

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL – PPPG**

MARCIA PIRES CARDONA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
CONTEXTOS INTEGRADOS: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

**SANTA MARIA, RS.
2019**

Marcia Pires Cardona

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
CONTEXTOS INTEGRADOS: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Taciana Camera Segat

Santa Maria, RS.
2019

Cardona, Marcia Pires
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
EM CONTEXTOS INTEGRADOS: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA
/ Marcia Pires Cardona.- 2019.
111 p.; 30 cm

Orientadora: Taciana Camera Segat
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2019

1. Formação Continuada de professores 2. Formação em
Contextos 3. Comunidades Críticas Reflexivas de
professores I. Segat, Taciana Camera II. Título.

Marcia Pires Cardona

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
CONTEXTOS INTEGRADOS: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

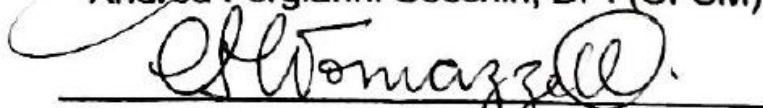
Aprovada em 16 de agosto de 2019:



Taciana Camera Segat, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



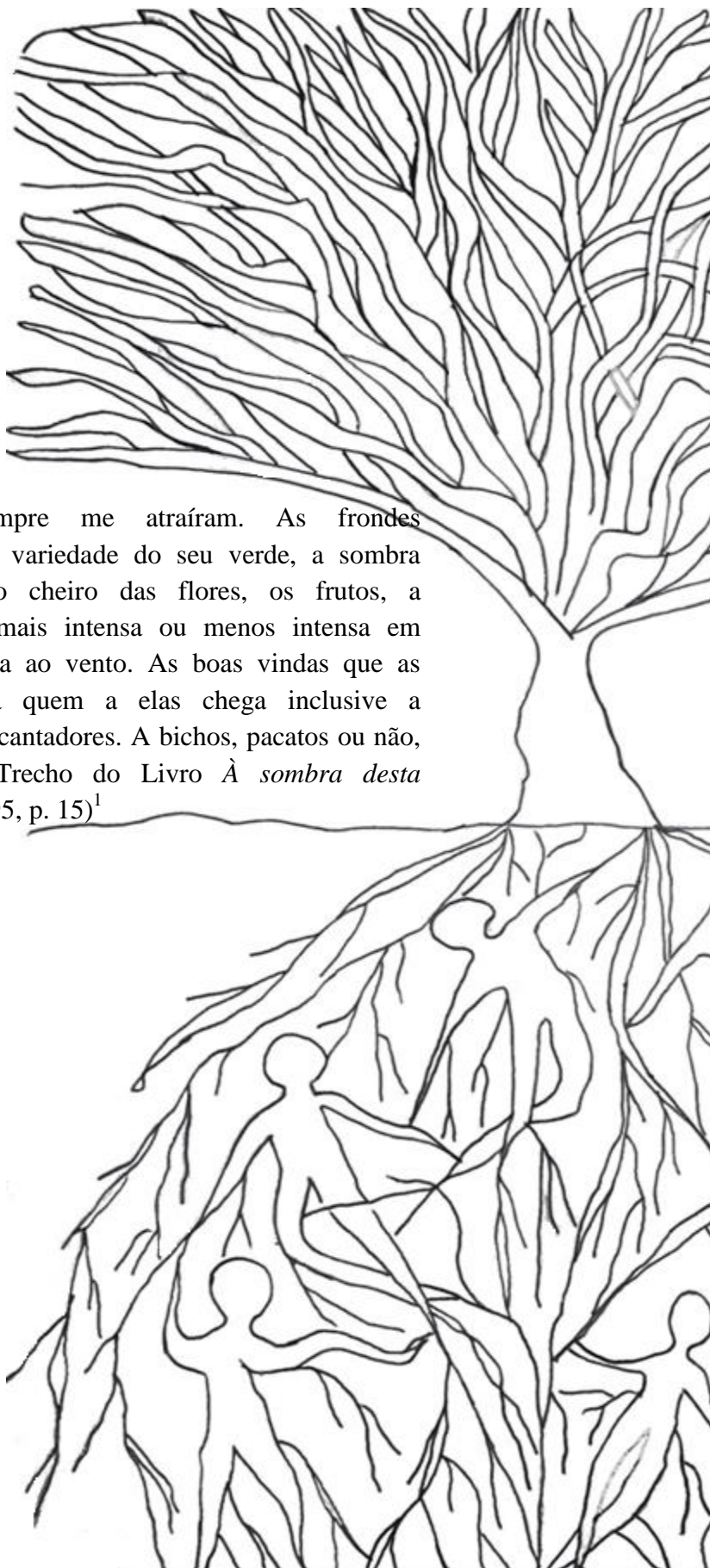
Andrea Forgiarini Cecchin, Dr^a. (UFSM)



Cleonice Maria Tomazzetti, Dr^a. (UFSCAR)

Santa Maria, RS.

2019



As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas vindas que as sombras sempre dão a quem a elas chega inclusive a passarinhos multicores e cantadores. A bichos, pacatos ou não, que nelas repousam. (Trecho do Livro *À sombra desta Mangueira*, FREIRE, 1995, p. 15)¹

¹ Autoria da imagem da própria autora, 2019.

Agradecimentos

Esse é o momento de agradecer àqueles que deram sentido a essa caminhada, sem os quais nada seria possível:

Meus pais, Ernani e Donides, que me ensinaram que melhorar de vida não depende de ninguém a não ser de nós mesmos e o estudo é um dos caminhos para isso;

À minhas irmãs Juliana e Luana, que sempre estiveram por perto para apoiar, e amparar quando foi preciso;

Ao meu melhor amigo, companheiro, marido e grande incentivador, Luciano que sempre acreditou nesse sonho, às vezes mais do que eu mesma;

À minha sogra Santa Gema por ter cuidado de nós nos momentos de maior sufoco e estar presente durante todo esse processo;

Aos meus filhos Luciano Jr. e Miguel, que compreenderam a falta de tempo e entenderam o que esse processo pode significar nas nossas vidas;

Á minha amiga Carla, por ter me apresentado ao grupo de pesquisa e com isso ter me aproximado do meu sonho de voltar para a universidade, pela amizade, pelas oportunidades, pelo carinho e conforto quando precisei;

Ao Grupo DOCINFOCA, pelo carinho com que me receberam e pela importância que tiveram no meu fortalecimento como professora;

À minha orientadora Taci, que confiou em mim para ser uma das primeiras mestrandas sob sua orientação. Agradeço por provocar, inquietar e ter sempre uma nova pergunta para desacomodar o que eu pensava que sabia. Essa dissertação não seria possível sem as horas de conversas, os códigos indecifráveis nas páginas impressas de cada versão e a compreensão durante todo o processo.

Muito Obrigada!

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS INTEGRADOS: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

AUTORA: Marcia Pires Cardona
ORIENTADORA: Taciana Camera Segat

O presente estudo busca pesquisar os movimentos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, a fim de verificar a viabilidade metodológica desta organização como potencializadora dos processos colaborativos de formação continuada de professores. A pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na Linha de Pesquisa 2 – Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. A opção por este tema é justificada pelas vivências da autora como professora na Educação Infantil e tutora no Curso de Pedagogia UAB/UFSM. O objetivo geral é compreender os elementos que organizam os processos formativos colaborativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, como potencializadores na elaboração de uma proposta metodológica de formação continuada que possa ser implementada nos diferentes contextos de atuação docente. Desenhamos esta pesquisa através da analogia com as árvores e os processos vivenciados, no sentido de que a formação continuada pode ser compreendida como um movimento orgânico, vivo e em constante desenvolvimento. Para que chegássemos a tais compreensões, utilizamos o referencial teórico que contempla os estudos de Freire (1986), Gimeno Sacristán (2000), Pinazza (2013), Formosinho (2009), Pinto (2003), Mallmann (2015), Segat (2016) e Cortesão (2017). A pesquisa foi desenvolvida através da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, caracterizando-se como uma investigação problematizadora a respeito das demandas e às ações coletivas que colaboram para a formação continuada de professores, refletida no ambiente escolar. Os sujeitos da investigação são os professores participantes do grupo de pesquisa Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA/UFSM) que atuam como professores na rede pública e privada de Santa Maria/RS. O produto, desta pesquisa é a organização e implantação de um Projeto de Extensão de Formação Continuada, proposto através do *Moodle*, com o objetivo de a partir dos integrantes do grupo, viabilizar estudos e reflexões sobre formação continuada em contexto, envolvendo de forma orgânica professores atuantes na rede de ensino pública e egressos do Curso de Pedagogia/UFSM.

Palavras-chaves: Formação continuada; Comunidades Críticas Reflexivas de professores; Formação em contextos.

ABSTRACT

CONTINUING TRAINING OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN INTEGRATED CONTEXTS: BETWEEN UNIVERSITY NA SCHOOL

AUTHOR: Marcia Pires Cardona
ADVISOR: Taciana Camera Segat

The present study aims researching the movements of a Critical Reflexive Community of Teachers so to check the methodological possibility of this organization in acting as a driving force of the collaborative processes of the teacher's continuous formation. The research is linked to Professional Master's Degree of Federal University of Santa Maria (UFSM) – Research Line 2 – Pedagogical and Educational Management Contexts. The option for this subject is justified by the experience of the author's teaching in Children's Education and as guardian in Pedagogy Course of UAB – UFSM. The general aim is understanding the elements that organize the collaborative formation processes of a critical Reflexive Community of Teachers as a driving force in the elaboration of different contexts in teaching. We draw this research through an analogy to the trees and the processes already experienced meaning that continuous formation can be understood as an organic movement alive and in constant development. To get to this understanding we refer to theoretical references contemplating the studies of Freire (1986), Gimeno Sacristán (2000), Pinazza (2013), Formosinho (2009), Pinto (2003), Mallman (2015), Segat (2016) and Cortesão (2017). The research will be developed through qualitative approach research-action type characterizing as problem maker investigation regarding demands and group actions that contribute for the continuous formation of teachers reflected in the school environment. The subjects of the investigation are the participant teachers of the group of Research Teaching, Infancy and Formation (DOCINFOCA/UFSM) in public and private schools at the city of SM – RS. The product of this research will be the organization and implementation of an Extended Project of Continuous Formation proposed through "moodle", aiming to make possible studies and reflections on continuous graduation in context, involving the teachers of the net as well as those coming from Educational Courses.

KEY WORDS: Continuous Formation. Critical Reflexive Community of Teachers. Context Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Recorte da MTO.....	28
Figura 2: Imagem explicativa da Matriz Dialógico-Problematizadora	49
Figura 3: Sequência pretendida para o andamento da pesquisa	51
Figura 4: Recorte da MTO.....	51
Figura 5: Recorte da MTO.....	55
Figura 6: Contextos vivenciados pelos professores	56
Figura 7: Recorte da MTO.....	57
Figura 8: Espiral Cíclica do processo de pesquisa-ação.....	62
Figura 9: Transposição das Matrizes Cartográficas	70
Figura 10: Recorte da MTO.....	74
Figura 11: Recorte MTO.....	75
Figura 12: Recorte da MTA	82
Figura 13: Recorte da MTA	84
Figura 14: Recorte da MTA	86
Figura 15: Recorte da MTA	87
Figura 16: Recorte da MTA	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Problema e Objetivos da Pesquisa.....	14
Quadro 2: Organização das seções da pesquisa.....	17
Quadro 3: Apresentação das Matrizes Cartográficas.....	47
Quadro 4: Matriz dialógico-problematizadora (MDP)	48
Quadro 5: Os sujeitos e o contexto da pesquisa.....	52
Quadro 6: Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP)	71
Quadro 7: Matriz Temático-Organizadora (MTO).....	72
Quadro 8: Recorte da MTO.....	75
Quadro 9: Matriz Temática Analítica – MTA.....	80
Quadro 10: Proposta para organização do Produto	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Contextualização dos Sujeitos	54
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA	Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
CE	Centro de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOCINFOCA	Docência, Infância e Formação
EAD	Educação à Distância
MDP	Matriz Dialógico-Problematizadora
MEC	Ministério da Educação
MTA	Matriz Temático-Analítica
MTO	Matriz Temático-Organizadora
NEPEI	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
1 O INÍCIO DA SEMEADURA: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL – VIVÊNCIAS E ADVERSIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	18
1.2 OS ENTENDIMENTOS SOBRE A PESQUISA: PORQUE ESSA TEMÁTICA?	25
2 ENTRE PODAS E FLORESCIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	33
3 DA RAIZ ÀS FOLHAS – PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO.....	43
3.1 OS PROCESSOS QUE IREMOS VIVENCIAR	44
3.2 AQUELES QUE HABITAM O ARVOREDO - O GRUPO DOCINFOCA COMO CONTEXTO DA PESQUISA	51
4 REVISÃO DE LITERATURA – OS MOVIMENTOS QUE NOS CONVIDAM A PESQUISAR	60
5 OS MOVIMENTOS ORGÂNICOS DO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE: O ENTRELAÇAMENTO DAS RAÍZES.....	68
6 A MATRIZ TEMÁTICO-ANALÍTICA E OS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA.....	79
6.1 A FALTA DE TEMPO E DE ESPAÇO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA	82
6.2 A POSTURA DA GESTÃO EDUCACIONAL FRENTE ÀS INICIATIVAS FORMATIVAS.....	85
6.3 RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES AOS PROCESSOS FORMATIVOS...	87
7 O PRODUTO: A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	90
7.1 PROPOSIÇÃO DO PRODUTO: PROJETO DE EXTENSÃO - FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTOS	93
8 SOBRE PROFESSORES E ÁRVORES: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICES.....	103
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	103
APÊNDICE B – Matrizes Temático-Organizadoras.....	105

APRESENTAÇÃO

Compreender os movimentos que fazemos, enquanto professores, não é tarefa fácil. Perceber as pequenas nuances que atravessam o nosso dia-a-dia e o que elas nos causam exige-nos um olhar zeloso. Para Cortesão (2006), esse olhar está, muitas vezes, mascarado por práticas tidas como óbvias e por isso, indiscutíveis pelos profissionais e comunidade escolar, reivindicando uma atitude de vigilância crítica. Essa vigilância representa o exercício que cada professor precisa fazer ao olhar para si, para a sua prática, para o seu olhar de mundo e também para a sua formação continuada.

Talvez o mesmo olhar daquele que observa o movimento das árvores, como se desenvolvem, como se enraízam, como se comunicam, frutificam, endurecem suas cascas e aprofundam suas raízes.

Assumimos essa forma de olhar ao desenvolver essa pesquisa, buscando compreender nossos próprios movimentos docentes, as problemáticas que nos mobilizam, o alcance das nossas folhas, a força das nossas raízes, a aspereza de nossa casca e, por fim, até onde vai a nossa sombra?

Para Cortesão (2017), precisamos refletir sobre quais contextos terão mais possibilidades de influenciar as características observadas na identidade de cada professor, sejam elas de “estímulo ou de asfixia” (p. 24). Asfixia essa, que pode ser determinante para que haja o corte da árvore pela sua falta de viço, de folhas e de frutos.

Assim, tocados pela licença poética, esta proposta de investigação vem ao encontro da premissa de que, segundo Deleuze e Guattari (2000, p. 12), *a árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo, ou seja, cada árvore se desenvolve conforme as condições que o ambiente lhe oferece, o que ela extrai dele e o que deixa de si, levando ao surgimento do problema da pesquisa: **Quais elementos organizam e fortalecem os processos formativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, e como a partir desses entendimentos é possível viabilizar a elaboração de propostas de formação continuada nos diferentes espaços de atuação profissional docente?***

Tal problematização emerge das vivências no trabalho desenvolvido como professora de Educação Infantil da rede de ensino privada e como tutora no Curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)², a partir da constatação de que nem todos os contextos oferecem meios para que os professores possam refletir a respeito da própria formação continuada, levando os professores a buscarem alternativas que sirvam como espaços formativos.

Ao compreendermos que nem todos os solos são férteis para a formação continuada, procuramos outros lugares com mais nutrientes e mais possibilidades de fornecer aquilo que buscamos. Esses lugares nos levaram a pensar coletivamente em relação às angústias que surgem a respeito da docência, visto que a maioria dos professores são originários de uma formação implicada basicamente na reprodução da ideologia dominante, dos conteúdos prontos, com verdades absolutas, ou no paradigma da neutralidade educacional frente às demandas sociais. (FREIRE, 1987). Para Góes (2017), estudioso das obras de Paulo Freire,

o trabalho coletivo ajuda a construir autonomia com responsabilidade. Desafia a superação dos limites pessoais e valoriza a atuação de cada trabalhador/educador que tenha como compromisso a prática de uma pedagogia da libertação ou da “educação como prática da liberdade”³ (GÓES, 2017, p. 77).

Essa coletividade adquire sentido quando se dispõe à construção da ação-reflexão, que é constantemente citada na obra de Freire (1992) e trata da dialética existente entre o fazer e o saber reflexivo da ação. Esse saber realimenta criticamente o fazer docente em um movimento contínuo de reconstrução da prática, com base nas experiências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos em um contexto permeado por trocas dialógicas sobre as demandas educacionais nas quais se envolvem.

Pensando no sentido que a coletividade assume durante este estudo, buscamos refletir sobre o problema da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam os passos a serem seguidos.

² Ao abordar o trabalho como professora a descrever a trajetória percorrida até o presente momento, utilizo a primeira pessoa do singular a fim de marcar os momentos vivenciados, os quais impulsionaram a realização desta pesquisa.

³ Grifos do autor.

No entanto, ao observarmos o objetivo principal, percebemos o surgimento de outras questões que se relacionam e se complementam, colaborando com a investigação no sentido de delinear os passos que iremos trilhar, norteando as reflexões que surgiram no processo desta pesquisa, os quais são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1: Problema e Objetivos da Pesquisa

<p>PROBLEMA DA PESQUISA: quais elementos organizam e fortalecem os processos formativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores e como, a partir destes entendimentos e vivências, é possível viabilizar a elaboração de propostas de formação continuada nos diferentes espaços de atuação profissional docente?</p> <p>OBJETIVO GERAL: compreender os elementos que organizam os processos formativos colaborativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, como potencializadores para a elaboração de uma proposta metodológica de formação continuada, que possa ser implementada nos diferentes contextos de atuação docente.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreender quais são os elementos que dificultam a formação continuada e o que eles significam para os sujeitos que os vivenciam; - acompanhar e registrar a dinâmica das discussões que emergem no grupo Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA); - propor aos sujeitos a reflexão a respeito da identidade do grupo considerando os pressupostos das Comunidades Críticas Reflexivas de professores; - construir uma proposta de organização metodológica que oriente a formação continuada em contextos de professores a partir dos entendimentos e vivências acerca das Comunidades Críticas Reflexivas de professores como produto deste estudo. <p>O QUE BUSCAMOS COM A PESQUISA: promover a formação continuada de professores, por meio da reflexão-ação, acerca dos processos formativos em contexto a partir da organização de um curso disponível através de ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) para professores das redes de ensino e egressos do curso de Pedagogia UFSM, como produto desta pesquisa.</p>
--

Fonte: elaboração da autora (2019)

Para realizar o proposto, o principal contexto no qual a pesquisa se desenvolve são os encontros do grupo de professores e tutores que compõem a equipe responsável por disciplinas curriculares do Curso de Pedagogia

(UAB/UFSM). Esses encontros se constituem de momentos nos quais são problematizados assuntos relacionados à docência, à formação continuada e aos desafios que cada participante vivencia na sua escola de atuação⁴, promovendo assim, um espaço de diálogo e de reflexão crítica sobre a própria prática, potencializando os processos de colaboração e de fortalecimento do grupo, caracterizando-os como uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores⁵.

As ações investigativas foram realizadas com base na perspectiva qualitativa, por meio dos princípios da pesquisa-ação enquanto, processo dialógico-reflexivo, e os dados produzidos serviram de embasamento para as considerações feitas sobre a temática proposta, considerando os aspectos que podem ser encontrados nos diálogos entre os sujeitos, suas expressões e suas impressões sobre a formação continuada.

O florescimento dessa escrita, portanto, se baseia nos movimentos que buscamos compreender. Por isso, na primeira seção - O Início da Semeadura: Trajetória Profissional – Vivências e Adversidades na Formação Continuada – procuramos aproximar os caminhos percorridos desde a formação inicial até os trilhados hoje. Trazemos o termo semeadura como referência ao início do processo de desenvolvimento, em que se parte, inicialmente, de uma semente para a concepção da árvore e, quem sabe, de uma floresta. Da mesma forma, partimos das vivências pessoais, para compreendermos os desafios enfrentados quanto a formação continuada e o que nos levou a pesquisá-los.

Na segunda seção, problematizamos as podas e o florescimento como analogias às fragilidades dos processos de formação continuada e às possibilidades que os contextos formativos podem agregar aos professores. A partir disso, tratamos dos andamentos da pesquisa na terceira seção - Da Raiz Às Folhas: Processos de Investigação – que ao se desdobrar em subseções, busca justificar as escolhas metodológicas que nos guiaram pelo percurso investigativo.

Ao trazer a quarta seção, dialogamos com o referencial bibliográfico produzido a respeito do tema formação continuada em contexto, com o propósito

⁴ Todos os participantes do grupo atuam como professores, também, na rede Municipal pública ou privada de ensino de Santa Maria/RS.

⁵ O termo Comunidades Críticas Reflexivas de professores será conceituado com base teórica em Kemmis (1993, p. 17), na seção 1 – Desafios da Formação continuada, subtítulo Formação Continuada e Comunidades Críticas Reflexivas de professores: de onde vem essa temática?

de solidificar/criar conhecimentos para melhor compreender o contexto problemático e dialogar com os dados da pesquisa.

Na quinta seção – Os movimentos orgânicos do processo formativo docente: o entrelaçamento das raízes – problematizamos questões relacionadas a formação continuada, contextos formativos e os entendimentos dos sujeitos sobre esses aspectos.

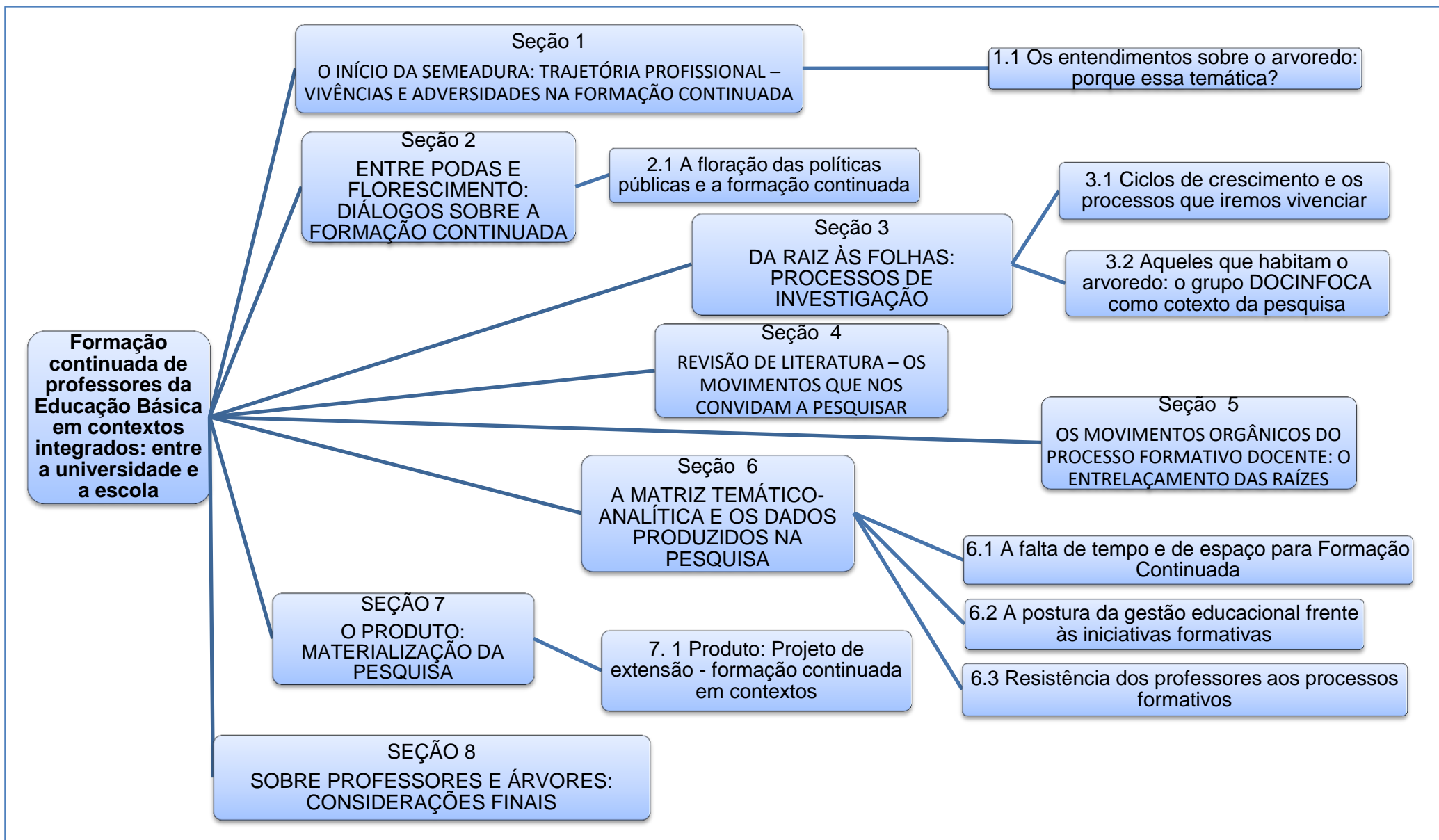
Na sexta seção buscamos apresentar a matriz Temático-Analítica bem como os dados produzidos. Com a sétima seção, apresentamos o desenho do produto, seus delineamentos e sua materialidade. Por fim, na oitava seção expomos as considerações finais.

