando com dez, quinze, vinte projetos, mas o que de fato é importante e necessário para as crianças, para as famílias, para o nosso trabalho, passa despercebido. É necessário mostrar, precisa ter números, tem que ter quantidade e a qualidade nos últimos anos não está sendo levada em consideração [...] a burocracia acima de tudo e também percebo que ninguém está interessado naquilo que os professores estão pensando [...].

Sob essa ótica, sugere-se que um dos fatores para a desmotivação dos professores está relacionada à grande demanda burocrática que se encontra implícita na docência. Em muitos momentos, observo que o trabalho pedagógico e a preocupação com a aprendizagem do aluno são deixados de lado em função das demandas burocráticas, como preenchimento de listas, números e índices. Diante disso, é importante que os professores sejam vistos como seres humanos que em sua completude vivenciam situações profissionais, pessoais, culturais e sociais que se interligam e se afetam. Segundo Cavalcante (2016, p. 34), é especificamente na docência que percebemos elementos de “frustração, angústia, sofrimento, prazer, motivação e muitas outras emoções quem em consonância com a história de vida dos sujeitos, vão produzir diferentes sentidos subjetivos sobre a profissionalidade docente.” Desta forma, a Formação Continuada também precisa ser pensada como um espaço que considere o subjetivo dos sujeitos e que leve em consideração suas dúvidas, anseios e angústias.

Ao se discutir a Formação Continuada e as práticas docentes, percebo que os momentos formativos estão diretamente interligados à prática docente. Desta maneira, a vivência diária dos professores precisa ser levada em consideração no momento de planejar e organizar as formações, para que as mesmas estejam relacionadas com os desafios impostos ao longo da carreira docente. No próximo subcapítulo, trago contribuições acerca das concepções dos Saberes Docentes que mobilizam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6.2 CATEGORIA (II): CONCEPÇÕES ACERCA DOS SABERES DOCENTES QUE PERMEIAM OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Início esse subcapítulo com o apontamento de Tardif (2014), quando ele nos diz que os “saberes docentes” resultam de diversas fontes e podem ser classificados como os saberes das disciplinas que são advindos da tradição cultural e social produtoras de conhecimentos como, por exemplo, as Universidades. Os saberes curriculares são os objetivos, conteúdos e métodos, por exemplo, que os professores precisam aprender e aplicar. Os saberes profissionais estão relacionados às técnicas e métodos de ensino, seria o saber-fazer, que são transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação. Já os saberes da experiência são produzidos pelos docentes ao longo de suas vivências e estão relacionados ao espaço da escola e às relações que são estabelecidas com os alunos e colegas de profissão.

Em relação aos documentos analisados, destaco como pertinente olharmos para o Documento Curricular Veranense. O mesmo apresenta que a Formação Continuada é oferecida com o intuito de que os professores busquem o aperfeiçoamento profissional, pensando na qualificação de suas práticas docentes e estruturando as mesmas a partir da relação entre teoria e prática (DOCUMENTO CURRICULAR VERANENSE, 2019). Desta maneira, Therrien e Souza (2000) afirmam que os saberes da experiência compreendem que a

racionalidade do fazer pedagógico no chão da sala de aula significa desvelar as “certezas” que dão suporte às decisões do trabalho docente, ou seja, [...] identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão prática que estrutura o fazer [...] (TERRIEN; SOUZA, 2000, p. 112).

Concordante da citação de Therrien e Souza (2000), observo que o Documento Curricular Veranense busca que os professores, a partir da Formação Continuada, qualifiquem os saberes que se constituem ao longo da sua prática, buscando colocar em dúvida essas “certezas” (TERRIEN; SOUZA, 2000, p.112) que fazem parte do trabalho cotidiano do docente, permitindo, dessa maneira, uma reflexão constante sobre o seu fazer docente.

Na Lei Municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012, que consolida o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, são apresentadas, no capítulo IV, algumas questões relacionadas ao aperfeiçoamento. Conforme o Artigo 19, o aperfeiçoamento visa “proporcionar a atualização, capacitação e valorização dos profissionais da educação para a melhoria do ensino.” (VERANÓPOLIS, 2012, Art.19). Nesse sentido, o § 1º informa que

O aperfeiçoamento de que trata este artigo, será desenvolvido e oportunizado ao profissional da educação através de cursos, seminários, encontros, simpósios, palestras, semanas de estudo e outros similares, conforme programas estabelecidos

pela Administração Municipal e/ou por outros órgãos ou entidades. (VERANÓPOLIS, 2012, Art. 19, §1º).

No parágrafo apresentado acima, evidencio que o mesmo busca o aperfeiçoamento de algo que chamamos de “saberes profissionais” (TARDIF, 2014, p.36). Existe, por traz deste aperfeiçoamento, uma busca em qualificar a prática do professor e para isso são oferecidas diferentes modalidades de formação continuada.

Nesse sentido, Tardif (2014,) afirma que

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2014, p. 61).

Concordante da citação de Tardif (2014), destaco que cada professor constitui seus saberes profissionais ao longo da sua carreira, sendo que para que isso aconteça, de fato, precisamos ter três fatores associados. O primeiro deles é a formação continuada, que busca a constante reflexão do professor sobre as suas práticas. Em seguida, é necessário o diálogo entre pares, podendo o professor perceber a necessidade das trocas permanentes com seus colegas de profissão e, um terceiro fator, seriam as instituições de formação desses docentes, que precisam estar alinhadas à realidade vivenciada no “chão da sala de aula”. (THERRIEN; SOUZA, 2000, p.111).

O Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental menciona que o professor precisa buscar ser “pesquisador, questionador e mediador no processo educativo.” (REGIMENTO ESCOLAR PADRÃO – ENSINO FUNDAMENTAL, 2013, p.22). Já o Projeto Político Pedagógico da escola investigada apresenta, por sua vez, que um dos objetivos da escola é “apoiar, estimular, valorizar e compreender os professores quanto à dinamização, adaptação e flexibilização de suas aulas, auxiliando na organização de projetos e adquirindo materiais pedagógicos que enriqueçam suas ações.” Diante do exposto, observo que uma das grandes preocupações é o fazer pedagógico do professor, pois entendo que são essas práticas que fazem a diferença na aprendizagem dos alunos em sala de aula.

