

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Patrícia Dalmaso Pogli

**A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO
PERMANENTE E MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE**

Santa Maria, RS
2016

Patrícia Dalmaso Poglia

**A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO
PERMANENTE E MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Santa Maria, RS
2016

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Poglia, Patrícia Dalmaso

A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente / Patrícia Dalmaso Poglia.- 2016.

148 p.; 30 cm

Orientador: Luiz Gilberto Kronbauer

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2016

1. Formação Continuada 2. Saberes 3.
Auto(trans)formação I. Kronbauer, Luiz Gilberto II. Título.

© 2016

Todos os direitos autorais reservados a Patrícia Dalmaso Poglia. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: patriciapoglia@gmail.com

Patrícia Dalmaso Pogleia

**A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO
PERMANENTE E MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 31 de agosto de 2016:

Luiz Gilberto Kronbauer, Prof. Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Vera Lúcia Cardoso Medeiros, Prof^a. Dr^a. (UNIPAMPA)

Valeska Fortes de Oliveira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

Ausência

*Por muito tempo achei que a ausência é falta.
E lastimava, ignorante, a falta.
Hoje não a lastimo.
Não há falta na ausência.
A ausência é um estar em mim.
E sinto-a, branca, tão pegada, aconchegada nos meus braços,
que rio e danço e invento exclamações alegres,
porque a ausência, essa ausência assimilada,
ninguém a rouba mais de mim.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Ao finalizar esse trabalho, considero muito importante lembrar aqueles que estiveram comigo ao longo dessa caminhada. Percurso marcado por muitas ausências necessárias, que marcaram minha trajetória e foram determinantes para a concretização dessa Dissertação. Desta forma, agradeço, com muita humildade, primeiramente a **Deus**, por permitir que eu realizasse esse meu *sonho possível* do Mestrado, dando-me força e coragem para seguir adiante com fé.

Ao meu marido **Francisco** e às minhas filhas **Isadora** e **Eduarda** pelas ausências constantes, e por sempre aceitarem uma esposa e mãe estudante por toda a vida;

Às **colegas** e, sobretudo **amigas** que fiz durante o Mestrado; pelas conversas, pelas parcerias e pelos desabafos ao longo do curso;

Aos companheiros do grupo ***Dialogus, Formação e Humanização com Paulo Freire***, na pessoa do **Prof. Celso Ilgo Henz**, que me permitiram adentrar e conhecer um pouco mais sobre a boniteza e o querer *ser mais* da profissão professor;

Ao meu Professor Orientador, **Prof. Luiz Gilberto Kronbauer**, que acreditou e confiou no meu projeto, deixando-me livre nas minhas escolhas, e me conduzindo até aqui;

Às professoras **Vera Lúcia Cardoso Medeiros** e **Valeska Fortes de Oliveira**, por aceitarem fazer parte da minha banca, contribuindo significativamente para esta pesquisa;

Aos meus colegas da **UNIPAMPA**, que supriram minhas ausências e proporcionaram o tempo necessário à concretização desse trabalho;

Aos **queridos colegas e sujeitos coautores** desse estudo, na pessoa da educadora Estrela (*in memoriam*), que se colocaram de corpo e alma mediante ao desafio da proposta e se propuseram a dialogar e refletir comigo;

Á **minha Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção**, que aceitou ser o espaço-tempo para esse estudo, acreditando em uma formação construída a partir do diálogo e da integração entre todos.

Continuemos sempre de mãos dadas...

Mãos Dadas

*Não serei o poeta de um mundo caduco
Também não cantarei o mundo futuro
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças
Entre eles, considero a enorme realidade*

*O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma história
Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes
A vida presente*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE E MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE

Autora: Patrícia Dalmaso Poglia
Orientador: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Esta Dissertação de Mestrado insere-se na Linha de Pesquisa/LP1- Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Objetivou-se com este estudo compreender quais os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores de forma a reconhecer e assumir a escola como espaço/tempo para essa construção. Para isso, elencamos como objetivos específicos, conhecer como se dá a participação dos educadores no processo de construção da formação continuada realizada na escola; realizar uma leitura crítica e reflexiva acerca da prática do professor e se a formação continuada faculta a integração inter-pares; perceber, a partir do contexto da escola de que forma a formação continuada pode contribuir para inovar as práticas; identificar quais os referenciais teóricos e estratégias balizam as formações da escola e como se relacionam com as demandas da atividade cotidiana e entender a partir das vozes dos professores, se a formação continuada pode ser considerada como fator de auto(trans)formação permanente, construção e intervenção social. Percebemos que a escola está passando por uma série crise identitária a qual perpassa sobre os aspectos individuais, profissionais e de gestão. As formações continuadas às quais os professores são submetidos são descontextualizadas da realidade da escola e longe dos anseios da maioria dos profissionais que nela atuam. A motivação central foi proporcionar momentos de reflexão e auto(trans)formação a partir de encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, estes baseados nos Círculos de Cultura freireanos. Os aportes teórico-conceituais foram embasados principalmente nas proposições de Paulo Freire (1967, 1981, 1988, 1992, 1997, 1999, 2000, 2011, 2015) em diálogo com outros autores, tais como: Nóvoa (1992, 1995, 2009), Ghedin e Franco (2011), Arroyo (2000), Tardif (2006, 2010) Imbernón (2009, 2010, 2011, 2012), entre outros. Metodologicamente este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, apoiados por Yin (2010), Triviños (1987), Lüdke e André (2010) e como possui características de pesquisa-formação, visto que os sujeitos coautores participam ativamente de todas as etapas da pesquisa, referenciamos Josso (2010) e Henz (2010, 2012, 2014, 2015) para dar o suporte teórico necessário à realização da pesquisa. Para dar conta das falas dos sujeitos coautores da pesquisa, procedemos dentro da perspectiva da Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2007). Pretendíamos com esse estudo, entender que o professor na sua singularidade e em consonância com seus pares é essencial na construção de novas práticas, tendo a escola como lugar de formação, inovação e compartilhamento, sendo capaz de contribuir efetivamente na sua auto(trans)formação e dos profissionais da educação engajados nesta tarefa considerando a importância da formação continuada contextualizada, construída dentro do espaço escolar; de modo que a escola proporcionasse situações de reflexão e tomada de consciência, buscando estabelecer um processo contínuo de formação permanente e cultura colaborativa, para intervir individual e coletivamente na realidade social em que a escola está inserida.

Palavras-chave: Formação Continuada. Saberes. Auto(trans)formação.

ABSTRACT

THE SCHOOL AS A SPACE/TIME OF PERMANENT SELF(TRANS)FORMATION AND CHANGE OF TEACHERS' PRACTICE

AUTHOR: PATRÍCIA DALMASO POGLIA
ADVISOR: PROF. DR. LUIZ GILBERTO KRONBAUER

This Master's Thesis Project is part of the Research Line/LP1- Training, Knowledge and Professional Development of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria/RS. The objective of this study was to understand what knowledge and learning necessary for permanent self(trans)formation and change of the teacher's practice in order to recognize and assumed the school as space/time for this construction. For this, we listed as specific objectives how is the participation of educators in the continuing education building process carried out at school; perform a critical and reflective reading about the teacher's practice and if the continuing education provides the peer integration; notice from the school context how continuing education can contribute to innovation practices; identify the theoretical frameworks and strategies delimit the school formations and how they relate to the demands of everyday activity and understand from the voices of teachers, if the continuing education can be considered as a permanent self(trans)formation factor, construction and social intervention. We realize that the school is undergoing a serious crisis of identity which runs through on individual, professional and management aspects. The continued training to which teachers are submitted are decontextualized of school reality and away from the desires of the majority of professionals working in it. The main motivation was to provide moments of reflection and self(trans)formation from meetings in Dialogical Circles Investigative-training, these based on Freire's Culture Circles. The theoretical and conceptual contributions were mainly grounded on the propositions of Paulo Freire (1967,1981,1988,1992,1997,1999, 2000, 2011, 2015) in dialogue with other authors such as: NÓVOA (1992, 1995, 2009), GHEDIN and FRANCO (2011), ARROYO (2000), TARDIF (2006, 2010) IMBERNÓN (2009, 2010, 2011, 2012), among others. Methodologically this study was based on a qualitative approach of a case study, supported by YIN (2010), TRIVINÓS (1987), LÜDKE and ANDRÉ (2010) and as research-forming characteristics, as coauthors subjects participate actively of all stages of the research, we mention JOSSO (2010) and HENZ (2010, 2012, 2014, 2015) to give the theoretical support necessary to carry out the research. For the speech of the coauthors subject of the research, we proceed from the perspective of Philosophical Hermeneutics of GADAMER (2007). We wanted with this study, understand that the teacher in their uniqueness and in line with their peers is essential in building new practices, with the school as a place of training, innovation and sharing, being able to effectively contribute to your self(trans)formation and of the education professionals engaged in this task considering the importance of contextualized continuing education, built within the school environment, in order to the school to provide situations of reflection and awareness, seeking to establish an ongoing process of continuing education and collaborative culture to intervene individual and collectively in the social reality of where the school is inserted.

Keywords: Continuing Education. Knowledge. Self(trans)formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos para a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.....	57
Figura 2 – Abordagem metodológica	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios para escolha da escola	60
Quadro 2 – Formação dos professores da escola	62
Quadro 3 – Temáticas geradoras de análise	64
Quadro 4 – Perfil dos professores.....	65

LISTA DE SIGLAS

CE	– Conselho Escolar
CNE/CP	– Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CPERS	– Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPM	– Círculo de Pais e Mestres
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FC	– Formação Continuada
FUNDEB	– Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LCCE	– Licença para concorrer a Cargo Público
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP1	– Linha de Pesquisa 1
MEC	– Ministério da Educação.
PEE	– Plano Estadual de Educação
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
RS	– Rio Grande do Sul
SEDUC	– Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SOE	– Serviço de Orientação Educacional
SSE	– Serviço de Supervisão Escolar
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIPAMPA	– Universidade Federal do Pampa
URCAMP	– Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

INICIANDO A ESCRITA.....	19
CAPÍTULO 1 – DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL À EMERGÊNCIA DO TEMA DE PESQUISA	29
1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA... MOTIVAÇÕES EMERGENTES.....	32
1.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DO PROCESSO AUTO(TRANS)FORMATIVO DO PROFESSOR.....	36
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS (E DESCAMINHOS?) PERCORRIDOS E A PERCORRER.....	43
2.1 PROPOSTA METODOLÓGICA... CAMINHOS POSSÍVEIS	49
2.2 CENÁRIO DA PESQUISA... CAMINHOS DESCOBERTOS.....	60
2.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS... QUEM PERCORREU O CAMINHO?.....	61
CAPÍTULO 3 – DIMENSÕES DA DOCÊNCIA: COMPARTILHANDO SABERES NA ESCOLA E CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	67
3.1 PROFESSOR: PROCESSO CONTÍNUO DE MOVIMENTO E BUSCA DA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE.....	70
3.2 SER E ESTAR NA DOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA	74
CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA... DESVELANDO OS SABERES E QUEFAZERES DOS PROFESSORES.....	79
4.1 JORNADA PEDAGÓGICA OU FORMAÇÃO CONTINUADA? UM MERGULHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	80
4.2 CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: UMA PROPOSTA EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICA PARA “DIZER A SUA PALAVRA”	97
4.2.1 1º Círculo – Reconhecendo a si e ao outro	99
4.2.2 2º Círculo – Imagem e auto-imagem do professor.....	104
4.2.3 3º Círculo – Propostas de auto(trans)formação.....	111
CAPÍTULO 5 – A FORMAÇÃO PERMANENTE SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES... POSSIBILIDADE OU UTOPIA? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	123
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS.....	141
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	142
ANEXO B – TERMO DE CONFIABILIDADE	145
ANEXO C – QUESTÕES DA ENTREVISTA.....	146
ANEXO D – FOTOS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS.....	147
ANEXO E – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES	148

INICIANDO A ESCRITA...

Lembrete

*Se procurar bem você acaba encontrando.
Não a explicação (duvidosa) da vida,
Mas a poesia (inexplicável) da vida.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Os poemas de Drummond inspirarão as falas (e escritas) de cada capítulo deste projeto. O poema que escolhi¹ para iniciar minhas considerações iniciais, reflete o constante movimento de busca que nós educadores tentamos incessantemente encontrar dentro da nossa trajetória pessoal e profissional. A poesia que me encanta e me acompanha desde a infância com as primeiras leituras, mostrarão um pouco da identidade e da contextualização em que a pesquisa foi pensada, concebida e amadurecida. Foi em uma sala de aula onde ensinava meus alunos a gramática, interpretação de textos e literatura que tive a vontade de pesquisar mais sobre formação docente. A realidade estava ali, próxima o bastante para questionar, porém distante demais para iniciar uma mudança. Afinal, “Não se pode realmente conhecer o que se é sem levar em conta aquilo que faz” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 88). Nas frequentes formações e (informações) realizadas na escola, ficavam claros a desmotivação e o desinteresse de todos.

É público que a problemática educacional no que se refere à formação e ação docente, há muito tempo vem sendo discutida. O professor, na sua prática pedagógica, não está conseguindo conciliar o conhecimento inicial recebido, com a maneira que conduz suas aulas. Aos professores são oferecidos inúmeros cursos de formação continuada, sem que haja a contextualização necessária entre teoria e prática construída a partir do seu ambiente escolar. Nesse sentido, a pesquisa visa compreender melhor o papel do professor e seu comprometimento em relação a sua prática. Para Sacristán, (1999) a prática pedagógica é entendida como uma ação do professor no espaço de sala de aula. No entanto, a ação docente pode transcender o ambiente escolar, estabelecendo uma ação conjunta, em que as relações professor/aluno/escola/sociedade desempenhem funções parceiras, um auxiliando o

¹ A opção por escrever em primeira pessoa, no início dos capítulos, deve-se ao fato que me refiro às minhas escolhas pessoais e profissionais e a justificativa do interesse pela pesquisa.

outro na construção de novos saberes. Compreender o papel do professor como percebedor dessa realidade e protagonista desse processo torna-se indispensável. Desse modo, a pesquisa direcionada aos gestores e professores de uma das maiores escolas de ensino médio do município de Caçapava do Sul, vem ao encontro das expectativas de muitos profissionais da Educação que buscam na reflexão e formação continuada as respostas aos seus questionamentos diários em sala de aula. Ressalta-se a importância de proporcionar situações que possibilitem a reflexão e tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente².

As experiências vivenciadas ao longo da docência mostram a necessidade de apresentar alternativas que contribuam para o desencadeamento de ações que façam uma confrontação entre o conhecimento apreendido e a prática utilizada em sala de aula. Pretendemos, também, analisar as concepções apregoadas por teóricos que ao longo de uma larga experiência e pesquisa, fundamentaram seus estudos, no intuito de embasar e esclarecer os profissionais docentes sobre a importância de sua formação e a continuidade dos estudos para melhorar sua prática. De posse dessa teoria, espera-se que o professor seja protagonista, impulsionador do processo criativo do educando, capaz de repensar seu fazer pedagógico de modo a transformar o seu conhecimento científico em saber de ensino.

Nas constantes reflexões sobre nossas práticas pedagógicas, temos consciência de que estas não estão acabadas: encontram-se mescladas por tendências que se completam ou muitas vezes divergem. No entanto, na medida do possível, procuraremos refletir sobre as ações em sala de aula à luz das teorias pesquisadas, esperando contribuir para o avanço do processo educativo. Há a necessidade de compreender o quanto o fazer do professor é determinante ou contribuinte do saber do aluno e quanto a sua prática é eficaz para a apreensão do conhecimento. Como já disse Freire, “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2015, p. 47).

² Para Tardif, é a posse de um repertório que inclui conhecimentos (knowledge base), estratégias e técnicas profissionais por meio das quais a profissão procura solucionar situações problemáticas concretas e padrões de competência fixados para a formação dos professores e a prática do magistério (2002).

Nesse sentido, torna-se imprescindível uma profunda reflexão dos atores da escola, capazes de impulsionar o seu processo formativo e se auto(trans)formar. Ao buscar identificar as percepções dos professores e gestores da escola, esta pesquisa objetiva desenvolver a compreensão da importância da reflexão/ação pedagógica na escola e realizada *a partir* do seu contexto. A pesquisa buscou estabelecer, tendo por base a literatura, as manifestações dos professores e gestores e a busca pela compreensão da profissão docente, que perpassa por políticas públicas e pela revisão de pedagogias e gestão escolar.

O mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria suscitou o desejo de iniciar esta pesquisa. As disciplinas cursadas possibilitaram inúmeras situações e problematizações acerca da formação de professores. A disciplina de Pesquisa em Educação proporcionou o estudo de metodologias que poderiam ser aplicadas ao estudo. Ao longo das atividades, observou-se a diferença da escrita e concepções iniciais com a reescrita do pré-projeto. Algumas das bases teórico-metodológicas utilizadas foram repensadas e outras ratificadas, de modo a enriquecer o estudo a que se propõe a pesquisa, o que também possibilitou conhecer os diversos enfoques da pesquisa em ciências sociais, as epistemologias, os tipos e as ferramentas de coletas de dados que as fundamentam.

Fomos desafiados a reescrever a metodologia do pré-projeto de pesquisa, utilizando as contribuições assimiladas durante as aulas e as leituras sugeridas, e o que se espera da nossa ação. Não conseguimos encontrar nos livros de metodologia, definições e procedimentos que nos orientem de uma forma definitiva. As concepções acerca do tema divergem de autor para autor, cabendo aos pesquisadores reescrever suas pretensões de pesquisa a partir de suas próprias descobertas, interpretando e fundamentando seus estudos baseados em autores que se aproximam da ideia central do estudo. A reescrita da metodologia nos trouxe um aprendizado fundamental, pois é no exercício da escrita que se inicia uma parte importante da experiência como pesquisadores, que culminará no projeto a ser desenvolvido.

Esta Dissertação tratará sobre as questões metodológicas que foram utilizadas na pesquisa, bem como as percepções vivenciadas durante as leituras, o referencial teórico e os estudos que ajudaram a construir a metodologia do projeto inicial. Nesse sentido, contextualizaremos os sujeitos no objeto da pesquisa de

modo a ser entendida como um problema a ser estudado, não finalizado, sem o anseio de responder a todas as perguntas, mas de problematizá-las de forma a gerar discussão sobre o tema. Desta forma, esperamos ter feito as provocações e reflexões necessárias a respeito do tema pesquisado nesta dissertação.

O interesse por este estudo surgiu em decorrência de minhas experiências como professora municipal e estadual da rede pública de ensino e como apoiadora técnica-pedagógica de ensino médio e EJA de uma escola de Ensino Médio da cidade de Caçapava do Sul, bem como de estudos já realizados em minha trajetória acadêmica desde a graduação, Licenciatura em Letras-Espanhol e respectivas Literaturas no ano de 2000, pela URCAMP, passando pela Especialização em Educação, com ênfase em Gestão Educacional no ano de 2006, pela UFSM. O ingresso como aluna especial no Mestrado em Educação, do PPGE da UFSM, em 2013, despertou ainda mais o desejo de aprofundar os estudos sobre a formação docente, mais precisamente no que diz respeito à formação continuada de professores.

Como regente de classe, através de textos da atualidade, procurei proporcionar aos meus alunos situações-problema ocasionadas por suas inquietações visualizando a urgência e a necessidade de discussão. Esses espaços de diálogo, infelizmente, nunca aconteciam entre os professores da escola. A necessidade de um tempo de fala e escuta interpares estava limitado às reuniões “pedagógicas” que mais serviam para informações administrativas. Para Arroyo,

Resistimos a revelar-nos como gente. O clima escolar burocrático, normatizado, a organização disciplinar e gradeada nos leva a representar apenas nosso papel de transmissores, se possível competentes. Negamos a possibilidade de dar o salto para uma relação pedagógica, fazer da nossa prática uma relação, interação entre gerações. Revelar-nos (2000, p. 64).

Acredito que essa interação desencadeia a necessidade de criar formas metodológicas que permitam efetivar novas abordagens do processo formativo, para que assim haja uma intervenção na realidade e a construção de novos conhecimentos. As atuais exigências educacionais solicitam um professor mais atento às novas realidades da sociedade, ávida de novos saberes e competências. Saberes que sejam fruto das suas demandas pessoais e profissionais e que estejam em consonância com o contexto escolar a que o professor pertence. O Artigo 1º da LDB 9.394/96 nos diz:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Sendo assim, o professor deverá estar sempre em constante sintonia, (re)criando novas propostas e métodos, tendo a escola como espaço-tempo destas ações, para responder adequadamente às exigências desse novo tempo que aí está.

Por um lado, as exigências sobre a formação de profissionais de Educação descritas nos Artigos 61 aos 67 da LDB 9.394/96, não viabilizaram de maneira satisfatória a capacitação do professor como educador, mas o constituíram muitas vezes como um “tarefeiro”, a partir do aligeiramento e desqualificação de sua formação frente às novas políticas educacionais, inadequadas ao contexto das mudanças do mundo do trabalho. O professor, em acordo com a “década da educação”³, buscou de forma prática, mas nem sempre efetiva, a sua qualificação exigida pela lei, deixando de lado, muitas vezes, a capacidade de elaboração e experimentação de novas metodologias transformadoras da realidade. Por outro lado, o inciso I do Artigo 61 da LDB contemplou a associação entre teorias e práticas pela capacitação em serviço, oportunizando àqueles professores que não tiveram acesso à universidade, qualificar-se no ensino superior.

No entanto, a valorização do magistério somente será reconhecida com o tripé de três ações: formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira, aliada à postura pessoal e profissional do professor pautada em um movimento constante de busca e de auto(trans)formação. A formação inicial dos professores, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (1996), acontece nos cursos de licenciatura. Já o conceito de Formação Continuada (FC) pode ser entendido de modo bem amplo, abrangendo todas as atividades que contribuam para o desenvolvimento profissional realizados após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério. Para Gatti, no conceito de formação continuada, “abrigam-se desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior” (2008, p. 57). Nessa perspectiva, a compreensão de FC é bastante

³ A Lei 9.394/96 no Art. 87 instituiu a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

abrangente, pois inclui toda e qualquer atividade realizada no âmbito escolar e também fora dele, como os cursos presenciais e nas modalidades EAD oferecidas pelas instituições de ensino superior.

A FC foi contemplada primeiramente no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001. Segundo suas diretrizes, a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Essas mudanças provocaram e exigiram das equipes diretivas e professores novas abordagens e práticas diferenciadas, de forma a atender as legítimas necessidades dos educandos. Já a Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, fazendo uma articulação ao processo de formação inicial, mostrando outro movimento com relação ao entendimento sobre formação continuada.

Nas metas do PNE 2015, a FC foi novamente mencionada na Meta 16, com um “plus” na 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 profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. “Não há conhecimento pronto e acabado, do mesmo modo que não há vida absoluta. Tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 147). Desta forma, é possível perceber o nascimento de um novo conceito da formação continuada, que atualmente está centrada no potencial de autocrescimento, de desenvolvimento profissional dos docentes (GATTI, 2009).

No âmbito do estado do Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação (PEE) 2015 no que diz respeito à Meta 16, contempla um percentual maior de abrangência para os professores da educação básica. O texto da lei é o seguinte:

Formar, em nível de pós-graduação, prioritariamente desenvolvida por Instituição Pública de Ensino Superior EA1, 80% (oitenta por cento) dos professores e professoras da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, gratuitamente, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, expandindo a 100% (cem por cento) até o final de vigência deste Plano.

Na meta estadual a formação continuada é descrita somente em nível de pós-graduação, excluindo a oferta de outros tipos de formação continuada e permanente. Porém, ao longo do texto dentre 15 (quinze) estratégias, a lei contempla outras configurações de formações como estabelecer tempo específico para planejamento dentro do horário de trabalho; criação de fóruns com representantes de vários segmentos vinculados à educação no intuito de fomentar ações de formação; expandir o acesso aos programas de acervo de obras didáticas; ampliar e consolidar, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência do PEE, portais eletrônicos para subsidiarem a atuação dos professores e das professoras da educação básica; constituir e assegurar, sob responsabilidade da SEDUC e da UNDIME, nas redes públicas de educação básica, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência deste PEE, o acompanhamento dos professores, supervisionados por profissionais habilitados na área específica e professoras iniciantes, incluindo-se os contratados, orientados por equipes multiprofissionais, da escola e da gestão, durante o estágio probatório; fomentar, nas redes públicas de educação básica e de ensino superior, a partir do 1º (primeiro) ano de vigência deste PEE, o acompanhamento dos professores iniciantes; construir, sob a responsabilidade dos sistemas de ensino, priorizando programas de incentivo à pesquisa; implantar e desenvolver, sob responsabilidade da SEDUC e UNDIME, no prazo de 1 (um) ano de vigência da Lei, política estadual de formação continuada para funcionários de escola; estabelecer redução de carga horária em sala de aula, proporcionando tempo para estudos e planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos; assegurar a formação inicial superior em serviço para habilitar professores indígenas e implementar políticas de ação afirmativa para redução de desigualdades etnicorraciais e regionais.

Apesar do avanço na lei estadual, não conseguimos perceber efetivamente na escola, o cumprimento desta meta. Na fala da educadora verificamos essa problemática: “Porque é claro, tem isso na legislação, é uma das responsabilidades

do governo prover e da escola organizar, mas na experiência que eu tive, nunca participei de uma formação que eu achasse que realmente foi importante” (COLEGA, 2016).