Sendo assim, nos inspiramos naquele menino, que na sua infância em Recife se abrigava à sombra de uma mangueira,

nascido no Recife, menino de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras. Marcada por um gosto especial pelas sombras, que as gentes nascidas nos trópicos cedo incorporam e dele falam como se tivessem nascido com ele. (FREIRE, 1995. p. 15).

É nesse menino que me inspiro ao longo desta escrita, buscando aqui também trazer as expectativas vividas na sombra das árvores, na descoberta das raízes, no entendimento dos galhos, na suculência dos frutos e na beleza das flores.

Por fim, para melhor visualização do leitor, organizo no Quadro 2 as seções que estruturam esta dissertação.



1 O INÍCIO DA SEMEADURA: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL – VIVÊNCIAS E ADVERSIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Cotidianamente, os professores enfrentam situações desafiadoras que colocam à prova seus conhecimentos e suas concepções, tanto profissionais quanto pessoais, e as possibilidades de formação continuada podem servir de embasamento para a busca de algumas das respostas para essas inquietações docentes. Nem sempre é um caminho fácil e, por vezes, a própria formação continuada se torna um desafio.

Por isso, neste momento, buscamos resgatar o primeiro objetivo específico, na tentativa de compreender quais são os elementos que dificultam a formação continuada e o que eles significam para os sujeitos que os vivenciam, fazendo a analogia com a semente no sentido de que buscaremos resgatar o início da trajetória profissional. Assim como a semente representa a fase inicial do desenvolvimento de algo que no futuro será uma árvore, esse início também é refletido na constituição de professor que nos tornamos hoje.

A caminhada profissional que norteia este estudo tem relação com o processo pessoal de formação continuada que se desenhou a partir das inseguranças e das incertezas a respeito da prática docente na Educação Infantil. Dessa forma, será feito o relato da jornada acadêmica, profissional e pessoal, as quais permitiram a inserção no Mestrado Profissional e originaram esta proposta de pesquisa.

O início dessa trajetória profissional ocorreu com o Curso Normal, Habilitação Magistério, no Instituto de Educação Olavo Bilac (1999) e tem hoje, com o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional (2017), a continuidade de um processo iniciado sem grandes pretensões e transformado em projeto de vida, que foi amadurecendo junto com a constituição humana e profissional.

Esse momento de formação inicial trouxe sentimentos de responsabilidade e de autonomia, visto que as decisões precisavam ser tomadas pensando na formação profissional e no que cada aluno do curso planejava para si. Sobre isso, dialoga-se com Freire (1995), quando este propõe uma reflexão a respeito do ensinar e aprender, da construção contínua do conhecimento e das práticas docentes, ao argumentar que

educação que proponha ou aproveite situação em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria. Só para a mente autoritária o ato educativo é tarefa enfadonha. Para educadores e educadoras democráticos o ato de ensinar, de aprender, de estudar são que-fazeres exigentes, sérios, que não apenas provocam contentamento, mas que em si já são alegres. (FREIRE, 1995, p. 78).

Essa alegria, mencionada pelo autor, foi experienciada durante Curso Normal, mas o sentimento de que havia mais a ser aprendido fez com que a busca pelo Curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria, logo após o estágio curricular supervisionado⁶, fosse o melhor caminho para dar continuidade ao processo formativo iniciado.

Ao ingressar na universidade senti falta da prática vivenciada até então no Magistério, visto que os primeiros semestres da graduação são dedicados ao estudo teórico e, com isso, muitas horas de leituras, trabalhos, discussões, seminários e, devido à imaturidade e ao imediatismo em querer ser professora, a graduação passou a ficar em segundo plano, não representando uma prioridade naquele momento. Com isso, a opção foi por não continuar no Curso de Pedagogia e buscar uma colocação profissional.

Foram cinco anos longe da universidade, alguns desses, trabalhando com informática ou como professora de crianças de várias escolinhas privadas de Santa Maria/RS. Esse tempo foi suficiente para refletir a respeito da decisão de abandonar o Curso e perceber que a falta do diploma, além de diminuir as possibilidades profissionais, também representava a falta de uma parte importante da docência. Possuía a prática, mas não a teoria, algo que começou a fazer falta.

Por esse motivo, em 2005, o reingresso na Universidade Federal de Santa Maria fez o Curso de Pedagogia como um meio de dar continuidade na formação, não exatamente de onde havia parado, porque nunca se recomeça do mesmo ponto, porque o ponto não é mais o mesmo.

⁶ Durante a etapa final de conclusão do Curso de Habilitação Magistério, é feito o estágio curricular que consiste em aproximadamente seis meses (480 horas) que foi realizado no Ensino Fundamental numa turma de 2ª série com 30 alunos.

Nessa segunda tentativa houve oportunidade de conciliar, por um bom tempo, a demanda acadêmica com os trabalhos em escolas privadas de Educação Infantil. E, dessa vez, a graduação adquiriu outro significado ao mostrar que podemos nos construir e reconstruir constantemente. Para Freire (1996), é esse sentido de *inacabamento*⁷ que permite ir ao encontro de novas experiências, conhecimentos e desafios, os quais só são possíveis com a reflexão e o diálogo.

Aos poucos os objetivos profissionais e pessoais, traçados desde a formação inicial, passaram a exigir ainda mais a dedicação e a inserção em grupos de pesquisa, monitorias, e a participação em eventos viraram prioridades.

Pouco a pouco foi construído um trajeto voltado à formação continuada, o que era visto como algo natural depois da graduação, mas a falta de experiência e embasamento teórico não possibilitaram que a primeira tentativa de ingresso no Mestrado Acadêmico fosse bem sucedida, talvez pela falta de maturidade e de clareza sobre o caminho que levaria a esse objetivo.

A partir disso, foi preciso adaptar os planos e seguir adiante, dessa vez atrás de colocação profissional, agora como pedagoga, nas escolas particulares de Santa Maria. Muito influenciada pelas aulas de processos de leitura e de escrita da graduação, e ainda pelas aulas de didática do português do Magistério, dei preferência para aquelas que ofereciam Ensino Fundamental para, quem sabe, iniciar a carreira de alfabetizadora, acreditando que nenhuma outra série ou nível de ensino poderia trazer maior satisfação ao professor do que ver uma criança aprendendo a ler e a escrever⁸.

Mais uma vez a história não saiu como planejado e a oportunidade profissional veio de uma escola privada de Educação Infantil que atendia crianças de zero a três anos de idade. Trabalhar com crianças pequenas nunca esteve nos planos, visto que muitos questionamentos emergiam. Isto é, o que se pode ensinar para crianças tão pequenas? Como saber o que estão querendo dizer? Como interpretar o choro? O que pode haver de pedagógico em uma turma desta idade? Essas indagações partem da nossa própria educação que sempre privilegiou o

⁷ Paulo Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa* (1996) - utiliza a expressão *inacabamento* para explicar sobre a consciência de que nós, humanos, somos inacabados, em constante mudança e essa inconclusão é vital para a existência do homem.

⁸ Hoje, percebe-se que a alfabetização está relacionada com a função social que a escrita tem para a criança, ou seja, os processos de leitura e escrita iniciam antes mesmo da escolarização, conforme as possibilidades de interação em ambientes letrados (SOARES, 2013).

ensino racionalista determinado pela lógica, tendo a ciência como único meio de se chegar ao conhecimento e ignorando, muitas vezes, o caráter social e histórico do ensino. (REDIN, 2014).

Mesmo assim, a preocupação pela falta de trabalho levou a aceitar o desafio e iniciar na escola como auxiliar em uma turma de maternal, com crianças de dois anos. O que se observou foram pessoas envolvidas com o cuidado e o desenvolvimento daquelas crianças. Independente da turma, todos eram, de alguma forma, responsáveis pelo andamento da rotina e da interação entre as crianças, as famílias e os professores. Todos cuidavam de todos e isso mostrou que, apesar da agitação, o ambiente sempre foi leve e acolhedor.

Essa experiência inicial como auxiliar proporcionou várias aprendizagens, mesmo que de forma indireta, pois a regente da turma fazia os planejamentos e eu apenas ajudava nas tarefas da rotina e das atividades, assimilando como era o andamento de como as coisas aconteciam na turma. No ano seguinte surgiu a oportunidade de atuar como regente da turma das crianças que iriam completar três anos de idade.

Como regente foi preciso estudar, rever qual o significado da prática docente pensada na Educação Infantil e como organizar ação pedagógica em que a opção seja a infância, desconstruindo paradigmas, transpondo algumas barreiras a fim de entregar-se a novas experiências junto com as crianças (REDIN, 2014).

À medida que algumas questões foram esclarecidas, com o andamento do ano, outras surgiam. Dentre elas: existe um currículo para as crianças pequenas? Quem define a rotina? Todos precisam dormir ao mesmo tempo? Até que ponto vai o cuidar e quando aparece o ensinar?

Essas crianças pequenas ainda dependem dos adultos no que se refere ao cuidado, mas são independentes quando pensamos nos processos interativos que desenvolvem com os outros e com o ambiente a sua volta, construindo seu conhecimento a partir dessas interações (BARBOSA; RICHTER, 2010). Dessa forma, as instituições necessitam pensar ações diferentes daquelas baseadas em transmissão de conteúdos, por exemplo, exigindo que esses espaços sejam constituídos por iniciativas que valorizem as interações e experiências provocativas nas diferentes linguagens culturais, afetivas, sociais e cognitivas (BARBOSA e RICHTER, 2010).

Para compreender essas demandas, trabalhei por dois anos como regente nessa escola, na qual aprendi muito sobre a sensibilidade, a linguagem dos bebês, as interações com as famílias e as possibilidades que estão presentes nessa primeira fase da vida das crianças.

A escola mantinha uma regularidade de reuniões pedagógicas e encontros formativos com os professores, mas devido ao seu caráter confessional, esses momentos eram voltados para a transmissão da concepção religiosa da congregação, deixando de promover a discussão sobre assuntos relacionados às práticas e aos desafios docentes, vivenciados pelas professoras, diariamente. Desse modo, cada professora precisava buscar suporte individualmente para suas inseguranças, o que acontecia de modo isolado, no *conforto* de suas salas de aula, compreendendo, equivocadamente, ter autonomia em suas ações.

Essa forma de organização inviabiliza processos de colaboração, de diálogo e de fortalecimento de uma educação crítica/reflexiva, que provocasse a tomada de decisões e o desenvolvimento autônomo dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos. (FREIRE, 1996).

Ao ignorarmos esses mecanismos que nos afastam, corremos o risco de sermos levados ao isolamento docente⁹ (PÉREZ GÓMEZ, 2001), uma vez que o professor passa a desconsiderar a importância da comunicação e do sentido de compartilhamento entre os colegas, restringindo sua ação pedagógica ao espaço da sala de aula, limitando as possibilidades de reflexão crítica sobre a sociedade e o desenvolvimento de ações colaborativas que possam transformar a ação educativa no seu contexto de atuação.

Parte desse isolamento se deve ao fato de que, culturalmente, a escola tende a fragmentar a própria ação, com currículos segmentados, separação por horários e disciplinas, falta de espaços para interação e multiusos (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Esse isolamento era sentido, neste momento profissional, pela falta de momentos de compartilhamento de experiências, de preocupações, de ideias para

⁹ A autonomia docente, segundo Pérez Gómez (2001) remete também a busca pela identidade de cada profissional, conduz ao respeito pelas diferenças, e o incentivo às trocas sociais colaborativas, contudo o que nos referimos no texto é a postura de separação, ausência, fragmentação presentes em escolas, onde o professor se mantém isolado em sua sala de aula, indiferente as demandas do grupo.

a resolução das angústias coletivas, de recursos didáticos ou de apoio para a superação das situações-problema que cada um vivenciava.

A partir disso, consciente da falta de possibilidades de desenvolvimento profissional ou de obter algumas respostas que continuavam inquietando-me, a partir da indicação da mãe de umas das crianças da turma, surgiu a oportunidade de alçar voos mais altos, em uma escola maior, que atende crianças desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na nova escola, as inquietações continuaram e a importância em seguir adiante com a formação continuada ficou evidente já que, apesar da quantidade dos professores ser maior, o sentimento de isolamento continuava, de uma maneira ainda mais acentuada.

Novamente as inquietações com a ação pedagógica e com as práticas vivenciadas na Educação Infantil não eram percebidas do mesmo jeito entre as professoras na nova instituição. Talvez pelo fato de que algumas não tivessem consciência de que esses temas representam demandas ou porque considerassem o que aprenderam na formação inicial como suficientes para o trabalho com crianças pequenas, levando a acomodação em suas práticas.

Estar presente em um ambiente maior, não desfez as incertezas que acompanhavam as vivências docentes até então, visto que a ausência de momentos coletivos de diálogos entre os professores ficava, agora, restritos a transmissão de lembretes e organização de eventos como datas comemorativas, entregas de pareceres e outras festividades na escola.

No entanto, entende-se que apesar de ser comum nas escolas, esse tipo de encontro possui um teor muito limitado, pois assuntos realmente importantes para o planejamento da ação pedagógica precisam ser vistos como ação que deveria nortear e organizar toda a prática na escola.

Planejar representa buscar estratégias para a solução de situações desafiadoras, ou seja, estudar, refletir e dialogar com seus pares sobre essa situação com o objetivo de superá-la. (SEGAT, 2016). Dessa forma, planejar as ações pedagógicas requer consciência do que move os professores, do tipo de mobilização que se pretende alcançar e quais as prioridades com o fazer docente.

Mais do que organizar o que será realizado em cada aula, esse planejamento da ação pedagógica compreende processos mais amplos que envolvem todos os professores através de uma atividade colaborativa e dialógica,

focada na melhoria das condições do contexto social em que estão inseridos (SEGAT, 2016).

A falta desses momentos de planejamento da ação pedagógica e do diálogo fez com que se percebesse a necessidade de procurar outros contextos que promovessem a tentativa de respostas para as inquietações sobre a falta de espaços formativos na escola; o que o isolamento docente representa no cotidiano escolar e o que a falta de diálogo representa sobre as próprias práticas docentes.

Esse diálogo faz com que as concepções de mundo sejam exteriorizadas, bem como as incertezas e os medos. Isso é o que permite trocar experiências e, curiosamente, estar disposto a falar, a ouvir, e a refletir criticamente sobre o que move e transforma os docentes diariamente (FREIRE, 1996).

A partir do entendimento que apenas as interações vivenciadas na escola não seriam suficientes para promover a formação continuada almejada, percebi a necessidade da inserção no contexto acadêmico independentemente de estar ou não matriculada em algum Curso ou Programa de formação. Em vista disso, iniciei a busca no site da Universidade Federal de Santa Maria pelos grupos de pesquisa que chamassem a atenção pela temática estudada.

Dessa forma, encontrei informações sobre o grupo Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA)¹⁰, no qual coincidentemente uma colega, professora da escola de atuação, fazia parte e compartilhava comigo os mesmos questionamentos sobre a Educação Infantil e as dificuldades enfrentadas para dar continuidade na formação.

Com sua mediação comecei a participar dos encontros semanais do grupo e fui muito bem recebida. No entanto, o que era para ser a resposta para todas as minhas dúvidas revelou-se ainda mais provocativo e questionador.

Percebi que as indagações eram compartilhadas pelos outros participantes do grupo e a cada reunião a inquietação sobre o próprio trabalho na escola com as crianças aumentava. Nesse momento surgiu a oportunidade de trabalhar também como Tutora do Curso de Pedagogia a Distância (UAB/UFSM), na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Esta experiência com os acadêmicos da graduação possibilitou-me perceber a importância que o diálogo e o estímulo ao desenvolvimento do

¹⁰ Possui como líder e pesquisadora a professora Dr^a. Taciana Camera Segat. O grupo apresenta como principais temas de pesquisa: docência, infância e formação de professores.

pensamento crítico possuem, quando pensamos na formação inicial. Este sempre foi um dos principais objetivos durante as orientações: incentivar os alunos a pensar de forma autônoma e crítica a respeito da própria prática, baseando-se em Freire (1987, p. 47),

(...) finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

A partir disso, foram muitas noites de reflexão, muitas tardes a observar e a buscar relacionar a prática em sala de aula com os diálogos no grupo e as orientações com os acadêmicos na graduação.

Desses momentos de observação foi possível ver, também, que ainda existem muitos elementos que dificultam a formação continuada dos professores, como o isolamento docente, a falta de tempo para planejar a ação pedagógica, a falta de diálogo e carência de políticas públicas comprometidas com a qualificação e organização dos processos de formação continuada. Isso pode ser percebido pelo pequeno número de colegas na escola de atuação, que estão inseridos em ambientes formativos, ou pela falta de tempo frente às grandes demandas de trabalho, ou por não sentirem a necessidade na formação continuada.

Por esse motivo, a partir das vivências que foram se construindo, até aqui, dentro da perspectiva profissional, como professora na Educação Infantil, tutora, e acadêmica, percebemos que existem elementos que podem inviabilizar a formação continuada de professores enquanto processo dialógico e colaborativo.

A partir dessas constatações, buscamos refletir melhor sobre esses elementos que organizam e fortalecem os processos formativos de uma comunidade crítica reflexiva de professores, como proposta que viabilize a formação continuada colaborativa.

1.2 OS ENTENDIMENTOS SOBRE A PESQUISA: PORQUE ESSA TEMÁTICA?

A partir das vivências pessoais e profissionais, dos conhecimentos construídos durante a formação inicial e continuada, norteados pelas práticas no

trabalho com crianças, buscamos desenhar a pesquisa. Desse modo, os anseios e desassossegos fomentaram a necessidade de compreender alguns dos processos observados diariamente com as crianças e permitiram repensar a prática, buscando a conscientização sobre os processos que envolvem a educação. Para Freire (1980),

a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (p. 26).

A busca por essa consciência permitiu participar do Grupo de Pesquisa DOCINFOCA/UFSM, possibilitando a mudança de paradigmas já constituídos e concepções enraizadas, a partir do acolhimento, do olhar sensível, da escuta e do diálogo encontrados nesse grupo, por meio das problematizações sobre a realidade de cada um dos sujeitos envolvidos. O reconhecimento de onde cada um vem e como semeia seus saberes, ao longo de sua caminhada, proporcionou outras perspectivas de florescimento, de crescimento e de fortalecimento.

Em vista disso, além das constantes reflexões sobre os objetos de estudo do grupo - docência, infância e formação - nos encontros também se organizam as ações referentes às disciplinas curriculares do Curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal de Santa Maria, levando os conhecimentos construídos no grupo através do vento para outros contextos.

Buscamos sempre vincular a base teórica com o próprio fazer docente, visto que tanto professores quanto tutores fazem parte da rede básica de ensino no Município de Santa Maria, em um espaço de constantes trocas dentro e fora do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) *Moodle*, no qual ocorrem as principais interações com os acadêmicos.

Imediatamente o lugar assumido foi o de ouvinte, participando das discussões trazidas sobre as problematizações das demandas vivenciadas pelo grupo, o que levou a percepção de que as pessoas que ali estavam reunidas

compartilhavam das mesmas angústias e pensamentos sobre a infância e sobre a docência, alimentando-se mutuamente de saberes significativos as suas próprias práticas, além de fomentar e trabalhar nas disciplinas do Curso de Pedagogia (UAB/UFSM).

Com base nisso, percebemos que o conceito de Comunidades Críticas Reflexivas dá sustentação ao que buscamos investigar, entendido como a união de professores que, a partir dos vínculos pessoais e profissionais criados, utilizam a leitura crítica e o discurso reflexivo para problematizar e organizar metodologias que possam ser implantadas em suas práticas, na aprendizagem e na avaliação no âmbito do ensino das crianças na Educação Básica e Universitária, não deixando de ser um espaço de formação continuada de professores (KEMMIS, 1993). Para isso,

o conceito de comunidade pode nos ajudar a centrar as experiências negativas produzidas pelas anomalias, a confusão, a alienação e a fragmentação social, estados que ao serem superados possibilitam experimentar a identidade, o pertencimento, a fraternidade, a solidariedade e o respeito mútuo, experimentando assim o sentido de comunidade. (KEMMIS, 1993, p. 17).

Essa definição foi possível a partir dos estudos teóricos sobre a importância da organização docente, por meio dos processos colaborativos propostos pela pesquisa-ação, a partir da avaliação das práticas em relação ao diálogo, da tomada de decisões e das demandas educacionais, fornecendo meios para que os professores possam se organizar em Comunidades Críticas Reflexivas e colaborativas.

Esse entendimento parte do grupo e foi possibilitado pela problematização proposta, durante os encontros com os participantes, nos quais utilizamos como um dos instrumentos metodológicos imagens integrantes da Matriz Temático-Organizadora (MTO)¹¹, para serem discutidas com os participantes. Os sujeitos apresentaram seus entendimentos, atribuindo significados às imagens a partir das relações entre elas, a docência e a formação continuada.

¹¹ A organização das Matrizes Cartográficas como recurso metodológico será melhor descrita na seção 3 - DA RAIZ ÀS FOLHAS: PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO, pois trata-se de uma ferramenta que, ao ser apresentada aos participantes, possibilitou a reflexão e a sistematização dos dados, conforme Mallmann (2015), tornando-se fundamental para o andamento da pesquisa.

Os registros desses momentos ocorreram através das gravações das falas dos sujeitos participantes e as transcrições desses diálogos, nos quais o grupo foi provocado a pensar sobre a sua identidade enquanto Comunidade Crítica Reflexiva de professores e os reflexos na formação de cada um estão presentes durante a escrita.

Dessa forma, observamos na fala da Professora K relacionando a imagem de uma pessoa sozinha no escuro com os movimentos vivenciados no contexto do grupo DOCINFOCA/UFSM. Essa fala surge em um contexto em que os participantes se encontraram reunidos para refletir a formação continuada, na Brinquedoteca do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Infância (NEPEI) no Centro de Educação – CE/UFSM. Espaço, este, que foi pensado e organizado pela pesquisadora para acolher suas contribuições e inquietações.

- A ideia que nos passou é que ele estava sozinho parado e na verdade formação continuada é você se reformular, dá uma ideia do movimento, não apenas enquanto professores dentro da EAD, mas como professores de rede, é isso que o grupo faz, ele nos retroalimenta também porque se gente chega com as nossas angústias. Porque a gente é um bando que seja um bando para falar da rebeldia ou da alegria. (Professora K).

Figura 1: Recorte da MTO



Fonte: Flávio Augusto da Silva, 2014. Livro Geração de Valor

Com isso, compreendemos que as relações estabelecidas dentro do grupo mostram o caráter colaborativo existente entre os sujeitos, o que nos permite entender os elementos que constituem uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores que, segundo Kemmis (1993), pode ser caracterizada por três aspectos:

- 1) os sujeitos devem compartilhar suas crenças e valores;
- 2) as relações que se estabelecem entre os sujeitos são diretas e múltiplas, contrariando o fenômeno de isolamento entre elas;
- 3) essas relações devem ser caracterizadas pela reciprocidade, em que exista um fluxo recíproco de ações, de forma que os atos individuais sejam benéficos a todos para que exista o sentimento de solidariedade, fraternidade e respeito mútuo.

A caracterização do grupo como Comunidade Crítica Reflexiva fica evidenciada quando os sujeitos são convidados a refletir sobre as relações estabelecidas nesse contexto entre as pessoas. Essas reflexões ocorrem em momentos que os unem e os motivam a participar dos encontros e das ações do grupo, como podemos perceber na fala da Professora G:

- O grupo tem uma harmonia, tem uma sintonia boa, independente da gente não conhecer todo mundo a gente não tem uma amizade de visitar a casa uma da outra, mas temos um carinho, uma amizade que a gente construiu aqui, de respeito, de cumplicidade de preocupação com o outro. Isso da aquela segurança e dá uma sensação boa (Professora G).