Desta maneira, Imbernón (2011,) afirma que “a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc.”. (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

Realizando uma reflexão sobre os documentos citados anteriormente e a afirmação de Imbernón (2011), arrisco ponderar que não existe prática coerente sem um exercício de reflexão, por parte do professor. É necessário um processo de análise, buscando elaborar uma

reflexão para que se consiga adaptar e flexibilizar as aulas, permitindo-se ser um pesquisador do seu trabalho.

Nesse sentido, Tardif (2014, p.21) afirma que “[...] o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional.” Concordante de Tardif (2014), considero importante afirmar que é na Formação Continuada que os professores têm a oportunidade de aprender e refletir sobre os seus saberes docentes e de que maneira os mesmos são mobilizados. Seguindo essa reflexão trago a seguir algumas ponderações das entrevistas.

P2: Os Saberes Docentes norteiam o trabalho do professor.

P3: Saberes Docentes é toda a sua bagagem cultural, o que você utiliza na sua prática pedagógica.

P5 [...] Saberes Docentes é um termo amplo que aborda muitos conhecimentos e teorias que envolvem desde a aquisição e construção da aprendizagem, didática, entre outras, como sugestão de atividades.

Analisando as contribuições proferidas, compreendo que os docentes já participaram de momentos formativos, sendo que apresentam alguns conhecimentos sobre os mesmos. Nesse sentido, Tardif (2014, p.36) afirma que “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações.” Concordante da afirmação de Tardif (2014), compreendo que os Saberes Docentes se fazem presentes no dia a dia dos professores, diante das diferentes relações que esses sujeitos vão construindo ao longo da sua carreira.

Tardif (2014) destaca a importância de considerar os Saberes Docentes. Desta maneira, a professora (P4) afirma que os saberes profissionais trazem uma “maior segurança para a nossa prática”. Nesse sentido, pontua que esses saberes estão incorporados à prática docente, isso quer dizer que os saberes profissionais estão presentes diariamente no exercício da docência. Segundo Tardif (2014), é essa articulação entre o conhecimento científico e a prática docente que acontece tanto na formação inicial quanto na continuada que permite a mobilização dos saberes profissionais. Desta maneira, precisamos compreender que a “prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela também é uma atividade que mobiliza diversos que podem ser chamados de pedagógicos.” (TARDIF, 2014, p.37). Assim, compreendo que esses saberes pedagógicos são advindos das reflexões que nos conduzem a pensar na organização das atividades educativas.

Busquei, também, ao longo da pesquisa identificar as concepções sobre os Saberes Disciplinares. Os professores, nesta questão do questionário, apenas se restringiram às respostas

sim e não, sem realizar qualquer apontamento em relação aos Saberes Disciplinares. No momento do grupo focal, busquei novamente dialogar com os docentes sobre essa temática, sendo que a professora (P4) afirma

Depende muito do tipo de formação e de como ela acontece. Outro dia mesmo eu estava falando que fui em várias formações com a Ana Cristina Rangel e aprendi mais do que na minha faculdade de matemática. Então, as vezes você aprende e vai levar o conhecimento para o resto da vida.

Refletindo sobre a fala da professora, considero pertinente destacar que para que a Formação Continuada seja significativa para o docente, é necessário que ela faça sentido, isso é, que o professor consiga utilizar o conhecimento desenvolvido nesse momento formativo com o intuito de qualificar a sua prática em sala de aula. Desta maneira, considero importante ressaltar que os saberes disciplinares “são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.” (TARDIF, 2014, p.38). Desta maneira, acredito que os Saberes Disciplinares fazem parte da vida dos docentes entrevistados e foram construídos em seus cursos de formação inicial e também nas Formações Continuadas em que participam.

Pensar, hoje, nos saberes docentes, considerando a relação com a Formação Continuada, é refletir sobre a importância destes para a vida profissional do docente, pois perpassam a formação inicial, até a organização da sua prática pedagógica em sala de aula. Neste sentido, esses saberes são construídos socialmente, nos diferentes espaços por onde transitamos, os saberes docentes não podem ser considerados isoladamente, pelo contrário, precisamos olhar para eles de maneira única, pois um se constitui a partir do outro. Tendo em vista estes apontamentos, no encontro do Grupo Focal, buscamos aprofundar um pouco dessas discussões acerca dos saberes para tentarmos compreender como os professores se relacionam com eles durante o seu dia a dia.

Nessa abordagem, Nóvoa (2011, p.52) afirma que “a formação de professores ganharia muito se conseguissem se organizar, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa”. Isso sugere que olhemos para a realidade que o professor vivencia diariamente, a partir do seu trabalho em sala de aula. Para que, diante disso, possamos pensar numa Formação Continuada que vá ao encontro dessas reais necessidades. Desta maneira, questioneei os professores no Grupo Focal se as formações continuadas das quais eles participam vão ao encontro das suas reais necessidades. As professoras P3 e P6 trazem, em seus discursos, que:

P6 [...] Esse ano com essa quantidade de cursos que nos foi ofertado pela SMED, em função desses cursos on-line que foram surgindo, eu confesso que muitos eu não fiz em função de já estar fazendo cursos do meu interesse. Eu estou fazendo um curso específico para a área de alfabetização, que eu considero muito mais válido do que eu fazer outro curso sobre discutir coisas que não vão acrescentar muito na minha prática.

P3 [...] Eu vejo que na maioria das vezes os cursos de formação não são separados. Por exemplo: tem cursos que é a Educação Infantil junta com o Ensino Fundamental, então não tem um tema específico para a sua atuação no Ensino Fundamental. Outras vezes é todo fundamental, área um e dois, então não é voltado só para a sua área de trabalho. Até em relação aos cursos que tivemos esse ano, eu vi a proposta de uma maneira diferente. Tiveram vários cursos que foram voltados realmente para o seu trabalho, só que ao mesmo tempo você não estava atuando da forma, vamos dizer assim, que estávamos acostumadas. Mas assim, na maioria das vezes eu vejo que como são seminários, jornadas organizadas para toda a rede, acaba sendo exposto muitas coisas que não são úteis para a sua prática. Você acaba ficando lá três, quatro dias, o que também se torna cansativo, você acaba não conseguindo reter muita coisa pelo excesso e não é voltado para as suas necessidades.