A partir disso, o diálogo com os professores e gestores torna-se imprescindível a fim de atingir o seguinte objetivo da pesquisa: **Compreender quais os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores de forma a reconhecer e assumir a escola como espaço/tempo para essa construção.** Com base nesse questionamento, procuro responder ao seguinte problema de pesquisa: **Quais são os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores considerando a escola como espaço/tempo para essa construção?**

De forma a organizar este estudo, apresento, pois, os capítulos desta dissertação. Todos iniciam com poemas de Carlos Drummond de Andrade, poeta que me acompanhou desde sempre... No capítulo 1, intitulado **“Da Trajetória Profissional à emergência do tema da pesquisa”**, apresento um pouco da minha trajetória pessoal e profissional e o que me constituiu como “gente”⁴ e professora, pois “Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (ARROYO, 2001, p. 14). Neste capítulo incluo também o problema levantado, os objetivos do estudo e a motivação da pesquisa, bem como aponto alguns referenciais que a orientam. Optei por iniciar pelo poema “Verbo Ser”, de Carlos Drummond de Andrade, justamente pelo simples desafio de (tentar) perguntar e responder às provocações que me levaram a escolher o tema da pesquisa.

Já no capítulo 2, **“Caminhos (e descaminhos?) percorridos e a percorrer”**, apresento a abordagem metodológica, a opção pela hermenêutica e os instrumentos escolhidos para realizar a pesquisa. Ao mesmo tempo, exponho os contextos da pesquisa, assim como os sujeitos envolvidos e explico como aconteceu a minha ação/relação com os sujeitos coautores do estudo. Início este capítulo com o poema “No caminho”, procurando fazer uma relação de semelhança entre os caminhos

⁴ Essa explicação está ancorada na produção de sentido dada por Freire, especialmente, na Pedagogia da Autonomia, que ganha força para discutir o inacabamento do ser humano e a consciência desse inacabamento (FERNANDES, 2010, p. 193) grifo meu.

percorridos, os obstáculos a serem removidos e a possibilidade de sucesso ao final do estudo.

No capítulo 3, **“Dimensões da Docência: compartilhando saberes na escola e construindo a identidade profissional docente”**, ressalto a importância da individualidade do professor no desempenho de sua profissão, compreendendo que as dimensões pessoais e profissionais não são dissociadas e que colaboram para o seu desenvolvimento profissional. Também abordarei a importância da formação continuada contextualizada, construída dentro do espaço escolar, de modo que proporcione situações que possibilitem a reflexão e tomada de consciência, buscando estabelecer um processo contínuo de autoconhecimento e cultura colaborativa, para intervir individual e coletivamente na realidade social da escola. Para ilustrar o capítulo, começo com o poema “José”; que nos remete às indagações e os *“que fazeres”*⁵ da profissão docente.

No capítulo 4, **“A formação continuada na escola... desvelando os saberes e quefazeres dos professores”** fiz uma análise documental sobre as formações continuadas ocorridas na escola desde 2001 e coloquei minhas percepções sobre a realização dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. O poema, “Nosso tempo” também do poeta Carlos Drummond de Andrade, a ilustrar o capítulo foi escolhido com base na importância que devemos dar ao nosso tempo: o passado, para nos lembrar de como fizemos, o presente para ilustrar nossas ações e o futuro, com a esperança do “ser mais” em consonância com novas perspectivas de formação.

No capítulo 5, **“A Formação continuada sob as perspectivas dos professores... possibilidade ou utopia? Algumas considerações...”**, trago um excerto da crônica de Drummond, “Notas sobre A Banda”, aludindo a música “A Banda”, de Chico Buarque de Hollanda. Esse texto faz referência à alegria que uma banda traz ao passar, remetendo às nossas alegrias ao ensinar e da boniteza de ser professor, “pois estava à toa na vida e meu amor me chamou, pra ver a banda passar, cantando coisas de amor...” Desta forma, aqui coloquei minhas percepções e (in)conclusões deste estudo, apoiada pelas vozes dos sujeitos coautores da pesquisa de forma a situar a escola como espaço-tempo de auto(trans)formação, e fazendo um convite a todos para refletir acerca do *ser professor*.

⁵ Para Zitkoski e Streck, a expressão “que fazer” designa a busca de uma direção e conteúdo para uma ação e o “fazer” diz de forma direta que se trata de um agir no sentido de produzir algo (2010, p. 335).

CAPÍTULO 1 – DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL À EMERGÊNCIA DO TEMA DE PESQUISA

Verbo Ser

*Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor.
 Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
 Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
 Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
 Que vou ser quando crescer?
 Sou obrigado a? Posso escolher?
 Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Início esse capítulo com o poema que me faz pensar nas minhas (i)maturidades. Há muito já cresci, mas o amadurecimento é lento e gradual e assim como o poeta, reflito bastante para não me esquecer do que me faz pessoa inacabada, que “cresce” ainda no sentido de aprender. Atitudes e comportamentos assimilados na infância andam juntos com a alegria de levar a vida e se fazer o que se gosta. Acredito que para começar qualquer texto sobre o aprendizado obtido é preciso fazer uma breve retrospectiva da minha trajetória pessoal e profissional...

Começo dizendo em como cheguei até o mestrado. Após 21 anos como professora de Língua Portuguesa nas redes públicas municipal e estadual encontrei-me cansada e desestimulada. Apesar de gostar muito do dia a dia em sala de aula e da empatia que sempre tive com meus alunos, fui ficando insatisfeita com o meu desempenho, com o baixo salário, com a incompreensão dos pais, e com a gestão, muitas vezes descomprometida, das escolas em que trabalhava. Depois de muitos anos dedicados exclusivamente à prática em sala de aula, pensei em parar e trocar de profissão. Fiz concurso para Secretária Executiva da Universidade Federal do Pampa e fui aprovada. Porém, não quis desligar-me em definitivo do magistério e fiquei licenciada por 2 anos. Para trabalhar na UNIPAMPA, precisei mudar de cidade e ficar longe da minha família durante esse tempo. Trabalhei primeiramente na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, em São Gabriel. Após oito meses, fui removida para Bagé, onde vivenciei novas experiências profissionais e tive um contato maior

com o Ensino Superior, do plano de carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação que incentiva a qualificação profissional e, principalmente com os projetos de extensão, os quais me motivaram para continuar os estudos.

Enquanto professora, havia realizado uma Especialização em Gestão Educacional pela UFSM. Descobri que a busca pelo conhecimento e as bases teóricas da Educação, poderiam ser bem mais gratificantes que os livros de Literatura e Gramáticas que havia utilizado durante tantos anos... Então, em agosto de 2013, ingressei como aluna especial da LP1 – Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Mestrado em Educação da UFSM, realizando uma jornada semanal de 500 km por semana (Bagé/Santa Maria).

De volta a minha cidade natal, Caçapava do Sul, retornei para a escola, não mais para sala de aula, mas na equipe de Supervisão Escolar de EJA e Ensino Médio Politécnico Noturno, da maior escola de ensino médio da cidade, onde realizei minha pesquisa para a dissertação. Segui com minha jornada semanal como aluna especial, diminuindo a distância para 200 km por semana e mudando meu trajeto (Caçapava do Sul/Santa Maria). Nunca pensei no cansaço, nos gastos, nem na distância e que esses fatores pudessem ser empecilhos para a continuidade dos meus estudos. Considero que esses dois semestres como aluna especial me permitiram retornar às leituras e às pesquisas, aprofundar meu conhecimento, conhecer professores e fazer novas amizades. A persistência, a busca e a desacomodação me motivaram a perder o medo e participar da seleção para o Mestrado em Educação da UFSM.

Ao ser aprovada para o Mestrado senti a satisfação que vem após a dificuldade... Porém, com uma jornada semanal de sessenta horas, eu não teria mais condições de continuar nas duas funções. Optei por me desligar, por hora, da escola, a fim de conseguir me dedicar melhor aos estudos e ao grande desafio ao qual havia me preparado. As experiências vivenciadas na minha prática como professora comprovaram a necessidade de buscar mais conhecimento e alternativas que contribuíssem para o meu crescimento profissional. Infelizmente, o tempo que estive na escola não me proporcionou a “fórmula mágica do saber”. Acredito que nas nossas práticas, as experiências são válidas quando confrontadas com a teoria. De posse dela, espera-se que o professor seja capaz de repensar seu fazer pedagógico de modo a transformar o seu conhecimento científico em saber de ensino. Durante esse tempo, constatei que os “meus” questionamentos não eram só meus. Eram da

maioria dos professores com quem convivi durante toda a vida... Por muito tempo, *ensinar* foi o meu grande desafio; no presente, *aprender* está sendo o meu desafio maior. Deste modo, realizar as duas coisas dentro de uma mesma dialética processual tornou-se imperativo.

Das três disciplinas básicas nas quais me matriculei a que me instigou mais, foi “Bases Epistemológicas em Educação”. Senti dificuldades em compreender os autores estudados e suas “epistemologias”. Só tinha tido contato com Filosofia no curso Normal e ainda assim, de maneira muito superficial. Como no significado da palavra “episteme”, meu processo de conhecimento teve de ser construído ao longo do semestre. Palavras como “inatismo”, “apriorismo”, “empirismo”, etc. fizeram parte desse leque de conceitos até então pouco conhecidos do meu vocabulário. Lembro-me de uma frase que surgiu no primeiro dia de aula: *“Todo conhecimento não é simplesmente objetivo, pois depende de interpretação”*. Talvez esse tenha sido meu primeiro ensinamento relativo à disciplina que me possibilitou compreender muitas coisas a partir dali.

Grandes filósofos da antiguidade e contemporâneos que só conhecíamos nos livros de História, foram trazidos até nós pelos professores, através de textos e aulas expositivas, porém reconheço que foram poucas as vezes em que me atrevi a debater algum tópico em questão; preferia ouvir e captar as ideias de todos, muito mais do que me manifestar. Das aulas, destaquei algumas ideias como as de Hegel, *“O conhecimento se consolida no conceito, que se constrói aos poucos, ao interpretar a realidade”*; Marx, *“Os filósofos até hoje se limitaram a interpretação do mundo, a questão, porém, é transformá-lo”*, de Boaventura Souza Santos, *“Não há conhecimento em geral, tal como não há ignorância em geral”* e Fiori, *“A Filosofia sempre chega atrasada.”* A partir dos ensinamentos desses pensadores emergiram muitos questionamentos, às quais me motivaram a buscar e realizar uma pesquisa mais cuidadosa acerca destas percepções.

No entanto, ao longo das leituras e inúmeras discussões acerca das obras, pudemos entender suas concepções sobre a formação do conhecimento. Tornou-se evidente de que levaríamos esses ensinamentos para nossa práxis e principalmente para a nossa vida. Pude perceber que as reflexões oportunizadas nas aulas me ajudaram a reconhecer que o conhecimento prático deve relacionar-se com o conhecimento teórico, e vice-versa. Faço um destaque especial das falas dos nossos professores, que como diria o Prof. Luiz Gilberto, *“temos que buscar lá na*

origem!” ou “quem disse isso antes?” e do Prof. Celso, “muitas vezes enchemos o quadro de respostas para perguntas que ninguém fez...” Suas provocações e contribuições foram muitas, e as possibilidades de conhecimento que nos proporcionaram, infinitas...

No magistério, como professora, encontrei uma missão de vida: a de contribuir na formação do cidadão; já como técnica-administrativa em educação, buscar o meu crescimento profissional e cooperar na minha comunidade. As aulas despertaram a vontade de buscar soluções e desenvolver a pesquisa que me propus a realizar. Sem dúvida, as experiências de aprendizagem proporcionadas pelas disciplinas, permitiram a descoberta de novos conceitos bem como o aprimoramento de outros já experienciados.

1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA... MOTIVAÇÕES EMERGENTES

Objetivando construir uma base teórico-investigativa e compreendendo a importância de aprofundar meus conhecimentos, é que me coloquei como profissional educadora e pesquisadora da Educação. Para isso, busco responder ao seguinte problema de pesquisa: **Quais os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores de forma a reconhecer e assumir a escola como espaço/tempo para essa construção?**

Para responder às questões de pesquisa, é preciso refletir um pouco sobre o conceito de saberes. Para isso, referencio Tardif como fonte desse conhecimento quando ele diz: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2010, p. 36). A partir disso, entendo que os saberes docentes são construídos a partir da sua formação específica e também da sua prática, mediados por determinados conhecimentos que estão implicados no próprio ato da docência.

Com base nesse problema de pesquisa, muitas inquietações e questionamentos começaram a emergir culminando no objetivo geral do estudo que é: **Compreender quais são os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores considerando a escola como espaço/tempo para essa construção.**

A fim de concretizar esse objetivo geral elenquei os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer como se dá a participação dos educadores no processo de construção da formação continuada realizada na escola;
- Realizar uma leitura crítica e reflexiva acerca da prática do professor e se a formação continuada facilita a integração interpares;
- Perceber, a partir do contexto da escola de que forma a formação continuada pode contribuir para inovar as práticas;
- Identificar quais os referenciais teóricos e estratégias balizam as formações da escola e como se relacionam com as demandas da atividade cotidiana;
- Entender a partir das vozes dos professores, se a formação continuada pode ser considerada como fator de auto(trans)formação permanente, construção e intervenção social.

O trabalho do professor encontra lugar na escola, onde seus saberes e experiências são construídos e reinventados ao longo da docência: “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre *com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar” (TARDIF, 2010, p. 57, grifo do autor). A escola, nesta perspectiva aparece como alternativa de formação continuada e permanente que estabelece e facilita a ação comunicativa de modo a proporcionar uma reflexão sobre a própria profissão docente.

As pesquisas sobre a formação do professor e o fundamento teórico que embasa o seu ensino, apesar da variedade teórica e metodológica que os distinguem têm destacado para o modo em que é construído e desenvolvido o seu conhecimento profissional, para a importância da formação realizada ao longo do exercício da docência e para a construção pessoal e individual desse tipo de conhecimento. Nesse ínterim, fazemos destaque para a fala de Sacristán (1999, p. 65), que entende “por profissionalidade, a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. As respostas às estratégias de ensino, as formas de como conduzimos a docência e o domínio aos conhecimentos específicos são fatores inerentes à profissão-professor.

Por ter uma função mediatizadora, cada profissional docente deve ter o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos, para a transformação estrutural da sociedade. Freire esclarece: “[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (2015, p. 96). Aliada a essas colocações, ressalta-se a importância de se resgatar o papel do professor educador, proporcionando situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Neste sentido Freire também nos coloca:

É na minha disponibilidade permanente à vida que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (2015, p. 131).

A literatura em torno da profissionalização do professor tem destacado a concepção reflexiva dos professores. Alarcão explica que nos anos 80, emergiram os estudos de Donald Schön, sobre esta nova proposta na formação de professores. A ideia de professor reflexivo surgiu inicialmente nos Estados Unidos, que considera que o professor deve ser encarado como um intelectual em contínuo processo de formação (1996).

Para Schön que buscou inspiração em Dewey, dizia que a reflexão era um ato solitário e que a busca depende daquilo em que se acredita e se pratica, e que são justificadas pelas ações que as conduziram. Desta forma, o ato de refletir envolve principalmente os sentimentos pessoais e individuais, não sendo possível “ensinar” aos professores. A abordagem de formação de professores no aspecto do professor reflexivo salienta a prática docente como disposição de conhecimento realizado através da reflexão e experiência. A função do formador incide mais em promover e auxiliar o aprendiz, possibilitando a reflexão, da mesma forma que os próprios professores necessitam pensar sobre o seu papel de ensinar, seus objetivos e as consequências disso.

O professor, ligado a uma política didático-metodológica que venha ao encontro dos interesses dos educandos, da escola e da sociedade, a fim de reorganizar a sua ação pedagógica, torna-se agente de sua própria história profissional. Sabe-se que hoje o professor tem um papel cada vez mais dinâmico e desafiador. A ação docente deve ser um refazer e reconstruir ao voltar-se para um

ensino reflexivo, (reflexão/ação), ou seja, quando critica e desenvolve as suas teorias à medida que reflete sobre a construção do saber, busca uma qualificação e uma reconstituição do seu trabalho. É tarefa do professor e da escola, então, repensar o seu papel, ou seja, criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e autoconfiança, além de preparar-se para o trabalho que lhes é exigido, considerando também que deve capacitar-se, integrar-se e identificar-se como profissional, tornando-se um “professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva”, salienta Alarcão (2003, p. 32).

Freire também corrobora com esse pensamento quando afirma: “É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis” (1988, p. 17). É através dessa reflexão que ele se compromete politicamente e assume o seu papel perante a sociedade. Ainda para Freire, é “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” (2015, p. 40) Percebe-se assim, a importância do professor ter consciência da necessidade de transformar sua ação em situações significativas, ocorrendo uma “troca”, uma interação, provocando reflexões criativas, para juntos, na prática, chegarem à teoria que se planeja abordar. Para que o professor atue desse modo, ele necessita de uma constante reflexão de seus valores, reconhecendo-os, para poder estabelecer a dialética existente entre o sentido de teoria e prática em Educação. Para Nóvoa, é

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (2009, p. 21).

A função da escola, e do professor, na verdade, extrapola a simples transmissão de informação, o que é corroborado por Freire, quando afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (2015, p. 47). Nesta perspectiva, a escola, enquanto instituição responsável pela construção de saberes e sem condições de produzir as mudanças que os novos tempos exigem, muitas vezes sente-se impotente diante das necessidades de novas tecnologias, esquecendo que existe e trabalha para uma realidade maior do que a de levar informação. Há de se admitir que há uma certa

acomodação instituída que muitas vezes desmotiva, paralisa e inviabiliza as mudanças. A partir deste contexto, percebe-se que a escola deveria auxiliar o ser humano a pensar, a pensar a realidade, e pensar a realidade criticamente. Mesmo que isso signifique errar diversas vezes e que, por isso, sua validade entre em discussão sempre. Para a professora Estrela,

[...] eu acho que volta naquilo *ser gente* né? De estar com gente e saber que com gente, nós estamos sempre aprendendo. No momento que nós dissermos que estamos prontos, aí nada mais funciona, porque nós estamos em constante aprendizado [...] (2016).

Freire já ressaltava a necessidade de engajamento dos *professores-ensinantes*, na construção de uma escola de fato democrática. É essencial que o professor sempre busque o novo, refletindo sobre suas práticas para que suas ações sejam realmente significativas para o *aluno-aprendente*. O professor ao ensinar, precisa estar aberto e pronto para repensar sua prática e aprender com quem está aprendendo com ele. O ensinar não é somente um processo de transferência de conhecimento, e sim de troca, de cumplicidade, de (re)conhecimento e de empatia com o outro. A leitura de mundo do aluno é uma experiência concreta em que se pode compreender as diversas realidades às quais eles vivenciaram antes de suas experiências escolares. Desse modo, a práxis escolar é uma via de mão dupla, em que se ensina e se aprende aquilo que se tornará significativo para a sua vida. Esse é o nosso maior desafio, pois é um exercício consciente que também exige coerência ética. “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 2015, p. 117).

1.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DO PROCESSO AUTO(TRANS)FORMATIVO DO PROFESSOR...

É na escola que o professor desenvolve os saberes e as suas competências colocando-as em uma prática apropriada ao seu contexto e às atividades pedagógicas. A docência é considerada uma prática intelectual autônoma, baseada na compreensão e transformação dessa prática. Daí a escola constituir-se um local de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional. A teoria

apreendida, aliada com a prática, capacita o professor a tirar proveito das diversas situações transformando-as, tornando-o assim, também apto a participar da gestão da escola. Nóvoa ressalta “a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais” (2009, p. 35).

É possível dizer que a escola é um lugar de aprendizagem essencial, pois o ser humano possui esta capacidade de viver em sociedade, de agir, de escolher, de refletir, relacionar-se com os outros, possuindo assim diversos fatores que estão envolvidos na sua vida cotidiana. É preciso, então, que a instituição escola esteja engajada nestas relações de indivíduo e sociedade necessitando assumir uma intencionalidade explícita. Suas atividades são didáticas e pedagógico-científicas, mas sua função é social e político-antropológica. Nisso, concorda o educador Galileu, que afirma,

[...] eu acredito que o ensinar exige que o professor seja, tenha uma posição em relação ao que está ensinando e possa trazer para os alunos essa crítica, sei lá, que eles também tomem posição em relação àquilo que eles estão aprendendo, se é certo ou errado. Então não há muita distância entre o ser ingênuo e que ele tenha alguma postura sobre aquilo que está aprendendo (2016).

O professor, ao formar cidadãos, precisa estar apto para discutir diferentes enfoques culturais presentes no âmbito educacional. Observando a realidade docente citamos novamente Nóvoa que diz:

Os professores não são certamente os ‘salvadores do mundo’, mas também não são ‘meros agentes’ de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca (1992, p. 40).

A partir dessa colocação, ressaltamos a importância do estudo do pensamento prático dos professores como um fator que influencia e determina a atividade docente. É preciso que se aprofunde o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores, procurando superar as práticas atuais. O educador precisa conhecer as concepções de ensino para assumir então um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento.

Desta forma, o professor tem papel decisivo ao socializar conhecimentos com os seus colegas, uma vez que sua formação, suas experiências, sua interação com os educandos lhes possibilita atender as necessidades reais desses, procurando integrar o conhecimento adquirido à sua prática, buscando estratégias para possibilitar a construção de um novo saber. Ao refletir sobre seu trabalho, o professor torna-se prático reflexivo buscando a coerência entre o conteúdo a ensinar e a forma de atuar como profissional transformador. Assim, um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais. Para Imbernón, “o professorado tem de assumir seu papel na estrutura organizacional da educação; a comunidade e seus diversos componentes também terão de assumir o seu” (2012, p. 49).

Ao administrar as situações concretas que se apresentam, adaptando-as às ações de sala de aula e fundamentando suas práticas, o professor faz com que exista uma ligação entre pensamento e ação, originando assim, o conhecimento prático, o qual é sempre construído a partir do conhecimento teórico, de teorias implícitas e explícitas, da própria experiência, de crenças, de valores pessoais, estando em elaboração e reelaboração permanente. Têm surgido com mais intensidade nestes últimos anos, reflexões acerca dos professores e sua atividade docente, partindo para uma formação contínua centrada na prática cotidiana de sala de aula. Assim refletimos sobre o conceito de reflexão-ação definido por Schön, como: “um processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade” (1992, p. 60).

Para melhor compreender a “reflexão” na atividade do profissional prático, distinguimos três conceitos propostos por Schön: “conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (1992). O conhecimento na ação manifesta-se no “saber-fazer”, orientando toda a atividade humana. Toda ação inteligente possui sempre um conhecimento, mesmo que provenha de experiências e reflexões passadas ou de rotinas. A reflexão na ação torna-se um dos melhores instrumentos de aprendizagem no momento em que o educador se mostra flexível e interativo neste processo, refletindo e agindo neste complexo cenário da prática educativa. A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação

ocorre quando o docente faz sua análise sobre sua própria ação, tornando-se um investigador em sala de aula.

O pensamento prático do professor vai levá-lo à construção de uma teoria de ensino original, pessoal, que não se opõe às teorias já existentes, mas as transforma para se adequar à sua realidade social. Todo educador competente atua refletindo na ação, criando novas realidades, experimentando, corrigindo, inventando, dialogando, construindo seu próprio conhecimento profissional, promovendo a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Neste contexto, a prática assume papel central no currículo, proporcionando uma aprendizagem vinculada a situações reais, às quais o professor e o aluno analisam, atuam e refletem juntos sobre as questões educativas. Para isto, torna-se importante que o educador possa exercitar essa reflexão sobre a prática pedagógica de forma compartilhada para que construa um saber mais crítico.

Referenciamos novamente Alarcão quando salienta a importância da qualidade da informação, pois só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação: “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre a educação” (2003, p. 38). Alerta ainda para gestão desta escola, que tem por base uma gestão realizada com pessoas e a bem das pessoas, valorizando todo o elemento humano que constitui a escola, pois é uma comunidade social, organizada para exercer a função de educar e instruir.

Dentro dessa perspectiva, a escola assume uma importância maior nos discursos e práticas educativas, tendo como aspecto relevante, autonomia e a criação dos projetos políticos pedagógicos. Estes projetos devem valorizar a construção coletiva de sua elaboração, bem como a tomada de decisões em relação aos valores e educativos. Além disso, o currículo deve corresponder, *mas não simplesmente se adequar, passivamente*, à nova realidade social, que necessita de saberes qualificados para transformar as informações assimiladas em conhecimento, rompendo com o paradigma da escola tradicional.

A escola reflexiva surge como uma nova concepção, que é a capacidade de se pensar para se projetar e desenvolver. O projeto de escola é, segundo Alarcão (1992) um processo de implicação das pessoas, de negociação de valores e percepções, de clareza do pensamento e preparador de decisões. Somente uma

escola democrática condiz com o conceito de escola reflexiva, pois sua gestão está na capacidade de interação de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar, para participar, decidir, desafiar, exigir e avaliar. O ato de educar, pois, deve voltar-se à criação de condições contextualizadas de aprendizagem, no desenvolvimento de estratégias que sejam adequadas à sua realidade, resultando assim, numa escola com cara e identidades próprias.

Pudemos, através de pesquisa bibliográfica, analisar alguns aspectos apontados pela literatura no que se refere à profissão-professor. Também na nossa prática profissional temos entrado em contato com vários professores, o que foi possível sistematizar algumas observações sobre a formação destes. Segundo as proposições de Nóvoa, podemos dizer que a escolha da profissão se dá num universo onde o “eu pessoal” e o “eu profissional” se entrelaçam. A fala da professora exemplifica bem essa ideia:

eu acho que o que a gente é na sala de aula é muito do que a gente é mesmo. Não consigo ter essa separação de eu professora e eu ali fora com as minhas atividades, com a minha casa, com meus filhos ou com meus colegas, eu me enxergo eu dentro da minha profissão, eu acho que aquilo que tu é como profissional é aquilo que tu é na tua vida em si, na, aquilo que tu é no teu dia a dia (PATO, 2016).

A forma como a identidade se desenvolve está relacionada com o contexto histórico em que a profissão está inserida. Esse contexto é que pode direcionar para uma maior ou menor valorização da profissão e mesmo para as exigências que se tem em relação à atuação do professor.