Constatamos, a partir dessa percepção, que a formação continuada, inserida nessa Comunidade Crítica Reflexiva de professores, é baseada no diálogo e nos encontros com a pesquisa-ação. Em vista disso, nos preocupamos, com o aperfeiçoamento da prática e dos entendimentos das situações educativas pelos seus participantes. O enfoque que sustenta esses processos formativos parte do princípio de que a verdade é socialmente construída e agregada à história, fazendo com que os meios de transformação das práticas sejam, também, históricos de mudança da realidade social (CARR; KEMMIS, 1988).

Esse processo de transformação crítica da realidade é formativo para os participantes do grupo enquanto seres sociais que buscam organizar uma rede de conhecimentos para a prática na escola, a realização e o fortalecimento docente.

A valorização das ações coletivas demonstra a importância da participação de todos, independentemente da função a desempenhar, desfazendo por completo a ideia de superioridade, já que cada membro do grupo é visto como parte fundamental da constituição deste como ambiente dialógico e colaborativo, salvo o cumprimento das atribuições assumidas por cada membro no curso de Pedagogia EAD.

Depois de um tempo, envolvida nas dinâmicas organizadas e propostas pelo grupo, algumas questões continuaram a inquietar e sustentar as contínuas discussões sobre o “ser” e “fazer” na docência, tais como: quando o processo de constituição docente se inicia? Esse momento é igual para todos? Quando o processo de formação continuada termina? As pessoas nascem ou se tornam docentes? Os próprios docentes são responsáveis por sua formação? Quem

decide os caminhos a seguir, enquanto docente? Que tipo de docência se quer assumir?

Essas indagações eram compartilhadas e discutidas no grupo, pois ao se assumir o papel de aprendiz, é possível encontrar nos pares o subsídio para o fortalecimento que irá sustentar as ações planejadas, tanto no ambiente virtual com acadêmicos, quanto nas escolas de atuação.

Ao refletir sobre isso, percebemos que apenas um pequeno grupo de educadores pode compartilhar seus anseios com outros colegas em um ambiente de formação continuada, como acontece no grupo DOCINFOCA/UFSM. Ou seja, muitos educadores encontram dificuldades em se inserir em ambientes dialógicos motivadores de reflexão e fortalecimento docente, mesmo dentro das suas escolas. Esses espaços de debate coletivo se mostram indispensáveis no processo de constituição da docência, nos quais se promove a crítica, a explanação sobre diferentes pontos de vista, o compartilhamento das situações vivenciadas e as sugestões para a solução dos problemas comuns (PINTO, 2003).

O compartilhamento das angústias vividas desde o início do processo de construção da pesquisa de mestrado mostrou a importância desse tipo de interação dialógica para a formação continuada docente e a histórica dificuldade em promover, de fato, a organização de grupos de comunidades de educadores críticos, que fomentem a própria formação.

Justificamos, dessa forma, a relevância da pesquisa, pois sabemos que a falta de tempo para o planejamento da ação pedagógica, o isolamento docente, a falta de espaço para o diálogo e a escassez de políticas públicas comprometidas com a qualificação e a organização dos processos de formação continuada dos professores, são exemplos do que estes enfrentam todos os dias no exercício da docência.

Ao lançar o olhar para esses elementos, que envolvem a formação continuada, vislumbro minha própria caminhada, com seus percalços, e a de muitos outros colegas, que ainda sentem diariamente a falta de acolhimento, de incentivo e de apoio. A partir disso, foi desenhada a temática que busco pesquisar, rememorando a questão problemática que norteia este estudo, determinada como:

Quais elementos organizam e fortalecem os processos formativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, e como a partir desses

entendimentos é possível viabilizar a elaboração de propostas de formação continuada nos diferentes espaços de atuação profissional docente?

Ao abordar a preocupação com esses elementos, nos predispomos a olhar criticamente algumas das concepções que envolvem a própria identidade do professor e sua formação inicial e continuada. Segundo Pinto (2003, p. 48),

a preparação do educador é permanente e não se confunde com a aquisição de um tesouro de conhecimentos que lhe cabe transmitir a seus discípulos. É um fato humano que se produz pelo encontro de consciências livres, a dos educadores entre si e os destes com os educandos. O educador deve ser o portador da consciência mais avançada de seu meio (conjuntamente com o filósofo, o sociólogo). Necessita possuir antes de tudo a noção crítica de seu papel, isto é, refletir sobre o significado de sua missão profissional, sobre as circunstâncias que a determinam e a influenciam, e sobre as finalidades de sua ação.

Trazer à luz essas questões sobre o que significa ser professor e o que a sua formação representa na constituição da sua identidade profissional, é uma forma de provocar os sujeitos participantes da pesquisa a pensar sobre o comprometimento social e político assumido, principalmente no cenário de incertezas que se tem, no momento na área da educação e dos direitos sociais adquiridos. Cercear o poder do diálogo nas escolas, por meio da proposição de leis que censuram a crítica social e mascaram a realidade vivida pelos educandos, representa riscos ao que foi conquistado até este momento, principalmente no que se refere à formação de professores críticos e conscientes de seu papel transformador da sociedade.

Diante disso, é cada vez mais latente a necessidade de se promover estudos que se comprometam com a mobilização e o fortalecimento dos docentes, por meio de movimentos colaborativos como as Comunidades Críticas Reflexivas de professores. Sobre essas comunidades, Carr e Kemmis (1988, p. 230) nos sugerem que

fornecer meios para que os professores possam organizar-se a si mesmos em comunidades de investigadores, a fim de organizar sua própria sabedoria. Esta é uma missão educativa excepcional: a investigação-ação é, em si mesma, um processo educativo. Assim pois, estabelecer aos professores o desafio de que organizem o processo educativo em suas próprias classes através da autorreflexão crítica sobre

as mesmas bases que seu próprio desenvolvimento profissional.
(tradução livre da autora)

Para esses autores, a prática educativa é intrinsecamente política e, servindo a interesses dos outros, distribui oportunidades para o futuro e orienta os estudantes sobre determinadas formas de direcionar a vida social (CARR e KEMMIS, 1988). Considerando essa premissa social, toda e qualquer iniciativa em problematizar a formação docente em relação aos rumos políticos eminentes no país, se justifica pelo fortalecimento que os professores, organizados em comunidades, adquirem e se manifestam criticamente, possibilitando mudanças na construção de propostas significativas de formação e resistência social.

2 ENTRE PODAS E FLORESCIMENTO: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

As árvores, se sem a interferência humana, seguem um ciclo natural, instintivamente sabem quando iniciar e terminar cada fase, sabem a melhor época para dar frutos, sabem quando precisam se desfazer das folhas e quando precisam se renovar. Todavia, nem sempre os processos são fáceis e para algumas árvores podem representar mudança dos planos, das trajetórias traçadas e mesmo o tamanho da copa; - neste universo a poda e o florescimento são exemplos disso.

Acredita-se que a poda é um processo necessário, que possibilita renascimento e ajuda no desenvolvimento de árvores fortes e frondosas, e o florescimento traz à vida, cores e cheiros. Dessa forma, essa analogia refere-se aos cortes, às rupturas e ao florescimento de novas possibilidades necessárias para o favorecimento do crescimento, da formação e da renovação.

Compreendemos, no entanto, que os cortes, frequentemente vivenciados por alguns professores, podem levar a um estado em que não é mais possível voltar a se desenvolver, engessando-se em um estado de inércia e de acomodação.

Inicialmente, o projeto de pesquisa, apresentado durante a seleção do mestrado, remetia à realidade vivida na escola de atuação que, por atender todas as etapas da Educação Básica, parecia terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas educacionais. Nesse sentido, desenvolvemos a proposta a partir das demandas observadas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando problematizar a forma como esse momento é conduzido pela gestão da escola e pelos professores desses dois níveis.

No primeiro momento, percebemos o acolhimento e o incentivo por parte da gestão da escola, o que levou a criação de expectativas relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa. Porém, por ser uma escola privada, depois do ingresso no mestrado, encontramos resistência para desenvolver a proposta nesse contexto e foi preciso enfrentar, nesse momento, o sentimento de poda a que as plantas estão sujeitas.

A prática da poda refere-se a uma necessidade de manipular, de controlar o crescimento dos galhos e o alcance, até aonde podem ir. Podaram-se as primeiras

ideias, as tentativas, os planos para o desenvolvimento de uma proposta de formação continuada benéfica a todos os professores.

Dessa forma, durante o primeiro semestre do curso de mestrado, em que são organizados os estudos acerca das bases teóricas da pesquisa, o que vivemos foi a incerteza sobre os rumos seguir e a frustração por não poder promover na escola os encontros formativos, entre os professores, para refletir sobre a ação pedagógica e sobre os desafios que estes sentem, durante a transição das crianças para o Ensino Fundamental, um dos principais objetivos do projeto inicial.

À medida que a falta de retorno da gestão foi comprometendo os prazos para a pesquisa, a partir de conversas com participantes do grupo DOCINFOCA/UFSM, incentivadores e parceiros neste processo, começamos a enxergar nas vivências do grupo uma possibilidade de pesquisa, considerando a importância que essas relações tiveram na própria trajetória de formação continuada.

Desse modo, com novas e mais significativas perspectivas, iniciamos o processo de investigação, com a leveza de nos sentirmos acolhidas pelos participantes, nesse outro contexto que compartilha, dialoga e se fortalece constantemente.

Dessa forma, a temática que norteia este estudo parte, inicialmente, das vivências desenvolvidas durante o processo de constituição docente da pesquisadora, enquanto professora da Educação Infantil, participante de grupo de pesquisa DOCINFOCA/UFSM e acadêmica no contexto da universidade, e dos diálogos que surgem nesses diferentes espaços formativos a respeito dos processos que envolvem a formação continuada docente.

As experiências obtidas na docência levaram a reflexões a respeito da própria formação continuada e da forma como os demais professores, colegas de instituição e de grupo de pesquisa percebem os movimentos que envolvem o fazer docente para além da formação inicial.

A falta de momentos formativos dentro do contexto de atuação profissional foi percebido e acabou norteando a busca por outras fontes de formação continuada levando a participação no grupo de pesquisa e conseqüentemente no ingresso na especialização e no mestrado.

Ao assumirmos o compromisso com a investigação, considerando as Comunidades Críticas reflexivas enquanto contextos de formação continuada docente, estamos refletindo, também, sobre os processos desencadeados desde a formação continuada que acontece dentro das escolas até aquela que ocorre em outros espaços igualmente formativos.

Nesse caso, esse espaço formativo é o próprio contexto em que a investigação se desenvolve, pois os encontros do grupo DOCINFOCA/UFSM podem ser caracterizados como ambiente de trocas que possibilitam a formação continuada no contexto de seus participantes, seu fortalecimento docente e pessoal. Por isso, buscamos interligar o que é vivenciado no contexto escolar e o que é trazido por eles para ser compartilhado.

Para este estudo contamos com a participação do grupo DOCINFOCA/UFSM, cujos membros atuam como professores e tutores do curso de Pedagogia UAB/UFSM, além das instituições escolares da rede de ensino de Santa Maria/RS, caracterizando os momentos de encontro desses sujeitos como contexto principal no qual desenvolvemos a pesquisa. Para os professores participantes do grupo os encontros são formativos e representam momentos de reflexão sobre a própria prática, de acolhimento no grupo e de troca de vivências, como evidenciado na fala da Professora K, sobre o sentimento de acolhimento no grupo e apoio sobre as demandas de cada um.

- A gente tem todo esse movimento de chegar com as nossas angústias e ser acolhido. Primeiramente se acolhe a angústia de quem está com o coração super apertado: “aconteceu isso, não sei o que fazer”. A gente para, a gente acolhe essa angústia porque nessa angústia a gente também está se formando, a gente está tentando fazer algo diferente, se inovando vendo quais as possibilidades de ser feito então. Eu acho que a nossa formação continuada é um movimento cíclico, a gente chega e tem todo um processo de trazer as nossas demandas pessoais também, além das demandas que a gente tem no próprio grupo (Professora K).

A partir disso, os trechos transcritos mostram-se repletos de sentidos, visto que a formação continuada, vivenciada em coletividade, possibilita que os processos desenvolvidos nesse contexto sejam permeados pelos princípios da pesquisa-ação em seu caráter crítico e reflexivo de investigação.

Podemos perceber que cada participante transporta consigo demandas e inquietações que transcendem os espaços escolares e se refletem na busca por

possibilidades de transformação social e no compromisso com as questões relacionadas à forma como tratamos a infância. A cada encontro surgiam novas questões que serviam como base para nortear ações que levavam o grupo a se reorganizar e repensar suas próprias práticas.

Esses momentos de reflexão sobre a docência, a ação pedagógica e os contextos que interagimos são fundamentais, visto que é por meio do pensamento crítico que podemos melhorar a prática com o diálogo e a reflexão (FREIRE, 1997).

A principal ideia do que representa ser um professor reflexivo, para Alarcão (2011), está centrada no fato de que este possui consciência da capacidade de pensamento e de reflexão que o caracteriza como ser humano criativo, não como reprodutor de concepções e de práticas que lhe são estranhas. Ou seja, o professor reflexivo, nessa concepção, é percebido como aquele que, mesmo nas situações mais incertas e imprevistas, atua de forma inteligente, flexível e crítica.

O pensamento crítico, muitas vezes, só pode ser desenvolvido à medida que os professores adquirem consciência do seu compromisso com a transformação social, com seus alunos e consigo mesmo e por isso

é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1997, p. 44).

Os momentos que permitem os diálogos necessários à reflexão da prática docente são, por vezes, escassos, considerando as emergências que ocorrem no cotidiano das escolas. Essas situações exigem da gestão e dos próprios professores a tomada de decisões sobre a resolução de conflitos, a falta de recursos, a grande demanda burocrática, e a preocupação com o desenvolvimento dos alunos, desviando o olhar sobre os temas complexos, que necessitam de atenção, como a transformação da realidade em que vivemos ou a reflexão crítica sobre a própria constituição docente.

Para Angotti, De Bastos e Souza (2001),

(...) O que percebemos é a prática costumeira de cursos ministrados por especialistas em determinados assuntos, desvinculados da realidade

particular dos docentes que, na maioria das vezes, não consideram suas experiências educativas, despejando conhecimentos, como se, assim os docentes saíssem prontos, com suas ações modificadas (p. 49).

Dessa forma, podemos perceber que o movimento sentido dentro das instituições escolares, muitas vezes, afasta os professores da possibilidade de refletir sobre questões sociais e políticas que afetam a prática dentro da sala de aula e a vida de seus alunos fora dela, vislumbrando a própria formação somente através das oficinas e das palestras que privilegiam apenas as competências técnicas (PINAZZA, 2013) ou que limitam o olhar para aquele contexto de atuação. Isso fica evidenciado quando na fala da Professora F:

- Eu entendo o que tu está falando, mas ao mesmo tempo eu sou recente na escola. Mas eu penso que a escola tem aprender a ouvir o colega, porque é isso que me incomoda às vezes. Fulano e Beltrano vem falar de coisas de contextos totalmente diferentes e a gente não aprende com o nosso colega do lado que tem uma formação, que tem uma trajetória. A escola como um ambiente tem que aprender a fazer isso, a se auto alimentar (Professora F).

Esses diálogos promovem a compreensão de que as várias situações cotidianas e conhecidas dos professores são potencialmente formativas em um processo contínuo que promove a melhoria das práticas docentes, por meio de momentos formais ou informais, com o objetivo de promover mudanças positivas na escola. Conforme Pinazza (2013, p. 59),

(...) a concepção de uma formação que compreende o desenvolvimento profissional em uma perspectiva da mudança, mas da mudança da cultura das práticas institucionais; uma formação que esteja comprometida diretamente com a identificação e o esforço de transformação dos padrões de trabalho que regem as ações no interior das instituições e para além delas e, por conseguinte, definem os processos individuais e coletivos.

A partir da formação mencionada acima, vem à tona a perspectiva de uma formação continuada em que os professores vivenciam os processos formativos refletidos nas práticas pedagógicas, ou seja, os conhecimentos construídos durante os encontros são potencializadores das ações educativas nas escolas de atuação destes.

2.1 A FLORAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo o dicionário Michaelis¹², a floração tem dois significados. O primeiro refere-se ao período de desenvolvimento da flor, desde a abertura do botão, o surgimento da flor, até murchar; e o segundo se relaciona ao ato de desabrochar, desenvolver-se, avançar e evoluir.

Nesse sentido, focalizaremos o segundo significado, por entendermos que as políticas públicas precisam constituir-se de iniciativas para o desenvolvimento do exercício docente, por meio da regulamentação de leis e de normativas que busquem promover o avanço e a evolução das propostas de formação continuada.

Com base nisso: qual a melhor proposta de formação continuada? Como alcançar todos os professores? Quem são os melhores parceiros para ajudar nesse processo? Como proceder para disseminar as propostas? Quais políticas garantem a efetividade dos programas de formação continuada?

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) tem organizado dispositivos para formação continuada dos professores com normativas e programas que visam melhorar a qualificação docente e fortalecer o sistema educacional, tendo em vista que

a atual política parte dos seguintes princípios: a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual; formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária reflexão permanente do professor; a formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade; a formação deve ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, e contar pontos na carreira dos professores. (MEC, 2008. p. 3)

Como forma de concretizar ações em torno desses princípios, em 2014 constatamos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2006), pelo Congresso Nacional, Lei nº. 13.005/2014. O PNE (2006) revelou diretrizes que representam a preocupação com a Educação Nacional para o decênio de 2014 a 2024 e apresentou vinte metas para a Educação Básica e Superior, por meio de discussões acerca da qualidade, da avaliação, da gestão, do financiamento e da valorização dos professores.

¹² Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=flora%C3%A7%C3%A3o>>

Segundo Dourado (2015), as Diretrizes do PNE (2006) articuladas às metas 12, 15, 16, 17 e 18¹³ revelam aspectos significativos sobre a educação, vista como contextos para a formação continuada, com cursos de graduação, programas de pós-graduação e valorização dos profissionais com a equiparação salarial, conforme os níveis de escolaridade, garantia do plano de carreira, entre outros. Assim,

a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. (DOURADO, 2015. p. 301).

Nesse sentido, tendo a meta 12 como exemplo, podemos relacionar a ampliação dos cursos oferecidos na Educação a Distância (EAD) à Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁴ que, por iniciativa do governo, busca parcerias com os municípios para estabelecer cursos de licenciatura, com o objetivo voltado para a formação de professores, na tentativa de contemplar as metas do PNE (2006).

No entanto, os movimentos observados a partir do PNE (2006) tiveram início ainda na década de 1990, com as primeiras discussões a respeito da

¹³ Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (MEC, 2014. p. 41).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (MEC, 2014. p. 48).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (MEC, 2014. p. 51).

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (MEC, 2014. p. 53).

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (MEC, 2014. p. 56).

¹⁴ A partir dos estudos de Nogueira (2012), temos o histórico do desenvolvimento dos principais processos que deram origem a Educação à Distância como modalidade de ensino. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6988>>

necessidade de uma organização política direcionada aos profissionais da educação para considerar tanto da formação inicial quanto a continuada.

Essas iniciativas motivaram a criação da Comissão Bicameral de Formação de Professores, constituída por conselheiros da Câmara de Educação Básica, com o objetivo de promover ações sobre esse assunto (Dourado, 2015). Após várias reconfigurações na sua composição ao longo dos anos, em 2014 a comissão foi recomposta, retomando os estudos e aprofundando as questões sobre as políticas e as práticas vigentes sobre a formação docente.

O recomeço das discussões ofertou, também, a proposta da organização de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conforme Dourado (2015),

nessa direção, a Comissão procedeu a estudos e discussões de subtemáticas a partir da apresentação de estudos demandados pela Comissão e de textos elaborados pelos conselheiros. Em 2013, a Comissão aprovou documento preliminar, ratificando a decisão de propor DCNs conjuntas para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e o submeteu ao crivo de especialistas, entidades da área, Secretarias do Ministério da Educação, Capes, Inep, entre outros. Em seguida, a Comissão estruturou minuta base de resolução e iniciou o processo de discussão ampliada dos documentos. (DOURADO, 2015, p. 317).

Todo esse processo ocorreu com a participação dos membros da comissão nas reuniões municipais, estaduais e nacionais e também de entidades acadêmicas científicas e sindicais, resultando, após audiência pública, na proposta de diretrizes para a formação inicial e continuada. Após várias manifestações de representantes de diferentes contextos sociais, com sugestões de alteração, o texto foi aprovado por unanimidade em 4 de maio de 2015 e homologado, depois novas discussões, no dia 24 de maio de 2015, em sessão pública do Ministério da Educação (DOURADO, 2015).

Essa trajetória demonstra a preocupação em organizar os processos a partir da articulação entre a política e a gestão para a formação inicial e continuada dos professores, com o objetivo de garantir a qualidade no sistema de ensino, tendo como ponto importante a valorização dos profissionais da educação.

Outro aspecto relevante é o incentivo oferecido à articulação entre as instituições de Ensino Superior e de Educação Básica, por meio do regime de cooperação e de colaboração, como por exemplo, os Cursos de Pedagogia para qualificar e formar professores nas localidades do interior e os projetos de

pesquisa e extensão, levados pelas universidades a essas regiões mais distantes dos centros urbanos.

Segundo Dourado (2015), essa proposta indica a possibilidade de parceria formativa para os professores, visto que exige uma modificação na forma como esses profissionais se organizam e se relacionam mutuamente.

Segundo as DCNs (2015), os professores precisam, a partir da formação continuada, adquirir e construir um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, que serão refletidos nos processos pedagógicos vivenciados, dando conta de princípios como: interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir o conhecimento necessário para o desenvolvimento da docência. (DOURADO, 2015).

O que se propõe é que hajam iniciativas de intercâmbio entre esses dois lugares de atuação, a fim de garantir a qualidade na formação inicial e continuada dos professores, com o respaldo político para valorizar o contexto das especificidades do trabalho docente, articulando a teoria e a prática vivenciada na profissão.

No entanto, segundo Gatti (2008) essas iniciativas de formação estão fortemente atreladas ao aprofundamento e à atualização nos conhecimentos dos professores relacionados à tecnologia e às mudanças do trabalho. Ademais, no Brasil, esse entendimento adquire, também, o objetivo de suprir questões ligadas à formação inicial precária oferecida em alguns cursos de graduação, fazendo com que demandas concretas das redes deem origem à formação continuada. Com isso,

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008. p. 58).

Podemos citar como exemplo deste olhar sobre a formação continuada, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que

sob o Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009¹⁵, tem como um dos objetivos oferecer, por meio da articulação entre as instituições, o alcance da meta 5 do PNE (2006), ofertando aos professores em serviço da rede pública a possibilidade de formação específica, em nível superior, em curso de licenciatura. Nesse caso, o programa é voltado àqueles profissionais que atuam como professores que não possuem a licenciatura.

Outro programa voltado para a formação continuada é o ProInfo Integrado¹⁶, que possibilita a qualificação docente em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no ambiente escolar.

Dessa forma, podemos perceber é que a ênfase dada nas competências que precisam ser desenvolvidas, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, tem seu reflexo a partir dos parâmetros mundiais, influenciadores das políticas públicas. Ou seja, ser competente é condição essencial para ser competitivo e ter chances de alcançar o *ideal* e as políticas públicas estão sob o pano de fundo da formação continuada, instaurando programas que qualificam os professores, melhoram os índices e, conseqüentemente, influenciam no desenvolvimento econômico (GATTI, 2008).

Percebemos, assim, que os processos de formação, como constam nas políticas públicas, buscam atender a demandas, por vezes descontextualizadas, que se vive nas escolas, com pouco ou nenhum significado para os professores e o restante da comunidade escolar que as vivenciam.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>

¹⁶ Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156>

3 DA RAIZ ÀS FOLHAS – PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO

Desde a semente, as árvores se desenvolvem seguindo ciclos organicamente organizados, que potencializam o que ela se tornará da raiz às folhas. Com esse entendimento, a principal intencionalidade desta seção é apresentar os encaminhamentos metodológicos que norteiam os processos para que a investigação promova a reflexão dos sujeitos a respeito da formação continuada e da quantidade de frutos que ela pode gerar. E esse processo investigativo é contínuo, pois se refere a situações que adquirem sentidos diferentes conforme os sujeitos que a vivenciam e os contextos que interagem.

A pesquisa-ação não é uma perspectiva metodológica linear, com passos previamente definidos e etapas a serem desenvolvidas, mas um modo de estar no mundo da docência, revelando a nossa compreensão de mundo e de homem, nossas opções e nossa consciência social. Nesse sentido, investiga questões teórico/práticas, essencialmente ligadas à prática docente e necessita do envolvimento profundo de cada sujeito, pois oportuniza rever nossas ações e compreensões.