Ao refletir sobre esses discursos, destaco que tanto a (P6), quanto a (P3) consideram importante que a oferta de Formação Continuada esteja voltada para as suas necessidades, buscando levar em consideração a área de atuação de cada professor, a fim de qualificar esses momentos formativos. Junto a isso, podemos evidenciar a citação de Nóvoa (2011), trazida anteriormente, conseguindo refletir que a Formação Continuada precisa estar a serviço da realidade dos professores, interligada às vivências cotidianas da escola e da sala de aula. Nesse sentido, Tardif (2014) traz que nessas formações são construídos saberes que são provenientes da formação profissional para o exercício da docência, sendo que esses saberes são integrados pela “formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.”

Desta maneira, considero até aqui que “os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação.” (TARDIF, 2014, p.65). Diante disso, é pertinente pensarmos que os saberes acompanham os professores antes mesmo do exercício da docência e que são provenientes de diferentes fontes, manifestando-se em tempos e espaços plurais, de acordo com as experiências que fazem parte da vida desse professor. No próximo subcapítulo, trago relatos e contribuições dos pesquisados acerca da importância dos aspectos culturais dos docentes e as relações com a Formação Continuada.

6.3 CATEGORIA (III): A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA DOCENTE

Início a reflexão desta categoria de análise, compreendendo que condições de vida e educação díspares separam as pessoas, fragilizando seu acesso aos direitos fundamentais do ser humano e estendo essas questões a sua formação escolar. Pesquisas vem demonstrando (GATTI; BARRETO, 2009) que os professores compõem uma categoria profissional cujo acesso aos bens culturais tem sido cada vez mais restritos, dadas as condições sociais, pessoais e profissionais que permeiam os docentes.

Desta maneira, Costa, Silveira e Sommer (2003, p.36) enfatizam que

cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas [...] cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões.

Concordante da citação acima, compreendo que a cultura faz parte da vida de todas as pessoas, independentemente da condição social de cada sujeito, sendo que ela está impregnada na sociedade e nas relações que nela são estabelecidas. Desta maneira, acredito ser possível estabelecer uma relação entre a Formação Continuada e cultura docente, sendo que para Kramer e Leite (1998, p.21), “a formação cultural de professores é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidas na cultura e produtores de cultural.”. À vista disso, os professores estão imersos em um mundo permeado pela cultura e é importante que eles participem de Formações Continuadas que promovam a reflexão pessoal, permitindo que os mesmos tenham contato com o mundo da cultura de maneira intensa e diversificada.

Assim, explicito a relevância da formação de professores oferecer possibilidades para a ampliação dos referenciais culturais dos docentes. Para tanto, além da criação de oportunidades, por meio de atividades como leituras, filmes, visitas a museus, teatros, espetáculos, shows, pesquisas, seminários, entre tantas outras, é indispensável a reflexão acerca da importância da cultura na vida e na formação das pessoas e dos profissionais. Desta maneira, compartilho com Nogueira (2008, p.4), a compreensão de que a cultura docente pode ser vislumbrada

[...] como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizando [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

Diante da citação acima, considero pertinente destacar que os aspectos culturais do professor devem integrar tanto a Formação Inicial como a Formação Continuada e que merece,

pela sua importância, serem reconhecidos nos cursos e momentos formativos. Desta maneira, ao retornar aos documentos municipais analisados, percebo que os aspectos culturais estão contemplados nos documentos escolares do município de Veranópolis/RS.

Analisando o Documento Curricular Veranense (2019), compreendo que o município busca a

construção de um cenário educativo que colabore com a formação ética, estética, cidadão, e que, portanto, depende do diálogo constante, bem como da projeção de sentidos democráticos sobre o futuro almejado para os estudantes. (DOCUMENTO CURRICULAR VERANENSE, 2019, p.14).

Desta maneira, observo a necessidade de compreender as realidades vivenciadas tanto por alunos quanto pelos professores.

Nesse ínterim, Santos (2010, p.158) afirma que “não há conhecimento que não seja conhecido por alguém para alguns objetivos. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos.” Concordante da citação de Santos (2010), entendo que as práticas pedagógicas precisam ir para além de um ensino fragmentado, que reduz o aluno a reproduzir o conhecimento previamente estabelecido. Pelo contrário, é preciso buscar a constituição do sujeito na sua integralidade, levando em consideração que sua aprendizagem, que acontece a partir de experiências que sejam significativas e de verdades relativas e questionáveis.

O documento também alude a definições referentes ao Ensino Fundamental. Esta etapa da educação básica estrutura-se em Anos Iniciais, 1º ao 5º ano e Anos Finais, 6º ao 9º ano, com duração de 9 anos e matrícula obrigatória a partir dos quatro anos de idade. “Para a organização dos componentes curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos, foram consideradas as categorias presentes na BNCC: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.” (DOCUMENTO CURRICULAR VERANENSE, 2019, p.48). Em consonância com o documento analisado, Arroyo (2013, p.185) aponta que nessa etapa de escolarização é necessário, “aproveitar sua inclusão para trazer questões mais profundas sobre o direito à especificidade de seu tempo humano, mental, cultural, de aprendizagem.”

A partir do exposto acima, compreendo a relevância da Formação Continuada para que os professores possam entender a importância de levar em consideração as vivências e a cultura na organização do seu fazer pedagógico, levando para a sala de aula uma prática que vá ao encontro das necessidades observadas.

Ao analisar a Lei Municipal nº 6.097, de 26 de abril de 2012, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, pude observar o Anexo I que apresenta as atribuições do cargo de professor. O documento traz que compete ao docente

levantar e interpretar os dados relativos à realidade de sua classe; colaborar com as atividades e articulação da escola com as famílias e a comunidade; programar ou colaborar na programação de solenidades cívicas e outras de interesse da escola. (VERANÓPOLIS, 2012, anexo I).

Concordante ao exposto pela legislação, acredito que o professor precisa participar de momentos formativos que levam em consideração a necessidade de se conhecer a comunidade escolar, o seu grupo de alunos e como os mesmos se constituem enquanto sujeitos, construindo o seu conhecimento. Para que isso seja possível, considero relevante que o docente seja conhecedor das diferentes culturas que adentram a nossa sociedade.