Em referência a como se dá o processo de formação dos professores a existência de uma divergência entre teoria e prática é impensável, tanto em relação aos cursos de magistério, na graduação e ao longo da carreira profissional. Há muita dificuldade de compreender a importância da teoria como embasamento fundamental da prática; e o que acontece, muitas vezes, é a preferência de um aspecto em detrimento do outro. Isso se verifica na fala da professora:

Então não existe uma receita, não tem *pensador*, eu vou fazer uma especialização, eu vou aprender. Tu nem precisa fazer, se realmente quer aprender, vai muito da gente, eu acho que isso falta do aluno mas falta do professor... (ÁTOMO, 2016).

Para que esta dicotomia seja superada, a formação do professor deve provocar questionamentos e possibilidades para que, de posse da teoria, estudadas

historicamente, ele possa envolver também a sua prática e, dessa maneira, estar se apropriando dos saberes, aprendendo novos conhecimentos a fim de realizar novas aprendizagens, pois para Freire, “a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético” (2015, p. 92-93).

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS (E DESCAMINHOS?) PERCORRIDOS E A PERCORRER...

No meio do caminho

*No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra*

(Carlos Drummond de Andrade)

O excerto do poema que escolhi para iniciar este capítulo representa o cotidiano marcado pela rotina das nossas vivências. A repetição da palavra *pedra* simboliza um “certo” medo que às vezes nos imobiliza. Freire nos chama a atenção sobre isso: “A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise e nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço” (1997, p. 27). Porém, cada empecilho não precisa ser considerado como algo intransponível e, portanto, uma fonte de pessimismo, mas, sim como uma oportunidade de crescimento pessoal e um recurso de memória que pode ser usado como uma direção transitória diante dos acontecimentos. Estamos no meio do caminho e, ainda que nosso caminho seja o hábito cotidiano, as pedras são inevitáveis. São elas que tornam o caminho interessante; e é o aprendizado que obtemos ao superá-las, que dá sentido ao nosso caminhar. Pedras também podem indicar novas direções para o caminho. Pensando desta forma é que me proponho a tentar contorná-las talvez criando um novo percurso...

A pertinência desta pesquisa originou-se da necessidade de que a formação docente seja constituída através das vivências e experiências a partir do contexto da escola e de seus professores, sob uma ótica de interação e troca de saberes mútuos, objetivando a mobilização para ações que busquem estimular novas práticas, canalizando essas trocas para ações que resultem em benefícios pessoais, profissionais e sociais.

A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da intervenção que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos (FREIRE, 1997a, p. 12).

De tal pressuposto sobrevém a necessidade de uma formação docente construída a partir da realidade da escola, possibilitando questionamentos, gerando estratégias às práticas docentes com uma proposta colaborativa interpares. Procura esta pesquisa contribuir com as discussões que já vêm sendo realizadas sobre a formação dos professores, pois a cada momento surgem novos desafios diante da complexidade do tema. Para Arroyo “O dever-ser que acompanha todo ato educativo e todo educador exige reflexão, leitura, domínio de teoria e métodos. Porém, não se esgota aí seu aprendizado, porque se situa no campo dos valores, da cultura. É um saber de outra natureza” (2000, p. 44).

Nesta pesquisa pretendo lançar um desafio aos educadores da escola: discutir acerca dos saberes e assumir a pretensão de melhor entendê-los, tornando-os imprescindíveis à formação docente para que a escola possa se tornar um espaço de construção de novas práticas. Essa tentativa de proporcionar esses espaços de novas aprendizagens objetiva o crescimento pessoal e profissional, que possibilitem questionamentos reflexivos e conseqüentemente uma auto(trans)formação. Como diz a educadora Panda:

[...] a gente é uma pessoa só, então tem que saber lidar com nossos problemas e com os problemas que vão surgir dentro da sala de aula, dentro do teu dia a dia, no teu trabalho. É uma forma de conciliar o teu “eu” com tudo o que tu vive... (2016).

Desse modo, citamos Arroyo novamente quando fala: “Colocando seu ofício de mestre no centro da reflexão teórica e das políticas educativas” (2000, p. 10). Colocaram-se expectativas muito elevadas em relação à escola, descuidando-se da individualidade e do exercício livre da cidadania, que é atributo de cada ser humano, capaz e responsável. É imprescindível que os alunos abandonem os papéis de receptores, e os professores de transmissores; a escola deve oportunizar meios de acesso à informação, organizando trabalhos colaborativos de pesquisa e criando comunidades de aprendizagem. Para Alarcão, “ser aluno é ser aprendiz” (2003, p. 26), e com isso, está em constante interação com o meio, observando a si e ao mundo, questionando e dando sentido aos objetos e acontecimentos. A

aprendizagem deve ser constituída assim: gradualmente; compreendendo e utilizando os recursos que existem. A capacidade de interação com o conhecimento de forma autônoma, flexível e criativa, prepara para a vivência dentro deste mundo que aí está ávido de novos saberes e novas ações.

Quanto à escola, é também primordial questionar a sua atuação, pois ela, juntamente com as pessoas que a constituem, é capaz de repensar e compreender as mudanças exigidas pelo mundo atual. Para Alarcão, “uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre a educação” (2003, p. 38). Nesse sentido, a escola deve proporcionar momentos de reflexão individuais e coletivos para que o professor que constrói conhecimento a partir do pensamento de sua prática, transcenda sobre a comunidade à qual a escola está inserida e seja capaz de agir e intervir na vida social dela, questionando, refletindo, compreendendo a realidade, enfim, sendo um observador participante e comprometido.

Os profissionais da educação, assim como outros profissionais, precisam fundamentalmente de uma formação continuada que responda a seus anseios e necessidades com a finalidade de formar redes de compartilhamentos de saberes de forma que também possam colaborar com o desenvolvimento social da escola, preparando os sujeitos para uma sociedade que a cada instante exige novos e diferentes conhecimentos. Como disse a educadora Lili:

Na verdade são tratados temas relevantes né? Que são importantes, mas chegando agora, começando o estudos de aprendizagem e tal que eu estou fazendo, eu observei que a gente está muito atrasado com relação às teorias da aprendizagem, às novas técnicas, a tudo que está acontecendo, tudo novo que está chegando... Eu acredito que a escola está muito atrasada e os professores estão ali por falta de conhecimento mesmo. Eu acho que a maior parte deste tempo da formação é um tempo que não é bem aproveitado. A gente fica um semana né, antes das férias, é uma semana inteira pra isso, então deveria ser mais bem aproveitado... Pra trazer mais bagagens (em entrevista, 2016).

Desse modo, há uma intencionalidade em aprofundar a temática, na perspectiva de revisitar a literatura pedagógica brasileira e estrangeira, ao examinar as interfaces teóricas da Educação, e as interferências no desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Cada educador tem que comprometer-se a oferecer os seus conhecimentos, para uma intervenção na sociedade. O professor deve oportunizar situações que busquem modificar substancialmente a prática de seus alunos, como sujeitos de

transformação social, mas para que o professor possa conduzir seus educandos para adquirir senso crítico, antes ele necessita ter essa criticidade. A compreensão do legado cultural da humanidade é o que diferencia o indivíduo e o processo de humanização, que se apresenta no próprio trabalho docente e na sua formação profissional. Arroyo reforça esse tema ao referir que: “Estamos em um momento de reafirmação da dimensão de trabalhador qualificado, senhor de um saber de ofício, um mestre nas artes de ensinar e educar, insubstituível, resistindo às ameaças de sua descaracterização” (2000, p. 22).

Para este estudo, a metodologia escolhida é o estudo de caso, de cunho qualitativo, servindo-nos da pesquisa documental e bibliográfica acerca do tema para embasar teoricamente nossa forma de relação com o campo empírico, ao qual nos dirigimos inicialmente por meio de entrevistas semi-estruturadas, salientando que servirão apenas de ponto de partida para iniciar as conversações com os envolvidos sobre os assuntos que serão aprofundados mediante a metodologia dos “Círculos Dialógicos Investigativo-formativos” (HENZ, 2014).

Para dar conta da fala dos sujeitos coautores da pesquisa, cremos que a melhor forma de compreensão e interpretação é proceder na perspectiva da Hermenêutica Filosófica. Gadamer (1900-2002), filósofo alemão, que propôs que os estudos da hermenêutica fossem totalmente desvinculados da problemática metodológica e científica das ciências naturais, servirá de referência epistemológica, especialmente sua obra mais significativa, *Verdade e Método* (1960), em que mostra a validade da hermenêutica filosófica na busca da verdade a partir dos princípios da filosofia, da estética, da arte e da razão. Afirma que a compreensão da linguagem é a base da hermenêutica e que ela pretende dar conta da compreensão, que é o modo de *ser* humano. A compreensão da linguagem é, portanto, elemento primordial da hermenêutica. Deste modo,

A hermenêutica situa-se na existência da linguagem, na qual e pela qual se processam os significados. [...] constitui o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na própria direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. [...] Esse horizonte [...] constitui a busca da compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 163-164).

Assim sendo, entende-se que a hermenêutica visa “proporcionar o acontecimento da revelação da “coisa” ou do ser, que em última análise, é

linguagem (linguisticidade da compreensão de toda compreensão)” (KRONBAUER, 2000, p. 153). É por meio da linguagem que compreendemos o que tem significado para cada pessoa, partindo de suas vivências e experiências, dentro do contexto em que vivem e atuam.

Gadamer toma a experiência estética como modelo de relação cognítica, entendendo que nela acontece algo semelhante à arte de *pergunta-e-resposta* do diálogo. Na experiência estética nós não estamos diante da obra como se fosse um objeto. Ela, a obra, também nos coloca a questão do seu ser e nos interpela, assim como no diálogo, em que se permite que o outro nos diga algo e nos faça perceber os nossos conceitos prévios.

Acentuamos ainda que no exercício do diálogo, ao fazermos uma pergunta ao outro estamos também comunicando nosso pré-saber, nossa compreensão prévia acerca do assunto, nossos preconceitos; e assim indicamos uma possível direção para a resposta. Mas ao mesmo tempo nós perguntamos por que ainda não sabemos. Caso contrário, nossa pergunta seria meramente retórica. Daí a comparação com a experiência estética, na qual também a “obra” não é totalmente estranha nem tampouco totalmente familiar e, à medida que há abertura à opinião do outro, a compreensão/interpretação dos conceitos pode ser substituída ou reabilitada através da revisão contínua dos pré-conceitos já concebidos, complementando a própria interpretação.

A auto-reflexão do indivíduo não passa de uma luz tênue na corrente cerrada da vida histórica. Por isso, os preconceitos de um indivíduo, muito mais que seus juízos, constituem a realidade histórica de seu ser (GADAMER, 2007, p. 367-368).

Contudo, essa revisão não dispensa o uso da razão, que pode ser questionada, porque é racional. A experiência hermenêutica rege uma abertura para a pergunta que conseqüentemente leva a uma perspectiva de resposta. Ao reconhecer a radical historicidade do ser humano, bem como do conhecimento, a Hermenêutica supõe igualmente que somente podemos compreender a partir do nosso horizonte prévio e do qual nunca damos conta plenamente. Segundo Kronbauer, esse “horizonte é algo no qual trilhamos o nosso caminho e que conosco faz o caminho [...]” (2000, p. 157). Daí que compreende o que o outro diz é, de certa forma, ascender a um novo horizonte, colocar-se lado a lado com o outro, que caracteriza a experiência hermenêutica estruturada na dialética de *pergunta-e-*

resposta. A exemplo do que acontece quando aprendemos outra língua, isto é, quando aprendemos a pensar o mundo de outra maneira. Isso acontece, porém, na forma de diálogo; tem a estrutura de pergunta-e-resposta. Nas palavras de Gadamer, “a estreita relação que aparece entre perguntar e compreender é a única que dá à experiência hermenêutica sua verdadeira dimensão” (2007, p. 551).

É neste sentido que Gadamer (2007) afirma também que a experiência não se repete, ela nos leva a novas aprendizagens, habilitando-nos a fazer novas experiências e delas aprender, pois nada é pré-fixado. É nisto que consiste a pré-disposição para o diálogo, nesta abertura para novas experiências ou na abertura para aprender com os outros. Na perspectiva da Hermenêutica Filosófica a interpretação não é resultado da atividade analítica do pesquisador... Como no diálogo socrático, cada interlocutor solicita o outro a falar, a pensar, a perguntar. A compreensão emerge no encontro entre pessoas dispostas a se ouvirem mutuamente, “expondo-se, nas suas opiniões, a avaliação do outro, e a se abrirem, neste mesmo movimento, ao que nunca emergira, até então, no horizonte próprio de compreensão” (FLICKINGER, 2000, p. 51).

Para exemplificar isso o autor utiliza a metáfora do “jogo” em relação à experiência hermenêutica do filosofar. Para ele, o jogo é jogado independente da aquiescência ou omissão dos jogadores. No diálogo empreendido, as respostas possibilitam novas perguntas, resultando num processo circular da compreensão. “O sujeito do jogo não são os jogadores, porém o jogo, através dos que jogam, simplesmente ganham representação” (GADAMER, 2007, p. 176). Sendo o sujeito o próprio jogo, o movimento tem estrutura de diálogo, configurado pela pergunta-resposta, sendo ao mesmo tempo forma e conteúdo da experiência, da mesma forma de como se dá na linguagem. Assim como o jogo, a linguagem é movimento e não há repetição em si.

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (FREIRE, 1997, p. 7).

Em face do exposto, a hermenêutica permite esclarecer a compreensão do diálogo a partir dos horizontes vivenciados por nós com o dos interlocutores participantes da pesquisa, buscando reconhecer o outro e *no* outro e entender-se com ele, criando um espaço de pertencimento mútuo.

2.1 PROPOSTA METODOLÓGICA... CAMINHOS POSSÍVEIS

Embora já esteja implícito, é oportuno lembrar que o enfoque qualitativo é o mais apropriado ao tema da pesquisa porque busca a compreensão a partir da consideração do contexto em que a investigação será desenvolvida. Para Trivinõs (1987) este enfoque tem relevância extraordinária para a pesquisa em educação, por levar em consideração o comportamento humano e por considerar o contexto, sendo usualmente utilizado nas pesquisas educacionais, diferentemente do enfoque quantitativo, que se limita à quantificação de dados e estatísticas.

Conforme Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), a pesquisa qualitativa busca a obtenção de dados descritivos, oriundos do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando o processo mais do que o produto, preocupando-se em retratar a perspectiva do participante. Lüdke e André (1986, p. 9) descrevem que a abordagem qualitativa encontra nos instrumentos de entrevista e da observação um aprofundamento das informações obtidas e a ligação do pesquisador à realidade estudada. A pesquisa que se pretende desenvolver versa sobre a reflexão da prática pedagógica, objetivando a compreensão e enfrentamento das dificuldades apresentadas, fomentando práticas reflexivas, contribuindo para o crescimento e desenvolvimento de um ambiente salutar para a aprendizagem.

Para isso, iremos fazer um estudo de caso, que Lüdke e André (1986, p. 21) definem como sendo o meio adequado para a: “[...] compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” Descrevem os autores

[...] podemos dizer que o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (1986, p. 23).

Yin ressalta no prefácio do seu livro, em outra edição, (2001) que “o estudo de caso há muito foi estereotipado como o “parente pobre” entre os métodos de ciência social” pelo receio do método em conter dados subjetivos, pouco confiáveis e de rigor insuficiente. No entanto, é muito utilizado pela proximidade com o objeto de

estudo e pela presença atuante do pesquisador na coleta de informações. A ideia já havia sido enfatizada por Triviños (1987) quando este afirma que o estudo de caso é uma categoria de pesquisa que pretende analisar em profundidade o objeto a ser pesquisado, e este objeto constitui-se em um caso único, específico, se principalmente considerar o comportamento humano e o contexto em que está inserido.

O estudo de caso é uma forma de pesquisa muito característica, pois investiga uma situação específica julgadamente singular ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que é fundamental e distinto e, desse modo, contribuir para a compreensão plena do objeto a ser pesquisado. Deve-se haver capacidade para distinguir o que é investigação adequada da que não e se isso afeta os estudos de caso do mesmo modo que afeta qualquer outro tipo de investigação. Desta forma, o estudo de caso configura-se como o método adequado ao que se pretende pesquisar, uma vez que, “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24).

Como mencionamos, a pesquisa do estudo de caso será desenvolvida em uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino, no município de Caçapava do Sul. O estudo de caso justifica-se pela intenção de buscar um olhar mais atento e específico que abranja docentes, coordenação pedagógica e gestores da instituição. Para isso, justificamos o uso das concepções metodológicas dos autores já mencionados e outros que serão citados a seguir que compartilham dos mesmos entendimentos sobre o tema. A escolha pelo estudo de caso deve-se ao fato do vínculo anterior com a escola e tem como meta pesquisar uma realidade já conhecida e vivenciada.

No entanto, salientamos que devido a esse vínculo, em determinado momento, será necessário certo distanciamento, meramente observador das discussões. A *epoché*⁶, ou “suspensão”, de Husserl é explicada desta forma por Sadala:

⁶ Para Abbagnano, na filosofia moderna, especialmente na obra de Edmund Husserl e outros fenomenologistas, o termo *epoché* adquire um significado diferente. Ao invés de efetivamente chegar a negar a existência, como faziam alguns sofistas, a *epoché* fenomenológica implica a “contemplação desinteressada” de quaisquer interesses naturais ou psicológicos na existência. Em outras palavras, a suspensão de juízo fenomenológica não põe em dúvida a existência, como no caso dos céticos, mas se abstém de emitir juízos sobre ela (1990, p. 339).

Neste momento, é importante a atitude fenomenológica adotada pelo pesquisador, que lhe permite abertura para viver a experiência de uma forma gestáltica, ou seja, na sua totalidade tentando isolar todo e qualquer julgamento que interfira na sua abertura para a descrição. Ele procura deixar de lado todo e qualquer pensamento predicativo, concepções, julgamentos que possa ter. Ao fazer este movimento, o pesquisador está colocando o fenômeno em epoché. A meta do pesquisador é, trabalhando com a descrição do fenômeno, buscar a sua essência, a parte mais invariável da experiência, tal como situada num contexto; a essência consistindo, portanto, na natureza própria daquilo que se interroga.

O intuito é de que se faça uma leitura crítica de dentro do contexto escolar, mas ao mesmo tempo com o devido distanciamento dos fatos e do próprio envolvimento com a realidade da formação permanente praticada na escola. Na perspectiva da Epoché, suspender temporariamente a própria vivência para, deixando-as fora do foco de atenção, para poder visualizar somente os dados “ideais e conscientes”, além de salientar e, no devido distanciamento, foca a importância da discussão sobre a formação continuada e permanente de professores.

Esse distanciamento para Freire é explicado da seguinte forma:

Somente um ser que é capaz de sair do seu contexto, de “distanciar-se” dele pra ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto comprometer-se (1988, p. 17).

A capacidade de distanciamento que Freire menciona, ad-mirar⁷, enfatiza a construção do conhecimento a partir de uma prática, marcando o diálogo como marca do ato de conhecimento, permitindo considerar a percepção do que se tem na realidade. O compromisso da pesquisa se fundamenta na capacidade de comprometimento e imersão com a realidade apresentada. Os sujeitos deste estudo: docentes, coordenação pedagógica e gestores da escola são interlocutores da pesquisa, permitindo desta forma que o diálogo seja mais aberto, aproximando pesquisadora e pesquisandos. “As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos” (FREIRE, 2015, p. 63).

Para o desenvolvimento da pesquisa serão necessárias algumas ações pertinentes ao alcance dos objetivos propostos nesse estudo. Primeiramente, como

⁷ No pensamento de Paulo Freire, portanto, ad-mirar é dirigir o olhar para um objeto de conhecimento como um objeto em si mesmo, é objetivar o eu, separando-o do não eu, tomar distância do objeto, separando a subjetividade da objetividade (ESCOBAR, 2010, p. 24-25).

pesquisa documental, foi realizada uma coleta de dados sobre o histórico das formações continuadas ocorridas na escola a partir de 2001. Segundo Gil (1999), neste ponto, ela se assemelha a pesquisa bibliográfica, porém difere na utilização das fontes, pois a pesquisa documental é feita a partir de fontes primárias, que não foram ainda analisadas. Após essa ação, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca do tema, o que permitiu aprofundar e balizar a pesquisa.

Para dar continuidade à pesquisa com os sujeitos, utilizamos como método principal de coleta de dados as entrevistas semi-estruturadas, pois se adapta aos objetivos deste estudo e da pesquisa qualitativa de modo geral. A entrevista semi-estruturada oferece melhores condições para que os sujeitos da pesquisa se manifestem espontaneamente, enriquecendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador (TRIVIÑOS, 1987). O autor enfatiza ainda que a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor complementa, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Tais procedimentos objetivam investigar como os professores e gestores da maior escola da rede estadual do município de Caçapava do Sul realizam e como avaliam suas práticas pedagógicas e se as constantes formações a que são apresentados, são efetivamente compreendidas e aplicadas as suas práticas. “Eu só escuto na medida em que eu respeito, inclusive o que fala me contradizendo” (FREIRE, 1992, p. 05).

Assim entendida, a entrevista semi-estruturada não engessa a conversação e oportuniza o verdadeiro diálogo acima referido. É como se as questões prévias colocassem os pretextos do pesquisador ao entrar no diálogo, mas com a disposição de permitir que eles também se reformulem ao longo do processo de conversação. Também é importante salientar que em tais entrevistas se supõe que as perguntas colocam o assunto a ser compreendido e a direção de resposta apontada pelo pesquisador ao perguntar. Este por sua vez sabe que o diálogo somente acontece

quando ele também está disposto a abrir mão de sua compreensão prévia e de reformulá-la a partir das respostas de seus interlocutores.

O estudo de caso a partir da vivência e da experiência vivida no contexto a ser estudado, bem como das possibilidades que tal estudo proporciona ao pesquisador, permite desenvolver a pesquisa de forma mais consciente. Saliento que nenhuma outra forma de pesquisa foi ventilada pelo simples motivo da minha inserção prévia nos grupos de formação a serem pesquisados e pela motivação de trabalhar com um tema relevante num local específico. Pois para Freire: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (1988, p. 16).

A leitura de Yin confirmou ainda mais a escolha por esta metodologia e levou a perceber a importância de desenvolver o estudo de caso na pesquisa, pois a ideia de compreender, interagir e integrar os grupos que fazem parte de uma comunidade escolar específica revela a seriedade de um estudo focado em um nível comunitário, não individual.

A partir do ingresso no “*Grupo Dialogus – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*”, CE/UFSM, coordenado e mediado pelo Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, tive a oportunidade de conhecer e discutir os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, metodologia que foi inspirada nos Círculos de Cultura⁸ de Paulo Freire entrelaçada com os pressupostos da pesquisa-formação de Josso⁹ (2004). Para Freitas e Henz (2015, p. 3), a proposta visa

“reinventar” a sua criação, pois ele, da mesma maneira que se denominava um ser inacabado e inconcluso, considerava ter deixado um legado que também precisava ser “reinventado” por aqueles que se comprometem com uma educação humanizadora, adequada a seu tempo e capaz de possibilitar a consciência crítica de homens e mulheres em busca do “Ser mais”.

Essa proposta de trabalho vem sendo estudada pelo grupo desde 2007, o qual realiza encontros de formação nas escolas de Educação Básica em várias escolas das redes municipais e estaduais do Rio Grande do Sul, trazendo um novo

⁸ Para Brandão, no círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. Desta maneira podem ser sintetizados os fundamentos dos círculos de cultura (2010, p. 69).

⁹ Na pesquisa-formação “os participantes investem ativamente em cada etapa do trabalho” (JOSSO, 2010, p. 135).

olhar para a formação permanente e continuada de professores. Nesses encontros cada professor é convidado a “dizer a sua palavra”¹⁰ proporcionando espaços-tempo de reflexão e diálogo interpares. Como nos Círculos de Cultura, os encontros possibilitam

reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamais influir ou impor (FREIRE, 1967, p. 4).

Essa nova metodologia pode ser vista como um legado de Freire readequado às situações, de forma não a apresentar uma estrutura rígida de realização, mas sim de transformá-la, no intuito de adequar às situações apresentadas no grupo. Essa processualidade, segundo Brandão, na proposta de Paulo Freire “não se impõe sobre a realidade ou sobre cada caso. Ele serve a cada situação. O mesmo trabalho coletivo de construir o método a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele” (2013, p. 68).

A proposta visa também encorajar os professores a refletirem sobre si e suas práticas, buscando mudanças que possam contribuir também para a humanização e cidadania nos estudantes. Por ter características de pesquisa-formação, ela perpassa o tema central de que os sujeitos são os pesquisados e ressalta o conceito de sujeitos interlocutores da pesquisa, pois é na dialogicidade presente nos encontros, é que se dá a verdadeira reflexão sobre si, *no* outro e *com* o outro. O objetivo geral do grupo de pesquisa é

investigar e propiciar processos e vivências de humanização e cidadania com os professores e acadêmicos da Educação Básica e Ensino Superior, buscando identificar os limites, desafios e possibilidades (HENZ, 2015, p. 18).

Desta forma, os estudos realizados pelo grupo conseguem atingir um número considerável de pesquisadores que encontram nessa proposta uma maneira de construir e fomentar caminhos que possibilitem mudanças no sentir/pensar/agir e que emergiram do dia a dia dos profissionais de educação.

¹⁰ Segundo Bastos, na fala de Freire (1970) dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo. Esta palavra é retomada na Pedagogia do Oprimido (1970) em torno do conceito de dizer a palavra (...) centrando a área temática o conceito principal - o diálogo - (...) palavra esta constituída de duas dimensões, ação e reflexão (...) (2010, p. 127-128).