O conceito de investigação-ação, segundo Kemmis e Mactaggart (1992) advém das pesquisas realizadas pelo psicólogo social Kurt Lewin (1946), na América do norte, no período pós-guerra, no qual desenvolveu e aplicou vários experimentos. A pesquisa-ação, foi submetida à prova em vários contextos diferentes com sujeitos distintos, o que demonstrou se tratar de um compromisso assumido pelo grupo afetado pelas mudanças propostas na investigação (KEMMIS; MACTAGGART, 1992).

Dessa forma, podemos perceber que a temática proposta por este estudo, está diretamente relacionada aos pressupostos abordados por Lewin (1946), ao levarmos os sujeitos a refletir sobre a formação continuada e as possibilidades de melhoria na própria prática.

Nesse sentido, recorreremos a aportes teóricos e metodológicos que auxiliam na concepção deste estudo, permitindo a construção de novos conhecimentos a respeito do que representa a formação continuada dos professores, vista como movimento importante na constituição docente.

A existência de pesquisas organizadas a partir das situações-problema vivenciadas nas escolas tem demonstrado uma preocupação em resolver demandas observadas há muito tempo, e esse movimento investigativo tende a melhorar as condições de ensino, uma vez que os professores se convertem em investigadores da educação, produzindo crescimento intelectual, social e profissional (CARR; KEMMIS, 1988), permitindo reflexões sobre a própria prática docente e o sistema educacional, visto que,

no terreno da educação, a investigação-ação é usada para o desenvolvimento curricular baseado na escola, no desenvolvimento profissional e no melhoramento de programas de ensino e planificação de sistemas e desenvolvimento de políticas. (CARR; KEMMIS, p. 174).

Diante disso, buscamos esclarecer a prática investigativa que foi delineada a partir das reflexões sobre a formação continuada, sob a perspectiva das Comunidades Críticas Reflexivas de professores, considerando como sujeitos da pesquisa os participantes do grupo Docência, Infância e Formação.

3.1 OS PROCESSOS QUE IREMOS VIVENCIAR

Em razão do teor qualitativo da pesquisa em educação e apoiadas nos pressupostos investigativos da pesquisa-ação, buscamos desenhar os caminhos deste estudo.

Com esse propósito, a organização seguiu a ótica da pesquisa qualitativa, por considerar que as vivências e discursos dos sujeitos como base da proposta investigativa. Sem esses momentos de trocas entre os sujeitos não haveria pesquisa, visto que ela se sustentou em um processo dialógico e reflexivo que buscou, justamente nessas relações, alcançar seus objetivos.

A abordagem qualitativa serviu, portanto, de embasamento para as considerações que surgiram e uma vez que o sujeito que se dispôs a participar foi provocado a pensar sobre as provocações que seriam feitas, expressando suas opiniões, refletindo e atribuindo outros sentidos aos diálogos entre eles.

De acordo com Flick (2009, p. 158),

qualquer forma de pesquisa é uma intervenção que perturba influência e até altera o contexto no qual se faz o estudo. Os sujeitos entrevistados se deparam com perguntas por vezes perturbadoras, rotinas da vida

cotidiana ou profissional são prejudicadas e, em pesquisa de avaliação, por exemplo, seus resultados muitas vezes visam a alterar rotinas profissionais ou institucionais.

No entanto, é importante considerar que nem todos os sujeitos pensam da mesma forma, pois sempre haverá diversidade de opiniões e crenças, mesmo dentro de um grupo social, visto que “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa devemos caminhar, tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2009).

A partir da perspectiva qualitativa, o tipo de pesquisa foi a pesquisa-ação, considerando o caráter crítico-reflexivo e dialógico, necessários ao processo educacional, comprometido socialmente ao qual nos propomos enquanto pesquisadores e professores.

Essa escolha metodológica se justifica pelo fato de que através da pesquisa-ação educacional é possível a reflexão crítica dos sujeitos sobre a prática e sobre seus entendimentos a respeito da consciência social e seu reflexo na escola. Dessa forma, a pesquisa-ação promove momentos dialógicos capazes de despertar nos participantes o compromisso prático para mobilizar-se, colaborativamente, nos processos de transformação social, partindo do entendimento do grupo sobre as demandas a serem problematizadas (GRABAUSKA; SEGAT, 2001).

No caso dos sujeitos participantes do grupo DOCINFOCA/UFSM, ocorreu a problematização a respeito dos elementos que organizam e fortalecem os processos formativos docentes, provocada pela pesquisa-ação e potencializada pela espiral-reflexiva lewiniana, que consiste na proposição de ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão para reconstrução da ação, através de momentos de análises teórico-práticas, para que os processos sejam pensados e repensados pelos professores envolvidos. (GRABAUSKA; SEGAT, 2001).

Como forma de acompanhar o desenvolvimento desse processo no grupo, inicialmente se utilizou a observação participante como primeiro recurso de pesquisa. Para Barbier (2007), na observação participante completa, o pesquisador está implicado na pesquisa por ser membro do grupo, possuir afinidades pessoais e profissionais, bem como desenvolver com os sujeitos uma relação interpessoal de diálogo e confiança.

Além da consulta aos aportes teóricos bibliográficos, foi utilizado o diário do pesquisador como documento de registro das vivências no processo de pesquisa, compartilhado com o grupo, desde a inserção nele até as contribuições feitas sobre o andamento da pesquisa acerca do tema proposto. Este diário foi construído desde a inserção ao grupo, em 2015, e serviu não como foco de análise, mas de registro das experiências desse período como pesquisadora, pois seus escritos não foram transcritos neste estudo, mas serviram de base para muitas reflexões.

Sobre o diário do pesquisador, Barbier (2007, p. 133) argumenta que

trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamentos no qual cada uma anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que constrói para dar sentido à sua vida.

A pesquisa-ação pode ser considerada como um movimento organizado de questionamentos que demandam a coleta de informações sobre as situações que inquietam os sujeitos, definidas como problema de pesquisa, e a definição de estratégias práticas para a implantação de mudanças concretas (MALLMANN, 2015).

Como forma de sistematizar os encaminhamentos originados em cada etapa metodológica, foram utilizadas as Matrizes Cartográficas (MDP – Matriz Dialógico-Problematizadora; MTO – Matriz Temático-Organizadora; MTA – Matriz Temático-Analítica), como organizadores metodológicos para “acentuar o caráter cíclico e legitimar a produção multirreferencial do conhecimento científico” (MALLMANN, 2015).

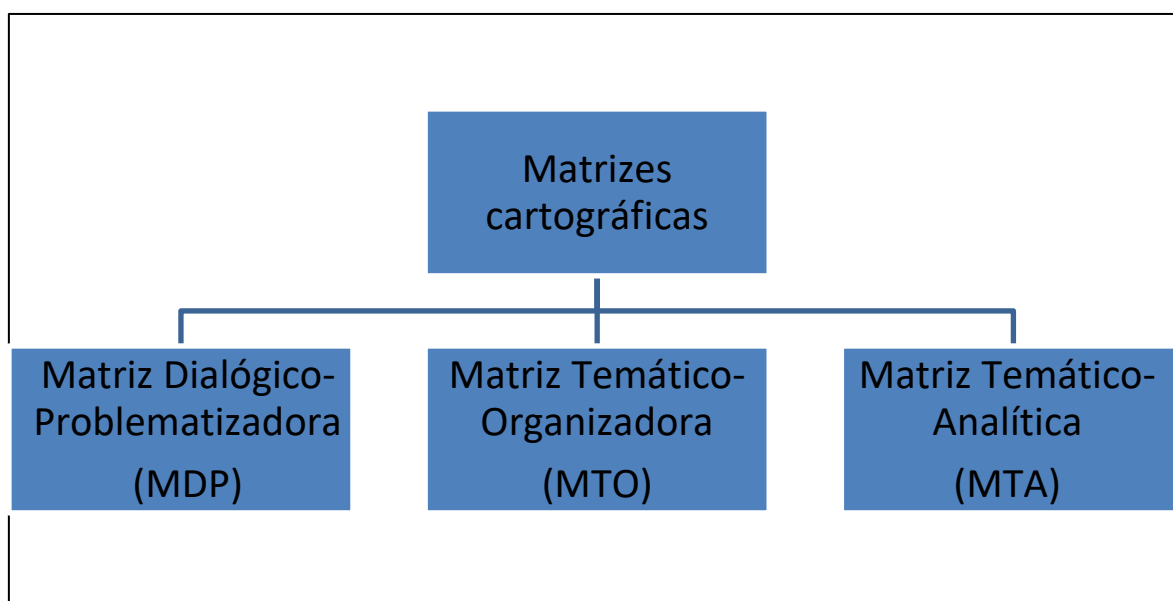
A preocupação com a quantidade e a qualidade de informações que vem à tona durante os processos da pesquisa-ação levaram a busca por uma sistematização com o objetivo de organizar os dados da pesquisa e a composição de sínteses reflexivas, através de três matrizes cartográficas, interligadas como estratégias de registro, triangulação e análise (MALLMANN, 2015). Dessa forma,

a produção de conhecimento oriundo de pesquisa-ação como abordagem qualitativa exige estratégias de organização individuais e coletivas que envolvem a explicação das ações, do contexto e das próprias visões de mundo, de ciência, tecnologia e sociedade. Por isso, problematiza-se o modo como o pesquisador, envolvido concretamente na situação,

consegue capturar pensamentos, discursos e ações para construir categorias de análise, legitimando interpretações da realidade. (MALLMANN, 2015, p. 81).

Essa organização foi realizada a partir das três matrizes como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Apresentação das Matrizes Cartográficas



Fonte: elaboração da autora, com base na organização das Matrizes Cartográficas apresentada por Mallmann (2015).

A MDP apresenta, a partir de questões problematizadoras, a definição de quatro aspectos que compõe o processo educacional: professores, estudantes, tema e contexto¹⁷. Demonstrando, inicialmente, a preocupação com o delineamento da temática pesquisada propôs a construção de 16 questões que problematizaram os quatro aspectos mencionados.

A MTO está relacionada com a MDP, tendo como objetivo a produção dos dados para, posteriormente, ser utilizada como instrumento para organizá-los e interpretá-los, com base nas questões apresentadas na MDP. Por fim, as informações registradas na MTA foram sistematizadas com base nas afirmativas e respostas para as problematizações inicialmente elaboradas na MDP. O Quadro 4 apresenta a MDP elaborada para nortear esse momento inicial da pesquisa:

¹⁷ No caso da investigação que estamos propondo, esses aspectos serão adaptados de forma a melhor servirem para os objetivos pesquisados. Serão eles: Sujeitos, problema, tema e contexto.

Quadro 4: Matriz dialógico-problematizadora (MDP)

Sujeitos: professores das redes públicas e privadas de Educação Básica de Santa Maria - participantes do grupo DOCINFOCA				
Problema: elementos que organizam os processos da formação continuada de professores				
Tema: Comunidades Críticas Reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada				
Contexto: encontros do grupo Docência, Infância e Formação.				
MDP	A – Sujeitos	B – Problema	C – Tema	D – Contexto
1 Sujeitos	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?	[B-1] O problema de pesquisa é uma inquietação compartilhada entre os sujeitos?	[C-1] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores podem ter seus processos formativos implementados nos espaços de atuação docente dos sujeitos da pesquisa?	[D-1] O grupo DOCINFOCA representa um espaço formativo para seus participantes?
2 Problema	[A-2] Os sujeitos reconhecem que os elementos limitadores da formação continuada?	[B-2] O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação docente?	[C-2] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores podem ser um fator de superação do problema proposto?	[D-2] O grupo DOCINFOCA problematiza as questões relativas ao isolamento docente, falta de diálogo, pouco tempo para organização da ação pedagógica e fragilidade das políticas públicas para a qualificação dos processos de formação continuada?
3 Tema	[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos teóricos e as potencialidades das Comunidades Críticas Reflexivas de professores?	[B-3] O problema é relevante no que se refere ao sentido que as Comunidades Críticas Reflexivas de professores adquirem enquanto espaços de formação continuada?	[C-3] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores são espaços potencializadores de formação continuada?	[D-3] O grupo DOCINFOCA é uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores que viabiliza a formação continuada colaborativa?
4 Contexto	[A-4] Como os sujeitos reconhecem as políticas públicas vigentes para a qualificação dos processos de formação docente?	[B-4] O problema provoca a reflexão sobre o grupo DOCINFOCA enquanto espaço formativo docente?	[C-4] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos norteiam as ações no grupo DOCINFOCA?	[D-4] O grupo DOCINFOCA contribui para a formação continuada de seus participantes?

Fonte: elaboração da autora com base na MDP apresentada por Mallmann (2015).

A organização dessa primeira matriz foi feita a partir do cruzamento das colunas e das linhas da tabela, dando origem a questionamentos específicos para cada segmento da pesquisa. Como por exemplo, na célula C-2.

Figura 2: Imagem explicativa da Matriz Dialógico-Problematizadora

MDP	A – Sujeitos	B – Problema	C – Tema	D – Contexto
1- Sujeitos			↓	
2 - Problema			[C-2] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores podem ser um fator de superação do problema proposto?	
3 – Tema				
4 – Contexto				

Fonte: elaboração da própria autora (2019).

Ao considerarmos os atributos da tabela Tema e Problema, com o tema da pesquisa “Comunidades Críticas Reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada” e o problema “elementos que organizam os processos da formação continuada de professores”, percebemos que a interligação entre eles originava a questão apontada na célula [C-2]: as comunidades Críticas Reflexivas de professores podem ser um fator de superação do problema proposto?

Dessa forma, podemos dar atenção a cada um dos aspectos que surgiram na pesquisa como sujeitos, problema, tema e o contexto, sob o olhar da pesquisadora, considerando as problematizações surgidas.

A construção desta MDP viabilizou a problematização das 16 questões com os envolvidos da pesquisa através de momentos de reflexão, propostos nos encontros do grupo sobre esses questionamentos.

Esses momentos foram organizados em duas inserções com os participantes, para apresentação e problematização da MDP com o grupo, no qual propomos que respondessem as questões, em duplas. Ao final socializamos as

respostas, solicitando que os participantes expressassem quais questões consideraram mais significativas e/ou causaram algum tipo de reação ou estranhamento.

A partir das respostas propomos organizar as próximas matrizes (MTO e MTA). É importante salientar que por se tratar de uma proposta organizada por meio da pesquisa-ação, os encontros foram reorganizados, conforme as demandas do grupo e o andamento dos diálogos.

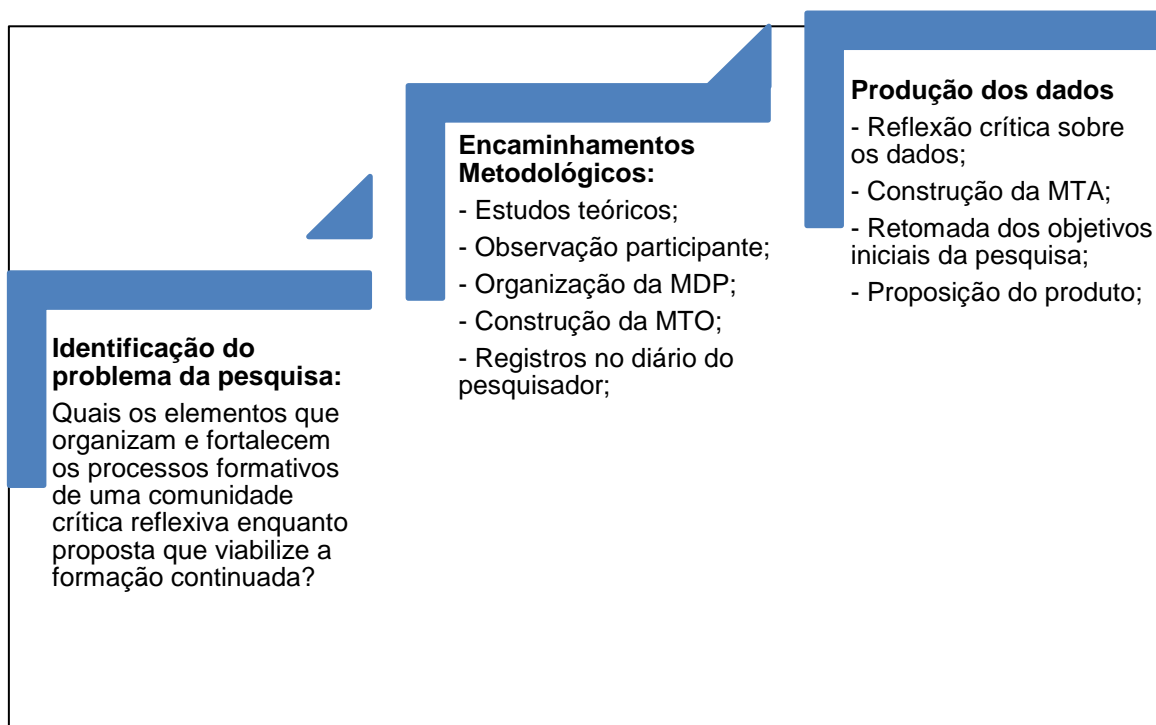
Os dados produzidos durante a investigação estarão presentes na escrita, como forma de contextualizar os processos vivenciados durante a pesquisa tornando a leitura mais significativa em que buscaremos refletir sobre a constituição do ambiente formativo docente, através da articulação entre as interações com os participantes, suas concepções e vivências até os conceitos teóricos que norteiam este estudo, pois,

(...) a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. (GOMES, 2009, p. 79)

Os dados observados servirão de base para a análise das impressões e experiências descritas pelos envolvidos de maneira reflexiva, considerando aspectos que nem sempre estão claros, mas que imprimem um grande significado ao estudo como, por exemplo, a organização do ambiente em que ocorreram os encontros, a disposição do grupo para dialogar, os olhares, os gestos e as reações que determinadas provocações podem causar.

Para que essa proposta investigativa fosse possível, foram organizados os passos metodológicos, conforme a Figura 3.

Figura 3: Sequência pretendida para o andamento da pesquisa



Fonte: elaboração da autora

A Figura 3 mostra como estão organizados os encaminhamentos metodológicos na construção da pesquisa. Partindo da identificação do problema até as reflexões conclusivas, o que se busca é que esse percurso investigativo seja norteado pelo diálogo, desde a sua concepção à construção colaborativa do produto como contribuição social da pesquisa.

3.2 AQUELES QUE HABITAM O ARVOREDO - O GRUPO DOCINFOCA COMO CONTEXTO DA PESQUISA

Quando pensamos nas árvores vemos que muitas se desenvolvem sozinhas, isoladas como nessa imagem que foi utilizada como recurso para preparar o ambiente onde o grupo se encontrou. As imagens de várias árvores foram colocadas junto a trechos do texto *Devir Árvore*¹⁸ e aos participantes foi solicitado que, após a leitura do texto, relacionassem a imagem aos processos da formação continuada.

Figura 4: Recorte da MTO



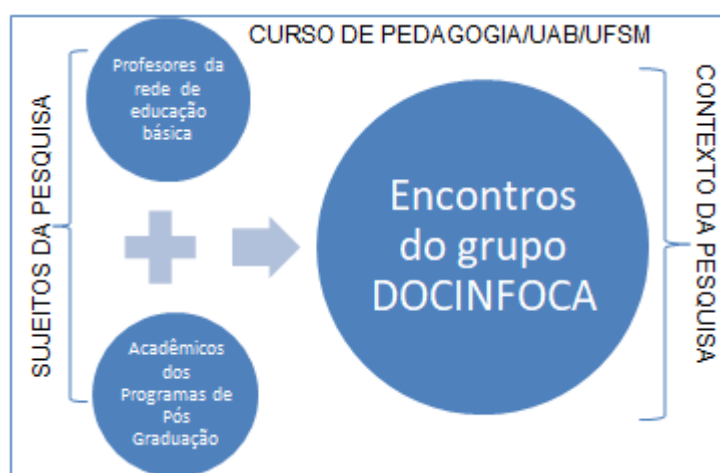
Fonte: Árvores no Ártico

¹⁸ Texto de Rafael Trindade para o site Razão Inadequada. Disponível em: <<https://razaoinadequada.com/2018/07/11/devir-arvore/>>

No entanto, as imagens também foram utilizadas e levaram a discussão sobre o sentido de a formação continuada dar-se em grupo ou isoladamente. Assim, surge o que chamamos aqui de arvoredo, como o grupo, como essas árvores que se desenvolvem em conjunto e resistem à força do vento e se mantêm firmes.

Assim vemos os seres que habitam esse arvoredo como os participantes do grupo DOCINFOCA/UFSM e interagem na organização de disciplinas curriculares no curso de Pedagogia UAB/UFSM, o que colabora também nas ações pedagógicas que vivenciam nas escolas, fazendo com que esse contexto seja visto como um ambiente de formação continuada colaborativo.

Quadro 5: Os sujeitos e o contexto da pesquisa



Fonte: elaboração da autora

Nesse contexto, Pinazza (2013) considera que esse tipo de vivência formativa mantida pela interação e desenvolvimento mútuo, amplia o olhar para além das competências técnicas, dando conta de duas dimensões importantes: as particularidades de cada pessoa e os processos coletivos desenvolvidos com outros professores no ambiente de trabalho, tornando clara a necessária articulação entre os estudos em educação e as atividades no mundo do trabalho.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2009),

(...) um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover

mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p. 56).

Esse processo precisa então estar em concordância com o contexto vivenciado pelos professores dentro da escola, suas particularidades, as práticas que exercem e as demandas compartilhadas no seu local de atuação.

A ideia de valorizar as relações que se desenvolvem dentro do ambiente de atuação dos professores, é apresentada por Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002), quando trata da formação em contexto como possibilidade de desenvolvimento organizacional das instituições, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida às crianças e as suas famílias.

Esse tipo de proposta parte da busca pela valorização das experiências vividas cotidianamente na escola, nas quais os próprios professores identificam as situações que merecem atenção e partem disso para refletir, dialogar e formular soluções. Dentro desse processo desenvolve-se a formação continuada, que busca se afastar do caráter puramente acadêmico dos programas de formação, aproximando-se da realidade das instituições, visto que

as razões do movimento de formação centrada na escola têm suas raízes na reação contra a ineficácia da formação acadêmica oferecida, conforme comprovado pela investigação, na necessidade de atender aos problemas e necessidades dos professores, na rejeição da prevalência do professor perito estranho à escola. (OLIVEIRA-FORMOSINHO E FORMOSINHO, 2002, p.7).

Essa diversidade de contextos pode ser percebida dentro do grupo, quando observamos a multiplicidade de espaços formativos nos quais seus participantes transitam no âmbito acadêmico, evidenciados na Tabela 1.

Tabela 1: Contextualização dos Sujeitos

Sujeitos	Mestrado	Doutorado	Contexto profissional	Carga horária
Prof ^a . A	Concluído	Em andamento	Rede municipal	20 h
Prof ^a . B	Em andamento	-	Rede privada	20 h
Prof ^a . C	Concluído	-	Rede municipal	40 h
Prof ^a . D	Concluído	-	Rede privada	40 h
Prof ^a . E	Concluído	-	Rede municipal	40 h
Prof ^a . F	Concluído	Em andamento	Rede municipal	20 h
Prof ^a . G	Concluído	Em andamento	-	-
Prof. H	Concluído	-	Rede municipal	40 h
Prof ^a . I	Concluído	-	Rede municipal	40 h
Prof ^a . J	Concluído	Em andamento	Rede municipal	20 h
Prof ^a . K	Concluído	Em andamento	Rede privada	20 h
Prof ^a . L	Concluído	-	Rede municipal	40 h
Prof ^a . M	Concluído	Em andamento	Rede privada	20 h
Prof ^a . N	Concluído	Concluído	-	-

Fonte: elaboração da autora (2019)

Na Tabela 1 observamos a situação acadêmica e profissional dos sujeitos e podemos perceber que mesmo estando vinculados a Programas ligados a Educação, as linhas de Pesquisa se diferem e contribuem com a bagagem formativa que se reflete depois no grupo DOCINFOCA/UFSM. Identificamos sujeitos doutorandos, ligados a área do Ensino da Matemática, da Educação do Campo, recursos tecnológicos na educação e formação docente e mestrandos da formação continuada, no âmbito das políticas públicas e gestão educacional.

As trocas dialógicas que ocorrem dentro do grupo permitem que cada participante agregue conhecimentos oriundos de contextos diversificados fazendo com que o compartilhamento dos saberes fortaleça a prática de todos no grupo em todos os contextos de atuação.

Novamente, as imagens¹⁹ presentes na MTO trouxeram novas discussões no grupo levando à fala da Professora J. sobre a relação que essa imagem tem com a formação continuada em contexto, conforme depoimento seguinte.