Buscando conhecer um pouco mais sobre a realidade das escolas de Ensino Fundamental de Veranópolis, debrucei-me sobre o Regimento Escolar Padrão do Ensino Fundamental. O documento sinaliza, no item 6.3.2 que os docentes incumbir-se-ão de:

[...] q) conhecer a realidade da comunidade para a organização do trabalho educativo; v) participar de reuniões com pais/comunidade/escola, com objetivo de viabilizar ações conjuntas entre família e escola, visando à elevação dos níveis de aprendizagem, ao desenvolvimento global do educando e à integração entre a comunidade escolar [...].

Analisando a citação acima, considero importante destacar a necessidade do professor conhecer a realidade onde está inserida seus alunos, levando em consideração que para que o trabalho pedagógico seja efetivo de fato, existe a necessidade de um trabalho coletivo entre escola e família. Para que tudo isso seja possível, torna-se necessário que o professor tenha a oportunidade de participar de Formações Continuadas que permitam que ele reflita sobre os aspectos culturais que permeiam a comunidade escolar em que está inserido, levando em consideração também as concepções que carrega consigo.

Analisei, ainda, o Projeto Político Pedagógico da escola investigada, documento que esclarece que “cabe ao professor a responsabilidade de planejar as situações de aprendizagem, valorizando o retorno dado pelos alunos e, através das mais variadas linguagens, retroalimentar o fazer pedagógico e diário no ambiente escolar.” (VERANÓPOLIS, 2019, p.30). Ao refletir sobre isso, enfatizo que o professor precisa observar a cultura e as vivências de cada aluno para que de fato a aprendizagem seja significativa.

Considero importante destacar aqui que todos os espaços sociais estão implicados na produção e no intercambio de significados (RIBEIRO, 2002). Nesse sentido, a educação ocorre

numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escola. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (STEINBERG, 2001, p.14).

Diante da citação acima, compreendo que o processo educativo não está limitado apenas a escola. Considero pertinente aqui, realizar uma reflexão sobre os aspectos culturais que fazem parte da vida de cada professor. Nesse sentido, a pesquisa objetivou conhecer um pouco mais sobre os hábitos culturais dos docentes, sendo que eles trazem que

P2[...] devido à sobrecarga de trabalho diminui a leitura

P3[...] não tenho o hábito de ler obras, raramente o faço. Quando faço costumam ser livros de autoajuda ou romances. Costumo ler notícias e reportagens.

P5[...] como professores devemos estar em constante atualização estando a leitura relacionada as aprendizagens.

Ao refletir sobre as colocações, considero pertinente pensar que os professores compõem uma categoria profissional com o acesso restrito aos bens culturais. Isso ocorre, muitas vezes, às condições de trabalho que os mesmos se encontram. Reitero a importância de ressaltar que esse questionário foi realizado durante a pandemia do Coronavírus, momento em que os professores estavam trabalhando remotamente de suas casas. Diante deste cenário, percebo que algumas professoras possuem o hábito da leitura, mas devido ao aumento da carga de trabalho, a prática fora deixada de lado.

Dando sequência à discussão acima trago a fala da professora (P2), que participou do encontro do Grupo Focal, onde afirma que

P2 [...] eu acho que são extremamente importantes, em qualquer curso que a gente faz, não existe um aprendizado se não tem uma leitura, uma dedicação, uma responsabilidade, porém eu tenho nove turmas, em média cento e cinquenta alunos e a última coisa que eu quero fazer depois de um dia cheio e agora não é mais um dia parece que são quarenta e oito horas de exigência de trabalho, tu não tem vontade de lê ou se dedicar ou procurar alguma coisa a mais [...].

Novamente a professora P2 reforça a importância da leitura e atualização do professor, sendo que esse empoderamento permite aos docentes, segundo Imbernón (2011, p.58), a criação de “[...] profissionais reflexivos ou investigadores [...]”. Desta maneira, essa flexibilidade e criticidade dependem dos aspectos culturais que fazem parte da vida dos professores. Entretanto, constato, através das respostas, que a sobrecarga de trabalho não vem permitindo essa imersão no mundo cultural.

Compartilho com Nogueira (2008, p.4) a compreensão de que formação cultural pode ser vislumbrada

[...] como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado [também] nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura. Por ser processo, trata-se de ação contínua e, além disso, cumulativa.

Nesse sentido, a formação cultural do professor precisa ser reconhecida nos currículos de formação que são oferecidas aos docentes. Desta maneira, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, indica no inciso III, do Art. 2, que o exercício de atividade de enriquecimento cultural deve fazer parte da organização curricular dos cursos que formam professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002).

Diante da discussão com os professores participantes da pesquisa, percebo que a maioria possui o hábito de ir até a biblioteca pública do município de Veranópolis – espaço esse que conta com um grande acervo de livros e um ambiente acolhedor para que os professores possam realizar suas leituras e pesquisas – mas, para muitos ainda esse espaço não é visto como um local de visitação, de cultura e de aprendizagem. Diante disso, as professoras (P1) e (P4), trazem em suas falas que

P1 [...] sinceramente, nem se quer ir para a biblioteca eu estou indo, mas anos atrás a gente lia bem mais, se interessava bem mais e agora este ano, não tem tempo pra nada [...].

P4 [...] eu sempre gostei muito de ler, mas ultimamente eu não estou mais conseguindo. Eu não estou mais conseguindo ler, eu só tenho que preencher coisas e preparar aula e responder coisas e coisas. Realmente eu não tô conseguindo ler, porque de noite a minha cabeça tá tão cheia que eu não consigo e eu sempre fui uma pessoa, sabe, de ler muito e este ano eu não tô lendo [...].

Ao refletir sobre essas falas, compreendo que muitos desafios permeiam a realidade docente, visto que é exigido deles que ofereçam aos seus alunos qualidade no ensino, entretanto, os recursos materiais e humanos são reduzidos, além do aumento de funções dos professores, o que contribui para o esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida. Diante deste cenário, percebo pelos entrevistados que temos sujeitos com vontade de buscar o conhecimento, mas as condições e a demanda no trabalho dificultam para que isso ocorra.