Para os pesquisadores, os sujeitos envolvidos na pesquisa são denominados “coautores”¹¹ por entenderem que todos têm papel determinante nas reflexões e decisões tomadas pelo grupo. Nos círculos, cada um é convidado à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, de “dizer a sua palavra”. A realidade de cada sujeito é revelada através da “leitura de mundo”¹² preconizada por Freire. Inicialmente o grupo trabalhava com os pressupostos da pesquisa-ação, porém com o referencial de Freire e com os estudos da pesquisa-formação de Josso, ficou evidenciado o caráter reflexivo e formativo dos encontros, constituindo um espaço de autoconhecimento e auto(trans)formação, resultando na conscientização do seu estar *no* e *com* o mundo. Como diz a professora Átomo,

eu acho que a grande questão do Paulo Freire é conhecer aquela realidade, daquele aluno, então a gente pensa, vou fazer uma formação, eu quero trabalhar interdisciplinar, vou fazer uma formação com a P. e vou aprender a trabalhar interdisciplinar numa tarde. Isso não existe... é uma construção que tu vai aprendendo [...] Então é uma coisa que a gente constrói no dia a dia e não tem uma receita pronta, não é Paulo Freire, ninguém vai me ensinar como eu vou fazer... a busca é nossa, não tem governo, não tem autores, é tua sozinha. A tua diferença é tu que vai fazer. Eu acho também uma grande questão, as dificuldades [...], eu acho que um grande problema que eu vejo é o tempo do professor, né? (2016).

Para Josso, “a pesquisa é entendida como a realização de atividades transformadoras da subjetividade do sujeito aprendente e cognoscente. É portanto, igualmente o sujeito da pesquisa e o sujeito cognoscente que estão em formação” (2010, p. 19). Essa afirmação é reconhecida na fala de um dos sujeitos coautores da pesquisa durante os encontros nos círculos:

É isso aí, está dito, a gente vai se refazendo sempre, não aprende tudo, estou sempre aprendendo, eu acho que o melhor que tem na nossa profissão é como a gente aprende com o outro e na convivência que a gente aprende muito, então a gente está sempre, sempre se refazendo, sempre *sendo* nessa convivência com o aluno, com o colega, no conflito, na diferença, vai vendo nossas falhas, melhorando aqui, melhorando ali, com nossos erros e nossos acertos, somos inacabados mesmo (PATO, 2016).

O processo dialógico presente nos círculos, que mobiliza, que instiga e que gera reflexão, constitui-se e assume-se no caráter hermenêutico. O reconhecimento das diferentes vozes inseridas no contexto, e construídas primeiro individual, e

¹¹ Termo utilizado pelos autores no artigo original.

¹² É em Freire direito subjetivo, pois dominando signos e sentidos, nos humanizamos, acessando mediações de poder e cidadania (PASSOS, 2010, p. 238).

depois coletivamente conduzem à descoberta do processo permanente de auto(trans)formação. Os encontros são desafiadores, e promovem a capacidade de estabelecer estratégias comuns que visam ao melhoramento da realidade e a busca por novas práxis. O sujeito se reconhece como elemento primordial da sua própria formação, e embora isso exija um esforço individual, considerando a sua dimensão pessoal e profissional, resultará numa reflexão coletiva. Nas palavras de Josso,

O projeto de conhecimento assume então toda sua amplitude, não só porque define um interesse de conhecimento e uma perspectiva de formação, mas também porque contribui para a constituição de um sujeito que trabalha para a consciência de si e do seu meio, bem como para a qualidade de sua presença no mundo (2010, p. 27).

O caráter motivador e dialógico da pesquisa-formação aliado à humanização dos círculos dialógicos se completa, resultando “na capacidade de cada um viver como sujeito de sua formação” (Idem 2010, p. 27). Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, como metodologia, já foi vivenciada e sistematizada em dissertações de mestrado e está sendo aplicada em outras pesquisas ainda em andamento de participantes do grupo *Dialogus*. A proposta metodológico-epistemológica até esse momento aponta seis movimentos que “não ocorrem linearmente ou de forma estanque; todos estão imbricados uns nos outros dentro da processualidade dialética de uma espiral” (HENZ; FREITAS, 2015). A figura a seguir explica os movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos:

Figura 1 – Movimentos para a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos



Fonte: Henz e Freitas (2015).

O movimento *escuta sensível e o olhar aguçado*, serve para uma troca de experiências baseados na escuta do outro, na percepção dos seus gestos, e das problematizações geradas do encontro. Para Freire, “saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática” (SAUL, 2010, p. 160). Neste movimento é primordial que sejam observados e anotados as percepções, os gestos, as reações, os olhares e a capacidade de reflexão pelo grupo. No movimento, *descoberta do inacabamento*¹³ a dinâmica é possibilitar a consciência da inconclusão e realizar uma reflexão crítica sobre o cotidiano da escola e o que pode ser feito para melhorá-la. Para o movimento *emersão das temáticas*, o pesquisador e os sujeitos coautores da pesquisa construirão os diálogos necessários a fim de elencar as novas possibilidades de intervenção no universo escolar baseados no

¹³ (...) o ser humano é um ser inacabado: não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com os outros envolvidos, num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 221).

“seu” sentir/pensar/agir com a escola. Nesse movimento, a comunicação e o diálogo são elementos primordiais para o objetivo-fim do encontro. Freire (2000, p. 102) ressalta a importância desse aprendizado coletivo:

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de que, de quem, o contra que, contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

A partir do que foi levantado, trabalhamos com os excertos da obra de Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia”. Os trechos foram escolhidos a partir das falas mais emergentes nas entrevistas. Acredito que esta obra complementou os conceitos elencados, servindo de referencial para os próximos encontros. Os *diálogos problematizadores*, de acordo com Freitas e Henz (2015, p. 7) são constituídos “a fim de mobilizar e potencializar cada um dos participantes a pensar sobre os questionamentos que vão sendo levantados”. Já no movimento, *auto-transformação*, se dá a interiorização e assimilação dos conceitos refletidos com e no grupo, sendo criada a oportunidade de vivenciá-los. Talvez o movimento *conscientização*¹⁴ seja culminância e a soma de todos os outros. Espera-se nesse movimento, a auto(trans)formação de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica através da conscientização em si e com o outro de forma a gerar o comprometimento com seu sentir/pensar/agir a escola, *com* a escola e *na* escola.

Dessa forma, referenciamos novamente Henz (2014) quando ele diz: “a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do “ser mais”¹⁵ Acredita-se que isso só será possível através da ação-reflexão-ação individual e coletiva para que possa efetivamente descobrir meios de intervir na realidade. Acho oportuno citar Ghedin e Franco quando falam:

O ato de conhecer torna-se uma habilidade de captar as coisas e os seres, em seu processo dinâmico de manifestação radical, no horizonte cotidiano em que se dá a experiência da vida. As confirmações buscadas nas outras

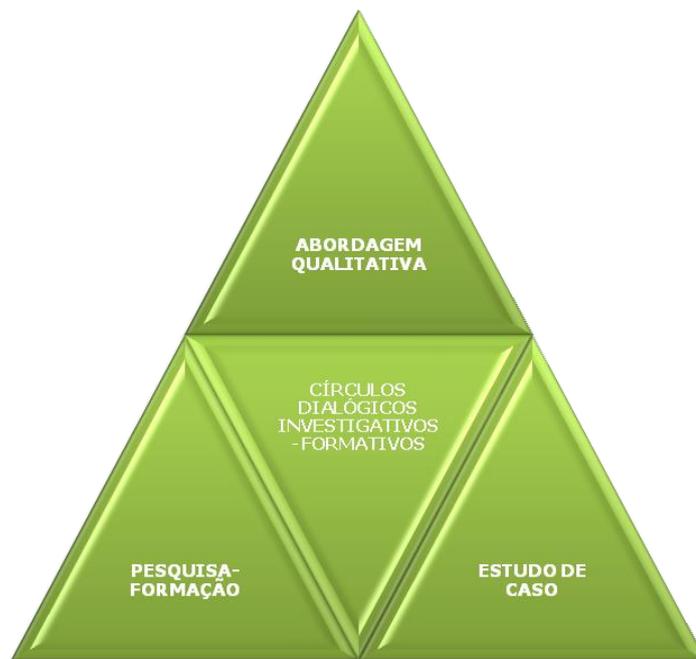
¹⁴ Compreendida como processo de criticização das relações consciência-mundo, é condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto-histórico-social (FREITAS, 2010, p. 88).

¹⁵ O “ser mais” acima referido, é explicado por Zitzoski: “A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através do qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (2010, p. 369).

reflexões (teorias e pensamentos), por mais ecléticas que pareçam, são uma tentativa de não-isolamento na auto-afirmação da opinião pessoal (2008, p. 144-145).

Os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos iniciaram com o grande grupo após as entrevistas individuais com os sujeitos. A intenção desta proposta foi observar se as falas dos educadores no grande grupo condiziam com as respostas geradas pelos primeiros pensamentos nas entrevistas individuais e eleger as temáticas mais recorrentes para serem trabalhadas nos círculos. A figura a seguir representa essa escolha:

Figura 2 – Abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, reiteramos que abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, culminando nas reflexões dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos apoiados pelo caráter hermenêutico, demonstrou ser o método adequado ao presente trabalho; em especial, pela possibilidade de utilizar a interpretação como fundamento da compreensão dos fatos, objetivando articular o sentido dos fenômenos e analisando a realidade sobre múltiplos enfoques. Com vistas nisso, a seguir expomos o contexto da pesquisa.

2.2 CENÁRIO DA PESQUISA... CAMINHOS DESCOBERTOS

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual da cidade de Caçapava do Sul, RS, que oferece ensino fundamental (séries finais), ensino médio regular, ensino médio politécnico e ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Optamos por realizar o estudo nesta escola por ter havido um vínculo e experiência profissional anterior, delimitados por alguns critérios de participação, com vistas a atender o objetivo geral desta pesquisa:

Quadro 1 – Critérios para escolha da escola

1. Ser da Rede Pública Estadual
2. Oferecer Ensino Médio Politécnico e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
3. Possibilitar que dialoguemos com os professores dos diferentes níveis e turnos de ensino
4. Concordar com a realização dos encontros com os educadores da escola

Fonte: Elaborado pela autora.

O primeiro passo foi procurar a escola e apresentar a pesquisa. Após expormos os objetivos e intenções da mesma à equipe diretiva, obtivemos a concordância desta para o início do estudo. Ressaltamos que a primeira fala deu-se com a equipe diretiva cessante, pois houve eleição para diretores no final do mês de novembro do ano de 2015. A única chapa concorrente recebeu de bom grado a intenção da pesquisa e também afirmou a sua colaboração. Desse modo, definimos como *locus* de pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção, pertencente à 13ª CRE, COREDE Campanha, situada à Rua Coriolano Castro, 1054, no centro da cidade de Caçapava do Sul, RS.

Essa instituição que é uma das mais antigas do município (foi criada em 1936) oferece ensino fundamental no turno da tarde, ensino médio politécnico nos turnos da manhã e da noite, bem como ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, este funcionando somente no período da noite. Seus estudantes são moradores do centro da cidade, do interior e das vilas periféricas e muitos utilizam transporte escolar subsidiado pelo estado e executado pelo município.

Neste ano de 2016, conta com um total de 854 (oitocentos e cinquenta e quatro) estudantes matriculados: destes, 166 (cento e sessenta e seis) no ensino fundamental, 314 (trezentos e quatorze) no ensino médio e 374 (trezentos e setenta e quatro) na EJA. O corpo docente da escola possui um total de 51 (cinquenta e um) professores. Para dar conta da demanda do número de turmas, possui 40 (quarenta) professores regentes de classe. No momento, existem 1 (um) professor em (LCCE) Licença para concorrer a Cargo Público e 1 (um) em (LP) Licença Prêmio.

A instituição conta ainda com 11 (onze) professores que desempenham papel Técnico-Administrativo: Direção, Vice-direção; e Técnico-Pedagógico que atuam na Supervisão Escolar (SE), Serviço de Orientação Educacional (SOE) e Biblioteca e mais 15 (quinze) profissionais do serviço de apoio administrativo e financeiro: assistente administrativo/financeiro, serviço de secretaria, serviço de pessoal, serviço de conservação/limpeza/merenda e serviço de monitoria. No serviço de reprografia, serviço de laboratório de ciências e informática, não há pessoal técnico que atue integralmente nesses espaços. Recentemente foi criado o Grêmio Estudantil. Definido o contexto, fizemos o contato formal com o corpo docente da escola para definir quem iria participar da pesquisa para que pudéssemos iniciar o processo investigativo.

2.3 SUJEITOS ENVOLVIDOS... QUEM PERCORREU O CAMINHO?

Após conhecer o cenário, é hora de conhecermos os sujeitos coautores do estudo. O projeto de pesquisa foi apresentado primeiramente à direção e coordenação pedagógica da escola. A apresentação aos professores foi feita após uma tarde de treinamento e capacitação de uso de Netbooks à qual participavam. Nela expus através de slides, o tema da pesquisa, os objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia da pesquisa, que iniciaria com entrevistas individuais e explicando como se daria a dinâmica dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Durante o encontro constatamos que não havia a totalidade do quadro docente. A escola possui muitos professores que completam suas horas-aula em outros estabelecimentos de ensino no município, o que torna quase impossível a presença de todos nos encontros e também nas atividades da escola. No entanto, recebemos a aquiescência, mesmo que verbal, da maioria do grupo de professores presentes em participar deste estudo. A fala da educadora Estrela exemplifica bem essa questão do tempo:

[...] continua-se com um grande problema na escola que é o professor dividido. O professor não tem tempo pra se reunir com um colega porque ora ele está numa escola, ora ele está noutra. O professor não está com tempo pra isso. Não está com tempo, não... A escola não está conseguindo fazer isso porque o professor ainda está dividido (ESTRELA, em entrevista, 2016).

Desta forma, observamos que o número de participantes da pesquisa poderia modificar-se em virtude de que muitos não poderiam participar do projeto, mas também que outros poderiam ingressar espontaneamente no estudo, após novos contatos.

Segundo o Setor de Recursos Humanos da escola, o quadro de professores e funcionários tem diminuído muito em relação aos últimos anos, hoje composto por 40 (quarenta) professores regentes de classe, 11 (onze) técnico-pedagógicos, 03 (três) técnico-administrativos, e 10 (dez) funcionários. A formação dos professores revela os seguintes dados:

Quadro 2 – Formação dos professores da escola

Formação	Quantidade
Curso Superior licenciatura plena	12
Curso Superior licenciatura curta	02
Especialização	32
Mestrado (cursando)	02
Mestrado (concluído)	03

Fonte: Elaborado pela autora.

Optamos por iniciar as entrevistas com os professores no turno da manhã. Por sugestão da direção da escola, as entrevistas seriam realizadas durante o turno de trabalho, respeitando o tempo em sala de aula e utilizando períodos vagos de cada professor. O arranjo foi necessário em virtude da falta de tempo disponível dos professores, visto que a maioria dedica-se também a outras escolas em outros turnos. A escolha por realizar as entrevistas *na escola*, se deu por acreditar que as respostas seriam mais sinceras e condizentes com a realidade do que se fossem realizadas em outro ambiente, como a casa por exemplo. O espaço escolhido para o início das entrevistas foi a sala do SOE, que mostrou ser um lugar adequado e silencioso para iniciar a conversa. Vale ressaltar que antes de iniciarmos a entrevista, alguns professores mostraram certo receio do que poderia ser falado. A

fim de tranquilizá-los, foi informado aos entrevistados que a fim de mantermos o sigilo das conversas, todos deveriam escolher um apelido ou codinome somente para serem identificados ao longo do trabalho. Foi solicitado também que informassem o tempo de serviço, o tempo de serviço na escola e o tempo de atuação no ensino médio.

No primeiro dia, respeitando o tempo e a disponibilidade dos entrevistados, realizamos 5 (cinco) entrevistas, todas gravadas e posteriormente transcritas. As 12 (doze) questões previamente elaboradas (constantes no ANEXO C) foram utilizadas como um pré-roteiro prévio, flexível às falas que surgiam. Ao longo da conversa algumas questões foram suprimidas em razão de já terem sido respondidas anteriormente. Como explica Ludke e Andre,

Especialmente nas entrevistas não estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (2013, p. 39).

O tempo médio de gravação desta primeira etapa durou entre 10 (dez) e 15 (quinze) minutos. No mesmo dia, no turno da noite, foi realizada a segunda rodada de entrevistas, também com 5 (cinco) professores, no mesmo local da primeira. No entanto, observamos que algumas entrevistas foram mais extensas que as primeiras e que algumas falas desviaram um pouco do enfoque abordado, sendo necessária uma retomada das questões. Em média, as gravações duraram entre 10 (dez) e 18 (dezoito) minutos. A terceira e quarta rodadas de entrevistas aconteceram também no turno da noite, no mesmo local e seguindo a mesma metodologia das anteriores. A escolha pelo turno da noite se deu porque a maioria dos professores trabalha na escola pela manhã e pela noite, sendo o período noturno mais tranquilo para a realização das entrevistas. As entrevistas duraram entre 6 (seis) e 22 (vinte e dois) minutos. Para Triviños,

É conveniente que o informante e o investigador estabeleçam horário e local possíveis de entrevistas e fixem, mais ou menos, a duração das mesmas. Isto não só permite ao investigador o planejamento de seu tempo, mas também significa um respeito pelas atividades do informante e, nesta fase, um encaminhamento normal de pesquisa (1987, p. 149).

Foram entrevistados ao todo 20 (vinte) professores de um total previsto para o trabalho de 34 (trinta e quatro) pertencentes ao quadro da escola e atuantes no ensino médio. Não foi possível dar continuidade às demais, em virtude de que a

escola foi ocupada pelos alunos, impossibilitando o acesso às dependências da escola. Esta ocupação fez oposição à política estadual de educação que precariza as escolas e parcela o salário dos professores. Vale ressaltar que o contexto inicial em que se iniciou a pesquisa é diferente do atual. A opção que nos propomos ao desenvolver as entrevistas, isto é, *dentro* do ambiente da escola, possibilitou vivenciar o cotidiano docente, sua rotina, seus anseios, respeitando *o seu tempo*. Escolher realizar essas entrevistas *in loco*, ao ouvir as diferentes vozes dos professores, possibilitou presenciar novamente o dia a dia na escola, e, ao fazer isso conseguimos a empatia necessária para desenvolver o trabalho. Para Oliveira,

a escola se constitui como espaço de pesquisa, pois com ele aprendemos e refletimos sobre o cotidiano do processo escolar. É preciso valorizá-lo como um espaço à formação, além de ressaltar o aprendizado que o docente adquire a partir de suas próprias experiências e saberes práticos (2012, p. 13).

A partir das transcrições das entrevistas, começamos a definir as temáticas que mais emergiram e que foram geradoras de análise e compreensão deste estudo. Na medida em que fomos fazendo as leituras, começamos a identificar as falas mais recorrentes de acordo com os objetivos da investigação. Ressaltamos que as temáticas foram sendo constituídas com base nos diálogos com os entrevistados bem como ao longo dos três encontros com os sujeitos coautores nos Círculos Dialógicos. Desta forma, as apresentamos na figura a seguir:

Quadro 3 – Temáticas geradoras de análise

Temáticas geradoras de análise que refletiram das falas dos professores:
a) A falta de tempo do professor como limitador da sua práxis;
b) O professor como ouvinte/coadjuvante nas FCs;
c) As FCs descontextualizadas da realidade da escola;
d) Ausência de um referencial teórico resignificador das suas práticas;
e) Deficiência de planejamento e continuidade das ações das FCs;
f) Possibilidade de auto(trans)formação dialógica a partir do contexto da escola

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessas temáticas, estabelecemos as discussões que seriam debatidas nos círculos, voltadas para a construção de uma auto(trans)formação

dialógica permanente, a fim de desenvolver e constituir o ser educador, partindo da sua realidade concreta e do seu contexto escolar.

Para melhor conhecer os sujeitos coautores da pesquisa, apresentamos abaixo um quadro-perfil com os dados dos professores participantes. Vale ressaltar que aqui estão listados todos os professores que fizeram parte de alguma forma da pesquisa seja por meio da entrevista ou pela participação nos círculos. Para guardar sigilo dos nomes dos professores, todos escolheram apelidos ou codinomes a fim de não serem identificados.

Quadro 4 – Perfil dos professores

(continua)

Identificação do Educador	Tempo de serviço	Tempo de atuação no Ensino Médio	Carga Horária Semanal
Lili	16 anos	1 ano	40 h
ADM	6 anos	2 anos	40 h
Rosa	26 anos	20 anos	40 h
EFF	8 anos	6 anos	40 h
Panda	26 anos	26 anos	20 h
Fofa	16 anos	14 anos	40 h
NF	27 anos	23 anos	40 h
Didi	19 anos	19 anos	40 h
Negra	27 anos	15 anos	60 h
Colega	13 anos	6 anos	60 h
Fofô	14 anos	14 anos	40 h
Galileu	4 anos	4 anos	40 h
Sol	27 anos	22 anos	40 h
Mana	14 anos	12 anos	40 h
Lua	15 anos	15 anos	60 h
Fátima	30 anos	14 anos	60 h
Estrela	24 anos	21 anos	40 h
Beija-Flor	16 anos	16 anos	40 h
Segredo	14 anos	5 anos	40 h
Átomo	4 anos	4 anos	40 h
Hipatia	28 anos	8 anos	60 h
Mauí	24 anos	24 anos	40 h
Pato	25 anos	14 anos	40 h
Bola	5 anos	2 anos	40 h
Flor	21 anos	18 anos	40 h
Sonho	4 anos	4 anos	40 h
Girassol	27 anos	5 anos	40 h
Inquieta	14 anos	8 anos	40 h

(conclusão)

Elenara	15 anos	15 anos	40 h
Olímpia	3 anos	3 anos	40 h
Lilica	4 anos	4 anos	40 h
Pretinha	5 anos	3 anos	40 h
Bhaskara	2 anos	2 anos	40 h
Lalas	6 anos	6 anos	40 h
Cacá	15 anos	15 anos	40 h
Gudrun	26 anos	26 anos	40 h
Hari	10 anos	6 anos	40 h
Tita	29 anos	20 anos	60 h
Matiz	28 anos	21 anos	40 h
João	29 anos	22 anos	48 h
Mimi	24 anos	14 anos	40 h
Lulu	20 anos	9 anos	40 h

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a tabela acima, quase a metade dos professores da escola tem mais de 20 (vinte) anos de serviço, destes, somente 10 (dez) atuam há 20 anos no ensino médio. Somente 14 (quatorze) professores iniciaram e continuaram sua vida profissional atuando nesse nível de ensino. Destacamos que a maioria dos professores da escola possui 40 horas de atividade docente, porém a maior parte deles se divide em 2 (duas) e até em 3 (três) escolas para cumprir sua carga horária de trabalho semanal.

Acredito que foi um desafio significativo desenvolver esta pesquisa dialogando com os professores, muitos já conhecidos, em virtude da minha experiência anterior de trabalho na escola. Creio que as reflexões que surgiram, foram fruto das próprias demandas e necessidades do grupo de educadores e gestores da escola, apoiadas em seus desejos e inquietações, possibilitadas pelo espaço de reflexão e diálogo proporcionado pelos encontros. Desta forma, no capítulo seguinte pretendo apresentar as dimensões da docência a fim de embasar o estudo desta Dissertação.

CAPÍTULO 3 – DIMENSÕES DA DOCÊNCIA: COMPARTILHANDO SABERES NA ESCOLA E CONSTRUINDO A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

José

*E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
Você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?
[...]*

(Carlos Drummond de Andrade)

O poema José mostra-se com uma visão pessimista do cotidiano. Seu tema central é a solidão do homem, sua falta de espaço; revela uma profunda angústia pela vida e que se pergunta sobre o significado da própria existência e do mundo. Angústia que temos muitas vezes ao nos depararmos com os constantes desafios da profissão. Inicialmente, observamos que a alegria e a felicidade já existiram, mas para muitos, “a festa acabou”. As interpelações, cada vez mais repetidas, ganham maior intensidade e significação, pois reforçam a situação do homem que já não tem ambiente. José sente-se impossibilitado de agir. Tudo lhe parece inútil e desprovido de significado. José é um poema de desencontros, marcado por um profundo ceticismo em relação à vida. Talvez esse pessimismo seja exagerado em relação à docência, mas reflete em muitos professores a sensação de desestímulo e impotência.

Discute-se muito acerca da problemática educacional referente à formação e ação docente. A desvalorização, a má gestão das escolas, a cobrança dos pais, os baixos salários e o desinteresse dos alunos, são fatores que contribuem para o conflito de identidade do professor. O reconhecimento de si mesmo e o posicionamento de colocar-se sempre diante dos desafios refletem na necessidade da construção de um “eu autêntico”, capaz de superar as barreiras impostas pelo contexto em que se encontra.

As escolas, no intuito de suprir essas carências, oferecem cursos de formação continuada aos professores, com formadores contratados, sem que haja a contextualização necessária. Na fala da professora Panda isso é destacado:

Geralmente já são alguma coisa contratada, fixa, que não é... Geralmente não é direcionada ao interesse do professor que vem de nós pra uma formação, né? Já vem de cima, uma formação geral e principalmente de escolas diferentes fazendo a mesma formação [...] que não tem muitas vezes não tem os mesmos interesses, mesmas falhas, mesmas dificuldades, mesmas buscas, né? (em entrevista, 2016).

Para Freire, “Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (2015, p. 95, grifo do autor). O envolvimento com tais questões suscitou a vontade de conhecer mais sobre a dimensão pessoal do professor e o que isso reflete na sua dimensão profissional; e se ele decorre conseqüentemente no desenvolvimento da sua profissão.