¹⁹ Obra Sister de Lene Kilde (2014), utilizada Matriz Temático-Organizadora.

- Uma imagem que chamou bastante atenção foi a B3 e nós colocamos “encontros e desencontros e também caminhar junto” porque ali está mostrando que eles caminham juntos, mas ao mesmo tempo eles estão se desencontrando, eles estão se desmanchando, eles estão se esvaindo, então isso é um pouco também, a gente se encontra ou se desencontra em alguns lugares, o grupo também tem esse movimento, algumas pessoas entram, algumas pessoas saem essa constante sempre (Professora J).

Figura 5: Recorte da MTO



Fonte: Sister, Line Kilde, 2014.

Essa fala nos mostra o quanto podem ser desencontrados os caminhos percorridos por um grupo de professores, que mesmo inseridos em um mesmo contexto, podem trilhar trajetórias diferentes, assim como àqueles que chegam podem acompanhar ou não esses movimentos.

Para Oliveira-Formosinho (2007), historicamente, o contexto aparece como um conjunto de fatores estruturados pelos indivíduos que são influenciados por ele sem modificá-lo. Dessa forma, o perfil transmissivo das práticas educacionais tradicionais limita-se a desvendar quais fatores influenciam os resultados de aprendizagem de forma isolada.

Esses são considerados variáveis que não se relacionam entre si, como a quantidade de conteúdos a serem vencidos, o número de alunos por turma, a falta de qualificação dos professores, o pouco investimento nas instituições, entre outros.

No entanto, ao considerarmos o contexto cujos fatores se desenvolvem, percebemos a articulação entre eles, mostrando a interligação existente entre os indivíduos e os contextos que se relacionam, pois “aplicando essas ideias à educação, constatamos que realmente existe interdependência e interatividade entre as crianças e os seus contextos educativos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 26).

O primeiro desafio do professor é compreender que os processos educativos acontecem dentro de um contexto em movimento, simultâneo e que se relaciona com todas as suas dimensões e possibilidades, seja no cotidiano escolar ou na formação continuada, como constatamos no discurso da Professora G,

durante um dos encontros do grupo no qual se discutia sobre os contextos em que ocorre a formação continuada.

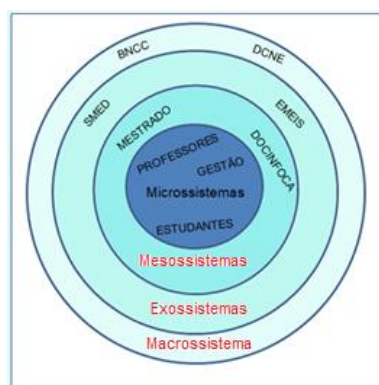
- Para mim o grupo é um espaço de formação continuada e ao mesmo tempo, estávamos conversando sobre isso, que estudamos o capítulo de um livro, que o que nos une é a EAD, e estudamos textos para a disciplina, estamos criando questões para prova formando este conhecimento que estamos adquirindo. Eu estou espalhando, estou passando seja como pessoa na minha própria formação pessoal, seja nos espaços que eu estou crescendo, (...) então consigo visualizar isso, no início da graduação, me visualizo no final da graduação, depois com a especialização e agora, transitando nos grupos de pesquisa, e vejo isso como muito positivo. Transitando por espaços, fazemos gestão e eu não consigo visualizar isso como negativo, para mim só agrega (Professora G).

Essa compreensão se evidencia no trecho acima do relato da Professora G adquirindo um sentido mais complexo, quando entendemos que esses movimentos são orgânicos, ou seja, são ativos e influenciam diretamente as relações que ocorrem no contexto, bem como o desenvolvimento das pessoas que ali interagem, levando a uma abordagem ecológica da formação profissional.

A abordagem ecológica pensada na formação em contexto admite a relação existente entre as múltiplas faces do indivíduo, pessoal e profissional, como influenciadora da sua prática docente e da sua atuação na escola. (PINAZZA, 2013).

Inserido dessa abordagem ecológica, podemos identificar, segundo Pinazza (2013), a multiplicidade de esferas contextuais que os professores vivenciam cotidianamente, como mostra a Figura 6.

Figura 6: Contextos vivenciados pelos professores



Fonte: elaboração da autora com base em Pinazza (2011).

Conforme ilustra a Figura 6, o Microssistema compreende os contextos de vivências mais próximas dos professores, como o grupo de crianças ou a escola onde desenvolve sua prática. As inter-relações entre diferentes microssistemas originam o Mesossistema, que pode ser um grupo de estudos ou outros ambientes em que professores de diferentes escolas participam e trocam experiências.

O Exossistema pode ser entendido como o ambiente no qual os professores, apesar de não terem contato direto, suas ações interferem nos processos de trabalho uns dos outros, como no caso das Secretarias de Educação, por exemplo. Por último, temos ainda o Macrossistema, formando por organizações globais que dizem respeito às instituições sociais de forma mais ampla, como no caso das políticas públicas para a infância ou as diretrizes para formação inicial e continuada dos professores. Segundo Pinazza (2013),

adotar uma perspectiva ecológica, de contextos integrados, implica admitir o surgimento de outras lógicas regentes do trabalho docente e dos cursos de formação: a lógica da uniformização cede lugar à lógica da diversidade de práticas; a lógica da soberania dos centros formadores sobre os saberes cede espaço à lógica da parceria entre centros formadores e o sistema de serviços (unidade institucional e outras do sistema); e a lógica dos programas de pesquisa e intervenção em grande extensão abre caminho para uma outra lógica, a do estudo e da intervenção em profundidade (p. 59).

O entendimento sobre essa perspectiva ecológica, mencionada por Pinazza (2013), fica mais claro quando tomamos os diálogos do grupo e as reflexões feitas a partir da ilustração da árvore no quadro D1, apresentada na Matriz Temático-Organizadora, durante um encontro do grupo DOCINFOCA/UFSM.

- Ali naquela imagem, no D1 eu e o H. fizemos várias interpretações para a ideia da árvore que aparece raízes, mas uma das coisas que a gente conversou aqui é que a árvore não deixa de ser a prática que é visível aos olhos e ela só existe porque ela vem sustentada por uma enorme raiz que a gente entendeu como as nossas demandas formativas como esse percurso que a gente tem aqui de formação que é enorme (Professora E).

- Se a raiz é fraca a árvore não vai dar fruto, ela vai estar torta... (Professor H).

Figura 7: Recorte da MTO



Fonte: Fonte: Flávio Augusto da Silva, 2014. Livro Geração de valor.

- E mesmo que seja torta, ela vai tem uma trajetória de, uma identidade dela ela tem, apesar do sacrifício, de repente ela está fraquinha. Ela pode dar uma sementinha pra dar uma árvore bem fortificada depois (Professora G).

Por meio desse diálogo, verificamos que as relações desenvolvidas pelos professores nas diferentes esferas de interação formativa (Microsistemas, Mesossistemas, Exossistemas e Macrossistemas), se interligam e contribuem para a formação continuada do grupo de professores. Por isso, percebemos dentro da formação em contextos, um sentimento de cooperação, que admite as diferenças entre os contextos e a diversidade de potencialidades dos professores. (PINAZZA, 2013).

Para Alarcão (2011), esses contextos formativos, que tem como base as experiências, a reflexão e o diálogo têm muita importância, pois o principal objetivo é que os professores sejam capazes de pensar e gerir a própria ação profissional, visto que

um pouco por todas as escolas estão a surgir grupos de professores que se constituem para estudar um assunto ou encontrar solução para um problema do seu cotidiano. Isso revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação. Parece-me, porém que não bastam boas intenções. É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para ser mais autônomo, responsável e crítico. (ALARCÃO, 2011. p. 55).

No entanto, esse olhar mostrado pela autora só é possível se, enquanto professores, nos entendermos como seres em constante desenvolvimento, o que Freire (1996) nomeia como inacabamento docente, já citado anteriormente nesta escrita, quando tratamos da trajetória profissional vivenciada até aqui, no sentido de que ao considerarmos a complexidade que envolve o ser humano e as suas relações, estamos em constante desenvolvimento.

Essa condição de inconclusão, a qual os professores também estão submetidos, reflete a constante busca por significados e pela capacidade que temos de intervir no mundo criticamente. Por isso, as experiências e o sentido que elas adquirem constituem a identidade dos professores através das suas histórias pessoais e profissionais, ou seja, repletas de subjetividades e significados.

Durante o andamento deste estudo, utilizando dos princípios da pesquisa-ação, observamos através dos diálogos entre os professores, dos referenciais

teóricos e das problematizações emergentes dos ambientes de atuação que os processos formativos podem assumir vários significados diferentes para cada profissional.

Para alguns professores, as propostas de formação continuada vindas da secretária de educação, por exemplo, representam o único momento formativo possível. No caso dos sujeitos da pesquisa, além dessas iniciativas vindas da gestão, podem ainda transitar pela universidade em grupos de pesquisa ou atividades acadêmicas. No entanto, nem sempre esses espaços são vistos como contextos formativos, reforçando a ideia de que o sentido da formação continuada ainda depende do entendimento e da importância que cada professor atribui a ela.

4 REVISÃO DE LITERATURA – OS MOVIMENTOS QUE NOS CONVIDAM A PESQUISAR

Na busca pelos vínculos dos caminhos percorridos durante esse estudo, consideramos que uma forma de problematizar as questões da formação continuada é encontrar aportes teóricos pertinentes à temática pesquisada, colaborando nas reflexões e diálogos com os dados, durante todo o processo investigativo.

Nos momentos de encontro, o grupo se fortalece e reforça as relações de colaboração existentes entre seus participantes, constituindo-se mesmo nas diferenças e trabalhando com um objetivo comum. Nesse sentido, se organiza como uma comunidade autorreflexiva, através da unidade teórica e prática estabelecida pela pesquisa-ação e ocupa-se em transformar a própria realidade dos participantes que se mobilizam para enfrentar os desafios educacionais vividos cotidianamente (CARR; KEMMIS, 1988).

Alguns participantes, que anteriormente integravam o grupo, precisaram se afastar devido a demandas profissionais, mas continuam em contato, trocando informações e acompanhando as ações realizadas. O que percebemos é que mesmo em ambientes diferentes, as concepções e ações organizadas coletivamente ainda refletem no grupo, pois compartilham a compreensão de que as ações educativas fazem parte de uma consciência social mais ampla, como um processo histórico e social de transformação da educação e da sociedade a partir dos seus lugares de atuação (CARR; KEMMIS, 1988).

Mas se esse envolvimento nas ações promovidas pelo grupo, tanto pelos sujeitos que participam dos encontros atualmente, quanto àqueles que estão no momento afastados, caracteriza uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores? Para alimentar essa discussão buscaremos compreender melhor o que isso representa enquanto espaço de formação continuada para os seus participantes. O grupo DOCINFOCA/UFSM assume uma natureza dialógico-problematizadora, característica da abordagem metodológica da pesquisa-ação, partindo da demanda de trabalho no Curso de Pedagogia EAD e das escolas de atuação dos sujeitos participantes, promovendo as reflexões e discussões, enquanto contexto formativo, e colaborando com os pressupostos característicos

das Comunidades Críticas Reflexivas de professores, uma vez que os sujeitos se fortalecem, amparam e realimentam suas práticas mutuamente.

Ao considerar o compromisso assumido pelo grupo com a docência, na tentativa de transformar as práticas educacionais cotidianas, sob a ótica da autorreflexão e do diálogo, a pesquisa-ação é entendida como um processo social em que o professor exerce papel de investigador. Ademais, ele também se compromete a compartilhar o processo com outros sujeitos que possam colaborar com as fases da pesquisa-ação. (CARR; KEMMIS, 1988).

No contexto educacional, a pesquisa-ação trata de investigar os processos que podem auxiliar na resolução de problemas identificados na escola pelo grupo de professores atuantes em um processo que ocorre desde a identificação da demanda, até a sugestão de possibilidades de resolução e melhoramento do ambiente escolar. Para Freire (1980), esse processo compreende a conscientização do educador sobre o seu papel social como sujeito crítico, capaz de reconstruir a história.

A consciência de que o sujeito é responsável pela construção da própria história e da sociedade, modificando-a conforme as interações, exige uma postura crítica a respeito das suas próprias ações e seus reflexos na sociedade, visto que “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão.” (FREIRE, 1980, p. 26).

Para Carr e Kemmis (1988, p. 220),

a comunidade autorreflexiva estabelecida na investigação-ação não se ocupa unicamente de transformar sua própria situação, já que se vê também forçada a encarar as limitações não educativas impostas a educação. Essa dialética entre o educacional e o não educacional fixa a atenção do grupo na educação entendida em sua totalidade e em suas relações com aquela parte da estrutura social que está além da educação. assim, o grupo é convidado a considerar não só o domínio da própria ação como também a ação educativa como parte de um domínio social mais amplo.

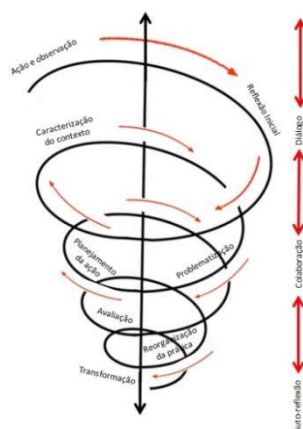
Ao considerar que o desenvolvimento desse processo, é possível, a partir da colaboração dos sujeitos envolvidos, ter-se nas Comunidades Críticas Reflexivas de professores a sua constituição de investigadores ativos, que se compreendem como agentes da história com o dever de se expressar por meio da própria ação e de seus entendimentos sobre as demandas educacionais e sociais.

Sobre a constituição dos professores como investigadores, pode-se perceber que no grupo pesquisado os sujeitos desenvolvem ações de investigação participativa por meio dos diálogos e interações a respeito das demandas comuns que são vivenciadas.

Para Grabauska e Segat (2001), com base nos fundamentos de Carr e Kemmis (1988), a investigação-ação educacional favorece o caráter dialético sobre as práticas, ao mesmo tempo em que desconsidera o enfoque positivista, tendo como suporte as práticas educativas e a compreensão que sujeitos envolvidos no processo têm sobre elas. Esses sujeitos precisam encontrar pontos comuns e outros divergentes sobre a maneira como enxergam a própria prática para colaborar com o melhoramento das situações verificadas, através da reflexão crítica e dialética.

Os autores ainda apresentam a possibilidade de utilização da espiral autorreflexiva lewiniana²⁰ como forma de apresentar os processos desenvolvidos na investigação-ação: planejamento, ação, observação, reflexão e replanejamento, por meio de movimentos, visto que cada etapa é pensada e repensada, modificando, conseqüentemente, a maneira de perceber e agir dos professores envolvidos. A Figura 8 representa esse processo.

Figura 8: Espiral Cíclica do processo de pesquisa-ação.



Fonte: elaboração gráfica da autora, com base na espiral autorreflexiva Lewiniana apresentada também por Kemmis e McTaggart (1992 p. 16).

²⁰ Carr e Kemmis (1992) explicam o processo da pesquisa-ação através da organização da Espiral autorreflexiva proposta pelo psicólogo social Kurt Lewin (1946) descrita por ele como um processo cíclico espiralado, onde cada ciclo é composto por planejamento, ação e avaliação e reorganização da ação.

Ao remeter o foco para essa imagem (Figura 8), observamos o movimento cíclico na forma como os sujeitos, enquanto grupo, se organizam e discutem as ações relacionadas às demandas do Curso de Pedagogia (UAB/UFMS). Para De Bastos e Mazzardo (2005, p. 4),

a IAE não acontece isoladamente, acontece com o grupo no qual o professor atua. O grupo (alunos, professores, administradores) identificam os problemas e traçam as ações, observando as fases da investigação-ação: planejamento, ação, observação e reflexão, conhecida como espiral lewiniana. Essa espiral investigativa permite a continuidade e o melhoramento da investigação.

Nesse sentido, cada sujeito da pesquisa, inclusive o investigador como participante do grupo, se apropria de todas as etapas investigativas desde a observação da demanda até a avaliação e reflexão das possibilidades de transformação da realidade vivida. Por isso, todos os ciclos que envolvem essa espiral se relacionam dialogicamente e colaboram na construção de saberes significativos à prática docente, com base em uma educação transformadora.

Para Elliot (1978, p. 2),

Uma vez que a investigação-ação olha para o problema desde o ponto de vista daqueles envolvidos nele, ela só poderá ser validada num diálogo sem constrangimentos com eles. A investigação-ação necessariamente envolve os participantes em autorreflexão sobre suas situações, como sócios ativos na investigação. Achados do diálogo com os participantes sobre as interpretações e explicações que emergem da investigação podem ser uma parte integral de qualquer relatório de investigação-ação.

Assim sendo, tem-se na pesquisa-ação o principal meio para promoção das reflexões a respeito da formação docente, tendo em vista os desafios que estão por vir e a necessidade cada vez maior de promover espaços nos quais o diálogo seja possível, com o objetivo de fortalecer o professor e transformar a sociedade de hoje, seus conflitos e suas perspectivas.

Nesse cenário, Pinto (2003) assegura que o processo de formação continuada dos professores é um dos aspectos de maior importância em qualquer programa de expansão pedagógica que tem por objetivo a conscientização social a respeito do sentido crítico, dialógico e transformador que a escola necessita adquirir. Para o autor,

a capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados, etc. e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates. (PINTO 2003, p. 113)

Esse movimento formativo faz parte da construção de uma consciência crítica, norteadora da ação docente, baseada nas influências sociais e na compreensão de que seu papel é social e impacta diretamente nos acontecimentos no meio em que atua (PINTO, 2003).

Os diálogos que ocorrem no grupo pesquisado partem, basicamente, das concepções de Paulo Freire ao utilizar ferramentas como o diálogo e a escuta para promover a autonomia e a criticidade nos sujeitos que convivem e se relacionam colaborativamente. Para Brandão (2017), a autorreflexão observada a partir dos movimentos de transformação, presentes nas Comunidades Críticas Reflexivas de professores, é característica das propostas dialógicas com bases freireanas, visto que

vários movimentos de cultura popular retomam procedimentos de dinâmica de grupos. Juntamente com uma crítica ética, e sobretudo, política, daquilo que Paulo Freire deu o nome de educação bancária, por oposição a educação libertadora, surgem e difundem práticas de ensinar-e-aprender fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na Vicência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção de saber. (BRANDÃO, 2017, p. 69)

A partir dessa característica, podemos perceber que o ambiente desenvolvido dentro do grupo DOCINFOCA/UFSM exprime esses princípios quando parte do pressuposto de que todos no grupo possuem voz ativa e colaboram com o desenvolvimento dos demais, seja nos relatos de experiências ou na criação de hipóteses para a resolução de uma situação problema vivenciada na prática de sala de aula. Segundo Góes (2017, p. 77) parafraseando Freire,

no trabalho coletivo podemos exercitar sua “teoria da ação-dialógica” que pressupõe dois momentos fundamentais: o reconhecimento da desumanização e o envolvimento coletivo em um processo de humanização do homem, que só pode se dar nas atividades coletivas.

Nesse sentido, esta proposta investigativa ocupa um lugar mais amplo, visto que a problematização norteadora da pesquisa-ação parte da realidade desses professores e suas vivências na escola, mas se organiza fora dessa realidade em um ambiente dialógico, comum a todos, que é o grupo de pesquisa.

Ao assumir para o grupo os medos, os anseios e as frustrações, esses sujeitos acabam compartilhando parte das inquietudes que assombram o seu trabalho dentro da escola. À medida que se compartilha com outros esse sentimento, responsabiliza-se pelos riscos da exposição das próprias fragilidades, mas também se sustenta a condição humana e, conseqüentemente, a humana docência (ARROYO, 2000).

Configuram-se, dessa forma, duas vertentes que servem de elo para a pesquisa-ação educacional no contexto desta investigação: a prática pedagógica nas escolas e o processo formativo que ocorre a partir do grupo de pesquisa, levando-nos a pensar como os processos presentes nas Comunidades Críticas Reflexivas de professores podem ser implementados nos diferentes espaços de atuação docente. Ao mesmo tempo em que são os sujeitos do processo de pesquisa, são, também, investigadores, buscando a transformação da própria ação através da formação continuada.

Discutir sobre a formação continuada requer um olhar crítico e dialógico, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987) sobre a docência, de forma que todos os seus significados sejam abraçados. No entanto, o que se percebe após esse estudo sobre o que se tem produzido a respeito é que o enfoque principal é a instrumentalização docente com o objetivo de qualificar a ação pedagógica. Mas, onde fica a subjetividade do professor? Seus anseios? Sua história de vida? Os caminhos percorridos? O que realmente o constitui professor? Quais elementos dificultam a viabilização de espaços formativos colaborativos?

Quando perguntamos que tipo de professores os estudos acadêmicos, analisados propõem constituir com suas propostas de formação continuada, nos aproximamos de Pinto (2003), quando este questiona *quem educa o educador?* Refletindo acerca da ideia de que se está educando a serviço da sociedade,

perpetuando as concepções da educação bancária²¹ já instauradas por ela. Ou Freire (1986, p. 10) que logo no início do seu livro *Medo e Ousadia* provoca ao argumentar

o que é ensino libertador? Como é que professores se transformam em educadores libertadores? Como é que começam a transformar os estudantes? Quais os temores os riscos, as recompensas da transformação? O que é ensino “dialógico”? Como devem os professores falar num discurso libertador? (...) De que modo a educação libertadora se relaciona com a transformação política, dentro da sociedade como um todo?

Essa provocação traz o discurso dialógico proposto por Freire (1986), quando este questiona qual é o objetivo real que os cursos de formação adquirem. Será que os educadores estão apenas atuando na perpetuação dos conteúdos, fazendo girar a engrenagem que move a sociedade?

Para Arroyo (1999), o próprio caráter tecnicista observado na Educação Básica é reflexo dos estragos feitos pelas políticas de formação nos currículos e nas instituições formadoras. Essa característica aliada à mercantilização desqualificou os processos de formação, anulando as dimensões históricas, culturais e sociais que a profissão de professor assume, resumindo, assim, a transmissão de informações e o treinamento de competências necessárias ao mercado de trabalho.

A forma como se organiza o sistema de ensino e, conseqüentemente, os programas de formação docente colocados a serviço do modelo de sociedade que se tem e que a escola como conhecemos se preocupa em manter e dar continuidade (Arroyo, 1999). Isso fica evidente também quando em seu discurso, Vieira Pinto (2003, p. 48) afirma que,

nas sociedades onde não há oportunidades e o poder econômico se acha concentrado, a função de educar é delegada a um pequeno grupo de indivíduos instruídos e deles se espera que sirvam aos objetivos de tal sociedade. O educador é concebido sempre como funcionário, um servidor e não como portador de uma consciência.

Dessa forma, pode-se compreender porque muitos pesquisadores se detêm a investigar as técnicas e os instrumentos usados pelos professores como únicos

²¹ Educação bancária é um termo usado por Paulo Freire, no Livro *Pedagogia do Oprimido* (1987) que significa a relação em que o professor, enquanto detentor do conhecimento deposita esse conhecimento nos alunos que recebem passivamente esse depósito.

qualificadores da ação docente, postos a serviço da reprodução do sistema social dominante, sem a consciência do seu papel crítico nesse contexto.

A qualidade da formação profissional do docente está sempre submetida ao controle social através de dispositivos legais que o condicionam ao seu papel de professor a serviço da sociedade. No entanto, além dos fatores *externos* que controlam as ações docentes, também podemos mencionar o controle exercido pela própria consciência do professor (PINTO, 2003).

Além de desenvolver formas de ampliar constantemente seu conhecimento a respeito dos métodos mais adequados ao ensino, novas possibilidades de aprendizagem, recursos mais modernos e eficientes, o professor deve realizar uma autorreflexão sobre a sua própria realidade pessoal enquanto educador, examinar através da consciência crítica sua conduta, desempenho e comprometimento, com o objetivo de refletir sobre o cumprimento daquilo que a sua consciência da realidade nacional representa como mais acertada. (PINTO, 2003).

Essa realidade se multiplica quando percebemos os contextos sociais e educativos através das múltiplas realidades que interagem nesses espaços, conforme a diversidade de sujeitos que a vivenciam singularmente. Os sujeitos são agentes que modificam o sentido da realidade onde vivem (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000). Por isso, a complexidade que envolve as ações educativas, percebidas como fenômenos sociais, necessita a busca pelo significado que cada um possui sobre a realidade.

Para muitos professores, a realidade está ligada apenas ao cumprimento dos seus deveres em sala de aula, sem a consciência do compromisso que a sua ação adquire fora dela, por meio do caráter provocador e dialógico que a escola possui frente a crítica social.