Compreendo, a partir dos dados coletados, que os professores buscam atividades sociais e culturais para que possam também aliviar a sobrecarga das grandes demandas de trabalho que hoje permeiam o seu contexto escolar, sendo que a professora (P6), afirma que “essa questão cultural é super importante, tem que ser levada em conta.”

Desta maneira, percebo até aqui que ainda se tem grandes expectativas sobre a educação, em especial na formação dos estudantes para a produtividade e o trabalho, sendo que, diante desta visão, “a educação é encarregada de cumprir com sua parte para o “desenvolvimento”, tendo como base “o sucesso” dos sujeitos.” (COSTA, 2010, p.146). Diante disso, o cenário da Formação Continuada de professores é desafiado constantemente por um

conjunto de estudos culturais que auxiliam nos contornos da vida da sociedade, permitindo que pensemos a educação a partir de outros ângulos.

Para tanto, no decorrer da escrita desta dissertação apresento reflexões sobre a Formação Continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a mobilização dos saberes docentes. É relevante a discussão sobre o enfoque investigativo dessa pesquisa, sendo que a mesma permite mostrar que a busca pelo conhecimento é incessante, permitindo dessa maneira refletir sobre a temática estudada. Assim, apresento no capítulo a seguir, os caminhos percorridos, os quais corroboram para as considerações finais deste percurso formativo onde a curiosidade e a reflexão se fizeram presentes a todo o momento. Deixo aqui registrado que muitas inquietações surgem desse estudo, que me mostram que esse percurso não se finaliza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa “*A Formação Continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis/RS*”, fico imensamente grata com as reflexões que esse estudo me possibilitou. Com toda a certeza, esses dois anos de mestrado me apresentaram com um percurso formativo que me mobilizou tanto pessoalmente quanto profissionalmente. Em virtude disso, a motivação de estudar a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a mobilização dos saberes docentes, partiu da inquietação que me move ao longo da minha caminhada pessoal e formativa.

Sendo assim, retomo neste capítulo, os caminhos percorridos que esta dissertação apresenta, a qual se propôs pesquisa sobre a Formação Continuada e a mobilização dos saberes dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nos capítulos que constituem essa dissertação, busquei atingir os objetivos propostos e responder à questão do problema presente nesta escrita, que corresponde à “*Que saberes docentes são mobilizados nas Formações Continuadas dos professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Veranópolis?*” Retomar essa problemática se constitui numa importante reflexão, pois a partir do arcabouço teórico, da análise dos documentos, das respostas e falas que emergiram dos questionários e grupo focal, foi possível constatar que os saberes da experiência (Tardif, 2014) se fazem presentes na vida dos professores participantes da pesquisa. Sendo que isso, pode ser constatado quando os professores trazem em suas falas que a Formação Continuada oferece um suporte para as suas práticas em sala de aula, sendo que esses momentos formativos são vistos por eles como qualificadores de suas práticas diárias, possibilitando uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico.

Ao longo da pesquisa também pode-se observar que o conhecimento se faz presente nos saberes da docência (Pimenta, 2012), podendo observa isso no discurso dos professores, quando eles trazem que não existe aprendizagem sem leitura e reflexão, isso quer dizer que os sujeitos participantes da pesquisa consideram fundamental conhecer sobre sua área de atuação e os conhecimentos necessários para dar conta do seu trabalho. Pode-se constatar também que o saber pedagógico, construído pelo professor no cotidiano do seu trabalho, também foi mobilizado ao longo dessa pesquisa. A partir dos relatos dos professores participantes dessa pesquisa, foi possível perceber que a Formação Continuada é vista como um espaço que permite

refletir sobre a realidade vivenciada diariamente, buscando assim pensar nos processos de ensino.

Os saberes da formação profissional (Tardif, 2014) também se fizeram presentes, pois todos os professores são egressos de cursos de licenciatura, podendo constatar então que sua formação está incorporada à prática docente, sendo que a Formação Continuada permite a reflexão desses saberes profissionais. Também emergiu da fala dos professores, que em muitos momentos a burocracia e o excesso de cobranças desnecessárias acaba atrapalhando a qualidade do trabalho realizado em sala de aula. Desta maneira, esse contexto, faz relação com os saberes curriculares, que se apresentam concretamente através dos objetivos, dos conteúdos e métodos

Percebo ao longo da pesquisa que os professores participantes incorporaram os saberes docentes em sua prática diária, sendo que os documentos analisados, me permite constatar que a partir da Formação Continuada os professores estarão constantemente qualificando os seus saberes, buscando sempre uma reflexão constante. Também pude refletir a respeito da presença dos saberes profissionais (Tardif, 2014), sendo que ele fica evidenciado no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, onde o aperfeiçoamento docente é visto como qualificador da prática do professor, sendo que cada um constitui esses saberes ao longo da sua carreira e das experiências que vivencia diariamente.

Dado o exposto, com o propósito de buscar as respostas que trouxe acima e atender os objetivos, me apoiei teoricamente em Freire (1987, 1996, 2011), Gatti e Barreto (2009), Imbérnon (2011), Nóvoa (1991, 1995, 2011, 2013), Pimenta (1999, 2002, 2011, 2012) e Santos (2007, 2010) que defendem a Formação Continuada como indissociável da docência. Além disso, o trabalho baseia-se em Nunes (2001), Tardif (2014) e Therrien e Damasceno (2000) que contextualizaram os saberes docentes. A respeito da Formação Continuada a sua relação com os aspectos culturais dos docentes, destacam-se Arroyo (2013, 2014, 2019), Costa (2010), Kramer e Lei (1998) e Nogueira (2008).

A partir das teorias presentes neste estudo, articulo os conceitos da Formação Continuada e saberes docentes. Adentro aos estudos sobre a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a mobilização dos saberes docentes, assim como, a importância de uma prática reflexiva na Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trago também algumas considerações que regem à formação continuada de professores.

Levando em consideração esses aspectos, percorri a contextualização do papel da Formação Continuada na composição organizativa da identidade profissional docente. Adentrei nessa temática considerando que é na Formação Continuada que o professor consegue perceber

como a sua identidade profissional está associada à dimensão pessoal. Além disso, contextualizei historicamente a Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, adentrando nas várias transformações ocorridas na formação de professores no decorrer do tempo.