A partir do ingresso no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria foi possível iniciar esse estudo. Ao relembrar os tópicos estudados e discutidos em aula na disciplina de “O Professor e seu Desenvolvimento Profissional” foi possível observar que os problemas e experiências levantados, eram comuns, mesmo que relatados a partir de realidades e cidades diferentes. Fomos desafiados a estudar, ler, sistematizar e discutir sobre os processos de formação, saberes e desenvolvimento profissional docente. Este capítulo foi desenvolvido a partir de autores referenciais como Nóvoa, Imbernón, Isaía e Bolzan e outros autores específicos utilizados de acordo com a temática da linha de pesquisa. Este estudo foi importante para que conhecêssemos os principais autores que versam sobre o tema, ao mesmo tempo em que pudéssemos aprimorar e construir individualmente novos saberes necessários às nossas pesquisas.

Os textos foram importantes no sentido de que cada um refletisse e trouxesse os questionamentos surgidos ao longo desse tempo e sobre quais conceitos adotar para o desenvolvimento da pesquisa. Os debates foram importantes para que pudéssemos conhecer e compreender as realidades vivenciadas acerca do tema de estudo proposto com o percurso a ser traçado e percorrido por cada um dos alunos em seus estudos. Buscando uma maior compreensão sobre a profissão-professor, iniciamos algumas considerações sobre o assunto. Vimos que a preocupação com a identidade profissional docente é bastante antiga, no entanto ela continua sendo uma problemática atual, uma vez que a produção teórica em torno deste tema, para

quem trabalha na área da educação, é objeto fundamental de investigação. Desta forma, referenciamos Imbernón que diz:

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional diferente (2011a, p. 12).

Em Nóvoa, (2009, p. 31) encontramos os atributos ou as disposições do “bom professor” onde elenca cinco itens: O *conhecimento*, o trabalho do professor deve conduzir à construção da aprendizagem dos seus alunos, a *cultura profissional*, enfatiza que é no diálogo e compartilhamento de idéias com outros professores onde se aprende a profissão, o *tato pedagógico*, que é a capacidade de relacionar-se e comunicar-se com seus educandos, cruzando as duas dimensões, a pessoal e a profissional, o *trabalho em equipe*, em que menciona as “comunidades de prática” ligando dinâmicas além dos muros da escola; e o *compromisso social* em que a comunicação e intervenção no espaço público da educação tornam-se imprescindíveis. Para Nóvoa, essas cinco disposições são essenciais na profissão professor nos dias atuais. Para a educadora Lili, isso não acontece na escola:

Então eu acho que partir da individualidade da escola. Eu acho que a gente ganha muito mais entre a gente, até por que a gente entende mais a linguagem, né? A linguagem de professor pra professor... Do que vir um palestrante que muitas vezes nunca entrou em uma sala de aula, vir passar uma coisa que é muito bonita, que é... Mas que está fora da realidade que a gente vive (em entrevista, 2016).

Neste capítulo pretendemos discorrer sobre esse tema a partir dos seguintes enfoques: refletir sobre a compreensão do professor no que tange à sua profissão, relacionando-a com a dimensão pessoal que ele dá a sua prática pedagógica, entendendo que são conceitos indissociáveis; averiguar, nesse sentido, de que forma a formação continuada contextualizada e construída dentro do ambiente escolar contribui para esta prática, realizando uma leitura crítica e buscando apontar novos caminhos para o exercício da docência. Freire já destacava:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (2015, p. 118).

3.1 PROFESSOR: PROCESSO CONTÍNUO DE MOVIMENTO E BUSCA DA AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE

Os estudos sobre a profissão-professor, suas dimensões pessoais e profissionais, sua formação inicial e o conhecimento adquirido ao longo da docência, apesar da diversidade teórica e metodológica que os caracterizam, têm apontado para o caráter de construção e desenvolvimento do conhecimento profissional; para a importância da formação continuada ao longo do exercício da docência e para a construção individual e coletiva desse tipo de conhecimento.

Neste contexto, Nóvoa que ao relatar sobre os aspectos identitários pessoais e profissionais dos docentes, realizando um retorno histórico; destacava que as pesquisas sobre a formação e atuação de professores, de maneira geral, foram assinaladas por uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional, e apresentaram uma nova expectativa nos estudos dos professores, buscando assinalar a importância da individualidade do professor no desenvolvimento de sua profissão. Como já mencionado, nos anos 80, segundo esse autor, iniciaram-se os estudos que deram aos educadores o merecido valor, ao “recolocar os professores no centro de debates educativos e das problemáticas da investigação” (1995, p. 15).

Para Isaías (2009, p. 99), “o desenvolvimento do professor como pessoa e profissional é gerado por crises, contradições e conflitos, entendidas de forma construtiva, como ocasião de mudança e transformação”. Percebe-se que os docentes vivenciam as consequências de uma situação de “desconforto”. O mesmo pode ser concebido pelas próprias emoções que têm diante de circunstâncias que a história da educação ocasionou na educação, por exemplo: falta de motivação pessoal e, muitas vezes, desistência da docência; insatisfação pessoal e profissional, percebida através de pouco investimento e indisposição na busca de especialização, desgaste físico e emocional, como decorrência do acúmulo e sobrecarga de trabalho, crises; ausência de reflexão crítica sobre a sua atuação profissional e outras reações que perpassam a prática educativa, ocasionando sentimento de desânimo e angústia com a profissão.

No entanto, podemos dizer que houve um avanço no entendimento da profissão-professor. Compreende-se que o professor é um ser individual e para tanto, necessita de um tempo para assimilar as mudanças internas a fim de contribuir para a (trans)formação coletiva na instituição educacional. Isaías e Bolzan

(2009, p. 133) esclarecem: “[...] sua essência é movimento e busca, sendo ambos responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e profissional”. Pensar a escola como centro de formação mútua interpares, constituindo uma rede de trabalho coletivo capaz de dar suporte às práticas de formação através do diálogo; aproxima a realidade escolar dos problemas enfrentados pelos professores. É na escola que o professor desenvolve os saberes e competências colocando-as em uma prática apropriada ao seu contexto e às atividades pedagógicas.

A docência é considerada uma prática intelectual autônoma, baseada na compreensão e transformação dessa prática. Daí a escola também constituir-se um local de aprendizagem dos professores e de desenvolvimento profissional. A teoria apreendida, aliada com a prática, capacita o professor a tirar proveito das diversas situações transformando-as de acordo com as suas vivências e experiências. Porém, apesar de conceber a escola como centro de formação permanente, não se pode atribuir essa responsabilidade somente a ela, pois a busca individual de cada professor é fator preponderante de acordo com seu interesse mais específico. Na voz do professor, fica claro:

Nós temos muito pouca formação continuada na escola. A gente vem, faz nosso trabalho, cada um individual, cada um busca a sua formação geralmente fora da escola, uns fazem pós-graduação, outros fazem cursos de formação, aperfeiçoamento, profissionalizantes, acho que acaba sendo mais um trabalho individual do que coletivo e foge um pouco de dentro da escola (ADM, em entrevista, 2016).

O ensinar a pensar exige do professor o conhecimento de táticas de ensino e o desenvolvimento de competências de ensinar. Para Marcelo (2009, p. 9)

[...] hoje em dia é imprescindível, que os professores, da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões, se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal.

Ser professor implica em estar num processo permanente e continuado de formação, portanto, aprender a regular as suas próprias atividades de pensamento e, principalmente, aprender a aprender consigo e com os outros. A abordagem reflexiva, mesmo quando considerada sob diferentes referenciais teórico-epistemológicos, dá destaque às inquietações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional dos professores. Voltando às ideias de Nóvoa, é *indispensável um olhar mais atento na pessoa do professor e na sua profissão*. Nas

últimas décadas tem sido dada grande importância à formação do professor, pois vemos que existe uma grande defasagem entre a preparação do profissional e a realidade da atividade prática. Muitas vezes essa formação é descontextualizada e isolada, oferecida por formadores externos contratados pelas escolas. Desta forma,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p. 25).

Dentro dessa perspectiva, a formação permanente estabelece uma política de valorização do desenvolvimento pessoal/profissional docente. A escola é um espaço de formação em que os profissionais decidem sobre seu trabalho e aprendem sobre sua profissão, participando das tarefas educativas e da organização da escola como um todo. Nóvoa (2009, p. 17) ressalta: “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão.” As características organizacionais das escolas são determinantes para a construção de “uma comunidade de formadores” como salienta o autor. Porém Oliveira, citando e concordando com Ferry (2004, p. 56), destaca:

Só há, segundo o autor - e nos somamos a esta concepção -, formação quando se pode ter um tempo e um espaço para este trabalho sobre si mesmo. Tempo e lugar à formação, não se confundindo com o trabalho profissional que, em regra, dirige-se aos outros (2012, p. 10).

A cultura organizacional da escola é uma característica relevante para esta formação, sendo imprescindível que se compreenda o seu funcionamento (gestão, elaboração do projeto político pedagógico, currículo, etc.) juntamente com a sua identidade própria definida através de seus valores, atitudes e modos de convivência. Essa união de fatores é que acarretará a prática e comportamento dos professores dentro da comunidade escolar. O mais importante é entender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada. Para Cunha,

entender a indissociabilidade na Visão Metodológica nas formas de produzir o conhecimento envolve assumir a pesquisa como base dos processos didáticos que colocam o estudante frente ao conhecimento e exige do professor uma ação investigativa sobre o ensino que realiza. Quando potencializada essa condição se institui como espaço aprendente, dando à formação docente uma possibilidade de aprender com a experiência, devidamente teorizada (2014, p. 799).

Na visão da autora, a pesquisa apoiada na metodologia de ensino, supõe que o conhecimento foi gerado a partir da realidade, o que remete de volta à sua base social. Desta forma, a formação necessita ser baseada na valorização da prática profissional como construção do conhecimento através da reflexão, análise e problematização desta. A participação dos professores na gestão da escola deve ser efetiva, assim como a sua formação contínua. A ação e a reflexão devem transcender os limites da sala de aula, tornando a escola uma organização comprometida com a transformação social de toda a comunidade escolar.

a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos (IMBERNÓN, 2011a, p. 30).

Desta forma cria-se a possibilidade de espaços de interação e diálogo com os vários segmentos da comunidade escolar, a fim de se estabelecer um intercâmbio de saberes e vivências, para que partilhem o conhecimento, aprendam e se adaptem às mudanças necessárias a este novo contexto educacional. Segundo Cunha (2013), a formação continuada acompanha o tempo profissional do professor, trazendo a responsabilidade desse processo de formação para a escola, construindo e aproximando as condições de trabalho, dando significados aos contextos em que se encontram atuando. Oliveira, Reck e Brezolin explicam esta concepção: “Enfim, um espaço que os professores necessitam para se sentir atores/autores da sua própria formação, estreitando as relações de parceria de escola-universidade, universidade-professor, professor-escola, professor-professor” (2012, p. 4).

Nesse sentido, a escola deve proporcionar momentos de reflexão individual e coletiva para que o professor que constrói conhecimento a partir do pensamento de sua prática, transcenda sobre a comunidade à qual a escola está inserida e seja capaz de agir e intervir na vida social dela, questionando, refletindo, compreendendo a realidade, enfim, sendo um observador participante e comprometido. Imbernón destaca: “A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e melhoria das aprendizagens profissionais” (Idem, p. 47).

A ação do professor deve ser resultante da vontade coletiva e apoiada por esses agentes, reconhecendo-se como intelectuais conscientes, percebedores da

problemática educacional em toda a sua complexidade. Repensar e redefinir a educação torna-se fundamental, bem como o comprometimento dos profissionais da educação em uma atitude de busca permanente. Freire (2015, p. 90) diz que “O clima de respeito que nasce nas relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

3.2 SER E ESTAR NA DOCÊNCIA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Através de pesquisa bibliográfica pudemos verificar alguns aspectos apontados pela literatura no que se refere à profissão professor. Também na prática profissional entrei em contato com vários professores, o que foi possível sistematizar algumas observações sobre a formação destes. Percebemos que o fazer-se professor vai se configurando em momentos diferentes na vida das pessoas. Para Nóvoa, (1995) a opção da profissão se dá onde o “eu pessoal” e o “eu profissional” se fundem. A maneira como essa escolha se desenvolve está relacionada com a situação histórica em que a profissão se encontra. Esse contexto é que pode direcionar para uma maior ou menor valorização da profissão e mesmo para as exigências que se tem em relação à atuação do professor. A fala da educadora exemplifica essa questão:

[...] então a gente nunca vai estar preparado, sempre vai ter um desafio e isso é também da busca da gente mesmo, de cada um de nós e o que mudar? Quando eu vejo que tem que mudar tudo de repente, de outra forma, talvez, e o que menos depende uma parte de nós como profissionais, como professores, depende da sociedade, de políticas públicas, depende de características assim muito além de nós (COLEGA, 2016).

Essa pesquisa partiu do pressuposto de que compreender e pensar a prática docente são um desafio para todos os profissionais da área da educação. Entretanto, os caminhos não serão tão difíceis e os resultados proveitosos se o professor incorporar à sua prática um embasamento teórico, substituindo a imobilidade e as ideias cristalizadas por propostas inovadoras, que promovam uma real reflexão da sua prática. Para Isaías e Bolzan (2009, p. 135). “O processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência” Parece-nos, no entanto, que a maioria dos docentes ainda tem uma imagem distorcida e fragmentada da sua profissão. “Afinal, os educadores só mudam crenças e atitudes

de maneira significativa quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo ensino e aprendizagem” (IMBERNÓN, 2011b, p. 2).

A partir da apresentação teórica, espera-se estar contribuindo na direção da construção coletiva de uma perspectiva mais abrangente no entendimento do verdadeiro papel do professor e de sua valorização nesse processo de “fazer-se professor”. Considero necessário apresentar alguns questionamentos que ocasionaram o interesse neste estudo, na certeza de que apenas estou iniciando essa discussão e que ela precisa estar sustentada por um aprofundamento dos pressupostos pedagógicos que permeiam essa compreensão.

Nas recentes pesquisas sobre a formação docente e mesmo na nossa experiência pessoal e profissional, verificamos que, além da vontade de conhecer e aperfeiçoar-se, o professor precisa, também, de condições profissionais para que possa cumprir o seu papel enquanto profissional de educação e mobilizador de saberes. O desestímulo e a insatisfação com a profissão, entre múltiplos aspectos, estão muito presentes na vida do professor. As condições de vida do professor, tanto pessoais como profissionais, levam-no a sentir-se muito descontente e desvalorizado e também muitas vezes, impossibilitado de fazer seu trabalho. Verificamos isso na fala da educadora:

[...] se houvesse uma conscientização do poder público em si a respeito da profissão do professor e valorizasse a classe, aí eu acho que nós teríamos pessoas melhores, não haveria tanta criminalidade... o meu pensamento seria bem melhor. Enquanto a gente profissional e enquanto pessoa... porque é frustrante, a tua remuneração é tão baixa, tu tem vontade de comprar as coisas, tem aquele desejo de ter e às vezes tu trabalha três turnos e tu não consegue ter aquilo que tu poderia ter com a profissão que tu tem (NEGRA, 2016).

Retomamos as ideias de Imbernón quando ele salienta: “Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já fez tudo certo não questiona as próprias ações” (2011b, p. 2). Mais uma vez reforçamos a importância do entrelaçamento da dimensão pessoal e profissional como instrumento de autoconhecimento e auto(trans)formação.

Traçamos como um dos objetivos desse estudo desenvolver um trabalho que reforçasse a valorização do professor enquanto elemento fundamental no seu processo de autoconhecimento. “A sua função é de quem tem um compromisso formativo, construindo saberes e fazeres próprios da docência” enfatizam Isaía e Bolzan (Ibid., p. 139). Acreditamos também que poderemos ter uma compreensão

do papel mediador da escola e do professor nesse processo. Consideramos que as conclusões que apresentamos podem contribuir para repensar e ampliar a compreensão da profissão-professor e, dessa forma, fortalecer as concepções estudadas e aprendidas, relacionando-as e tornando-as igualmente importantes, no intuito de compreender sua real efetivação no embasamento teórico e prático para o desenvolvimento do profissional docente.

Neste sentido, o questionamento, a curiosidade e a indagação do profissional da educação, tornam-se muito importantes, pois ao buscar, ele próprio, instrumentos que lhe trarão respostas para suas inquietações, torna-se um sujeito pensante e crítico sobre a sua prática. Os professores precisam assumir o desafio da prática, do cotidiano da sala de aula, dos livros, das situações de aprendizagem. Precisam estar inseridos criticamente na realidade do contexto escolar, procurando uma possível auto(trans)formação possibilitada por um constante movimento e busca, associando teoria e prática. As novas exigências educacionais requerem um professor que esteja comprometido com as novas realidades da sociedade, que seja aberto e receptivo, que articule seus modos de pensar, agir e aprender e que tenha compreensão das diversidades e dos contextos culturais que o circunda. O desenvolvimento profissional do professor só terá valor, se o objetivo de ensinar, sua realização pessoal e a contribuição para a construção de uma nova cultura escolar for consequência do caráter que dá ao seu autoconhecimento.

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de auto-determinação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas (IMBERNÓN, 2011a, p. 91).

As reflexões geradas nos encontros de formação podem contribuir e intervir na comunidade escolar, na perspectiva de que o professor é um formador de opinião e deve proporcionar espaços de reflexão na escola e dentro da sala de aula com seus alunos. Para o professor ADM, isso está muito evidente:

Vem uma questão muito importante com o que vem acontecendo ultimamente dentro de um cenário político brasileiro. A gente viu agora há pouco em Alagoas a questão de que o professor não vai poder mais dar a sua opinião em relação a política e religião e alguns outros temas... então eu acho que isso deve voltar a se debater em questões de formação dentro da escola principalmente. Porque estamos perdendo um espaço de debate com a comunidade, porque ela busca informações geralmente na mídia e eu acho que a escola seria o lugar ideal para se ocorrer mais debates sobre

diversos assuntos. Falta muito isso dentro das escolas, eu não acho que a comunidade consegue tanta informação como ela consegue pela mídia (em entrevista, 2016).

Seguramente, são múltiplos os desafios que se apresentam aos educadores, mas o fato é que educação precisa desenvolver o pensamento crítico bem como um ambiente que prime pela valorização do encontro, da partilha de saberes e do respeito à leitura de mundo de cada um que faz parte dela.

CAPÍTULO 4 – A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA... DESVELANDO OS SABERES E QUEFAZERES DOS PROFESSORES

Nosso Tempo

*Este é tempo de partido,
tempo de homens partidos.
Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
[...]*

*Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!*

*Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir.
[...]*

(Carlos Drummond de Andrade)

A escolha do poema inicial retrata o momento passado e também o presente vivido, e, após as expectativas iniciais do estudo, percebemos que o tempo é fator crucial quando nos propomos a fazer algo significativo. O trabalho que me propus - refletir acerca de nosso tempo e à qual me comprometi, motivada pelo desejo de revisitar um espaço que me era familiar, foi o objetivo deste trabalho. Pensar o tempo de pesquisar, de (re)elaborar conceitos, (re)construir conhecimentos e (re)pensar a formação de professores. Nossa intenção é apresentar as (in)conclusões do estudo, mostrando o percurso, os caminhos percorridos e a chegada, demonstrando através de uma análise documental, o histórico das formações continuadas na escola e a possibilidade de se fazer essa formação *na* escola e *com* a escola.

O tempo a que me referi no poema inicial do nosso poeta maior, foi decisivo para o desenvolvimento desta pesquisa, e acho importante contextualizar esses momentos porque eles foram reais, concretos. A escola a que nos propusemos a trabalhar havia passado por situações adversas no período de qualificação do projeto, como troca de direção e greve de professores. A escola precisava de tempo

para se organizar e tempo para recomeçar. Optamos por respeitar esse *tempo*. No entanto, novamente, nesse ano em que a pesquisa iria ser realizada, mais uma vez, uma greve de professores e a ocupação pelos alunos atrasaram nosso início. Mais uma vez, respeitamos esse *tempo*. No entanto, esse fator que se mostrou um impedimento em dois momentos desse percurso, nos fez refletir como precisamos repensar nossas ações e achar *tempo* para o que realmente é significativo para a nossa vida e para a nossa profissão. A redundância da palavra serve para enfatizar a ideia de que *o tempo do professor e da escola* precisa ser respeitado. Desta forma,

é possível pensar as dimensões do Tempo no cotidiano escolar, como as que dão ritmo ao trabalho de formação, contam a história passada ao passo que vislumbram o futuro, e ainda, moldam-se aos sentidos que atribuímos pelos que vivenciam o espaço escolar (SILVA, 2013, p. 55).

Assim, apresento neste capítulo uma análise documental acerca da formação continuada ocorrida na escola desde 2001 até a formação ocorrida este ano, em 2016, através dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos. Espero com estudo, explicar de forma clara como as formações continuadas ocorreram ao longo desses anos, bem como apresentar as percepções da pesquisa-formação a que nos propomos.

4.1 JORNADA PEDAGÓGICA OU FORMAÇÃO CONTINUADA? UM MERGULHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A pergunta tornou-se pertinente no sentido de esclarecer como aconteciam as formações continuadas desenvolvidas na escola, através de uma retrospectiva documental que informasse de maneira objetiva o que nós propomos nesse capítulo. Para enriquecer o estudo, escolhemos pesquisar seus documentos no intuito de ter um panorama claro da realidade dessas formações e para esclarecer evidências que fundamentassem as falas dos entrevistados e sujeitos coautores da pesquisa, pois acreditamos que elas reproduzem fielmente o momento de forma contextualizada, porque fornecem informações ao mesmo tempo em que servem de base para os estudos acerca do que se pretende pesquisar. Para Lüdke e André,

embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (2013, p. 44-45).

Na pesquisa aos documentos, procuramos tomar como ponto de partida o início das formações continuadas desde quando elas ocorreram, de acordo com a implantação da FC em 2001 pelo PNE. Sobre os anos anteriores, não encontramos registro na escola de ações que contemplassem períodos de formação continuada, jornadas pedagógicas, “reciclagens” ou até mesmo treinamentos, como eram chamados desde a década de 60, quando iniciaram os primeiros passos de formação de professores no Brasil. É importante ressaltar que essas nomenclaturas foram sendo substituídas à medida que seus reais significados foram se desenhando de acordo com as novas concepções de formação docente. Como já citamos anteriormente, essas novos conceitos foram influenciados principalmente pelas concepções de professor-reflexivo de Schön (1992, 1995) e pelas propostas de desenvolvimento profissional de Nóvoa (1992, 1995, 2009) e Imbernón (2011, 2012). Deste modo, verificou-se que as questões que permeiam a formação continuada são frutos de inúmeros estudos e que intensos e complexos debates ainda estão sendo travados sobre este tema.

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, que trata dos profissionais da educação, mostra uma dispersão desses conceitos. No capítulo V, Título VI no Parágrafo Único do Artigo 61, que determina as características da formação dos profissionais da educação, o texto enfatiza nos Inciso I, II e III respectivamente “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]”, a “[...] associação entre teorias e prático, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]”. A interpretação da lei admite então supor que a LDB dá preferência ao aperfeiçoamento de práticas definindo ações meramente técnicas sem mencionar, a quem caberá promover essas formações e capacitações. A própria LDB utiliza termos distintos para o conceito de formação de professores, destacando: “capacitação em serviço”; “formação continuada e capacitação”; “formação continuada”; “educação profissional”, “educação continuada” e “aperfeiçoamento profissional continuado”, evidenciando o que já citamos anteriormente como uma “oscilação conceitual”, da mesma forma que em meio a essa aparente indecisão lexical, a reforçar uma perspectiva técnica de formação continuada de professores.

O caráter técnico e específico fica evidenciado na fala do professor da escola, reafirmando as distorções das formações que acontecem nos espaços escolares.

Eu acho por exemplo, na minha área, que é na área de ciências da natureza e matemática, nós temos muitas demandas que deveriam ser discutidas e que acabam sendo deixadas de lado e não questionadas nessas formações continuadas, que nós precisaríamos muito de formação por área do conhecimento, beneficiaria bem os professores porque as demandas são muitas vezes pouco diferentes de área por área. E não acontece essas formações (EFF, em entrevista, 2016).

Desta forma, apresentamos a seguir uma pesquisa e descrição completa acerca das formações que aconteceram na escola. Os documentos encontrados registram como *Dias de Formação* os períodos dedicados às formações de professores nos anos de 2001 a 2008. Em 2001, não foi encontrado o projeto, somente a menção no calendário escolar destinando 1 (uma) data em março, 3 (três) em maio e 2 (duas) em junho. Referente ao ano de 2002, não foram encontrados cópias nem do calendário, nem do projeto de formação o que impossibilitou termos conhecimento se de fato ocorreu algum tipo de formação naquele ano. No ano de 2003 encontramos anexo ao calendário um projeto de formação intitulado: **Projeto de Atividades de Formação Pedagógica - Dias de Formação**, tendo como justificativa partir da conscientização de que o papel do educador no Novo Milênio (em maiúsculo) atuante da escola deveria pautar seu fazer pedagógico de forma a acompanhar as relevantes transformações por que passa o indivíduo/educando e a própria instituição/escola na sociedade contemporânea.

Como objetivo geral, sensibilizar os profissionais da área de educação no que se refere a sua atuação, às transformações do mundo e à realidade social de seus educandos. Acho importante expor os objetivos específicos: a) debater temas relevantes do sistema educacional *exigente*¹⁶ b) oportunizar a reflexão e análise de textos capazes de desencadear novas ações e ressignificações na prática pedagógica; c) debater a prática pedagógica de acordo com a teoria de Paulo Freire. A operacionalização do projeto aconteceu em 10 (dez) encontros ao longo do ano, 8 (oito) no primeiro semestre letivo e 2 (dois) no segundo. As ações iam desde reunião com a comunidade escolar tendo como tema de palestra “Reflexões na área de

¹⁶ Grifo meu. A “exigência” diz respeito às diretrizes de formação serem impostas pela política pública do governo estadual e pela Secretaria de Educação do estado do RS. Isso é explicado na fala da professora Rosa, ou seja, “vem de cima pra baixo”(…).