Há ainda muito que se pesquisar sobre a formação continuada docente, e o viés que cada pesquisador escolher para delinear a sua pesquisa pode ser considerado conforme a própria vivência como docente, ainda mais se observarmos a consciência social que cada um adquire.

Para dar continuidade a este estudo, buscamos dialogar a partir da temática da pesquisa: os processos formativos docentes.

5 OS MOVIMENTOS ORGÂNICOS DO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE: O ENTRELAÇAMENTO DAS RAÍZES

O que dizer sobre os movimentos orgânicos do processo formativo neste momento do texto?

Durante todo o caminho investigativo de interação com os sujeitos, percebemos que a pesquisa nos levou a pensar, a partir da analogia com as árvores, seu desenvolvimento, suas partes, o seu lugar no ambiente e suas múltiplas possibilidades de encontro com outras plantas. Considerando esse pensamento, vemos que existem diferentes contextos nos quais os movimentos formativos se encontram, fortalecem e entrelaçam no cotidiano do contexto do trabalho docente.

Todavia, ao longo do trabalho dissertativo, também tratamos dos espaços sem condições de promover a formação continuada, nos quais não se tem lugar para o diálogo, os professores são tomados pela falta de tempo para refletir sobre o seu trabalho ou onde a gestão não possibilita esses momentos. Em que espaços se encontram aqueles professores que ainda têm potencialidade para se desenvolverem com raízes fortes, caule firme, galhos longos, sombra acolhedora e, quem sabe, frutos para espalhar as sementes da formação continuada a outras áreas em reflorestamento?

Dessa forma, toda trajetória percorrida durante o processo de pesquisa apresentou mais inquietações do que certezas, mais perguntas do que respostas, mais desalinhamento do que alinhamento. Nem era esse o objetivo a que nos propomos. Sabíamos que investigar a formação continuada seria um desafio, não só para nós, mas também para o grupo de professores participantes da pesquisa.

O contexto escolar se movimenta em consequência das pessoas que ali interagem como um organismo vivo, que cresce e se expande, ou perde suas folhas e se esvai. Dá frutos e prospera, ou apenas vegeta e continua infértil.

As ações dentro desse contexto demonstram de onde vem a força que alimenta e fortalece esse organismo e que determina o quão viçosos são seus galhos e a profundidade da raiz.

Nesse sentido, a formação continuada adquire significados que variam conforme cada um projeta seus objetivos ou se percebe dentro do contexto. Podemos compreender isso à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo e o

terreno foi descoberto. Como um processo contínuo de provocação, diálogos e reflexões, vemos como cada sujeito reage e sente movimentos formativos dentro de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores.

Voltamos, então, ao nosso objetivo principal: **Compreender os elementos que organizam os processos formativos/colaborativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, como potencializadores para a elaboração de uma proposta metodológica de formação continuada que possa ser implementada nos diferentes contextos de atuação docente.** Para Freire (1995),

a questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso, na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda a planeja. (p. 48).

Esse trecho citado da obra *À sombra desta Mangueira* (FREIRE, 1995), nos mostra o significado da inquietude que precisamos ter para desenvolvermos uma prática transformadora. Essa inquietude pode ser observada quando Freire (1995), revela a sua visão de mundo a partir dos sentidos de criança, construídos entre cheiros e sabores da sua infância e trazendo as lembranças da sombra da mangueira como amparo para a construção da própria identidade.

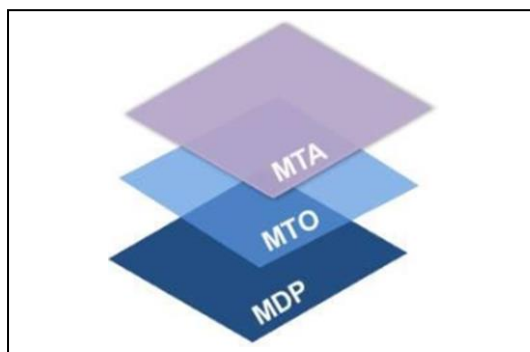
A mangueira remete a um momento no qual ainda era possível, segundo Freire (1995), interagir com os elementos da natureza, aproveitar os espaços, brincar, pescar, colher frutos e degustá-los diretamente da árvore ao contrário do que temos hoje, com as desigualdades sociais, a valorização do capital e a falta de solidariedade e do respeito para com o outro (FREIRE, p. 14).

A partir disso, buscamos também dialogar sobre os aspectos que trouxeram novos entendimentos e significados sobre a formação continuada, o que essas mudanças representam e que contexto formativo é esse, encontrado nesse grupo de professores.

Como forma de problematizar essas questões, apresentamos aos sujeitos participantes, na primeira inserção investigativa, a proposta das Matrizes Cartográficas (MDP, MTO, MTA), referentes à formação continuada, mostraram durante na sua construção que estão tramadas entre si pelo conteúdo da pesquisa

e pelas inserções e problematizações do grupo, mesmo as três sendo sequenciais (Figura 9).

Figura 9: Transposição das Matrizes Cartográficas



Fonte: elaboração da autora (2019)

Com essa representação das Matrizes Cartográficas (Figura 9), buscamos mostrar que elas estão relacionadas e se projetam uma sobre a outra, ou seja, cada uma é reflexo daquela que foi construída durante o processo. Dessa forma, não é possível conceber a continuidade e relevância do processo investigativo, se abrirmos mão de uma das matrizes, ou mesmo se os dados forem produzidos sem o conhecimento dos sujeitos a respeito do passo anterior, visto que suas opiniões estarão presentes em cada uma delas.

Na primeira proposta de inserção do grupo, com as Matrizes Cartográficas provocamos os sujeitos a refletirem sobre a formação continuada, utilizando o vídeo clipe²² de uma música como dispositivo problematizador. Nessa música, somos desafiados a pensar sobre a situação da humanidade nos dias de hoje, o que os homens estão fazendo com a natureza e uns com os outros, e quais as possíveis consequências dessas ações. A partir disso, iniciamos a apresentação da Matriz Dialógico-Problematizadora para depois propormos a organização da Matriz Temático-Organizadora, como forma de registro das discussões no grupo.

Para tornar esse momento mais significativo, organizamos o espaço com vários livros antigos os quais continham excertos da música sob um tapete e almofadas pelo chão para que os participantes se sentissem acolhidos e

²² O vídeo clipe mostrado foi da música Passarinhos interpretado por Emicida e Vanessa da Mata. O clipe faz um recorte da vida de meninos em situação de vulnerabilidade social que descobrem que a leitura pode proporcionar momentos de prazer em meio às dificuldades vividas.

refletissem também sobre a importância de pensarmos sobre o espaço, não só com as crianças, mas também quando tratamos com os adultos.







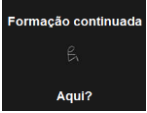
Cada matriz serviu de recurso para os registros destes momentos, visto que algumas células foram substituídas por imagens, ou trechos da música, e também deixadas em branco para que os sujeitos pudessem expressar suas impressões.

Apresentamos novamente as duas primeiras matrizes como forma de lembrar a sua organização.

Quadro 6: Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP)

Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFOCA/UFSM atuantes no Curso de Pedagogia UAB				
Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores				
Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada				
Contexto: grupo Docência, Infância e Formação.				
MDP	A – Sujeitos	B – Problema	C – Tema	D – Contexto
1 – Sujeitos	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?	[B-1] O problema de pesquisa é uma inquietação compartilhada entre os sujeitos?	[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores tem algum significado para os sujeitos da pesquisa?	[D-1] O grupo DOCINFOCA/UFSM representa um espaço formativo para seus participantes?
2 – Problema	[A-2] Os sujeitos reconhecem elementos limitadores da formação continuada como problema nos processos educacionais?	[B-2] O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação?	[C-2] As comunidades críticas reflexivas de professores podem ser um fator de superação do problema proposto?	[D-2] O grupo DOCINFOCA/UFSM problematiza as questões relativas à formação continuada de seus participantes?
3 – Tema	[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos teóricos e as potencialidades das comunidades críticas reflexivas de professores?	[B-3] O problema é relevante no que se refere ao sentido que as comunidades críticas de professores adquirem enquanto espaços de formação continuada?	[C-3] As comunidades críticas reflexivas de professores são espaços potencializadores de formação continuada?	[D-3] O grupo DOCINFOCA/UFSM é uma comunidade crítica reflexiva de professores que viabiliza a formação continuada colaborativa?
4 – Contexto	[a-4] Os sujeitos interagem e se relacionam no grupo DOCINFOCA/UFSM a partir de quais elementos?	[B-4] O problema leva à reflexão sobre o grupo DOCINFOCA/UFSM enquanto espaço formativo docente?	[C-4] As comunidades críticas reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos norteiam as ações no grupo DOCINFOCA/UFSM?	[D-4] O grupo DOCINFOCA/UFSM contribui para a formação continuada de seus participantes?

Quadro 7: Matriz Temático-Organizadora (MTO)

Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFOCA no Curso de Pedagogia UAB/UFSM				
Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores				
Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada				
Contexto: grupo Docência, Infância e Formação.				
MTO	A – Sujeitos	B – Problema	C – Tema	D – Contexto
1 – Sujeitos	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?	[B-1] 	[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores tem algum significado para os sujeitos da pesquisa? () sim () não	[D-1] 
2 – Problema	[A-2] <i>Despencados de voos cansativos/ Complicados e pensativos/ Machucados após tantos críuos/ Blindados com nossos motivos/ Amuados, reflexivos/ E dá-lhe antidepressivos/ Acanhados entre discos e livros/ Inofensivos/ Será que o sol sai pra um voo melhor?</i>	[B-2] O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação?	[C-2]	[D-2] O grupo DOCINFOCA problematiza as questões relativas a formação continuada de seus participantes?
3 – Tema	[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos teóricos e as potencialidades das comunidades críticas reflexivas de professores?	[B-3] 	[C-3] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores são espaços potencializadores de formação continuada? () Sim () Não	[D-3] 
4 – Contexto	[a-4] Quais elementos influenciam a formação continuada? 	[B-4]	[C-4] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos norteiam as ações no grupo DOCINFOCA? 	[D-4] 

Fonte: Elaboração da autora (2019)

A relação entre o vídeo clipe e a Matriz Temático-Organizadora (MTO) foi estabelecida a partir da analogia feita sobre os processos formativos que os sujeitos vivenciam dentro das escolas, seja pelo isolamento sentido, a falta de

pertencimento àquele grupo ou mesmo a falta de tempo para pensar sobre a própria formação continuada como vemos nessa observação feita pela Professora A, durante a inserção das matrizes com o grupo.

- Agora eu fiquei pensando aqui um pouquinho nisso dos passarinhos, mas eu acho que depende de passarinhos e passarinhos porque tem os passarinhos livres, mas também tem os que são presos na gaiola, tem pessoas que cuidam de passarinhos presos na gaiola e eu acho que isso também é com a gente, nem todos somos livres e talvez nem todos somos livres em todos os locais que estamos (Professora A).

Com essa relação entre a música e a problematização sobre a formação continuada, podemos observar que o contexto pode, por vezes, enclausurar os sujeitos dentro de concepções, paradigmas cotidianos que limitam as potencialidades e perspectivas dos professores. Portanto, cada contexto adquire configurações diferentes conforme os próprios sujeitos o definem, seja ele aprisionador ou libertador. Para Freire (1987),

enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação *em* que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. (p. 19).

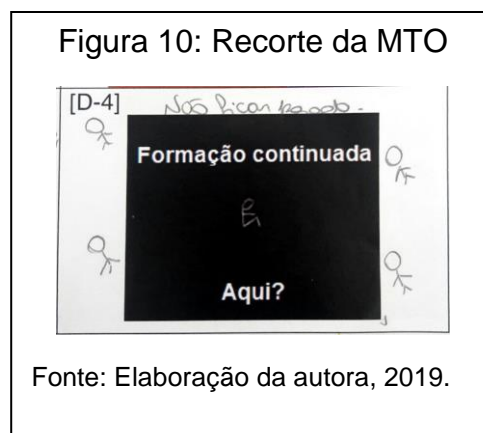
Essa maneira de problematizar as situações vividas pelos sujeitos foi fundamental para que o grupo interagisse espontaneamente frente às provocações feitas durante esse encontro e compreendesse o objetivo dessa proposta metodológica.

A reflexão feita pelos sujeitos sobre a segunda Matriz (MTO) foi um momento muito importante para o andamento da pesquisa, visto que se tratava de uma organização até então desconhecida pelos participantes, mas que abordava de forma sistematizada as principais inquietações do grupo sobre a formação continuada. Para Mallmann (2015, p. 89),

ao desenhar a MTO, na etapa de registros, o propósito central é orientar-se pelo foco delimitado desde a MDP. Isso tem sentido, principalmente, para a elaboração das interpretações e conclusões enquanto proposição de conceitos teóricos relevantes na área.

Assim, a MTO pôde ser compreendida como uma continuidade da MDP, visto a relação direta que possuem ao, primeiramente, elaborar-se os questionamentos e depois problematizá-los com os sujeitos, como percebemos nos diálogos entre os participantes.

- *Então colocamos aqui no D4 bem essa ideia de formação continuada e tem uma pessoa ali sozinha no escuro na “deprê” e fizemos os desenhos de vários bonequinhos junto tentando interligar, que a formação continuada ela acontece assim mesmo* (Professora E).



- *E com a frase da E. que ela diz: “nós somos passarinhos e voamos juntos” então a minha é... “Voamos em bando?” sim, eu acho que por mais que às vezes a gente fique preso na gaiola em outros espaços eu acho que aqui no grupo a gente consegue voar em bando sabe e nessas discussões, e todos juntos nessas reflexões meio que a gente forma o nosso bando de passarinhos* (Professora E).

Para Alarcão (2011), esses contextos formativos que se desenvolvem a partir da valorização das experiências, do diálogo e da expressão possuem uma grande importância, pois permitem um diálogo consigo mesmo, com os outros e, ainda, com aqueles que já construíram conhecimentos sobre as situações que vivenciam. Nesse sentido, os participantes do grupo DOCINFOCA/UFMS demonstraram compreensão em relação a natureza dialética do grupo, porém ainda encontram resistência em transpor os limites do grupo, levando para outros contextos as problematizações que lhes inquietam, ou mesmo transpondo elementos do cotidiano da sala de aula, como produções teóricas para dar continuidade ao próprio conhecimento.

Além da possibilidade de transcrição dos diálogos no grupo, essa segunda Matriz (MTO) representou um importante recurso em que os sujeitos escreveram suas interpretações sobre a temática. Percebemos assim, que alguns participantes reconhecem o grupo como uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, mas não sabem como levar esse conhecimento para as escolas de

atuação, considerando necessário maior aprofundamento teórico sobre esse assunto.

Para Kemmis (1993), isso acontece em parte pelo fato de que os movimentos que ocorrem dentro dessas comunidades exigem constância nos processos de reflexão para que os professores compreendam como se estruturam as relações internas e o reflexo das contradições externas para o grupo. Portanto, tanto na formação inicial quanto na continuada, os professores devem ter uma

visão ampla da sua função, percebendo a educação como parte de um contexto social mais abrangente através da reflexão crítica e da autocrítica entre os profissionais e as instituições escolares, no sentido de compreender como se mobilizam para transformar ou reproduzir as problemáticas do contexto em que vivem. (KEMMIS, 1993).

A percepção dos sujeitos sobre a importância da reflexão ficou clara quando, na MTO, problematizamos sobre a relação dialógica entre os próprios sujeitos e a formação continuada como mostramos no Quadro 8.

Quadro 8: Recorte da MTO

MDP		A – Sujeitos	
1 – Sujeitos	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?	<i>Sim! A partir da nossa prática avaliamos as demandas formativas necessárias para sustentar nossas práticas.</i>	
	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação? (DOCINFOCA)	<i>Sim.</i>	<i>Escola → TROCADOR → INQUISTIÇÕES</i>
	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?	<i>DOCINFOCA (diálogo) ESCOLA (copeter @ diálogo; avaliações) (conquistas)</i>	
	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?	<i>Sim! Porque NEM DA ÉAD DIÁLOGAMOS SOBRE A NOSSA PRÁTICA. TORNAMOS RES- SORTEU O PROFISSIONAL E QUINADA</i>	
MDP		A – Sujeitos	
1 – Sujeitos	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?	<i>Sim! A partir da nossa prática avaliamos as demandas formativas necessárias para sustentar nossas práticas.</i>	

Fonte: elaboração da autora (2019)

Figura 11: Recorte MTO

C – Tema
[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores tem algum significado para os sujeitos da pesquisa? → <i>Precisamos ampliar a compreensão dos conceitos para atribuir maior significado</i>
() sim
(X) não

Fonte: Elaboração da autora, 2019

No Quadro 8 podemos ver que o contexto vivenciado nos encontros do grupo é sentido como ambiente formativo, no qual existe o diálogo sobre os elementos que influenciam na formação continuada, por meio da interação entre os próprios sujeitos participantes.

A partir das dinâmicas realizadas nos momentos de inserção das matrizes com o grupo, problematizamos o texto *O Devir Árvore* e imagens de diferentes árvores em espaços distintos. A partir disso, os sujeitos puderam refletir sobre o contexto em que se encontram, dentro e fora do grupo, bem como os processos que impulsionam ou freiam a formação continuada, fazendo comparações entre o ser professor e as árvores.

- As árvores são diferentes, enquanto DOCINFOCA nunca será igual a árvore de outros professores. As nossas produções de repente nunca vão ser como uma copa enorme, cheia de frutos. As nossas produções podem ser o espinho dos cactos, pequenas. Então nós enquanto árvores nós temos um ritmo diferente. Sobre aquilo que nós conversamos sobre as suas inquietações de repente você tem que procurar pensar qual é o nosso ritmo. Nem sempre vai ser o ritmo da árvore lá do colega, a nossa árvore é outra (Professor H).

Esse momento foi muito importante, pois nos revelaram os movimentos de resistência, mesmo que individuais evidenciaram parte consistente e importante do processo. Enquanto grupo de pesquisa, existem demandas que ainda causam desconforto aos sujeitos, como a produção de artigos relacionados à própria docência e às ações formativas do grupo. Parte dessa resistência pode ser observada pela dificuldade em teorizar questões que constantemente são problematizadas no grupo, mas que ao serem escritas ganham maior visibilidade.

O que percebemos é que o grupo ainda apresenta fragilidades quanto às concepções teóricas referentes a formação continuada e as Comunidades Críticas Reflexivas de professores. Isso demonstra que apesar da união e parceria existente no grupo, muitos ainda não percebem a potência formativa que possuem enquanto docentes, pesquisadores e formadores.

- Mas no contexto, a árvore tem que dar frutos. Vocês entendem isso? (Professora M).

- Talvez o que o F quer dizer é que a ideia de que a gente pode dar frutos, mas talvez o nosso papel seja alimentar a raiz (Professora G).

- Eu compreendo o que você diz, e compreendo que por vezes, é uma ideia de rizoma mesmo, e talvez as outras árvores sejam exatamente os outros grupos com que a gente se encontra e aos quais pertence e que transita. Mas existe a função da árvore (Professora M).

- Existe, mas eu acho que a gente precisa entender que enquanto diferentes, eu vou ter uma produção, você vai ter uma produção com aquilo que você se identifica (Professor H).

- E sem deixar de dar frutos (Professora G).

- O meu fruto não é um artigo. O meu fruto é na minha sala (Professor H).

Percebemos, através desse diálogo entre os sujeitos participantes, que essa resistência representa o tensionamento que existe entre a prática e a teoria, vista apenas como produções direcionadas ao público acadêmico ou atendimento docente em sala de aula, como se uma excluísse ou se sobressaísse a outra, quando nosso entendimento é que são complementares. Temos, no entanto problematizado sobre a importância que a colaboração nos processos de formação continuada adquire, ao considerarmos demandas comuns em contextos semelhantes, que exigem soluções pensadas e compartilhadas, ou seja, essas produções vindas de grupos de professores podem auxiliar outros que se sintam enfraquecidos ou sozinhos e não têm a possibilidade de participar de uma Comunidade Crítica Reflexiva.

Esse momento trouxe, também, a possibilidade de repensarmos a questão que trata do produto deste estudo. Ao propor a construção de uma proposta metodológica que oriente as escolas na organização da formação continuada a partir das Comunidades Críticas Reflexivas, precisamos antes refletir sobre como podemos traduzir para as instituições escolares as dinâmicas vivenciadas no grupo DOCINFOCA/UFSM.

- E ali quando a gente está interligado, lógico que quando você dá frutos é diferente dos outros, mas para a gente dar frutos entra a questão da formação de professores, da formação em contextos. Então para nos fortalecermos precisamos estar em interlocução. De repente você consiga dar um fruto bem mais saboroso do que outra professora que não tem a oportunidade de fazer formação, nesta interlocução entre a universidade, a escola, e o grupo, podemos juntos fortalecer a raiz, o caule... Se entrarmos no quesito do que nos é exigido, do que nos diferencia de outros grupos, podemos ficar horas dialogando, nosso grupo é diversificado, temos

professores de vários contextos, isso nos fortifica, mas o que nos fortalece é essa formação em contexto, ou formação permanente (Professora G).

Para alguns sujeitos participantes do grupo, essa transposição do contexto formativo para as escolas ainda é difícil, em parte ela falta de reconhecimento das potencialidades que os próprios professores têm como possibilidades de serem formadores dentro do próprio contexto de atuação.

- A escola é pequena e tem várias pessoas com pós-graduação, eu estou fazendo doutorado, a C. terminou o doutorado, tem a J. que já é mestre, cada uma numa área diferente. Eu trabalho com a base, e é uma dúvida que todas têm. A C. trabalha com Educação do Campo, que é a nossa escola, e quando chegamos do urbano e chega lá é muita dúvida (Professora F).

Percebemos que existe um desconhecimento, por parte das equipes gestoras, da bagagem que os professores carregam que, apesar de serem frutos de outros contextos, representam saberes que podem contribuir com as demandas observadas na escola. O que nutre a busca desses conhecimentos são, por vezes, iniciativas pessoais pelo crescimento profissional, mas que refletem as carências formativas dos outros membros daquele contexto.

Como ultrapassar esse lugar de trabalho que a escola se tornou? Quais as possibilidades e ações capazes de compartilhar os conhecimentos produzidos no grupo de pesquisa com a escola? O contexto escolar pode assumir características de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores?

Cada uma dessas questões direciona a elementos que foram surgindo durante os processos de pesquisa e que confirmam a complexidade da formação continuada, vista a partir das vivências dos sujeitos nos seus contextos de atuação. Essa complexidade fica evidenciada quando percebemos que os próprios participantes apresentam dificuldades em levar às escolas as possibilidades formativas da Comunidade Crítica Reflexiva.

Tivemos ainda a construção da terceira e última matriz, a Matriz Temática Analítica (MTA), com a qual pudemos organizar os dados que foram produzidos durante a pesquisa, inclusive dialogando sobre os desafios trazidos pelos sujeitos.

6 A MATRIZ TEMÁTICO-ANALÍTICA E OS DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

A Matriz Temática Analítica (MTA) foi organizada no momento posterior a inserção, com os sujeitos participantes, quando a pesquisadora buscou organizar os tensionamentos que surgiram durante a pesquisa. Para isso, foi preciso retomar as questões apresentadas no início da pesquisa e que estavam compondo a MDP, considerando o processo investigativo como um todo.

Essa construção só foi possível com a participação dos sujeitos no processo investigativo, a partir de reflexões e de diálogos sobre a temática que propomos ao grupo: formação continuada docente. No entanto, foi importante também esclarecer aos sujeitos os passos que pretendíamos seguir, pelo fato de ser uma proposta metodológica nova para o grupo (Quadro 9).