Em relação aos saberes docentes, busquei traçar um breve panorama da pesquisa brasileira sobre os saberes docentes e a Formação Continuada, objetivando conhecer um pouco mais sobre as contribuições já proferidas. Sinalizei, ainda, aspectos relevantes sobre a mobilização dos saberes docentes na Formação Continuada que é ofertada aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo que hoje o professor agrega à sua prática pedagógica diferentes significados, compreendendo, assim, a importância dos saberes docentes.

Identifiquei ao longo da pesquisa que os participantes são egressos de cursos de licenciatura e que o tempo de trabalho no magistério público municipal de Veranópolis varia entre cinco e mais de 30 anos. Pude perceber que esses docentes buscam com a Formação Continuada aprimorar suas práticas. Constatei também que eles são ávidos pelo conhecimento, buscando nos momentos formativos qualificar sua prática.

Os professores participantes da pesquisa pontuaram que a Formação Continuada é vista como um suporte para as práticas que são desenvolvidas em sala de aula, visando qualificar sua prática, sendo que esses momentos formativos são vistos como espaços de busca para a reflexão do trabalho docente. Outro ponto que considero importante é que os professores valorizam a Formação Continuada que vai ao encontro da realidade diária vivenciada em sala de aula, estando em consonância com a sua prática.

Pude observar que os docentes participantes da pesquisa já participaram de momentos formativos que tinham como foco de discussão os saberes docentes, mas percebi que eles não apresentam uma clareza sobre a temática em questão. Ainda, destaquei que as professoras consideram importante que a oferta de Formação Continuada esteja voltada para as suas necessidades, levando em consideração a área de atuação de cada professor, respondendo dessa maneira o último objetivo.

A pesquisa objetivou também realizar a análise de documentos institucionais elencados, como sendo relevantes para o contexto e para o entendimento do objeto de estudo. Para isso, utilizei o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da escola, o Plano de Carreira Municipal do Magistério e as políticas públicas municipais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Formação Continuada de professores, estabelecendo relação com a temática de investigação da pesquisa. Analisar esses documentos me permitiu compreender que a Formação Continuada é vista como uma motivação para os professores, sinalizando a

importância da qualificação docente, resultando assim na melhoria do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Na pesquisa, também trabalhei com questionários, sendo que os mesmos foram encaminhados por e-mail, para os professores participantes. Ao utilizar esse instrumento, compreendi quais eram as percepções e entendimentos iniciais sobre a Formação Continuada, os saberes e os aspectos relacionados a cultura docente.

Outro instrumento metodológico utilizado foi a técnica do grupo focal. A partir dele, aprofundei as discussões iniciadas nos questionários. O grupo focal serviu como um espaço de discussão entre os professores participantes, pois em suas falas trouxeram a importância da Formação Continuada, destacando que a mesma precisa alicerçar suas práticas pedagógicas. Em relação aos saberes docentes, constatei que elas possuem o conhecimento sobre a temática, mas sem um aprofundamento teórico. E sobre a cultura docente, elas destacam que consideram importante levar para os momentos formativos a cultura dos professores, levando em consideração seus hábitos culturais.

A análise dos documentos e das falas dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Veranópolis/RS, ocorreram por intermédio da Análise Textual Discursiva desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2011). Por intermédio da ATD, busquei conceder significados ao conjunto de textos que se apresentaram como achados empíricos, num constante exercício de produzir e expressar sentidos e reflexões (MORAES; GALIAZZI, 2011). Por meio da ATD, reconheci os significados presentes nas falas dos professores e, em seguida, atribui sentido a eles, na busca por um maior entendimento a respeito das reflexões da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a mobilização dos saberes docentes.

A Formação Continuada permite que os professores possam visitar e rever suas teorias e práticas, conseguindo desta maneira, refletir sobre o trabalho que vem realizando em sala de aula, podendo qualificar e readequar conforme as demandas que vão surgindo no seu dia a dia.

Desta maneira, compreendi que os professores, a partir da Formação Continuada, qualificam os seus saberes que vão se constituindo ao longo da sua prática. Pontuei também a necessidade do professor poder perceber a necessidade das trocas permanentes com seus colegas de profissão, alinhando esses momentos formativos com a realidade vivenciada.

Em relação à cultura docente, pude compreender a importância da Formação Continuada que acolha vivências para que os professores possam levar em consideração os

aspectos culturais na organização do seu fazer pedagógico, buscando conhecer a realidade onde seus alunos estão inseridos.

Essas aproximações geraram categorias, que as nomeei com base no aparecimento de palavras ou expressões que se assemelham, que se pareceram idênticas ou ainda que nos remetem ao mesmo significado dentro da pesquisa. A partir dessa aproximação, construí três categorias de análise.

A importância da Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a busca por uma prática docente de qualidade foi o título que elaborei para a primeira categoria de análise. Dessa categoria, considero pertinente destacar que a Formação Continuada vem para qualificar e ampliar à Formação Inicial, permitindo que o professor possa refletir sobre a sua prática docente. Ainda dessa categoria, considero pertinente trazer a importância do professor refletir e investir na Formação Continuada, com o intuito de qualificar seu trabalho pedagógico. Aqui destaco, inclusive, que a Formação Continuada está intimamente relacionada ao significado que o professor atribui ao seu fazer docente.

A segunda categoria de análise, Concepções acerca dos saberes docentes que permeiam os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, me permitiu compreender que os saberes docentes estão incorporados nas práticas dos professores participantes da pesquisa, sendo possível perceber que os saberes profissionais (Tardif, 2014) estão presentes diariamente no exercício da docência. Ainda, acredito ser pertinente destacar que os saberes são construídos socialmente, nos diferentes espaços por onde os professores transitam, sendo que esses saberes não podem ser considerados isoladamente.

E a última categoria intitulada de A Formação Continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a cultura docente, busquei aproximar a discussão sobre essas duas temáticas, sendo possível destacar a importância da cultura na vida e na formação do professor. Também considero importante pontuar que os aspectos culturais do professor devem integrar a Formação Continuada, merecendo ser reconhecida nos cursos e momentos formativos.