Motivação”; sessões de estudo - elaboração de projetos das diferentes áreas de estudo; participação da comunidade escolar na Farrapofesta¹⁷ este abrangendo atividades como: concurso literário, mostra de brinquedos da época, palestras e apresentações artísticas; sessões de estudo - Avaliação, culminância de projetos dos semestres – contendo exposição e apresentação nos respectivos turnos de funcionamento da escola.

Constatamos que tanto na justificativa quanto no objetivo geral, já havia uma preocupação com o fazer do professor, de modo que este deveria estar em consonância com as transformações sociais dos indivíduos e também da escola. Porém nos objetivos específicos, a palavra “exigente” destoa das demais, na medida em que o sentido autônomo da escola presente no objetivo geral confronta a “exigência” imposta pelo sistema de ensino vigente na época. Também chamam à atenção as atividades de uma festa cultural do município que são inseridas no projeto como atividades de formação de professores.

No entanto, como último objetivo específico, o debate da teoria de Paulo Freire vem como uma maneira de instrumentalizar o debate, contradizendo aquilo que enunciava o objetivo maior dos dias de formação. Quanto à operacionalização, o que concerne realmente como formação de professores dizia respeito a somente a uma palestra e reuniões para elaboração de projetos da escola.

No ano de 2004 não foi encontrado o projeto para os dias de formação, somente o calendário escolar que contemplava 3 (três) encontros de sessão de estudos para elaboração de projetos de diferentes áreas de estudo, 2 (dois) encontros de avaliação dos trabalhos do semestre, 1 (uma) palestra com a Juíza de Direito, intitulada “Encontro de Educação”, e 1 (uma) viagem para participação no Fórum PEIEZINHO, da UFSM, em Santa Maria. Há também um período de culminância de projetos, com exposição e apresentação dos alunos. Desta forma, verificamos que nenhum encontro do ano foi dedicado efetivamente à formação de professores.

Em referência ao ano de 2005, somente estava arquivado na escola o calendário escolar, não existindo cópia de projeto de dias de formação. No calendário, constava somente 1 (uma) reunião por área a partir do mês de maio

¹⁷ Festa do município de Caçapava do Sul, a segunda capital farroupilha, quando comemora em 30 de abril o dia em que, no ano de 1839, a comunidade se uniu para cantar pela primeira vez o Hino da Nação Rio-grandense e houve a bênção à Bandeira Farroupilha.

(com uma anotação a lápis “mensalmente ao longo do ano”); em junho, 1 (uma) sessão de estudos - elaboração de projetos das diferentes áreas e a culminância do projeto sobre o meio ambiente; em outubro, 1 (um) seminário interdisciplinar e em novembro o Fórum PEIES - ensino Médio, em Santa Maria. O último item mencionava palestras, seminários, encontros e cursos no decorrer do ano letivo sem especificar datas ou temas. Não podemos afirmar quantos dias de formação ocorreram pela falta de registro nos documentos encontrados.

Nos calendários de 2006, 2007 e 2008 encontramos as mesmas ações do ano de 2005 descritas de forma idêntica, porém com uma observação estabelecendo nos dias de formação 8 (oito) reuniões de área sendo 4 (quatro) em cada semestre e 3 (três) sessões de estudo, sendo 1 (uma) no mês de maio e as outras 2 (duas), subsequentemente em agosto e novembro. Durante esses anos não pudemos identificar nenhuma ação efetivamente voltada à formação docente pela falta de documentos que os comprovassem.

Em 2009, os termos *Atividades Docentes e Jornada Pedagógica* aparecem pela primeira vez no calendário escolar, destinando somente 2 (dois) dias em julho para formação de professores. Já em 2010, apesar de não haver descrição das ações de formação, o período da Jornada Pedagógica aumentou para 5 (cinco) dias também no mês de julho. Novamente a ausência dos projetos de formação impossibilitou sabermos se e *como* eles ocorreram.

A partir de 2011, o termo *Formação Continuada* aparece pela primeira vez nos registros da escola, constando no calendário escolar 5 (cinco) dias de formação no mês de julho, antes do recesso escolar. Foi encontrado o documento **Relatório da Formação Continuada - 2011**, sendo desta forma, o primeiro registro efetivo das ações que ocorreram naquele ano. Ele é bastante completo, descrevendo a programação, iniciando as atividades em 23 de fevereiro e tendo a sua culminância no dia 22 de julho daquele ano. O relatório destaca a data, a atividade, a abrangência, o responsável/palestrante, o horário e a carga horária, perfazendo um total de 62 (sessenta e duas) horas de atividades de estudo e aperfeiçoamento. As atividades foram realizadas na sala de vídeo da escola e no salão de educação física, excetuando o dia 20 de julho que teve como local a Câmara de Vereadores do município de Caçapava do Sul, sendo a atividade uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município. Vale destacar os tipos de atividade que foram apresentadas como formação, tais como: recepção aos professores e

estudos de Regimento Escolar; sistema de avaliação da escola e avaliação educacional; orientação educacional e palestra motivacional; palestra “Como analisar e escolher o livro didático”; normas de convivência; EJA; diversidade; planos de estudos do EJA; diversidade cultural; oficina cultural, Projeto Político Pedagógico; palestra “Motivando para a vida”; relaxamento e Biodança/Integração.

A maioria das atividades teve como palestrantes/responsáveis a equipe diretiva da escola e professores convidados da 13ª CRE e SEDUC/RS. Na semana que ocorreu no mês de julho, 2 (duas) palestras ficaram a cargo da equipe diretiva e as demais por professores contratados com verba específica disponibilizada pela SEDUC/RS especialmente para este fim.

O relatório apresentou uma síntese das atividades às quais destaca que a FC da escola foi desenvolvida de forma a proporcionar um trabalho de atualização e reconstrução dos documentos da escola, uma vez que estavam ultrapassados. Envolveu palestras e grupos de estudo, frisando a avaliação, as normas de convivência, a legislação, revisão curricular e de conteúdos a serem desenvolvidos nas séries de Ensino Fundamental, Médio e EJA. Aconteceram também palestras motivacionais de forma a incentivar e melhorar a relação interpessoal, com alunos e colegas de trabalho. Para isso foram desenvolvidas as seguintes atividades: leitura de textos, discussão em grupo, comunicação oral, construção coletiva de propostas, elaboração do plano de estudos de cada disciplina, reelaboração do projeto político pedagógico e reestruturação do Regimento Escolar. Vale a pena destacar no relatório, e colocar na íntegra, a avaliação dos professores sobre a FC:

Tendo em vista que um dos objetivos da escola é a qualidade do ensino, investir em formação continuada contribui para o bom desempenho do professor no decorrer de suas atividades, dando oportunidade aos professores de experienciarem uma série de situações que fazem parte das atividades escolares como é o caso da construção da documentação e da identidade da escola. Assim a maioria dos professores participou ativamente dos estudos, uma vez que, consideravam os documentos da escola ultrapassados, necessitando uma reestruturação urgente, principalmente a avaliação. O momento de reflexão e estudo foi considerado por todos proveitoso e satisfatório. Como dificuldade na execução deste projeto de Formação Continuada, destacamos que alguns professores por trabalharem em mais de uma escola tiveram dificuldade de participar de todas as atividades (SSE/Escola, 2011, p. 2).¹⁸

¹⁸ Fonte: Serviço de Supervisão Escolar - Relatório da Formação Continuada, 2011.

Há uma sugestão no relatório solicitando que esses momentos de estudos e reflexão na escola tivessem continuidade, considerando que a revisão das práticas pedagógicas é fundamental para o sucesso escolar em todos os seguimentos. Porém há uma ressalva destacando que as escolas estaduais por possuírem professores em comum e que trabalham com níveis de ensino diferentes, recomendando que se unissem, de modo a atingir um maior número de professores, realizando os estudos juntos, direcionando conforme a modalidade de ensino, em horários alternados. Como considerações finais, o relatório reconhece a FC como momento de reflexão, pois proporciona discussão a respeito de assuntos que norteiam o cotidiano escolar. Os diferentes aspectos discutidos foram fundamentais para a construção e reelaboração de práticas que proporcionassem mudança e transformação no ambiente educativo, para que todos os envolvidos alcançassem o sucesso escolar.

Já no ano de 2012 há somente menção no calendário escolar das ações a serem desenvolvidas na FC. Foram previstas 1(um) turno à tarde e 2 (dois) turnos manhã e tarde no mês de fevereiro descritas como “Formação para professores de Ensino Médio em Bagé” e “Formação para professores de Ensino Fundamental na Escola”, provavelmente antes do início do ano letivo, essas destacadas como “Planejamento de Atividades Significativas” e 2 (duas) noites consecutivas no início do mês de março. A FC no mês de julho aparece como justificativa de sábados letivos, já que aconteceu em 5 (cinco) dias úteis na 2ª (segunda) quinzena do mês. Foi considerada FC a participação dos professores no Seminário Internacional da Rede Estadual em 2 (dois) dias do mês de outubro, conforme determinação da 13ª (décima terceira) Coordenadoria Regional de Educação.

No entanto, um projeto de FC intitulado “**A aprendizagem significativa, a formação continuada e prática docente**” elaborado em parceria com docentes e acadêmicos do curso de Ciências Exatas da UNIPAMPA, com os professores de matemática e ciências da escola e dos alunos da 8ª (oitava) série, com duração de março a dezembro do ano em curso, encontrava-se dentre os projetos de ensino destinados aos alunos da escola. O objetivo geral do projeto era promover a apropriação e melhoria do processo aprendizagem em matemática, ciências da natureza e suas tecnologias na educação básica através do incentivo e qualificação à formação docente, em um processo dinâmico de integração entre a Universidade

Federal do Pampa- Campus Caçapava do sul, e os professores e estudantes da EENSA.

Como objetivos específicos destacamos: a) proporcionar a problematização e interação entre a Universidade e a escola através de rodas de conversa de professores da educação básica e superior, estudantes do curso de Ciências Exatas e de educação básica; b) problematizar e refletir (através do diálogo, leitura, escrita e observações) sobre as concepções, experiências e metodologias no ensino de Ciências da natureza na escola e no grupo de estudantes da UNIPAMPA, a fim de potencializar a identidade docente, o espaços educativos e as práticas de ensino, no coletivo de formação pedagógica; c) propor e aplicar atividades de ensino aprendizagem, contemplando a interdisciplinaridade e contextualização do saber, tais como discussões temáticas para abordagens de objetos de saberes, estudos de situações de ensino, elaboração e proposição de ferramentas de ensino-aprendizagem; elaborar e socializar trabalhos oriundos das experiências desse projeto para participação em eventos científicos. Os encontros aconteceram de 15 (quinze) em quinze dias, pelo período de 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos, de março a dezembro. As atividades previstas eram pesquisas, entrevistas, aplicação de questionários, experimentos e demonstrações utilizando como recursos visitas, viagens de estudo, palestras, pesquisas bibliográficas e artigos científicos.

Os resultados pretendidos desta ação de FC era a valorização da escola e melhoria do ensino básico e superior; apropriação de novos saberes e novas metodologias de ensino; integração universidade-escola; compreensão dos docentes de todos os níveis sobre a complexidade do processo da formação e da necessidade que ela seja permanente; ampliação das experiências vivenciadas no coletivo de formação pedagógica com outros educadores; promoção de aprendizagens significativas e permanentes ao responsabilizar o estudante da educação básica como produtor do seu próprio conhecimento. Com o desenvolvimento desse projeto notamos que a aproximação com a universidade possibilitou encontrar novas parcerias de formação, constituindo um espaço de troca de experiências e saberes já pesquisados e consolidados pela instituição superior. Isso é bem visível na fala da professora:

Eu estou fazendo um grupo de pesquisa lá da Unipampa, [...] começou agora uma reformulação do currículo de matemática, do ensino médio, nós estamos fazendo, tentando... Mas pra começar a fazer isso, estamos estudando um monte, lendo um monte de artigos, de como tentar chegar e

preparar um material que, como eu disse pro grupo, não adianta preparar um material só... Só fazer... Não, tem que ser pensado e quais as atividades podem ser trabalhadas dentro disso aí. Então isso é muito estudo, não é assim de uma hora pra outra. Mas isso eu estou fazendo por conta, entende? E não são todos que tem esse tempo e que se dispõe também... (PANDA, em entrevista, 2016).

O conceito de formação permanente e a busca dessa apropriação também é um aspecto a destacar no projeto como uma preocupação da escola em promover a integração entre as instituições de ensino. Apesar de o projeto apresentar elementos significativos e importantes para formação docente, mesmo que somente direcionado aos professores da área de Matemática e Ciências, não encontramos o relatório das ações.

No ano de 2013, encontramos no calendário escolar, como previsão de FC, 5 (cinco) dias em julho, também na 2ª (segunda) quinzena. O mesmo projeto descrito acima aparece junto aos demais, sugerindo a permanência e a continuidade das ações. Isso demonstra que a FC realizada em conjunto com os diversos níveis de ensino, educação básica e ensino superior, e que abrangeu todos os atores do processo, (alunos, professores, acadêmicos e docentes), mesmo que sendo somente da área de ciências e matemática, potencializou e multiplicou a construção de novos conhecimentos, contribuindo assim para a formação permanente do professor e da identidade da escola. Além deste, encontramos o projeto **“Formação Permanente Continuada - Jornada pedagógica - Uma escola pública com qualidade”**, a ser realizado com mais 2 (duas) escolas de ensino médio do município. A abrangência é de toda a comunidade escolar e a duração todo o ano letivo de 2013. A justificativa do projeto é a seguinte: “Tendo em vista atualmente a complexidade da educação, com os jovens cada vez mais atentos e exigentes, necessita-se de profissionais atentos, motivados e permanentemente qualificados. Sendo assim, a formação continuada dos trabalhadores em educação é importante e necessária.” Há somente um objetivo geral: promover momentos de reflexão e aprofundamento das através da Formação Permanente Continuada dos Profissionais de Educação das escolas públicas atendendo os diferentes níveis e modalidades de ensino.

O cronograma é bastante extenso; no primeiro dia, as atividades aconteceram na escola divididas em áreas de conhecimento no turno da manhã, planos de estudos e plano de trabalho no turno da tarde e noite, com professores e equipes

diretivas das 3 (três) escolas participantes da formação. No segundo dia, as atividades aconteceram na URCAMP na cidade de Bagé e tiveram como tema de estudos a Pluralidade Sócio-cultural, pela manhã, a Diversidade Religiosa, no turno da tarde e a Formação para os professores da EJA, à noite. O público-alvo foram os professores, equipes diretivas e professores da EJA. O terceiro dia, novamente na Escola, teve como temas pela manhã, “Projeto como metodologia de trabalho e contextualização do conhecimento”, à tarde, “Professor mediador na construção do conhecimento e como se constrói o conhecimento” e à noite, “Interpretação e produção textual- lendo e interpretando o mundo”. Todos os professores e equipes diretivas da escola eram convidados a participar. No penúltimo dia, “Parecer Descritivo- Conselho de Classe participativo e PPDA”, foi o tema da manhã, “Direitos humanos e violência na escola- cidadania”, foi a atividade da tarde, e à noite, “A pesquisa como princípio pedagógico”, tendo como participantes todos os professores e equipes diretivas. Para finalizar, pela manhã e à tarde, o tema do último dia de formação foi “Auto-estima - relações interpessoais” e à noite, motivacional.

A avaliação é bem geral, onde se lê que o projeto será considerado satisfatório se as atividades propostas forem realizadas com êxito. Durante esses 4 (quatro) dias, as atividades pela manhã eram das 8 (oito) às 12 (doze) horas, pela tarde, das 13 (treze) horas e 30 (trinta) minutos às 17 (dezessete) horas e 30 (trinta) minutos e à noite o período era mais curto, das 19 (dezenove) às 21 (vinte e uma) horas, perfazendo um total de 40 (quarenta) horas. O último dia foi de 8 (oito) horas de formação, tendo 48 (quarenta e oito) horas de formação *permanente continuada*.

A diversidade de temas foi importante, mas a sua efetividade não pode ser avaliada. Concentrar tantas horas de formação em um único período e misturar três escolas de realidades diferentes, às quais duas pertencem à zona rural, para fazer a mesma formação trouxe uma superficialidade nas discussões que merecem ser consideradas. Ao ser perguntado, em entrevista, se os professores têm participação na construção do processo de FC na escola, essa questão é clara:

Hmmmm eu acho que muito pouco. Geralmente já é alguma coisa contratada, fixa, que não é... Geralmente não é direcionada ao interesse do professor que vem de nós, pra uma formação, né? Já vem de cima, uma formação geral e principalmente de escolas diferentes fazendo a mesma formação, que não tem muitas vezes os mesmos interesses, mesmas falhas, mesmas dificuldades, mesmas buscas... (PANDA, 2016).

No ano de 2014, não encontramos nenhum registro de projeto ou relatório de FC, somente no calendário escolar houve a previsão dos 5 (cinco) dias destinados à formação a partir da 2ª (segunda) quinzena de julho. Isso se justifica pelo fato que ela não aconteceu na escola e em nenhum outro espaço. Todos os anos, a SEDUC/RS envia às escolas através da CRE, verbas específicas para contratação de *profissionais*¹⁹ da educação para fazerem palestras e realizar oficinas pedagógicas para os professores. Na impossibilidade de contratar palestrantes e sendo a verba destinada para esse único fim, o dinheiro foi devolvido conforme consta na prestação de contas da escola.

Para o ano de 2015, a escola previu na 2ª (segunda) quinzena de julho, 5 (cinco) dias para formação. O projeto **Formação Continuada Permanente – 2015** apresenta a mesma justificativa e o mesmo objetivo do ano anterior, porém a formação foi desenvolvida apenas pela escola pesquisada, não abrangendo as outras 2 (duas) que participaram conjuntamente das ações do ano anterior. O público-alvo da formação foi a equipe diretiva e todo o corpo docente da escola. Diferentemente do ano anterior, o início das atividades começou à tarde na escola e teve como tema “A Ilha interdisciplinar da racionalidade e construção da autonomia no ensino” com um doutorando e professor da UNIPAMPA. Essa palestra foi apresentada no intuito de mobilizar a participação dos professores da escola na pesquisa e construção da sua tese de Doutorado. O projeto ainda está em andamento até a data de hoje com a participação de alguns professores da escola.

À noite, o tema foi a 1ª primeira etapa - Estudo dos Regimentos. No segundo dia, pela manhã, houve a continuidade do tema, com a 2ª etapa do Estudo dos Regimentos, a cargo da equipe diretiva da escola. À tarde, tendo como local o Instituto Municipal de Educação, o tema abordado foi “Educação Inclusiva: O que fazer?” com uma educadora especial do município.

O terceiro e último dia, pela manhã, também no Instituto, o tema foi “Oficina de Diálogos: projeto MBYÁ- guarani- o artesanato como ferramenta para o ensino da cultura indígena”. Não foi possível identificar os palestrantes desta atividade. Para finalizar, à tarde, a oficina “Caçapava geo.escola” foi a última atividade da formação, com um professor da UFSM. Apesar de no calendário inicial constar 5 (cinco) dias para formação, as atividades se concentraram em apenas 3 (três) dias com um total

¹⁹ Grifo meu. Profissionais pertencentes ao quadro de funcionários de empresas do ramo de eventos e palestras, voltados à área de educação.

de 24 (vinte e quatro) horas de atividades de formação continuada. Não há registro de outras atividades que pudessem ser consideradas como formação. No ano de 2015 houve uma greve de professores no Estado em que a muitos professores da escola aderiram ao movimento, sendo necessários a recuperação de 25 (vinte e cinco) dias de aula, utilizando 5 (cinco) sábados além dos 9 (nove) já previstos no calendário aprovado no início do ano pela CRE. Acredita-se que o tempo despendido pelos professores na preparação e recuperação de aulas inviabilizou toda e qualquer tipo de atividade diferente que não fosse sua atuação em sala de aula e recuperação dos dias letivos perdidos.

Em 2016, no calendário escolar, a previsão inicial era de 2 (dois) dias de formação no mês de julho, porém quando apresentamos a nossa proposta de pesquisa, a direção sugeriu que esses encontros fizessem parte da formação continuada da escola. Nossa sugestão inicial, após apresentação da metodologia, foi a de realizarmos 5 (cinco) Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, 1 (um) a cada 15 (quinze dias), iniciando no mês de maio, após a realização das entrevistas com os 34 (trinta e quatro) professores que atuavam no ensino médio da escola.

Apesar do número de professores ser amplo, concordamos em realizá-la, porque grande parte desses professores cumpriam as suas horas-aulas em outras escolas e que dificilmente conseguiríamos atingir todo o quadro docente deste nível de ensino com a pesquisa. Aliás, essa é uma característica marcante da escola, a grande maioria dos seus professores atua nos outros turnos, em 2 (duas), e até mesmo em 3 (três) escolas diferentes para cumprir a carga horária semanal e convocações. Desta forma, iniciamos com as entrevistas, no mês de maio, sendo possível entrevistar somente 20 (vinte) professores. Durante esta ação da pesquisa, 13 (treze) professores entraram em greve e a escola foi ocupada por alunos em apoio ao movimento dos professores e estudantes estaduais, que exigiam melhorias na educação e no prédio escolar; que fosse cumprido os repasses de verbas do estado e que acabassem com os parcelamentos dos salários dos professores e funcionários da escola. Desta forma, a escola ficou ocupada por 14 (quatorze) dias impedindo a continuidade das entrevistas.

Juntamente com a direção da escola optamos por começar os círculos na 2ª (segunda) quinzena de junho, a tempo de a escola reorganizar o calendário a fim de recuperar as aulas dos dias parados. Entre o início das entrevistas e a realização do 1º (primeiro) círculo passaram-se quase 1 (um) mês, impossibilitando o

cronograma inicial de realização de 5 (cinco) encontros. Ficou acordado com a direção que faríamos então 3 (três) encontros de 2 (duas) horas cada um, num total de 6 (seis) horas de formação. O projeto de formação foi elaborado conjuntamente pela pesquisadora e pela supervisão da escola, com o título de **JORNADA PEDAGÓGICA DE JULHO - PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES E EQUIPE DIRETIVA**. Seguindo um modelo padrão da CRE, ele foi apresentado da seguinte forma: Estes encontros de formação continuada fazem parte da pesquisa da Dissertação de Mestrado, da mestrandia Patrícia Dalmaso Poglia, intitulada “A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE E MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE e insere-se na Linha de Pesquisa/LP1- Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS, tendo como orientador, o Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer, do Centro de Educação da UFSM. Como referenciais teórico-conceituais serão embasados principalmente nas proposições de Paulo Freire (1997, 2015) em diálogo com Nóvoa (2009). Metodologicamente este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, apoiados por Yin (2010), Trivínos (1987), Lüdke e André (2010) e como possui algumas características de pesquisa-formação de JOSSO (2004) visto que os sujeitos coautores através dos círculos dialógicos investigativo-formativos participam ativamente de todas as etapas da pesquisa, fazemos referência também a Henz (2014) para dar o aporte teórico necessário à realização da pesquisa.

Como justificativa, CONSIDERANDO-SE que a motivação central é proporcionar momentos de reflexão e autoconhecimento a partir de encontros nos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, estes baseados nos Círculos de Cultura freireanos, pretende-se ressaltar a importância da formação continuada contextualizada para os professores, considerando a formação como fator de auto(trans)formação, construção e intervenção social. O objetivo geral *da formação* foi identificar quais as discussões que a Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção precisa fomentar através da formação continuada, de forma a constituir os saberes necessários para auto(trans)formação e a construção de uma mudança da prática pedagógica de seus professores.

Como objetivos específicos foram elencados: a) promover a construção de espaços de diálogo e intercâmbio de ideias e práticas com todo o corpo docente da

escola; b) realizar uma leitura crítica e reflexiva acerca da prática do professor e buscar apontar novos caminhos para a docência; c) demonstrar a importância da formação continuada contextualizada para os professores, como forma de inovação das suas práticas e considerar a formação docente como fator de auto(trans)formação, construção e intervenção social.

Como metas do projeto, a escola completou: espera-se com esses encontros, entender a importância do professor como sujeito ligado diretamente na construção de novas práticas, tendo a escola como espaço/tempo de formação, inovação e compartilhamento, e sendo capaz de contribuir efetivamente na auto(trans)formação dos profissionais da educação engajados nesta tarefa. As ações da formação foram assim descritas: realização de três Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, com duração de 2 horas cada um, tendo como suporte bibliográfico as obras de Paulo Freire: “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” e “Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar” e “Professores- Imagens do futuro presente”, de Antônio Nóvoa.

Fizemos uma observação no projeto mencionando que os encontros foram precedidos de entrevistas individuais com alguns professores da escola, a fim de determinar as temáticas a serem trabalhadas nos encontros. Como avaliação, a expectativa é que com essa pesquisa-formação, entender o professor na sua singularidade e sua repercussão na construção de novas práticas, tendo a escola como lugar de formação, inovação e compartilhamento, sendo capaz de contribuir efetivamente na auto(trans)formação dos profissionais da educação engajados nesta tarefa. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semi-estruturadas e Círculos Dialógicos Investigativo-formativos e como metodologia, dinâmicas individuais, em duplas e socialização no grande grupo.

A pesquisa documental permitiu-nos mergulhar no universo singular da escola, pesquisando os documentos e solicitando informações ao pessoal mais antigo do quadro. Não há como comprovar essas informações verbais, mas serviram como informações adicionais de acordo com o contexto em que aconteceram. Para Lüdke e André, há quem critique esta forma de pesquisa:

quando existe algum material escrito, ele é esparso e conseqüentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano. É evidente que esse fato também é um dado do contexto escolar e deve ser levado em conta quando se procura estudá-lo (2015, p. 47).