Quadro 9: Matriz Temática Analítica – MTA

Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFOCA/UFSM.				
Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores				
Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada				
Contexto: grupo Docência, Infância e Formação.				
MTA	A – Sujeitos	B – Problema	C – Tema	D – Contexto
1 – Sujeitos	[A-1] Sim. Os sujeitos consideram que dentro do grupo existe diálogo sobre a formação profissional, pessoal e continuada.	[B-1] Sim. Os sujeitos compreendem que dialogar sobre os elementos que organizam e fortalecem os processos de formação continuada colabora no fortalecimento do grupo.	[C-1] Apesar de considerarem que sim, os sujeitos sinalizaram a necessidade de ampliar os estudos sobre o significado de Comunidade Crítica Reflexiva.	[D-1] Sim. Para os sujeitos o grupo representa um contexto formativo sustentado por demandas formativas, experiências. Um espaço de referência para os participantes.
2 – Problema	[A-2] Sim. Os sujeitos reconhecem a existência de elementos que organizam e fortalecem a formação continuada, mas acreditam que precisam se adaptar as situações que a escola impõe.	[B-2] Sim, mas existem limites na organização escolar que dificultam a criação de espaços para dialogar a respeito destes elementos que organizam e fortalecem a formação continuada.	[C-2] Sim. Segundo os sujeitos o grupo colabora no fortalecimento de cada um refletindo no seu espaço de atuação.	[D-2] Para os sujeitos, o grupo DOCINFOCA/UFSM problematiza questões referentes a formação continuada de seus participantes.
3 – Tema	[A-3] Os sujeitos acreditam que os pressupostos teóricos precisam ser aprofundados no grupo para que conheçam melhor as potencialidades.	[B-3] Sim, pois mesmo que os elementos que organizam os processos formativos sejam diferentes para cada sujeito, no grupo se unem e se fortalecem.	[C-3] Os sujeitos consideram que as C.C.R. são espaços potencializadores de formação continuada, mas ainda existem dúvidas sobre o que elas representam.	D-3] Para os sujeitos, o grupo proporciona momentos de diálogos e trocas de experiências, mas ainda precisa se aprofundar sobre as C.C.R e a definição da própria identidade do grupo.
4 – Contexto	[A-4] Os elementos que norteiam as interações no grupo, segundo os sujeitos são: inquietações, qualificação, demandas, vivências, discussões, empatia, escuta.	[B-4] Sim. Pois os sujeitos acreditam que as escolas têm dificuldade em promover a formação continuada de seus professores.	[C-4] Sim. Para os sujeitos, as ações do grupo são norteadas pelo diálogo no grupo.	[D-4] Sim. O grupo é, segundo os participantes um espaço de trocas de experiências e oportunidades de formação continuada que não seriam possíveis se os participantes estivessem sozinhos.

Fonte: Elaboração da autora, 2019

No item [B-2] do Quadro 9, referente ao problema da pesquisa, questionamos: O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação? Constatamos que sim, os sujeitos participantes reconhecem a existência de limites na organização escolar que dificultam a criação de espaços para dialogar a respeito dos aspectos organizadores e fortalecedores da formação continuada.

Sobre o contexto da pesquisa [D-1] no Quadro 9, os sujeitos sinalizaram que o grupo representa um contexto formativo sustentado por demandas e experiências, sendo um espaço de referência para os participantes. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), existem quefazeres centrais para que se torne possível a concepção de contextos participativos, visto que

a primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa é a de, dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer. (p. 19).

Percebemos que mesmo tendo um viés pedagógico, que se refere ao fazer docente na escola, podemos nos apropriar desse olhar quando tratamos da formação continuada em contexto. Os lugares que a pesquisa nos apresentou mostram que mesmo dentro de grupos, nos quais se privilegia a participação e o diálogo, existem elementos que limitam o alcance, quando pensamos no ambiente escolar, por exemplo. Isso é sentido pelos participantes e pode ser percebido durante o processo investigativo.

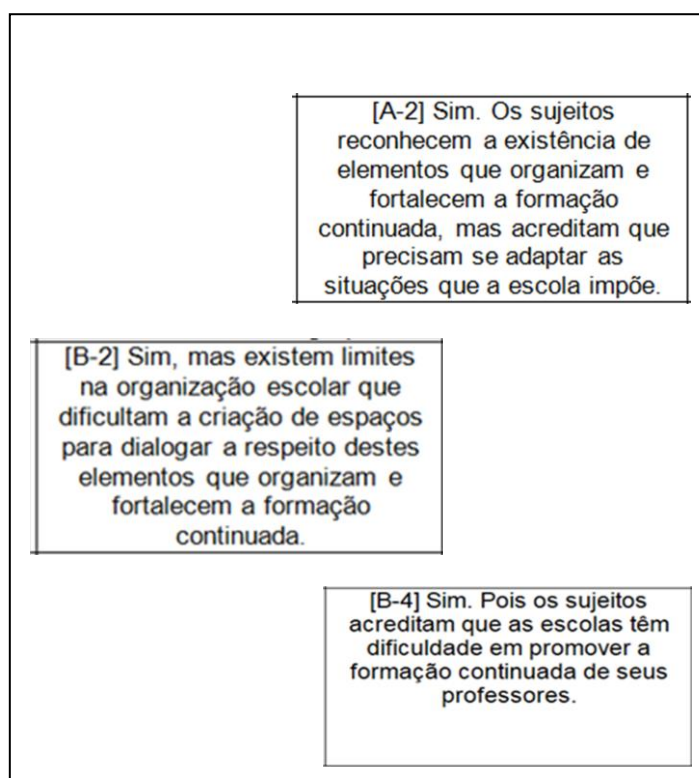
Nesse momento de observação dos dados produzidos, verificamos a existência de três elementos que influenciaram nos processos de formação continuada dos professores: a falta de tempo e de espaço para a formação continuada, a postura da gestão educacional frente às iniciativas formativas e a resistência dos professores aos processos de desenvolvimento docente.

6.1 A FALTA DE TEMPO E DE ESPAÇO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao propormos as inserções com os sujeitos participantes da pesquisa, buscamos organizar o tempo e o espaço para, dentro do contexto de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, discutir e refletir a respeito da formação continuada a partir das vivências destes sujeitos. Porém, sabemos que essa não é a realidade que muitos professores encontram em seus contextos de atuação, como vimos durante o processo investigativo.

Através dos registros das inserções podemos compreender que um dos principais elementos que fragilizam as possibilidades formativas, para os professores é a falta de tempo e de espaço para a formação continuada nas escolas, como evidenciado em [A-2], [B-2] e [B-4] no recorte da MTA, na Figura 13.

Figura 12: Recorte da MTA



Fonte: Elaboração da autora (2019)

Verificamos que a organização das práticas escolares demanda a maior parte do tempo dos professores nas escolas, bem como o atendimento às

necessidades básicas das crianças e a manutenção da rotina estipulada pelos próprios professores e a gestão.

Para muitos professores o espaço e o tempo na escola não dão margens às reflexões sobre a formação continuada, visto à emergência com que algumas situações precisam ser resolvidas, como a falta de recursos para a merenda, a falta de professores, a precariedade da infraestrutura das instituições, entre outros.

Segundo Formosinho (2002), o horário das escolas é um fator que desanima os professores a pensarem os processos de desenvolvimento profissional, visto que não existe a reserva de tempo para as ações conjuntas com objetivos formativos. Isso fica evidenciado através da fala da Professora F, demonstrando a inquietação a respeito do tempo e do espaço destinados à formação continuada.

- Pelo tempo que eu estou na escola, desde o ano passado, a gente não conseguia parar para estudar, porque as demandas da escola pegavam por uma perna, e quando via, não conseguimos. Se marcava uma reunião para fazer formação para poder ouvir um pouco o outro, tínhamos aquela demanda e as demandas do cotidiano que não tinham nada de pedagógico, não se permitia fazer isso. Agora em 2019 pelo calendário vai ter uns dias para formação a gente está planejando fazer isso, mas mesmo assim o cotidiano da escola amarra (Professora F).

Para Pinazza (2013), as experiências mais comuns de formação continuada tendem a ser pautadas em termos de certo ou errado, já que o foco é adaptar os professores a uma determinada condição de trabalho, de maneira a valorizar a organização já existente.

Podemos considerar que existe certo desconhecimento a respeito da formação em contexto como possibilidade de desenvolvimento dentro da escola e com a valorização das situações vivenciadas pelos professores como processos formativos. Para Formosinho (2002),

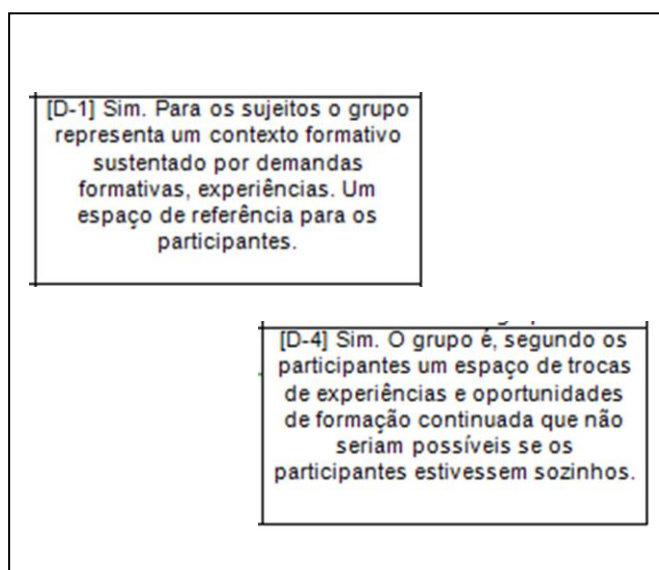
sendo o desenvolvimento profissional um processo que decorre nos contextos de trabalho, tem sido evidenciada a necessidade de o promover inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. Assim, o problema da participação dos professores – de cada professor e do grupo todo – é parte integrante desse processo de desenvolvimento contextual, individual e organizacional. (FORMOSINHO, 2002, p. 6).

Compreendemos assim, que o desenvolvimento docente pode ser visto como um processo formativo a ser vivenciado em contexto, em colaboração e compartilhado entre os professores. Para isso, no entanto, é importante entender que o desenvolvimento profissional em uma perspectiva de transformação das práticas institucionais concebe uma formação continuada comprometida com a identificação e desejo de mudança dos padrões de trabalho que desenham as ações nas escolas, para além delas. (PINAZZA, 2013, p. 59).

De acordo com Cortesão (2017), as propostas de formação continuada devem estar atentas à qualidade, valorizando a flexibilidade de cada contexto, as características de cada grupo e os diversos problemas existentes nestes espaços.

Conforme podemos ver durante a investigação, os sujeitos compreendem o grupo DOCINFOCA/UFSM como um contexto formativo, no qual os momentos de trocas e diálogos são significativos para a sua prática docente (Figura 13).

Figura 13: Recorte da MTA



Elaboração da autora, 2019.

Tencionados a refletir acerca da relevância que as Comunidades Críticas possuem, ao pensarmos na formação em contexto verificamos que, para o grupo de professores participantes da pesquisa, esse é o principal espaço de reflexão crítica sobre a prática docente.

Dessa forma, somos levados também a problematizar acerca do que leva a falta de tempo e de espaço para a formação continuada, considerando o segundo

elementos identificado durante a investigação como relevante no que se refere a organização pedagógica para além da ação docente.

6.2 A POSTURA DA GESTÃO EDUCACIONAL FRENTE ÀS INICIATIVAS FORMATIVAS

A partir do processo investigativo podemos compreender que as iniciativas da gestão têm reflexo significativo no desenvolvimento de ações formativas voltadas para o desenvolvimento e a qualificação docente.

Nesta fala da Professora G, vemos a preocupação com a falta de valorização das equipes gestoras no que se refere formação continuada.

- De repente pela própria falta de compreensão dos nossos gestores no sentido de secretária de educação, de quem está lá no macro, deveria compreender isso e valorizar todas essas formações distintas (Professora G).

Podemos compreender que, por vezes, a organização das práticas escolares já está estabelecida há bastante tempo, no sentido de perpetuar uma visão ou uma forma de controle dos processos desenvolvidos na escola.

Nesse caso, observamos que iniciativas inovadoras, acerca da organização das práticas escolares, com o objetivo de promover a formação continuada dos professores no próprio contexto, podem ser mal interpretadas pelos gestores, uma vez que os mesmos não veem relevância nesse tipo de processo em detrimento àquele comumente oferecido pelas secretárias de educação.

Esse tipo de percepção, nos mostra que a formação ainda é enxergada como proposta desvinculada do contexto de atuação, uma iniciativa que deve ser buscada isoladamente por cada professor, como vemos na fala da Professora K:

- É uma roda viva, é uma engrenagem. Eu espero nunca dizer, mas no momento está difícil. Você faz um movimento e a engrenagem volta dois, e aí é uma engrenagem que precisaria trabalhar desde a gestão, desde a rede, desde o gestor educacional principal (Professora K).

Em alguns casos, o tempo de atuação na gestão acaba moldando o trabalho do gestor que apresenta dificuldade em aceitar o novo ou mesmo uma

participação mais efetiva do seu grupo de professores na tomada de decisões a respeito do tempo e do espaço destinados a formação continuada na escola.

Segundo Formosinho (2002), em uma inovação imposta de fora da escola por uma gestão engessada será pouco provável que ocorram iniciativas criativas promotoras da formação continuada. Nesse sentido, os processos formativos dos professores dependem do contexto em que atuam e a natureza da gestão pode alavancar ou abafar os esforços para o desenvolvimento docente.

A gestão educacional trata-se de uma vertente abrangente e complexa, de caráter eminentemente político, uma vez que dá poder a pessoas em detrimento à outras (LÜCK, 2011). Dessa maneira, a qualificação profissional do gestor é comprometida, visto que observamos a valorização do cargo pelo status que ele representa dentro da comunidade escolar em prejuízo a própria formação continuada.

Esse entendimento é facilmente identificado quando percebemos a perpetuação de alguns professores no cargo de gestão há muitos anos. Dessa forma, os processos de renovação das práticas no contexto escolar ficam fragilizados e conseqüentemente dependem destas transformações, pois

a persistência e a resistência desse modo²³ tem a ver com a simplicidade, a previsibilidade e a segurança da sua concretização, pois ele representa um processo de simplificação centrado na regulação centrado na regulação e no controle de práticas desligadas da interação com outros pólos, de uma resposta à ambigüidade através da definição artificial de fronteiras e de respostas tipificadas. Por isso é o modo pedagógico congruente com o modo organizacional baseado na burocracia, pois esta é baseada na simplificação do juízo que fundamenta a ação, na pré-decisão no centro da ação a ser desenvolvida pela periferia. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p 18).

Dessa forma, para o grupo de participantes da pesquisa, o comprometimento da gestão é muito importante para o desenvolvimento de ações formativas no contexto, mas não ocorre efetivamente nas

Figura 14: Recorte da MTA

[C-2] Sim. Segundo os sujeitos o grupo colabora no fortalecimento de cada um refletindo no seu espaço de atuação.

Elaboração da autora, 2019.

²³ A autora (PINAZZA, 2007), se refere a *pedagogia da transmissão* centrada na lógica dos saberes, no conhecimento que se quer transmitir e nos processos unidirecionais presentes em alguns contextos educacionais.

escolas em que atuam. Para esses sujeitos, novamente o grupo DOCINFOCA/UFSM representa o contexto que promove o fortalecimento dos professores e que é por eles refletido nas escolas. Para Lück (2006),

É importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, etc. (LÜCK, 2006, p. 51).

O relato pela Professora K retrata o sentimento de fragilidade na relação existência entre alguns professores e os gestores de suas escolas.

- É um pouco o que a gente faz nos espaços, hoje levando o DOCINFOCA para dentro das nossas escolas, nossos contextos, nossas salas de aula, a gente tem um momento as vezes sozinho, solitário. Até você fazer com que as pessoas compreendam a forma com que você entende a infância, que você trabalha, que você entende formação, você está lá naquele lugar sozinho junto com muitas pedras, porque o que mais tem são pedras (Professora K)

Compreendemos, após esse processo investigativo, que os movimentos de formação continuada em contexto representam uma possibilidade formativa capaz de promover a aproximação dos gestores e dos professores como grupo de trabalho, pensando no desenvolvimento e qualificação profissional de ambos.

6.3 RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES AOS PROCESSOS FORMATIVOS

Conforme nos foi possível observar com o andamento da pesquisa, alguns professores ainda possuem resistência a iniciativas formativas, em parte pela conformidade com as práticas já instituídas e, também, pelo fato de precisar conciliar a formação continuada com a jornada profissional e as demandas pessoais.

No caso dos próprios participantes do grupo DOCINFOCA/UFSM, podemos ver que mesmo demonstrando iniciativa para se dedicarem a formação continuada através dos encontros e dinâmicas do grupo, existe

Figura 15: Recorte da MTA

[A-3] Os sujeitos acreditam que os pressupostos teóricos precisam ser aprofundados no grupo para que conheçam melhor as potencialidades.

Fonte: Elaboração da autora, 2019

alguma objeção quando instigados a sistematizarem seus conhecimentos na escrita de artigos, por exemplo, como vemos no quadro [A-3] da MTA (Figura 16).

Esse elemento também pôde ser observado nos diálogos do grupo durante as inserções investigativas.

– O que a gente faz, o que a gente vivencia diariamente. Para nós parece muito tranquilo fazer o que a gente faz, a soma de tudo. Quanta coisa linda é feita. Quanta boniteza existe no trabalho. É muito mais fácil fazer a vivência do seminário do que escrever um artigo. Porque a gente consegue fazer esse movimento muito rápido das nossas vivências, do prático, do que a gente trabalha, do que a gente faz (Professora K).

– O nosso vínculo com a prática é muito maior (Professora E).

- Mas eu acho que esse vínculo com a prática não é que não tenha reflexão e teoria, falta a sistematização disso (Professora A).

– A gente faz muitas coisas, mas a gente não escreve sobre o que faz, da maneira como a gente faz (Professora K).

– Não dá tempo (Professora E).

Essa resistência a sistematização dos próprios conhecimentos ocorre pelo fato de que muitos professores acreditam que a prática é particular e é urgente. Como as suas tarefas cotidianas, as exigências profissionais e a teoria contrastam com a prática, são universais e dependem de processos complexos desenvolvidos por investigadores. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 21).

Para Alarcão (2011), é importante que os professores se vejam como indivíduos pensantes, intelectuais, capazes de gerir a própria ação profissional. Para isso, os professores precisam estar em constante atitude reflexiva, o que se torna eficaz à medida que é sistemática em suas interrogações e organizadora nos saberes resultantes dela (ALARCÃO, 2011).

Vemos que a produção e sistematização dos conhecimentos ficam limitadas, por vezes àqueles sujeitos participantes do grupo que estão inseridos, além do contexto escolar, também ao acadêmico.

Aqueles que possuem uma carga horária maior nas escolas, encontram maior dificuldade em manter-se envolvidos com os estudos teóricos e as produções que sistematizam o seu conhecimento e a sua própria prática.

No entanto, compreendemos que existe a preocupação dos professores participantes em aprofundar teoricamente seus conhecimentos, como forma de desenvolvimento profissional como vemos nos recortes da MTA (Figura 17).

Figura 16: Recorte da MTA

[C-1] Apesar de considerarem que sim, os sujeitos sinalizaram a necessidade de ampliar os estudos sobre o significado de Comunidade Crítica Reflexiva.	[C-3] Os sujeitos consideram que as C.C.R. são espaços potencializadores de formação continuada, mas ainda existem dúvidas sobre o que elas representam.	[A-3] Os sujeitos acreditam que os pressupostos teóricos precisam ser aprofundados no grupo para que conheçam melhor as potencialidades.
--	--	--

Elaboração da autora, 2019.

Durante o andamento deste estudo, esses três elementos (Figura 16) foram evidenciados em vários momentos, possibilitando à pesquisa maior contextualização a respeito do que os sujeitos vivenciam nos seus processos formativos.

7 O PRODUTO: A MATERIALIZAÇÃO DA PESQUISA

Todo e qualquer movimento de pesquisa possui especificidades que vão se alinhando conforme os objetivos se definem, principalmente ao se adotar a pesquisa-ação educacional como metodologia de pesquisa, considerando as possibilidades de formação continuada dos professores, um assunto que merece ser problematizado.

No entanto, entendemos que essa problematização não pode se limitar a mera observação da realidade presente nas instituições de ensino sobre a forma como os professores estão lidando com os processos de formação continuada, pois ao assumir uma postura crítica reflexiva frente ao tema pesquisado, é importante observar, interpretar, aprender e propor mudanças nessa realidade (FREIRE, 1986).

Nesse sentido, as pesquisas realizadas no Mestrado Profissional permitem não só motivar os estudos sobre o campo de atuação profissional dos acadêmicos, mas também sugerem a organização de um produto que poderá trazer soluções ao problema que originou a pesquisa.

Voltado para atender a demanda de profissionais que estão inseridos em ambientes educacionais, seja na esfera pública ou privada, o Mestrado Profissional apresenta essa premissa social de construção de propostas que tenham o objetivo de solucionar as demandas que comprometem a qualidade da educação. Isso demonstra a preocupação em superar a distância observada entre a universidade e a comunidade que a cerca, entregando para às instituições novas possibilidades de transformação das práticas realizadas.

Dessa forma, o que se pretende com a ideia do produto é viabilizar a transposição acadêmica, que em muitos programas delimita o alcance das pesquisas apenas para o ambiente acadêmico, para que seus resultados sejam também aproveitados nos espaços de atuação profissional.

Ao sugerir um produto voltado para as questões a respeito da formação continuada através das Comunidades Críticas Reflexivas de professores, busca-se tencionar os participantes da pesquisa a compreender os processos formativos como possibilidades de aquisição de novos conhecimentos para o aperfeiçoamento e a qualificação profissional (GRABAUSKA; SEGAT, 2001).

Pensar no desafio de levar uma proposta de ação a partir da problemática real vivenciada pelo grupo, o professor/pesquisador²⁴ assume o compromisso social de colaborar com os demais profissionais da instituição que ainda não tiveram essa oportunidade, seja através de novos conhecimentos compartilhados, como fonte de informações, multiplicador ou incentivador da mudança (BARBIER, 2007).

O entendimento do que representa *pensar junto* implica na construção de processos coletivos e colaborativos que mobilizam o grupo a transformar o ambiente escolar a partir de movimentos dialógicos e, conseqüentemente, a realidade em que vivem. As possibilidades transformadoras adquirem uma forma concreta através dos produtos concebidos com o objetivo de auxiliar na mudança das demandas trazidas na pesquisa, pois

o conhecimento construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, remete a uma reflexão situada no contexto em que o pesquisador está inserido, e no qual participam diversas vozes. Portanto, produzir conhecimento com base nesta abordagem implica em negociar com os interlocutores todo o processo de investigação, de modo que o resultado da pesquisa seja produzido e alcançado no diálogo *entre uns e outros*. (SOUZA; CARVALHO, 2016. p. 100)

Com isso, o produto traz, também implícito, o comprometimento do pesquisador ao ir além da identificação dos problemas que envolvem o ambiente pesquisado para a apresentação de uma proposta de modificação do que se observou, saindo do papel para a realidade.

Como a pesquisa se propõe refletir a respeito da organização de um grupo de professores que compartilha suas vivências tanto na Educação Básica quanto no Curso de Pedagogia (UAB/UFSM), o produto se constitui em uma proposta de organização metodológica que oriente a organização da formação continuada a partir das Comunidades Críticas Reflexivas de professores, considerando as possibilidades de implementação nos diferentes espaços de atuação docente.

Para isso, buscamos tencionar os próprios sujeitos participantes da pesquisa a assumirem o papel de formadores, levando a possibilidade de

²⁴ Assume-se aqui o papel de professor/pesquisador, concordando com De Bastos e Mazzardo (2005, p. 5) que afirmam que um professor que é curioso, problematizador e investigador tem mais condições de enfrentar as situações vividas no cotidiano escolar, pois a realidade atual, científico-tecnológica, exige o aprendizado constante a respeito das mudanças da sociedade.

formação continuada em contextos aos seus colegas de instituição ou àqueles egressos do Curso de Pedagogia.

A organização dessa proposta está baseada nos processos vivenciados pelos sujeitos participantes do grupo DOCINFOCA/UFSM, e buscamos referenciar teoricamente as discussões a respeito da formação continuada em contexto. A seguir, por meio das Matrizes Cartográficas, identificamos e organizamos os elementos mais relevantes para o grupo, sendo eles potencializadores ou cerceadores da formação continuada dos professores.

O Quadro 6 apresenta a proposta de produto da pesquisa.

Quadro 10: Proposta para organização do Produto

PROPOSTA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO

Como a proposta chegará às escolas: através dos sujeitos participantes do grupo que atuarão como disseminadores da proposta, levando a possibilidade de formação em contexto a outros professores da rede de ensino e também através da oferta de vagas para egressos do Curso de Pedagogia UFSM.

Como será organizada: a partir da organização no ambiente *Moodle*, no qual os sujeitos participantes irão colaborar desde a configuração, a escolha de referenciais teóricos até a interação com os professores participantes. No caso das escolas de atuação os sujeitos formadores irão interagir e organizar as melhores estratégias para o desenvolvimento da proposta. Quanto aos egressos, será feita a interação em fóruns, vídeos e aulas presenciais, quando possível.

O que esperamos desta proposta: o principal objetivo é que os professores se sintam motivados e engajados no processo de formação continuada, levando ao fortalecimento dos grupos em cada escola, a fim de que se sintam partícipes desses movimentos e se tornem também participantes de outras Comunidades Críticas Reflexivas de professores a partir do seu próprio

Por ser uma proposta de formação em contexto, é importante considerar as características de cada espaço e a necessidade de flexibilização dos processos metodológicos, considerando a interação e os diálogos entre os participantes (professores da rede e egressos do curso de Pedagogia UFSM).