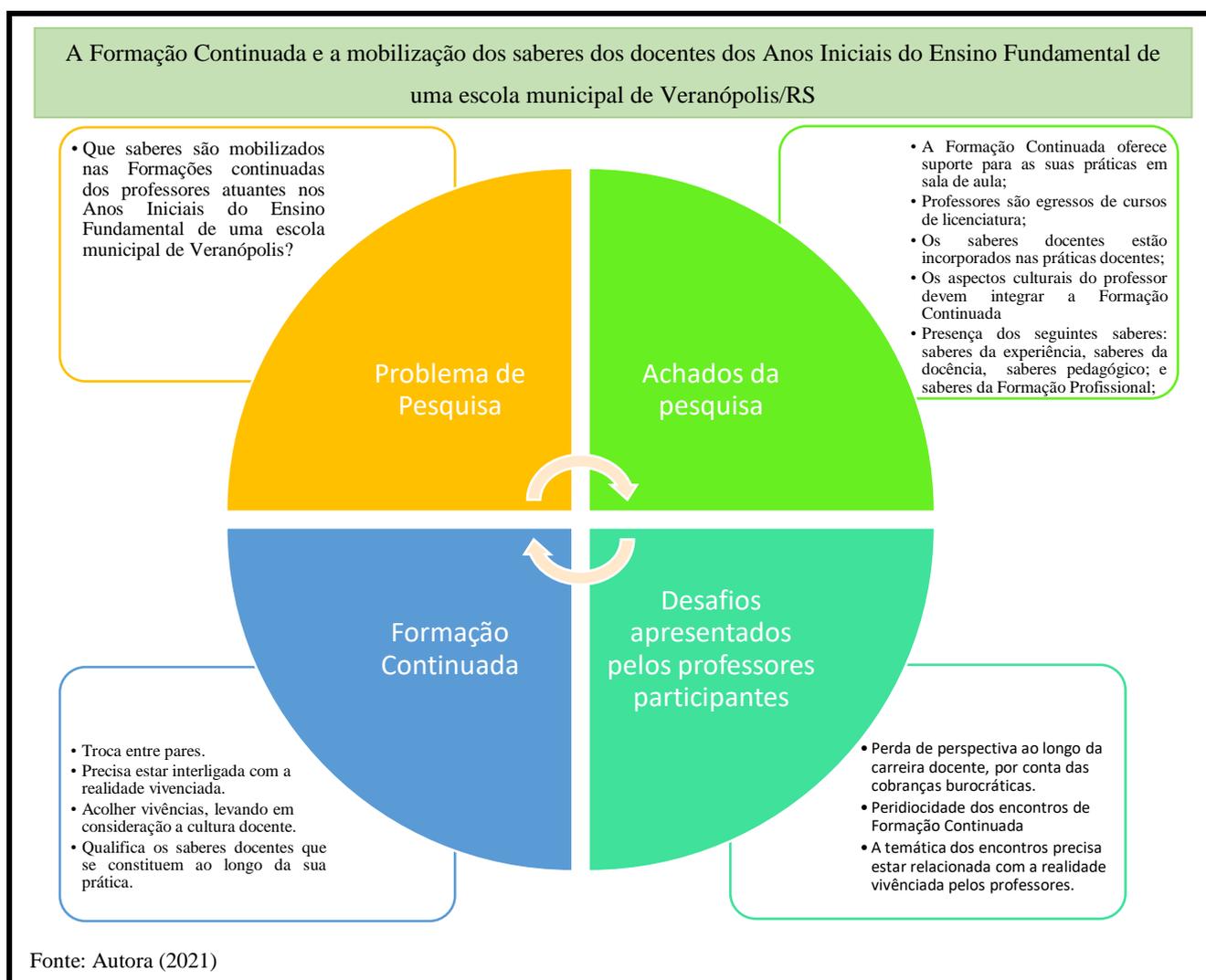
Ao longo das reflexões, observei que foi apresentado pelos professores participantes desta pesquisa um desafio que diz respeito a perda da perspectiva ao longo da carreira docente, por conta das inúmeras cobranças burocráticas que acabam se fazendo presentes diariamente na rotina do professor, sendo que essa burocracia muitas vezes impossibilita um fazer pedagógico que olhe de fato para as necessidades das aprendizagens dos alunos. Avaliar essa condição, buscando caminhos para possíveis encaminhamentos e solução, constitui-se como fator desafiante.

Outro desafio apresentado é a periodicidade do acontecimento desses encontros de Formação Continuada. Segundo as falas dos professores participantes dos questionários e do grupo focal, os encontros de Formação Continuada, acontecem num grande intervalo entre eles, sendo que na grande maioria as temáticas de um encontro e outro não se conversam entre si.

Há, ainda, outro desafio: os professores participantes da pesquisa apontam que a qualidade desses encontros vai estar intimamente ligada à realização, respeitando a frequência em que eles acontecem e se o tema do mesmo vai ao encontro da realidade vivenciada pelos professores em sala de aula. É importante destacar que a maioria dos professores da rede municipal de educação de Veranópolis/RS desempenha quarenta horas de atividade como professor, dispondo, portanto, de pouco tempo extraclasses para participar da Formação Continuada.

Dando sequência a todas essas tessituras, trago um mapa mental (Figura 10) com o intuito de contextualizar os achados ao longo da pesquisa realizada.

Figura 10 – Contextualização das considerações finais



Assim, constatei que é fundamental incentivar os professores a refletirem sobre a sua própria prática e, a partir disso, oportunizar para que eles possam assumir a responsabilidade sobre a própria Formação Continuada, percebendo-se como protagonistas do processo. Por intermédio do diálogo e da reflexão sobre a prática, que aconteceram nos questionários e no grupo focal, percebi, a partir das falas dos professores, a necessidade de organização de Formações Continuadas que estejam relacionadas a realidade vivenciada pelos professores diariamente, permitindo que o docente seja responsável pelo seu processo formativo.