Embora os documentos da escola estivessem muitas vezes incompletos, possibilitou-nos elucidar várias questões do estudo, verificando que a partir de 2001, data inicial que nos propusemos a pesquisar, as concepções de formação continuada ainda não haviam sido internalizadas na escola e nos professores. Os “dias de formação” compreendiam desde reuniões pedagógicas, participação em eventos culturais no município e sessões de estudo, sem nenhuma atividade efetivamente caracterizada como formação dos professores. Em 2003, constatamos essa preocupação na justificativa e nos objetivos, e embora mencionassem Paulo Freire como referencial teórico, não encontramos registro de como foi feita essa vinculação com o autor e as atividades também se assemelhavam aos dois anos anteriores. Nos anos subseqüentes até 2008, os dias de formação desenvolviam-se da mesma forma.

Em 2009 e 2010, o termo Jornada Pedagógica começou a ser empregado e embora a palavra “jornada” no dicionário signifique “marcha de um dia, ou duração de trabalho diário”²⁰ ela é utilizada na educação com a errônea significação de “vários dias de formação”; ou teve seu significado atribuído no sentido figurado: “Qualquer fato ou conjunto de fatos que diga respeito a uma ou mais pessoas e que se possa perceber ou entender como uma transição para determinado fim.” Independente do termo usado, a formação de professores não garantiu nem produziu os efeitos esperados nos educadores, resultando somente na solução de problemas superficiais e descontextualizados da realidade.

O termo Formação Continuada²¹ aparece a partir de 2011, com a preocupação de abranger vários temas de cunho social e motivacionais, além dos tradicionais planos de estudos e reuniões pedagógicas, durante os dias dedicados à formação de professores. No ano seguinte, o termo segue sendo utilizado, mas um projeto de formação continuada voltado para os professores das áreas das ciências e matemática demonstrou a importância da inserção da universidade pública,

²⁰ Definições do Dicionário Michaelis on line.

²¹ Formação Continuada: iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. Notas: no contexto contemporâneo de restrição dos espaços institucionais de trabalho e mutabilidade das condições de mercado, a formação continuada recebeu forte impulso sob o argumento da flexibilização e globalização das chamadas competências profissionais atingindo a subjetividade dos envolvidos. Termos Relacionados: formação em serviço (CUNHA, M. I. In: Glossário da Pedagogia Universitária, p. 354).

UNIPAMPA, cujo campus é voltado para as ciências exatas e da terra, como articuladora e potencializadora de novas aprendizagens. Essa parceria se repete no ano seguinte em que além da continuidade desta pesquisa, no projeto da escola, o termo *FORMAÇÃO PERMANENTE CONTINUADA* é utilizado.

O uso indistinto dos termos tem relação com o conflito de acepções não só no que diz respeito à formação inicial, mas também ao desenvolvimento profissional dos professores. “Continuada” nos remete ao significado de algo que seguirá um curso contínuo logo após o término da formação inicial como um processo reflexivo individual que muitas vezes se constrói sozinho, como nos diz Imbernón, “a formação continuada viveu o predomínio de um modelo individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, se aplicava à formação continuada a ideia de ‘formar-se onde puder e como puder’” (2010, p. 16). Verificamos essa ideia na fala da educadora Lili, ao ser perguntado das contribuições das formações continuadas às quais havia participado:

Eu acho que é muito teórica, é muito passar conhecimento e não compartilhar, eu acho que entre a gente a gente aprenderia mais. Professor com professor. [...] Passa o que tu fez, o outro discute, vai reproduzir se achar que é interessante. Eu acho que seria muito mais interessante se fosse de professor para professor (em entrevista, 2016).

Já a Formação Permanente na perspectiva freireana parte da ideia de que somos seres inacabados, num constante movimento de busca permanente motivado através de um desejo individual e com a interação com os outros. Quando assumimos esse inacabamento, nos conscientizamos e tornamo-nos abertos ao diálogo, passando a nos reconhecer como sujeitos da própria formação apoiados em um contexto cooperativo de partilha de conhecimentos interpares. Como explica Freire,

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (1997, p. 20).

De todo modo, essas nomenclaturas não estão ainda bem definidas, em virtude de que em nossas leituras, esses conceitos se completam, se confundem e também divergem de acordo com os autores pesquisados. Como já mencionamos

anteriormente, Gatti (2009) afirma que não há um consenso sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, qualquer tipo de formação, cursos, aperfeiçoamentos, reuniões pedagógicas, sessões de estudo, participação na gestão escolar e trabalho coletivo dentro da escola, congressos e seminários oferecidos pelos órgãos e secretarias da educação ou instituições de ensino superior são considerados formação continuada, mesmo que sejam somente presenciais e expositivos ou até mesmo em educação à distância. Há ainda a exigência de horas de formação continuada aos professores concursados por estados e municípios como requisito de progressão funcional.

Outro fator agravante é que as escolas recebem verbas específicas para contratação de profissionais, às vezes, despreparados para realizar as formações que os professores desejam e anseiam, objetivando apenas cumprir as ordens dos órgãos (leia-se Estados e/ou Municípios) possibilitando aos educadores nada mais que apenas certificações para avanço na carreira. Na fala da educadora Colega, isso fica claro:

Na verdade assim, o que a gente chama de formação continuada na escola eu sempre vi como... Nunca vi como uma formação na medida que os professores precisavam, na medida que eu preciso. Em geral, se cumpria... Era uma verba que se utilizava e nunca foi planejada e implementada de acordo com as necessidades dos professores, na verdade assim... A escola tem essa obrigação mas não consegue dar conta, no que eu vejo... (em entrevista, 2016).

Dessa forma, a atual formação de professores constitui-se como momentos de transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos totalmente desvinculados da realidade desses profissionais e do coletivo de suas escolas. Igualmente, o fato dos educadores não participarem na escolha e definição das ações pela instituição em que atuam causa desmotivação e desinteresse em participar.

Retomando as formações realizadas pela escola, e como já expostas anteriormente, no ano de 2014 não houve nenhuma atividade de formação continuada na escola, ficando para o ano seguinte seguir o mesmo projeto de 2013, com o diferencial de formação somente com os professores e equipe diretiva da escola.

Nesse ínterim, a proposta de realização dos Círculos Dialógicos investigativos-formativos como espaço de formação para os professores, trouxe uma nova perspectiva de constituição do entendimento de construção e

compartilhamento de saberes realizadas dentro e a partir da escola. A proposta de a escola possibilitar espaços de formação em que os educadores pudessem pensar como sujeitos da sua própria formação refletindo sobre as situações concretas que se apresentam, na complexidade e na diversidade da escola, situando-a num contexto real, palpável, bem como procurar respostas aos seus anseios pessoais e profissionais, despertou nos professores uma saudável curiosidade em participar desse movimento. Para Imbernón,

A formação permanente do professorado na análise da complexidade dessas situações problemáticas requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por uma própria formação e desenvolvimento na instituição educativa e na realização de projetos de mudança (2009, p. 53).

Foi nessa perspectiva de mudança, apoiados pela certeza de que fazer diferente é uma maneira que nós pesquisadora/coordenadora e os professores, sujeitos coautores, aliando teoria e prática, pudéssemos reconstruir o espaço escolar de modo compartilhado, reconhecendo a escola como espaço-tempo de auto(trans)formação e mudança da prática docente, que apresentamos as percepções dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

4.2 CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS: UMA PROPOSTA EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICA PARA “DIZER A SUA PALAVRA”

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, à qual procura conhecer e interpretar a dimensão pessoal e profissional dos professores a partir da formação construída dentro do espaço escolar. A ideia de que os próprios professores são sujeitos coautores da pesquisa já demonstra o caráter participativo e autônomo de cada participante. A função do pesquisador é vista mais como um mediador ou coordenador das atividades do que como um investigador. Na visão de Lüdke e André, “o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa” (2015, p. 5).

Na verdade, “ela não se abriga (...), como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (idem, p. 5). Dessa forma, compreendemos que sendo o pesquisador

parte integrante e primordial da pesquisa qualitativa, ele precisa estar imerso dentro do contexto no intuito de obter a compreensão de todo o processo, buscando uma postura de compartilhamento de experiências a fim de entender os significados que essa imersão proporciona, retirando dela as informações e percepções necessárias a sua compreensão.

Vem daí a necessidade de se fazer um estudo de caso mais aprofundado, com a intenção de estabelecer as singularidades e especificidades *daqueles* sujeitos inseridos *naquele contexto*. A forma escolhida para essa pesquisa foi a dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, já anteriormente explicitados. Desta forma, os sujeitos coautores têm a possibilidade de realizarem a pesquisa juntamente com o pesquisador/coordenador, salientada pela importância das suas falas, dizendo “a sua palavra”, para

conhecer a realidade de que participam a não ser com eles, como sujeitos também deste conhecimento que, sendo, para eles, um conhecimento do conhecimento anterior (o que se dá ao nível da sua experiência cotidiana) se torna um novo conhecimento. [...] Na perspectiva libertadora [...] a pesquisa, como ato do conhecimento, tem como sujeitos cognoscentes, de um lado, os pesquisadores profissionais; de outro, os grupos populares e, como objeto a ser desvelado, a realidade concreta (FREIRE, 1999, p. 35).

Aliadas a essas metodologias, o estudo que também tem características da pesquisa-formação de Josso (2010) que nos diz que ao mesmo tempo em que conhecemos a realidade e o contexto dos sujeitos, e que à medida que os sujeitos vão se conhecendo num processo dialogal entre si e com os outros, vai se conscientizando, sendo capaz de propor mudanças e com isso se auto(trans)formar.

Após as transcrições das entrevistas semi-estruturadas realizadas com 20 (vinte) professores de ensino médio da escola, demos início ao processo de definição das temáticas geradoras para análise e compreensão deste estudo com a retomada das falas dos sujeitos participantes. Começamos a agrupar os trechos de acordo com cada temática que ia se mostrando relevante, considerando os objetivos da investigação. Destacamos que as temáticas foram sendo constituídas com base nos diálogos com os professores às quais responderam a entrevista baseada em um pré-roteiro de questões previamente construídas, mas flexíveis, respeitando as falas de cada um. Sendo assim, iniciamos os encontros dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos.

4.2.1 1º Círculo – Reconhecendo a si e ao outro

O horário do primeiro encontro foi entre o final do turno da tarde e o início do turno da noite, a fim de que os professores pudessem terminar suas aulas e pudessem participar do grupo. A sala de aula, na escola, já estava previamente arrumada em forma de círculo, para que os professores, assim que entrassem já se sentissem à vontade de ocupar o lugar que melhor lhes agradasse. A expectativa da metodologia e a forma de círculo causaram um certo estranhamento nos professores, pois a maioria ainda utiliza as classes e cadeiras de suas salas de aula alinhadas em filas. A possibilidade de todos se verem, se escutarem e se observarem sem nenhuma barreira, causaram receio em alguns, que ao entrar na sala já podíamos ouvir alguns *“eu não vou falar nada”* ou *“eu vim só pra escutar”*.

Porém à medida que iam chegando e se entrosando, os medos iniciais iam se dissipando. Informamos aos participantes que as falas seriam gravadas para melhor capturar o momento e posterior sistematização por parte da coordenadora. Ao todo tínhamos 27 (vinte e sete) participantes e dos 20 (vinte) professores que foram entrevistados, apenas 10 (dez) estavam presentes. Desta forma, após dar as boas-vindas a todos sentimos a necessidade de explicar aos restantes como se daria as dinâmicas dos encontros, já que mais da metade não havia participado das entrevistas.

Propusemos como primeira atividade, um diálogo com a seguinte pergunta: *O que te fez professor?* Foi explicado que todos deveriam estar bastante atentos às falas dos interlocutores, observando atentamente suas expressões, os gestos, os movimentos corporais, o tom de voz e que à medida que o diálogo fosse evoluindo, a pergunta inicial deveria ser feita também ao seu interlocutor. Foi distribuído um pequeno pedaço de papel para eventuais anotações. Buscou-se com essa atividade, vivenciar uma experiência de escuta sensível ao outro, capaz de despertar sentimentos além da palavra falada. Terminada a atividade todos foram convidados ao diálogo, seguindo uma ordem sequencial, a fim de organizar melhor o registro das vozes.

A seguir fomos ouvindo as falas de cada um na sequência, um apresentando o outro, enfatizando as percepções observadas nos seus interlocutores. Nessa primeira rodada, observamos a afetividade e a amorosidade em falar do outro, chamando a atenção para aspectos que antes não eram notados e também pela

sinceridade com que falaram de sua profissão e como chegaram até ela. Vale ressaltar de que nesse primeiro momento todos se mostraram satisfeitos e realizados com o que fazem, e não pensariam em mudar de profissão. Notamos isso na fala da professora descrevendo a sua colega:

Ela comentou que há muitos problemas, mas onde tem amor na tua pessoa com aquilo que tu faz, o amor supera tudo, o amor é maior que as dificuldades que a gente encontra hoje em questão de valorização profissional, discutimos também de como é gratificante tu sair do supermercado, de uma loja __ Oi professora, como a senhora está? Ou então a gente vê na escola chegar os alunos da gente com os filhos deles, outros já com netos... foram vidas que passaram pela gente enquanto professor e a gente deixa algo significativo na vida das pessoas e a nossa profissão nos gratifica nesse ponto. Ela falou bem sorridente, foi verdadeira (NEGRA, 2016).

Quanto aos motivos do *ser professor* de cada um, 10 (dez) dos professores presentes colocou a influência familiar como principal motivo para seguir a carreira. Todos os dez tinham mães, pais ou familiares professores e que a escolha foi “ao natural”, como uma tradição de família. Outros 5 (cinco) expuseram que sempre quiseram ser professores, e que desde a infância já ensinavam aos irmãos menores, vizinhos e primos. Nesses momentos notamos a emoção de alguns em reviver antigas lembranças que os motivaram a escolher a profissão. A falta de outra opção foi o motivo de 4 (quatro) professores presentes. A intenção era seguir outras carreiras, mas o insucesso nos vestibulares, os direcionou para a disciplina às quais mais gostavam na escola, sendo dessa maneira a profissão escolhida. No entanto, realizaram-se como professores e não pensaram em fazer outra coisa. A influência de outros professores também foi o motivo apontado por 3 (três) professores. Nesse momento também alguns se emocionaram lembrando seus professores, uns já falecidos, que influenciaram pelos seus bons exemplos e fizeram que eles também seguissem a carreira docente.

Nesses primeiros momentos do círculo já ficou evidente o primeiro movimento *escuta sensível e olhar aguçado*, pois os sujeitos coautores puderam vivenciar uma experiência concreta de escuta sensível e percepção do outro através da escuta e de um olhar mais atento, mais amoroso, mais próximo. A troca de experiências baseadas nas lembranças de cada um emergiu a partir de uma das problematizações apontadas nas entrevistas, que é a própria escolha e razão de *ser professor*, transcendendo as simples palavras e revivendo antigos sentimentos e emoções. Ainda dentro da temática provocamos o grupo: “Ficou claro que todos

estão realizados na profissão, *mas e o que incomoda?*” Nesse momento muitos começaram a falar ao mesmo tempo, desacomodando e movimentando os participantes.

O desinteresse e a falta de comprometimento dos alunos em relação à sua própria aprendizagem foi o tema mais citado entre os que se dispuseram a debater. A maioria destacou que incomoda muito a eles quando preparam uma aula que acreditam ser motivadora e interessante e os alunos os recebem muitas vezes, até com certa indiferença. Ficou claro nesse momento, a insatisfação quanto a esse aspecto. Percebemos ali uma contradição; no início do círculo todos se colocaram satisfeitos e realizados com a sua tarefa de ensinar, porém em contrapartida não recebiam em troca o retorno esperado por parte dos alunos. Grande parte dos presentes completou que a falta de interesse dos pais contribui muito para essas situações e que sentem a diferença desse interesse e atenção quando os filhos ainda estão no ensino fundamental. No grupo, muitos também trabalham com faixas etárias menores na escola ou em outras instituições. Aproveitamos o calor da discussão para lançar mais uma provocação: *“Mas e o que a escola está fazendo quanto a isso?”*

Surgiu daí mais um ponto: a falta de tempo para compartilhar ideias novas e interessantes entre os colegas que pudessem ajudar nesse aspecto. Como exemplificamos na fala do sujeito coautor:

Cada um de nós se torna tarefeiro das suas próprias tarefas, a gente não sabe o que o colega está fazendo do lado, a gente não tem esse tempo de conversar, quem é de coordenação, direção, mais perde tempo com burocracia e menos tempo com aprendizagem e isso é uma das frustrações que eu tenho, parece que o que menos se pensa na escola é aprendizagem de aluno (COLEGA, 2016).

A fala da professora, que ressalta a ideia de que o professor é um simples tarefeiro das suas próprias atividades, chamou a atenção e corroborou com o pensamento dos demais presentes, que completaram que além da falta de tempo havia um despreparo e resistência por parte de alguns em aceitar mudanças na sua maneira de ensinar. Paulo Freire aborda, em sua essência, a importância da escuta sensível, do diálogo-problematizador e do compartilhamento de ideias para que todos tenham a capacidade de mudar e de criar alternativas para que a transformação aconteça a partir da tomada de consciência do contexto vivido. Freire comenta:

É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade (1997, p. 70).

A partir desse momento de discussão, na fala da mesma interlocutora, percebemos o segundo movimento, *descoberta do inacabamento*, quando várias vozes se elevaram ao dizer quase simultaneamente, a falta de preparo para receber mudanças e transformações, ao mesmo tempo em que se percebiam inconclusos,

Voltando ao que a colega falou que não se sente preparada, a gente não se sente preparada para muitas coisas todos os dias, e nunca vai estar, porque a formação de professores tem muitos déficits e sempre vai ter porque todo dia é um desafio novo, inclusão por exemplo, é uma coisa que ninguém pensava e agora cada dia é um desafio. [...] (COLEGA, 2016).

A professora destacou um ponto interessante, constatando que tudo é novo a cada dia e que essa descoberta, essa conscientização do inacabamento, e de que ninguém está pronto para todas as situações que se apresentam, é uma questão que os professores tem que ter internalizada. A consciência de que os educadores não necessitam ter todas as respostas prontas e que podem dizer isso ao aluno e, que ao admitir, devem procurar juntos por essas respostas, torna a tarefa de ensinar uma troca mútua de experiências. Fica claro também, que o conhecimento específico, é inerente ao trabalho do professor e que quando nos descobrimos inacabados damos um passo à frente para adquirir esse conhecimento.

Desta forma, a ideia de uma formação surgida a partir dos questionamentos dos professores da escola vem ao encontro desses desejos de mudança e transformação. Os demais agentes da escola; pais, governo, sistema público à qual pertencem e as políticas públicas têm essa parcela de responsabilidade, mas os professores, como agentes transformadores podem e devem contribuir com essa formação. Como disse a educadora da escola: “Então é isso que está precisando, como trabalhar de forma diferente para que o aluno busque soluções” (PANDA, 2016). A escola pode proporcionar espaços para que os professores possam conversar, partindo da premissa que isso deve surgir *sempre de dentro da escola*, buscando saber quais são os seus problemas e o que cada um pode fazer para melhorá-la.

Partindo do pressuposto de que tudo que é debatido na escola deve ter um referencial teórico que balize essas discussões, propomos ainda como dinâmica

neste encontro, discutir alguns trechos da obra de Paulo Freire, “Professora Sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, para instrumentalizar e enriquecer o debate. Escolhemos 12 (doze) excertos que achamos pertinentes aos temas que emergiram das entrevistas. Eles foram distribuídos de forma que cada 3 (três) participantes tivessem o mesmo trecho e o diálogo se desenvolveria a partir das colocações de cada um.

A partir da leitura dos trechos e do intenso debate que se seguiu a partir dali, pudemos observar que os sujeitos coautores começaram a refletir sobre as suas práticas à luz da teoria que estávamos estudando. Com isso puderam perceber que a distância entre teoria e prática naquele momento não existia mais, pois aquilo que sentiam e os afligia no dia a dia da escola encontrava sentido nas palavras de Freire como nos exemplos: “A gente sente com o passar do tempo cada vez mais uma inquietação, cada vez mais...” (PATO, 2016). “A gente lida diariamente com muita frustração, tu tenta, não deu certo, tenta, também não deu, aprendeu a trabalhar, é nota, não é mais nota, é conceito...” (COLEGA, 2016).

Eu acho que o que ele mais traz é que cada dia é uma realidade [...], no momento que tu tem o teu conhecimento, o mundo vai mudando, a história muda e os conceitos da gente também vão mudando, a gente vai se refazendo e construindo. Eu acho que a melhor coisa, [...] do ser professor é que tu convive com todas as fases e tu acompanha essa mudança [...] em outras profissões, a maioria, as pessoas não acompanham a mudança (LUA, 2016).

Freire explica “Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito” (1997, p. 49). A identificação de todos com as palavras de Freire fez com que todos compreendessem a importância de se discutir os problemas da escola apoiados em referenciais teórico-metodológicos e contextualizados. A distância entre teoria e prática desapareceu, quando todos perceberam que o que estavam fazendo na escola e em suas práticas estavam reafirmadas pelas leituras apresentadas. Nesse sentido, o círculo dialógico surgiu como um elemento motivador para que isso acontecesse, tornando o momento mais rico e prazeroso.

4.2.2 2º Círculo – Imagem e auto-imagem do professor

O 2º círculo dialógico investigativo-formativo aconteceu uma semana após o 1º encontro, com apenas 17 (dezesete) professores como público. Verificamos que destes, 5 (cinco) não haviam participado do 1º encontro, e mais uma vez sentimos a necessidade de fazer uma retrospectiva do encontro anterior e explicar como era a dinâmica dos círculos.

Como já havíamos feito anteriormente, estabelecemos um tema para debate deste segundo encontro após as entrevistas e as falas do encontro inicial. O desafio lançado era refletir acerca da imagem que o professor tem para o aluno. A questão era: *Como será que meu aluno me vê?* A pergunta, em um primeiro momento simples, causou desconforto em alguns, estranheza em outros e na maioria, insegurança. Tentar saber como o outro nos vê não é tarefa fácil. Sabemos como somos, mas não como os outros pensam que somos. Foi distribuído um pedaço de papel para que colocassem em palavras, frases e até mesmo desenhos de como seria esse “olhar” do aluno sobre cada um. A possibilidade de ter de falar sobre si, seguindo uma lógica baseada no pensamento do outro, no caso, os alunos, deixou alguns presentes apreensivos, com receio de ter que se expor perante os colegas.

Iniciamos a socialização desta primeira tarefa, convidando o grupo ao diálogo. Mais uma vez estabelecemos uma ordem sequencial para poder captar melhor as falas de todos pelo gravador de voz. Antes de iniciarmos as falas individuais, provoquei o grupo se a tarefa havia sido fácil e ao que todos responderam, quase que ao mesmo tempo, que nunca haviam pensado sobre isso e que o questionamento os fez refletirem sobre suas posturas e atitudes como professores.

Após essa ligeira agitação, conseguimos organizar novamente a tarefa. A maioria dos sujeitos coautores, ao falar de si, considera-se amigo (as) dos alunos, colocando que conseguem ter uma parceria de amizade e diálogo com todos. Porém colocaram que essa amizade é alicerçada na confiança e imposição de limites, sem deixar a exigência de bons resultados e atitudes por parte dos alunos, como diz o professor: “eu sou um professor rígido né? Disciplinador. Ponho limites neles e ao mesmo tempo sou amigo e parceiro deles” (GUDRUN, 2016).

A certeza e a dificuldade de tornar-se próxima ao aluno e conversar outros assuntos que não sejam da disciplina, também foi um aspecto exposto por uma professora:

Eu acho, não, eu tenho certeza o que eles acham de mim, que eu sou muito séria, muito brava em algumas situações, me acham rígida, que eu sou muito objetiva, que eu não sei ir pra sala de aula pra conversar outros assuntos a não ser o conhecimento da disciplina, só que eu acho que alguns me consideram uma amiga e bastante responsável. Eu acredito que seja isso (ÁTOMO, 2016).

Porém, ao pensar criticamente e admitir esse comportamento cria-se a possibilidade de uma mudança, baseada na reflexão das suas atitudes perante os seus pares e perante seus alunos. Para Freire, esse é um modelo de escola tradicional e a educação não pode ser encarada “como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (2011, p. 79). Nesse momento, percebemos um dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, a *emersão das temáticas*, ocasionadas pelo intenso debate que se seguiu e através dos quais o grupo conseguiu construir os diálogos necessários baseados no seu sentir/pensar/agir consigo e com a escola. Sobre essa questão Silva explica:

Com isso, é possível pensar as dimensões do Tempo no cotidiano escolar, como as que dão ritmo ao trabalho de formação, contam a história passada ao passo que vislumbram o futuro, e ainda, moldam-se aos sentidos que atribuímos pelos que vivenciam o espaço escolar (2013, p. 55).

A partir daí, a fala de uma educadora foi a que gerou mais debate nesse primeiro momento do círculo:

[...] como professor, tu não sente direto com eles, eles falam por trás, eles comentam uma coisa, na frente tu é amiga, coisa assim, mas o que eu quero dizer que a visão deles é diferente também não só como pessoa, mas também professor no geral, não sei... eu vejo assim, a gente tenta ser amiga, aquela coisa, mas tem a tua parte professor também que é diferente (FÁTIMA, 2016).

Essa separação do “eu pessoa” e do “eu professor” é sentida por muitos educadores que não conseguem conciliar seus *quefazer*es pessoais e profissionais nas suas práticas em sala de aula. O professor é visto muitas vezes como um limitador assim como os pais que deveriam fazê-lo; porém a escola também tem essa responsabilidade, porque muitos alunos a veem como um espaço de liberdade e não aceitam os limites dados pelo professor. A professora, mais uma vez, tenta explicar seu ponto de vista:

Porque eu penso assim, quando eu represento ser professor, eu sou diferente daquilo que eles me vêem como pessoa, é diferente, não sei, pelo menos o que eu vejo assim, que eles chegam e te dizem: “não é a senhora, eu gosto da senhora, o problema é a aula, que eu não queria... (idem, 2016).