7.1 PROPOSIÇÃO DO PRODUTO: PROJETO DE EXTENSÃO - FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTOS

Título do projeto de extensão: Formação Continuada de professores em contexto: caminhos para o desenvolvimento docente

Área Temática e linha de extensão: Educação – Formação Continuada

Tipo de ação: Curso e Produto

Coordenadora: Marcia Pires Cardona (pesquisadora) e Prof^a Dr^a. Taciana Camera Segat

Carga Horária: Para certificação pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional: 40 horas (20 horas presenciais e 20 horas à distância)

Instituições envolvidas: Universidade Federal de Santa Maria e Escolas da rede de ensino de Santa Maria/RS

Público-alvo: Professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e egressos do Curso de Pedagogia UFSM.

Equipe de Trabalho: Marcia Pires Cardona, Taciana Camera Segat e integrantes do Grupo de Pesquisa DOCINFOCA/UFSM.

Objetivo Geral: Promover a formação continuada de professores em contextos como forma de viabilizar o desenvolvimento e a qualificação dos professores, a partir de ações extencionistas.

Objetivos específicos:

- identificar qual o entendimento que dos professores tem a respeito da sua condição docente;

- compreender quais elementos fortalecem e organizam os processos da formação continuada nos contextos de atuação dos professores participantes do curso;
- tencionar os sujeitos a problematizarem a organização de Comunidades Críticas Reflexivas de professores nas escolas.

Encontros Presenciais: 4 encontros

	Inserções
1º encontro	- proposta de apresentação dos participantes e dos participantes; - caracterização do Contexto;
2º encontro	- dinâmica problematizadora com música acerca da formação continuada;
3º encontro	- apresentação de imagens e produção do grupo de desenho, fotografia, colagem de ideias ou nuvem de palavras;
4º encontro	- avaliação.

Cronograma:

AÇÃO	PERÍODO	RESPONSÁVEL
Tramitação do Projeto de Extensão junto ao GAP	Setembro	Marcia e Taciana
Estabelecer contatos e parcerias	Outubro	Marcia, Taciana e Grupo DOCINFOCA/UFSM
Organização do ambiente virtual	Novembro e Dezembro	Marcia, Taciana e Grupo DOCINFOCA/UFSM
Encontros Presenciais	Março, Abril, Maio e Junho/2020	Marcia, Taciana e Grupo DOCINFOCA/UFSM
Avaliação	Julho/2020	

8 SOBRE PROFESSORES E ÁRVORES: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando lemos Paulo Freire (1995) descrevendo as lembranças da sua infância, vivida à sombra de uma mangueira em Recife, não podemos evitar as relações entre os movimentos que surgiram durante esse estudo e o sentido que a analogia com as árvores adquiriu àqueles que vivenciaram o processo da pesquisa.

Somos árvores para alguém? Que tipo de árvore somos? Que parte da árvore nos representa? Somos raiz? Caule? Frutos? Qual a profundidade da nossa raiz? Qual a força do caule? Qual o alcance dos galhos? Quem usufrui da sombra e dos frutos?

Essas analogias surgiram quando a pesquisa saiu do papel e levou os sujeitos a refletirem sobre os próprios movimentos formativos, através dos dados produzidos, que foram se desenhando durante o caminho a partir do objetivo principal da pesquisa: **compreender os elementos que organizam os processos formativos/colaborativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, como potencializadores para a elaboração de uma proposta metodológica de formação continuada que possa ser implementada nos diferentes contextos de atuação docente.**

Além disso, os objetivos específicos, pensados para auxiliarem na busca pelo escopo, que nos trouxeram até aqui:

- compreender quais são os elementos que dificultam a formação continuada e o que eles significam para os sujeitos que os vivenciam;
- acompanhar e registrar a dinâmica das discussões que emergem no grupo Docência, Infância e Formação (DOCINFOCA);
- propor aos sujeitos a reflexão a respeito da identidade do grupo considerando os pressupostos das Comunidades Críticas Reflexivas de professores;
- construir uma proposta de organização metodológica que oriente as escolas na organização da formação continuada a partir das Comunidades Críticas Reflexivas de professores como produto da pesquisa.

Todavia, o que percebemos foi a necessidade primeira de desenvolver outros conhecimentos, sem os quais nenhum entendimento seria possível. E esse foi o primeiro desafio: compreender a necessidade do aprofundamento teórico

para dar conta das primeiras problematizações, àquelas que definiriam os rumos da pesquisa e serviriam de base para as inserções com os sujeitos participantes.

Ser provocada a pensar a respeito de conceitos até então desconhecidos, trouxe inicialmente, a aflição de estar transitando por espaços novos. Assim, ao assumir o lugar de pesquisadora, a primeira barreira que precisou ser transposta foi para definir qual o posicionamento metodológico que iríamos assumir, entendendo que essa escolha teria reflexos em todos os aspectos da pesquisa.

Para Grabauska e Segat (2001), o pesquisador não deve iniciar a pesquisa somente pela observação, e sim pelo quadro referencial teórico que o oriente, o munindo de regras e significados que irão auxiliar futuramente na interpretação dos dados colhidos na investigação.

Ao compreender, mesmo que inicialmente, os pressupostos da pesquisa-ação o caminho foi se clareando e novas possibilidades foram surgindo. Levando ao segundo desafio: buscar a definição do que são as Comunidades Críticas Reflexivas de professores para também identificar, ou não, suas características no grupo DOCINFOCA/UFSM. Isso foi possível à medida que buscamos o envolvimento dos participantes com o diálogo sobre a identidade do próprio grupo e as trocas entre os conhecimentos de cada um.

Para Kemmis (1993), a noção de Comunidades Críticas Reflexivas de professores tem relação ao modo como alguns grupos de sujeitos chegam à consciência de si mesmos como grupo e se entendem em sua constituição enquanto comunidades críticas, com objetivos comuns de transformar positivamente a vida social, as condições de trabalho e a melhoria da educação.

Outro momento bastante desafiador foi o que envolveu a concepção do produto, visto que entendemos ser esse um importante meio de levarmos a pesquisa para outros contextos, além daquele em que ela se desenvolveu. Por considerarmos a familiaridade dos sujeitos com o ambiente *virtual*, propomos a organização de um projeto de extensão, que abarca um curso de formação continuada em contexto, no qual se possa levar a outros professores o conhecimento sobre os processos que vivenciamos, proporcionando uma formação continuada significativa, participativa e colaborativa.

Com maior clareza sobre esses conceitos, tivemos mais segurança para dar continuidade aos encaminhamentos metodológicos da pesquisa.

À medida que iniciamos as inserções com os participantes percebemos que, para alguns, a organização de processos formativos por meio da constituição de comunidades críticas reflexivas de professores não é possível dentro do contexto escolar, pois consideram que é quando ocorrem os principais desafios limitadores da formação continuada. No entanto, percebem a organização das comunidades como potencializadoras da formação continuada pelo sentido colaborativo que possuem.

Durante esses processos, muitos entendimentos foram acomodados e outros desacomodados como, por exemplo, o entendimento de que o próprio grupo de pesquisa seria o contexto de desenvolvimento da investigação.

Os movimentos investigativos possibilitaram também momentos de inquietação, visto a não participação inicial dos sujeitos, que por falta de entendimento da proposta não se comprometeram com as iniciativas e demonstraram resistência ao novo e ao desconhecido. Mas isso foi superado conforme o andamento da investigação pelas inserções com o grupo.

Ao assumirmos o compromisso com a investigação a partir da valorização dos movimentos dialógicos baseados na pesquisa-ação, vimos que os processos formativos representam, para muitos professores, a oportunidade de transformar o contexto atual a partir de demandas vivenciadas cotidianamente. Essas transformações refletem na vida social das crianças, da comunidade e dos próprios adultos.

Pensar a educação com olhar crítico exige dos professores uma atitude dialógica e reflexiva em que a própria formação tem importância, visto que “saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício” (FREIRE, 1995, p. 19).

Nesse sentido, ao concluir este estudo, alcançamos o objetivo principal que nos trouxe a possibilidade de compreender e refletir sobre a formação continuada dos professores, pois percebemos que esses processos formativos podem ser comparados ao ciclo de vida das árvores que compõem florestas, as quais se comunicam pelo ecossistema com outras árvores, se fortificam e enraízam. Algumas, no entanto, preferem crescer sozinhas, em lugares isolados, sem a compreensão de que juntas podem se fortalecer, nutrir e amparar umas às outras, quando preciso.

Da mesma forma, como pesquisadora pude fortalecer as raízes com as leituras, nutrir cada parte com a seiva vinda dos encontros com os sujeitos e ampliar os galhos com as possibilidades de formação que o produto me permitia.

Não buscamos a finitude da formação com a conclusão dessa etapa, ainda mais depois desta investigação, pois demonstrou-nos que a formação continuada não se finda, não se esgota e não se limita a um contexto específico. Ela pode acontecer sempre e em todos os contextos.

Paulo Freire tinha razão, nada como a sombra de uma árvore para refrescar as ideias, relaxar os pensamentos, acalmar o coração e vislumbrar outras sombras de árvores maiores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo. Cortez, 2011.

ANGOTTI. José André. DE BASTOS. Fábio da Purificação. SOUZA. Carlos Alberto. Formação permanente na prática educativa. In **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Org. Rejane Aurora Mion e Carlos Hiroo Saito. Gráfica Planeta. Ponta Grossa, 2011.

ARROYO. Miguel G. **Ofício Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ. Vozes. 2000.

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

CORTESÃO, Luiza. GERALDI, João Wanderley. Percursos de formação de professores: a vida, a escola e o trabalho sem fim da constituição profissional. In. **Diálogos continuados na formação de professores: conjunturas, objetos e vertentes teórico-metodológicas**. Org. Alexandre Costa. Editora da Imprensa Universitária UFG. 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Lucie Didio (trad.). Liber Livro Editora: Brasília. 2007.

BARBOSA. Maria Carmen S. RICHTER. Sandra Regina. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**. v. 35. p. 85 – 96. Jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso: 21/01/2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei n 9394/96**. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2005.

_____. Parecer CNE/CP 9/2001. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

_____. Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2014

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In. **Dicionário Paulo Freire**. Euclides Redin; Danilo Streck; Jaime José Zitkoski (Orgs.) Belo Horizonte. MG. 2017.

BORGES. Felipe Augusto Fernandes. A EAD no Brasil e a democratização do acesso ao Ensino Superior: Diálogos possíveis. EAD em foco: **Revista Científica em Educação à Distância**. Vol. 5. Nº 3, 2015.

CARR, W; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción em la formacion del professorado**. Martiez Roca. Barcelona. 1988.

CORTESÃO, Luiza. GERALDI, João Wanderley. Percursos de formação de professores: a vida, a escola e o trabalho sem fim da constituição profissional. In. **Diálogos continuados na formação de professores**: conjunturas, objetos e vertentes teórico-metodológicas. Org. Alexandre Costa. Editora da Imprensa Universitária UFG. 2017.

_____. **Ser Professor**: um ofício em risco de extinção. Editora Cortez. São Paulo. 2006.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro. 2000.

DE BASTOS, Fábio da Purificação; MAZZARDO, Mara Denize. **Prática Escolar Dialógico-Problematizadora Mediada por Tecnologia Informática Livre**. Revista Linguagem & Cidadania, Santa Maria, n. 13, jan./jun. 2005. Disponível em: < http://www.ufsm.br/lec/01_05/Fabio.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

DOURADO, L.F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Consulta: 16/08/2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes. 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira: **Medo e Ousadia**; trad. Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Sabres necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Sombra desta Mangueira**. São Paulo, SP. Olho d' Água. 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra Olho d' Água. 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: RJ. Paz e Terra. 1992.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**; Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FORMOSINHO, João. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Org. Júlia Oliveira-Formosinho e Tizuko Morchida Kishimoto. Porto Alegre. Artmed. 2009.

GATTI, Bernardete, A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. nº 37. Fundação Carlos Chagas. 2008.

GÓMEZ. Pérez A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2001.

GÓES, Moacir. Coletivo. In: **Dicionário Paulo Freire**. Euclides Redin; Danilo Streck; Jaime José Zitkoski (Orgs.) Belo Horizonte. MG. 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES. MINAYO, Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis. Vozes. 2009.

GRABAUSKA, Claiton José; SEGAT, Taciana. **Investigação-ação: Mudando o trabalho de Formar Professores**. Carlos Hiroo Saito e Rejane Aurora Mion (orgs.) Ponta Grossa: Gráfica Planeta. 2001.

HERNANDEZ, Paulo Romualdo. **A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público**. Rio de Janeiro. V. 25, n. 95. P. 283-307, abr/jun.2017.

KEMMIS, Stephen; ROBIN, Mctaggart. **Cómo planificar la investigacion-acción**. Laertes, 1992.

KEMMIS, Stephen. **La formación del professor y la creación y extensión de comunidade críticas de professores**. Investigación em la escuela. nº 19. 1993.

LÜCK. Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2006.

MALLMANN. Elena Maria. **Pesquisa-ação: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva**. Cadernos de Pesquisa v.45 n.155 p.76-98 jan./mar. 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo um práxis de participação**. In. Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro. Org. Júlia Oliveira-Formosinho, Mônica A. Pinazza e Tizuku Morchida Kishimoto. Porto Alegre. Artmed. 2007.

PINAZZA, Mônica A. **Desenvolvimento profissional em contexto: estudo de condições de formação e mudança**. In. Em busca da pedagogia da infância. Org. Júlia Oliveira-Formosinho e Tizuku Morchida Kishimoto. Porto Alegre. Penso. 2013.

PINTO. Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo. Cortez. 2003.

REDIN, Marita Martins. **Planejamento na Educação Infantil com um fio de linha e um pouco de vento...** In: Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. Maria Martins Redin [et al.] 3ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2014.

SACRISTÁN. J. Gimeno; GÓMEZ. A.I. Pérez. **Comprender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre. Artmed. 2000.

SEGAT, T. C. **Organizando e Refletindo a Ação Pedagógica: planejamento, registro, observação, avaliação.** (Texto organizado para disciplina de Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria, Universidade Federal de Santa Maria), Santa Maria, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas. 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/outrostextos/semagdasoares.doc>. Acesso: 21/01/2019.

SOUZA, Solange Jobin. CARVALHO, Cíntia de Souza. **Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro.** Rev. Polis e Psique, 98 – 112. Rio de Janeiro. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: O REFLORESTAMENTO DOCENTE: MOVIMENTOS ORGÂNICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Taciana Camera Segat

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria- Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional

Telefone para contato: (55) 9843-99057

Autora: Marcia Pires Cardona

Endereço: Rua Liberato Salzano Vieira da Cunha, 605 – Camobi.

Telefones para contato: (55) 984-399057 (do estudante/pesquisador) e (55) 9931330 (pesquisador responsável)

Eu MARCIA PIRES CARDONA responsável pela pesquisa “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONTEXTOS INTEGRADOS: ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**”, convido você para participar, como voluntário, desta pesquisa. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será participará da pesquisa.

Este estudo tem como objetivo geral, **compreender os elementos que organizam os processos formativos/colaborativos de uma Comunidade Crítica Reflexiva de professores, como potencializadores para a elaboração de uma proposta metodológica de formação continuada que possa ser implementada nos diferentes contextos de atuação docente.**

Nesta medida, os professores participarão de encontros dialógicos e inserções com através dos recursos de produção dos dados.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos colaboradores.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima. Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 984-399057 e (55) 996313430 (pesquisadora responsável).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claro para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

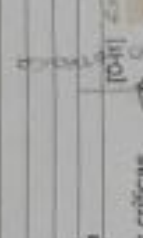
Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora







Assinatura da autora

APÊNDICE B – Matrizes Temático-Organizadoras

<p>Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFUCA no Curso de Pedagogia UAB Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada Contexto: grupo Docência, Infância e Formação.</p>				
MOP	A - Sujeitos	B - Problema	C - Tema	D - Contexto
1 - Sujeitos	<p>[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação? <i>Sim, por diálogo e uma troca de ideias nos momentos do grupo, não se dá apenas dentro da disciplina, mas também em outros momentos.</i></p> <p>[A-2] Desprezadas de seus conteúdos Complicadas e pensativas Machucadas após tantas crises Abandonadas com novos métodos Alcançadas, reflexivas E de lés antidepressivos Alcançadas entre discursos e lés Ineficazes</p>	<p>[B-1] <i>Qual é o problema da prática?</i></p> <p>[B-2] <i>O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação?</i> <i>Sim, porque os alunos tem o conhecimento que os professores tem a teoria e a prática.</i></p>	<p>[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores tem algum significado para os sujeitos da pesquisa? () sim () não</p> <p>[C-2]</p>	<p>[D-1] <i>Qual é o contexto de estudo e de prática?</i></p> <p>[D-2] O grupo DOCINFUCA problematiza as questões relativas a formação continuada de seus participantes? <i>Sim, porque trazemos as questões relativas do grupo.</i></p>
2 - Problema	<p>[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos teóricos e as potencialidades das comunidades críticas reflexivas de professores? <i>Em parte.</i></p> <p>[A-4] Quais elementos influenciam a formação continuada? <i>Desprezadas de seus conteúdos, Ineficazes.</i></p>	<p>[B-3] <i>Contexto, tempo</i></p> <p>[B-4]</p>	<p>[C-3] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores são espaços potencializadores de formação continuada? (x) Sim () Não</p> <p>[C-4] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos norteiam as ações no grupo DOCINFUCA?</p>	<p>[D-3] <i>Práticas</i></p> <p>[D-4] <i>Formação continuada</i></p>
3 - Tema				
4 - Contexto				

MOP	A - Sujeitos	B - Problema	C - Tema	D - Contexto
1 - Sujeitos	<p>[A-1] Os sujeitos dialogam entre si e respeito da própria formação?</p> <p><i>Sim! Porque não se trata de um diálogo entre sujeitos, mas de um diálogo entre sujeitos e sujeitos.</i></p>	<p>[B-1] </p>	<p>[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores tem algum significado para os sujeitos da pesquisa?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>	<p>[D-1] </p>
2 - Problema	<p>[A-2] <i>Desprocurado de seus conteúdos. Complicadas e penosas. Abandono após tantas coisas. Abandono com novas questões. Abandono, reflexivo. Abandono entre alunos e famílias. Professores.</i></p> <p><i>Seu que e qual pra um seu melhor?</i></p>	<p>[B-2] O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação?</p> <p><i>Sim, mas não em todos os locais.</i></p>	<p>[C-2] <i>Em ZAHARA, não há rede de pesquisa. Documento de diálogo, diálogo, tabelas, diálogo, escrita, diálogo, diálogo.</i></p>	<p>[D-2] O grupo DOCINFOCA problematiza as questões relativas a formação continuada de seus participantes?</p> <p><i>Sim, mas não em todos os locais.</i></p>
3 - Tema	<p>[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos teóricos e as potencialidades das comunidades críticas reflexivas de professores?</p>	<p>[B-3] </p>	<p>[C-3] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores são espaços potencializadores de formação continuada?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>[D-3] </p>
4 - Contexto	<p>[A-4] Quais elementos influenciam a formação continuada?</p> <p><i>Voluntade do grupo.</i></p>	<p>[B-4]</p>	<p>[C-4] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos nomeiam as ações no grupo DOCINFOCA?</p> <p><i>Sim, mas não em todos os locais.</i></p>	<p>[D-4] </p>

Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFOCA no Curso de Pedagogia UAB
 Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores
 Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada
 Contexto: grupo Docência, Infância e Formação.

<p>Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFOCA no Curso de Pedagogia UAB</p> <p>Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores</p> <p>Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada</p> <p>Contexto: grupo Docência, Infância e Formação</p>				
MDP	A - Sujeitos	B - Problema	C - Tema	D - Contexto
1 - Sujeitos	<p>[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação?</p> <p><i>sim, os sujeitos do grupo dialogam entre si a respeito da própria formação, além disso, os sujeitos do grupo também dialogam com os sujeitos do grupo de formação continuada.</i></p> <p>[A-2] <i>Os processos de seus conteúdos são complicados e persistentes. Manter-se após tantos anos. Dificuldades com nossos métodos. Avançados, reflexivos. E dá-lhe sentido prático. Acabados entre discussões e lutas. Ineficazes.</i></p> <p><i>Seu que e se não para um novo método?</i></p>	<p>[B-1] </p> <p>[B-2] O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação?</p>	<p>[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores têm algum significado para os sujeitos da pesquisa? <i>sim. É importante para os sujeitos da pesquisa.</i></p> <p>[C-2]</p>	<p>[D-1] </p> <p>[D-2] O grupo DOCINFOCA problematiza as questões relativas à formação continuada de seus participantes?</p>
2 - Problema	<p>[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos teóricos e as potencialidades das comunidades críticas reflexivas de professores?</p>	<p>[B-3] </p>	<p>[C-3] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores são espaços potencializadores de formação continuada?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>	<p>[D-3] </p>
3 - Tema	<p>[A-4] Quais elementos influenciam a formação continuada?</p>	<p>[B-4]</p>	<p>[C-4] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos, norteiam as ações no grupo DOCINFOCA?</p> <p></p>	<p>[D-4] </p>
4 - Contexto				

<p>Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFOCA no Curso de Pedagogia UAB</p> <p>Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores</p> <p>Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada</p> <p>Contexto: grupo Docência, Infância e Formação.</p>				
MDP	A - Sujeitos	B - Problema	C - Tema	D - Contexto
1 - Sujeitos	<p>[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação? <i>Sim</i></p> <p>[A-2] <i>Dependentes de seus conteúdos</i> <i>Complexidade e profundidade</i> <i>Motivados após todos os anos</i> <i>Motivados com novas mudanças</i> <i>Comunidades reflexivas</i> <i>É da-ile antidesprezíveis</i> <i>Atendidos entre alunos e livros</i> <i>Insuficientes</i></p> <p><i>Sevió que a rol vai pra um com mulheres?</i></p>	<p>[B-1] </p> <p>[B-2] O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação?</p>	<p>[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores tem algum significado para os sujeitos da pesquisa? <input checked="" type="checkbox"/>) sim <input type="checkbox"/>) não</p> <p>[C-2]</p> <p>[C-3]</p>	<p>[D-1] </p> <p>[D-2] O grupo DOCINFOCA problematiza as questões relativas a formação continuada de seus participantes?</p>
2 - Problema	<p>[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos teóricos e as potencialidades das comunidades críticas reflexivas de professores?</p>	<p>[B-3] </p>	<p>[C-3] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores são espaços potencializadores da formação continuada? <input checked="" type="checkbox"/>) Sim <input type="checkbox"/>) Não</p>	<p>[D-3] </p>
3 - Tema	<p>[A-4] Quais elementos influenciam a formação continuada?</p>	<p>[B-4]</p>	<p>[C-4] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos norteiam as ações no grupo DOCINFOCA?</p>	<p>[D-4] </p>
4 - Contexto				

Sujeitos: professores participantes do grupo DOCINFOCA no Curso de Pedagogia UAB
Problema: elementos que organizam e fortalecem os processos da formação continuada de professores
Tema: comunidades críticas reflexivas de professores enquanto espaços de formação continuada
Contexto: grupo Docência, Infância e Formação

MDP	A - Sujeitos	B - Problema	C - Tema	D - Contexto
1 - Sujeitos	[A-1] Os sujeitos dialogam entre si a respeito da própria formação? <i>Qual a importância da formação continuada?</i>	[B-1]	[C-1] As comunidades críticas reflexivas de professores tem algum significado para os sujeitos da pesquisa? () sim () não	[D-1]
2 - Problema	[A-2] <i>Desprezados de seus convívios</i> <i>Complexidade e possibilidades</i> <i>Machucados após tantas crises</i> <i>Mitigados com novas medidas</i> <i>Comunidades, reflexões</i> <i>E as tão antiexpressivas</i> <i>Acabadas entre divers e feras</i> <i>Inferências</i> <i>Sent que o rol vai pra um novo molhar?</i>	[B-2] O problema da pesquisa é percebido pelos sujeitos nos seus locais de atuação? <i>Qual espaço pode fortalecer as formas críticas?</i>	[C-2]	[D-2] O grupo DOCINFOCA problematiza as questões relativas a formação continuada de seus participantes? <i>sim</i>
3 - Tema	[A-3] Os sujeitos reconhecem os pressupostos técnicos e as potencialidades das comunidades críticas reflexivas de professores?	[B-3]	[C-3] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores são espaços potencializadores de formação continuada? () Sim () Não	[D-3]
4 - Contexto	[A-4] Quais elementos influenciam a formação continuada? <i>A. Saberes</i> <i>B. Ações</i> <i>C. Atribuições</i>	[B-4]	[C-4] As Comunidades Críticas Reflexivas de professores, em seus princípios dialógicos normam as ações no grupo DOCINFOCA? 	[D-4]