Por todos esses aspectos, concluo, sem finalizar este estudo que, ao recordar os caminhos percorridos até aqui, não me permitem finalizar essa trajetória, pois novos caminhos acerca da Formação Continuada de professores e a mobilização dos saberes docentes podem ser desvelados nesse processo formativo. Ao observar esses aspectos, a inquietude toma conta de mim, pois a curiosidade me move a buscar por outros estudos que ampliem as possíveis análises investigativas realizadas até aqui.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Carina Rafaela de; HOBOLD, Márcia de Souza. **Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e sua implicação para o trabalho docente**. *Práxis Educacional*, v. 11, n. 18, p. 219-235, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/809-Texto%20do%20artigo-1344-1-10-20170830.pdf> Acesso em: 10 jun. 2020.

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais: desafios e possibilidades**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**. v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R57SFxGg3qSvGBh6CsCvv4F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em 06 maio. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 06 maio 2019.

BRASIL. **Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 06 maio. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 06 maio. 2019.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; SIMIONATO, Margareth Fadanelli; VIEGAS, Luciane Torezan. Formação de professores: uma análise preliminar do programa nacional de formação continuada dos professores da educação básica. *Revista Reflexão & Ação*, v. 17, n. 2, p. 69-90, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1091/828> Acesso em 15 mar. 2019.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, n. 95, São Paulo, p. 5-12, 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/820/829>> Acesso em: 05 jan. 2021.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. (p. 11-18). In: Psicologia da Educação. São Paulo, 1998.

CAVALCANTE, Érica Raquel de Castro. **Entre a vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino do DF**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução: Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORDEIRO, Maria Angélica dos Reis. **Formação continuada de professores alfabetizadores: um repensar sobre os saberes pedagógicos**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. Sobre a contribuição das análises culturais para a formação de professores no início do século XXI. **Educar em Revista**, nº 37, maio - agosto/2010. p.129-152. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/d89SJcZ3VGHZchmNppvntQN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 17 fev. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 jan. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte, 2010. p. 582-584.

CUNHA, Renata Barrichelo. et. al. **Professor/a: os elementos de uma identidade em construção**, 2007, v. 18, n. 01, p. 153-167, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643584/11105>> Acesso em 07 jan. 2021.

DAMASCENO, M.N & SILVA, I.M. **Saber da prática social e saber escolar: refletindo essa relação**. In: Anais da 19ª Anped, 1996.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FELICIANO, Sydna Meire Faustino. **Professores em formação: uma discussão sobre a formação continuada e transformação das práticas docentes**. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. **Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”**. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (org.). Formação Continuada e Gestão da Educação. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

FILHO, Agnaldo Pedro Santos. O estágio supervisionado e sua importância na formação docente. **Revista Partes**. 2010. Disponível em: < <https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/>> Acesso em: 17 out. 2019.

FILHO, Mateus de Souza Coelho; GHEDIN, Evandro Luiz. **Formação de professores e construção da identidade profissional docente**, 2018. Disponível em: < <file:///C:/Users/User/Downloads/11502-Texto%20do%20artigo-42453-1-10-20180523.pdf>>. Acesso em 24 nov. 2020.

FIORENTINI, D. & SOUZA e MELO, G.F. **Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos** In: GERALDI, C. (org). Cartografias do 42 Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001 trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico**. In: Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas. p. 87-118. São Paulo: Loyola, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, Helena de Lopes Costa. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 18 jul. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont et. al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GOMES, Maria Elásir S.; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupo focais para obtenção de dados qualitativos**. Educativa, 1999. Disponível em: < http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf> Acesso em: 17 out. 2019.

GUSMÃO, Joana de Buarque. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

IBGE, Diretoria de Geociências – Coordenação de Cartografia. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 25 mar. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Aprendizagem docente**. In: MOROSINI, M.C. Enciclopédia de Pedagogia Universitária, Glossário, v. 2, Brasília/INEP, 2006.

JUNIOR, Antônio Fernandes da Cruz; DELLA FONTE, Sandra Soares; LOUREIRO, Robson. Formação continuada de professores: quando a experiência e os saberes docentes se limitam à vivência. **Pro-posições**, v. 25, n. 2, p. 197-215, maio-ago. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/nrLG5bSMBVkyMDDDD68tr6gd/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 15 mar. 2019.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Perreira (orgs.). **Infância e produção cultural**. 7ª ed. Campinas: Papirus, 1998.

LASTRO. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. 2001. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. O regresso dos professores, de António Nóvoa. **EccoS Revista Científica**, 2012, n.28, p. 225-230, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/3610-21826-1-PB.pdf>> Acesso em 18 set. 2019.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução: Cristina Antunes. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, 2009, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2013/quimica_artigos/a_ident_docent_constant_desaf.pdf> Acesso em 18 set. 2020.

MASSON, Lilia Jurema Monteiro. **Formação continuada na e pela escola: uma proposta partindo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) – Fundação Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 05 maio. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 05 maio. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

NHANISSE, Cacilda Rafael. **Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008b.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade e Aveiro**, 1991.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1995.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**. Ano 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfpHGDsTv/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 04 jan. 2020.

PERRENOUD, Philippe. A ambiguidade dos saberes e da relação com o saber na profissão de professor. In: PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 135-193

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTO, Yeda da Silva. Formação continuada e prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VERANÓPOLIS. Disponível em: <www.veranopolis.rs.gov.br> . Acesso em 25 mar. 2020.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Tradução: João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 2ª ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

RETAMERO, Fabiana Paulino Alexandre. **Formação pedagógica dos professores dos anos finais do ensino fundamental**. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. 2002. 126 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas: Bioquímica) Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 15 set. 2019.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. **Formação continuada de professores dos anos iniciais: contribuições para a construção de uma escola democrática inspirada em Paulo Freire**. 2017. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Jon (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, n. 4, p. 215-233, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela. **Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer**. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (orgs.). Artesões de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: Annablume, 2000.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**. Physis (online). 2009, vol. 19, n. 3, p. 777-796. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 05 maio. 2019.

URZETTA, Fabiana Cardoso; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente**. Ciência & Educação, 2013, v.19, n.4, p. 841-858, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/8fb87xt4k7R4CYHs4JYL5XS/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 17 set. 2019.

VERANÓPOLIS. **Imagens Ilustrativas**: mapa de localização do município. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/veranopolisrs/imagem-10>>. Acesso em 25 mar. 2020.

VIANA, Kemle Senhorinha Rocha Tuma. A importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias na prática pedagógica: um estudo de caso. **Revista Internacional de Apoyo a la inclusión**, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.