Nesse grupo, há muitos professores que possuem turmas de ensino fundamental além do ensino médio e as conversas acabavam girando em torno dessa faixa etária. Muitas falas concordavam com a da professora de que o relacionamento com alunos menores é mais acessível e sincero do que no ensino médio. A hierarquia dentro da escola também foi lembrada por um professor de Educação Física:

[...] estive seis anos na vice-direção da noite, aí agora dando aula, eles enxergavam a gente de uma forma lá na frente e de outro ali no pátio ou no salão, [...] eu na função de direção eu tinha que ser de um jeito, tinha que cobrar, tinha que exigir [...] aqui é um outro tipo de relação que nós temos, mas eu concordo com a C., a gente é o que eu é na rua, no trabalho, em casa, em qualquer lugar, eu sou aqui na escola do mesmo jeito, eu não mudo, eu sou a mesma forma, como eu me comporto na rua ou no outro trabalho é a mesma coisa aqui à noite dando aula pra eles. Pra mim não tem essa (GUDRUN, 2016).

Esse foi um momento de muita discussão durante o encontro, muitos falavam ao mesmo tempo, mas o consenso geral é que muitos professores não sabem a imagem que passam aos seus alunos. Destaco aqui algumas falas importantes: “A gente não tem ideia do que eles pensam da gente, é muito complicado, né? (PATO, 2016),

Até que ponto eu me conheço? [...] eu enxergo que a escola, às vezes a gente esquece, mas ela é um local onde convive com gente, então nunca vamos conseguir explicar tudo, não vai ser igual pra um e pra outro, e não se dividem em professores e alunos, é gente, né? (COLEGA, 2016).

E o aceitar isso, o *ser gente*; que os professores são gente e os alunos também são gente; os coloca no mesmo patamar. Sem esquecer que não podemos partir para a licenciabilidade e que o professor tem que ter autoridade, o que não impossibilita uma relação de diálogo, de amizade e de parceria.

Nóvoa explica que “trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (2009, p. 22). Para ele, esse é um conceito difícil de definir, mas que está na essência da construção da identidade profissional do professor. Isso é

imprescindível para se entender a especificidade da profissão bem como para construir caminhos significativos ao longo da sua vida pessoal e profissional. A formação permanente tem que ser vista como uma escolha pessoal e não como uma obrigação imposta pelos sistemas de ensino ávidos por certificações e formações sem sentido algum para o professor. A proposta de formação na escola, por meio dos círculos dialógicos, veio ao encontro dos professores que encontraram ali um espaço-tempo de diálogo e autoconhecimento.

Como fizemos no primeiro encontro dos círculos, e por acreditar que temos que ter sempre um referencial teórico o qual nos inspire, trouxemos para o segundo círculo, a obra de Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (2015) por crer que esta obra seja um livro muito importante e que versa sobre a ética do professor. Quando Freire nos instiga em cada subtítulo de seu livro, *Ensinar exige...* ele nos provoca a mergulhar nas especificidades reais do *ser professor*. Iniciamos a próxima dinâmica distribuindo entre os presentes excertos da obra, seguindo a ordem seqüencial no livro e também no círculo, para melhor organização e posterior transcrição das falas. Cada participante lia em voz alta e comentaria o parágrafo, caso se sentisse à vontade para isso.

O capítulo 1 da obra, **Não há docência sem discência**, foi um dos mais debatidos, principalmente o subtítulo 1.7. **Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação**. Isso aconteceu porque alguns dos presentes fizeram uma analogia à escola tradicional caracterizando-a como “velha” as escolas mais disciplinadoras, como as militares e comparando-as com a escola pública, com um ensino mais moderno, mais permissivo e tipicamente “novo”. A grande maioria concordou que o tradicional ensinava mais e que a escola hoje não tem mais a mesma eficácia, pois aquilo que é novo, não traz mais a novidade para o aluno. O sucesso em provas e testes a nível nacional das escolas militares foi muito discutida atribuindo a esse tipo de ensino a valorização do ensino tradicional. Isso é explicado pela educadora Estrela: “é que em outros tempos, nós tínhamos uma escola tradicional independente da clientela, essas outras escolas continuaram e a escola pública modernizou de uma forma que de repente não está dando muito certo” (2016).

Vê-se claramente uma distorção entre o que se considera velho e tradicional. O tradicional aqui é visto como sinônimo de disciplina. Não se pode negar que os Colégios Militares são disciplinadores, mas podemos afirmar que são tradicionais na

forma de ensinar? No entanto, devemos aceitar que não há como fazer da mesma forma, porque o público mudou. Os tempos mudaram e os professores muitas vezes mostram-se resistentes ao novo. Foi consenso que não se pode adotar tudo o que chega, pois os professores tem uma carga pedagógica e de conhecimento anterior que também é significativa e que também pode ser aproveitada. Percebemos nesse momento do encontro, o movimento dos *diálogos problematizadores*. Esse movimento convida à mobilização e reflexão dos questionamentos que foram levantados. Acreditamos que os professores da escola e *na escola* é que tem que encontrar as maneiras de transformar o universo escolar. Em face de isso, lançamos mais uma provocação para refletirem: *como se está fazendo dentro da escola e o que temos que fazer ainda?* Para visualizar esse espaço, destacamos a fala de Henz que diz,

A escola é lugar de gente! E tudo o que nela acontece só tem sentido e validade se todos souberem qual “genteidade” se está ensinando-aprendendo nas relações e interações do dia-a-dia das *práxis* educativas escolares. As nossas escolas [...] são espaços-tempos de encontros de pessoas, educadores(as) e educandos(as), que pela vivência interativa e dialógica já *vêm sendo* (Freire) gente nas suas múltiplas dimensões, aprendendo a ser homens e mulheres enquanto sujeitos capazes de tomar nas mãos a sua própria história, reconhecendo-a condicionada e inacabada, como um processo de construções e aprendizagens com os outros e com o mundo, aprendendo a “dizer a sua palavra (2010, p. 02).

Seguimos com as leituras dos excertos de Freire, os quais trouxeram mais questionamentos ao grupo, suscitando uma reflexão crítica sobre a prática, razão de ser da própria profissão docente, e estabelecendo uma situação dialética, onde o pensar e o agir caminham juntos. A aceitação do nosso inacabamento também emergiu nos diálogos desse encontro, ressaltando a importância dessa conscientização, pois no momento que nos descobrimos inacabados nós nos tornamos abertos também a receber e aprender, e isso irão refletir na nossa vida e na nossa prática. A discussão acerca de o subtítulo 2.4. **Ensinar exige bom senso**, também trouxe muita discussão ao grupo. Alguns professores sentem-se incomodados com as atitudes de alguns colegas quanto ao seu comprometimento com a escola e com os alunos. A fala do educador Gudrun, reflete a polêmica que foi gerada:

[...] nesses trinta anos que eu tenho no magistério, 26 aqui no Estadual, eu sei que isso acontece muito... tem muita gente que tem um discurso, ótimo discurso e a prática é zero na sala de aula.[...], na educação física, os alunos tem uma liberdade conosco que eles chegam lá e vamos jogar um pingue-pongue, vamos jogar um vôlei comigo e começam a falar essas

coisas, sabe? Então é aí que entra a diferença de uma escola militar com uma escola nossa. O discurso é muito bonito, a fala é muito bonita, tem professores ótimos, excelentes, mas só que não sabem dar aula... [...].

O excerto seguinte completou o raciocínio dos demais colegas que veem na vigilância do bom senso preconizado por Freire, a justificativa de o bom profissional rever sua prática: “A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática” (2015, p. 60). “E aí ser vigilante do bom senso alheio é bem mais fácil...” completa a educadora Colega (2016). “Tem professores que não fazem o seu trabalho e está muito bom, mas então quem é que vai dizer que não está bom? A consciência dele? Não, ele não tem consciência” (FÁTIMA, 2016).

Durante a realização dos círculos dialógicos na escola, 13 (treze) professores haviam aderido à greve dos professores estaduais convocadas pelo CPERS e a questão seguinte que foi levantada dizia respeito à necessidade dos profissionais lutarem por seus direitos: **2.5 Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.** Sobre essa questão a educadora Pato comentou: “Eu adorei aqui a frase, veio bem no momento... Tem gente que entende humildade com submissão e entende arrogância como luta de direitos, o que não tem a nada a ver” (2016).

O debate que se seguiu foi bem enérgico, pois gerou muitas discussões sobre os direitos dos professores e a adesão à greve por uma pequena parcela dos professores da escola. A educadora completa:

[...] a gente está muito longe de conseguir a nossa credibilidade na sociedade, muito longe pelas nossas próprias atitudes dentro da sala de aula e dentro da escola. A gente muitas vezes não consegue respeito de alunos, não consegue respeito dos pais ali fora, não consegue respeito da sociedade, muitas vezes pela postura que a gente tem dentro da escola enquanto professor [...] Eu acho que a gente está muito longe de conseguir respeito, de nos tornarmos profissionais que nós não somos reconhecidos na sociedade como profissionais na educação (idem, 2016).

A professora chamou a atenção para um ponto muito importante que foi ressaltado em muitas falas dos entrevistados na escola e que nunca é discutido em profundidade que é a profissionalidade do professor. A máxima de que o professor está na escola por vocação ou por dom não é mais aceita. Os professores são profissionais porque estudam, se atualizam, pesquisam, se formam e querem ser valorizados iguais a outros profissionais. Esse reconhecimento parte de uma sociedade que foi trabalhada da forma a ver o professor agora, com esse perfil de

relapso, descomprometido e desmotivado e que trabalha mal porque ganha mal. Essa percepção também é da educadora Hari: “[...] por que só os professores são apontados e que não são bons? Todas as classes têm maus profissionais. Mas por que o professor é tão visado?” Os próprios professores reconhecem que a categoria não é reconhecida como profissional pela postura que demonstra perante a sociedade. Como completa a educadora: “[...] a gente tem que conquistar essa credibilidade, de que forma a gente vai conquistar credibilidade, é só através de nossa prática, não tem outra” (PATO, 2016). A classe não é unida e não consegue articular um movimento que seja autônomo para a luta por melhores condições de trabalho. A falta de representação no sindicato da classe também foi abordado justificado pela politização da sua diretoria. Ou são radicais demais ou são passivos demais, impedindo que aqueles que priorizam o diálogo se sintam representados.

Essa temática talvez foi a que mais gerou discussão, diante do contexto de mobilizações da classe dos professores e dos alunos e da dinâmica dos círculos, baseadas na pedagogia de Paulo Freire, onde cada um é convidado a “dizer a sua palavra”. Esses momentos provaram que é imprescindível dispor de um tempo para esses momentos de reflexão em que possam ser discutidos os questionamentos que os desafiam e os afligem e que cada um tenha a oportunidade de se ver como um ser humano inconcluso, que busca sempre mais e espera constituir-se como uma pessoa melhor.

Para finalizar esse segundo círculo o subtítulo 2.7 **Ensinar exige alegria e esperança**; trouxe a calma de volta depois do turbilhão de discussões sobre o tema anterior retratado na fala da professora Lua:

Então eu acho que com todas as falas e pensando o que a gente falou, com todas as dificuldades, com tudo isso, a gente tem ainda, cada um com seu limite, tem alegria de ensinar e isso que não é constante, nem sempre tu vai ter uma aula ótima, muitas vezes tu vai ter problemas, mas e muitas vezes tu e os alunos não se realizam porque tem essa questão, se não tiver essa empatia, a aprendizagem não vai acontecer [...] (2016).

Após tantas e acaloradas discussões, temos consciência que “desacomodamos” e despertamos nesse grupo a vontade de refletir, dialogar e compartilhar com os colegas, visto que não só reconheceram suas fragilidades pessoais e profissionais, bem como também discutiram assuntos que eram comuns a todos e que não tinham tempo nem espaço para buscar alternativas de ação para melhorar esses aspectos. Acreditamos que foi o início da conscientização de que,

como humanos, estamos em permanente processo de auto(trans)formação. Pois para Freire,

Fazemos as coisas, porque temos certos hábitos de fazê-las. Ainda que, assumindo a curiosidade típica de quem busca a razão de ser das coisas mais amiúde do que na situação descrita da experiência na cotidianidade, preponderantemente não o fazemos. O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica (1997, p. 70).

4.2.3 3º Círculo – Propostas de auto(trans)formação

O 3º círculo aconteceu 15 (quinze) dias depois na escola, seguindo a mesma dinâmica dos demais. Desta vez 22 (vinte e dois) professores estavam presentes. Destes, somente 8 (oito) participaram desde o primeiro encontro. Outros 9 (nove) participaram de 2 (dois) encontros e os restantes somente de 1 (um). Como já explicamos desde o início da pesquisa, tínhamos certeza de que o grupo seria muito heterogêneo, pois a maioria cumpre ou completa sua carga horária em outras escolas e a assiduidade aos encontros ficaria comprometida. Mais uma vez sentimos a necessidade de explicar a esses participantes como era a dinâmica do círculo e o que tínhamos realizado até então no sentido de acolhê-los ao grupo e torná-los também sujeitos coautores do estudo.

Após uma breve retrospectiva, optamos por continuar a discutir os excertos restantes da obra *Pedagogia da Autonomia*, que não haviam sido comentados no encontro anterior, motivados pela importância e o grau de reflexão que estas leituras haviam provocado no grupo. Como este estava maior, distribuímos os excertos em trios pra uma leitura e discussão prévia entre eles. Em seguida, iniciamos a socialização. O primeiro excerto, **2.9 - Ensinar exige curiosidade**, trouxe novamente ao debate a comparação com os alunos do ensino fundamental, que segundo as professoras, são mais curiosos e abertos às novidades que os do ensino médio. No entanto são acostumados a receber tudo pronto dos seus professores chegando ao nível seguinte com dificuldades de perguntar e de questionar. Porém foi consenso entre eles que o professor também tem a sua parcela de responsabilidade para despertar a curiosidade no aluno na sua maneira de ensinar e que isso deve ser estimulado desde os anos iniciais para que os alunos se

acostumem a questionar e descobrir aquilo que é do seu interesse. Como diz a educadora Lalas:

Então essa dificuldade quanto ao professor né, “tolher a sua própria curiosidade”, enquanto mais o aluno for questionador, quanto mais ele buscar por conhecimento, mais o professor tem que ir atrás também, então mais rica fica aquela sala de aula [...] (2016).

O comprometimento dos professores em relação à sua profissão e aos seus educandos foi uma das temáticas bastante discutidas nesse primeiro momento do encontro, na leitura dos excertos do capítulo 3 da *Pedagogia da Autonomia*, de Freire, que nos remete ao **Ensinar é uma especificidade humana**, quando um dos presentes relatou a sua própria história de vida, como aluno da escola e agora como professor. Os bons professores que teve o impulsionaram a seguir a carreira docente tendo eles como bons exemplos a serem seguidos. Também lembrou outros não tão bons assim que também o motivaram a não ser como eles, “então eu acho que é fundamental na nossa profissão, se a classe fosse mais comprometida realmente com a educação, a gente chegaria a um patamar mais elevado” (EFF, 2016). Nesse sentido, completou a professora Lulu: “Não tem como não se envolver com a atividade, a gente trabalha com o ser humano, então o entusiasmo dele nos impulsiona tudo, não tem como não se envolver com o aluno, é isso?” (2016).

A partir desse e dos diálogos que se seguiram, desacomodados pelas discussões dos primeiros encontros, percebemos estar adentrando no quinto movimento: o da *auto(trans)formação*, pois compreendemos que os sujeitos coautores tiveram a possibilidade de experienciar seu sentir/pensar/agir para buscar a sua autonomia e a autonomia dos demais atores da escola. Para Henz (2014), “a auto(trans)formação permanente de professores se dá por meio de uma circularidade em espiral ascendente proativa que se movimenta dentro da condição ontológica do inacabamento humano em busca do ser mais”. Isso só acontece quando há uma dialética entre a ação e reflexão individual, com os outros e com o meio em que está inserido, de modo que todos se percebam seres inacabados e que precisam estar sempre engajados nessa transformação.

O professor como impulsionador dos saberes dos educandos também foi uma das temáticas que emergiram no encontro, no sentido que o professor na sua maneira de ensinar vai proporcionar aos seus alunos, elementos de interação com o mundo e que eles de posse disso poderão transformá-lo. Alguns profissionais não

tem o cuidado de mostrarem-se como exemplos para seus alunos, se realmente fazem a diferença e se estão conduzindo-os para um objetivo maior que é o aprender. Isso fica claro nas palavras da professora Negra,

[...] eu não vejo o ensinar sem a transformação e esse ensinar é a relação, como Paulo Freire diz “gente com gente”, ou seja, a humanização, isso ai tem que estar bem presente pra nós, essa humanização, essa profissão professor, ela é diferente, ela tem um diferencial, porque o aluno ele se espelha muito na gente, isso aí a gente tem que ter bem presente pra nós. [...] ensinar, transforma as pessoas, a gente nunca será mesma coisa depois de uma caminhada, de uma jornada de trabalho (2016).

A reflexão da educadora acendeu várias discussões, entre elas a de que “educar exige liberdade e autoridade”, às quais muitos profissionais confundem autoridade com autoritarismo. Porém, a autoridade do professor é promovida pela posse do seu domínio de conhecimentos, ao respeito ao saber dos educandos e a competência para ensinar. Mais uma vez lembraram-se da escola tradicional à qual os alunos eram fruto de uma educação bancária e que nada podiam fazer ou perguntar e que os alunos de hoje são questionadores e muitas vezes avaliam o conhecimento do professor a fim de testar a sua credibilidade de ensinar. Como diz a educadora:

tem tanto conflito... sabendo lidar com esse conflito das diferenças e saber respeitar essas diferenças, de ouvir, de entender o outro, mas ao mesmo tempo a gente tem que conduzir aquela aula, então a gente tem que ter autoridade para poder ensinar pra que ele aprenda alguma coisa, mostrar pra ele que aquilo ali é importante, que tem um objetivo, com autoridade, não sendo autoritário, que às vezes é difícil a gente fazer a diferença, porque às vezes a gente acaba indo para o lado, às vezes tem que impor pra conseguir alguma coisa (PATO, 2016).

Essa troca, esse compartilhar com o aluno, é muito importante, porque ao mesmo tempo em que há essa liberdade, há a possibilidade de exigir dele o retorno em aprendizagem, em criticidade e capacidade de refletir sobre o que o espera. Isso também se reflete em outro ponto que foi abordado pelos professores no encontro: a de que o professor é um formador de opinião e que para tanto deve estimular seus alunos a serem agentes de transformação social, de modo a intervir no meio em que vivem. A Lei n.º 7.800/16²², que trata do projeto Escola Livre, promulgada no estado de Alagoas foi mencionada no sentido de exemplificar o quanto o professor está à mercê de políticas que os tolhem e tentam amordaçá-los na tentativa de calar suas

²² A lei determina que professores da rede estadual de ensino não podem mais opinar durante aulas e traz ainda punição para quem descumpri-la (UOL, 2016).

vozes e interferir nas suas práticas em sala de aula. Isso é preocupante porque se os alunos têm como única fonte de informação a mídia, dependendo daquilo que ele tem acesso, poderá seguir uma linha que talvez não seja a mais adequada, a mais correta, e a escola nesse caso poderia ser o “filtro” daquilo que é realmente significativo. Desta forma, é muito importante esse comprometimento, essa responsabilidade da escola à qual exige uma intervenção no mundo. Como acrescenta a professora: “Porque ao mesmo tempo em que a escola se omitir perante isso aí, ela também está sendo política porque ela está concordando com o que está ali fora, [...] então omissão não tem, ou tu é de um lado ou tu é de outro...” (PATO, 2016).

Essa reflexão foi motivada pela leitura do excerto **3.5 - Ensinar exige tomada consciente de decisões**, o que demonstra a capacidade de refletirmos à luz das palavras motivadoras de Freire, o qual nos coloca frente a frente com os fatos atuais e cotidianos os quais vivenciamos nas nossas práticas escolares. “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente” (2015, p. 108). Como disse a Colega referindo-se a Freire: “Ele é sempre atual” (2016).

Nesse momento conseguimos perceber que estávamos adentrando no movimento de *conscientização*. Essa conclusão se concretizou nos momentos seguintes do círculo, onde sentimos como o grupo e a escola estavam imersos em suas problemáticas e estavam refletindo sobre elas, estabelecendo uma condição essencial para que o comprometimento humano com o mundo e com os outros acontecesse.

A importância da escuta sensível aos educandos também voltou novamente ao debate quando os professores se descobriram aprendentes com os saberes dos alunos. Como explica o educador:

Eu acho que ensinar é sempre uma troca, a gente não é detentor do conhecimento e muitas vezes o aluno faz alguma pergunta, ou um questionamento, a gente faz uma relação e acaba aprendendo alguma coisa que na prática algum professor da universidade não ensinou e tu junta as idéias e quando vê tu aprende uma coisa que julgava difícil... (EFF, 2016).

A fala do professor também foi assentida pelos presentes, quando colocam que saem da universidade “só com a teoria”, mal preparados para enfrentar o cotidiano de sala de aula. Na visão do grupo, muitos docentes das universidades

detêm o conhecimento para si, sendo incapazes de acrescentar o conhecimento real, prático e concreto aos seus alunos. Aliás, esse foi um assunto recorrente em todos os círculos, quando os educadores enfatizam uma separação entre a teoria e a prática. Vemos isso claramente na voz da educadora:

Na realidade a gente sai da universidade somente com a teoria mas na hora que tu entra na sala de aula é que tu vai virar professor mesmo, porque é o aluno que te transforma em professor, até então tu é um mero estudante, tu vai aprender, aprender, aprender mas e aí, vai valer do que? Tanto que eu acho que é assim [...] nada contra quem sai da universidade, vai fazer um mestrado, um doutorado, pois não entra na pedagogia, na didática, mas isso é importante, porque aí que ele vai ver bem o que ele precisa saber para estar ali, para valorizar... (FOFA, 2016).

Na visão dos professores da escola, só quem está realmente na sala de aula é capaz de saber as problemáticas que surgem, no entanto, quando perguntados sobre como fazer, relutam em apontar alternativas para sanar os problemas que surgem muitas vezes fruto da falta de um espaço-tempo de discussão na própria escola. A falta de reconhecimento da profissão professor, também foi novamente abordada no sentido que profissionais de outras áreas ou estudantes em formação ainda, às vezes são contratados para suprir a carência de professores efetivos em áreas onde faltam professores graduados. Como explica com indignação a educadora:

[...] a gente não é considerado profissional da educação, nós não temos nenhum código de ética... tanto que qualquer um pode ser professor. [...] Isso há pouco tempo, não precisava nem estar formado pra dar aula, vai ver se substitui um médico, vai ver se alguém substitui um juiz, se alguém pode assinar lá como advogado, não. Porque são reconhecidos como profissão, nós não somos reconhecidos como profissionais da educação... tanto que qualquer um pode vim dar aula, com curso incompleto, qualquer um entra e trabalha... (PATO, 2016).

Tornou-se claro que isso é uma problemática da profissão, pois a própria classe docente precisa se mobilizar para tentar mudar essa situação. Nesse momento todos começaram a se pronunciar, dizendo-se e reconhecendo-se como profissionais, pois ali ninguém havia escolhido a profissão por dom. A escolha pela profissão não subentende que deva ser mal remunerada como historicamente isso era propagado e aceito por muitos. O professor trabalha, faz o melhor, quer ser remunerado e valorizado, e quer ser considerado como um profissional. O que vemos é uma banalização da profissão, que a desqualifica, pois muitos têm a ideia de que ensinar é uma tarefa simples, o que contribui para o seu desprestígio. Desta

forma, torna-se imprescindível proporcionar uma atmosfera de conscientização que demonstre que a própria categoria deva se mobilizar para lutar contra isso e fazer diferente. A professora Átomo completa: “ser professor requer força e a gente tem uma força que às vezes a gente tira nem sabe da onde” (2016). Sobre essa questão, Freire já destacava:

O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que deve insistir esta luta, difícil e prolongada, e que implica a impaciente paciência dos educadores e a sabedoria política de suas lideranças. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, do rol de seus conhecimentos óbvios (1997, p. 33).

Apesar de todos esses aspectos difíceis da profissão que surgiram durante as conversas, o tema a seguir acalmou os ânimos quando o próximo comentário acerca do excerto destacou “o bem querer aos educandos”, atributo imprescindível ao ato de ensinar. A empatia, o colocar-se no lugar do outro e respeitá-lo com suas qualidades e também com suas diferenças, demonstra a amorosidade²³ que Freire coloca na sua pedagogia. Ressalta que temos que ter um olhar mais humano e cuidadoso para com nossos alunos e colegas, a fim de que a escola não seja somente um lugar onde se ensina e se aprende, mas um lugar de trocas, compartilhamentos e diálogo, um lugar de “gente” ocupado por “gente”. Essa primeira parte do círculo encerrou com o excerto **3.8 Ensinar exige disponibilidade para o diálogo**, o qual relembramos toda a caminhada dos círculos até ali e o quanto o grupo de dispôs ao diálogo, à escuta sensível ao outro, ao auto-conhecimento e auto-crítica e concordaram como esses momentos haviam sido produtivos e importantes para discutir a profissão e a escola.

Para finalizar e embasar a segunda e última parte dos círculos escolhemos a obra “Professores, imagens do futuro presente”, de Antônio Nóvoa (2009), mais especificamente trechos do Capítulo 2, *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Nesse capítulo, o autor apresenta o “esboço” do *O que é um bom professor?* no qual rompe com o debate sobre competências, o que lhe parece um conceito já saturado, e que pretende ter um olhar mais cuidadoso

²³ Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo (FERNANDES, 2010, p. 37).

para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais no processo identitário do professores (2009, p. 29). Para isso, ele elege o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social como as cinco disposições essenciais à definição dos professores nos dias de hoje (idem, p. 30-31).

Essas disposições transformaram-se em cinco propostas de formação caracterizadas pela letra P: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público. Dividimos então os excertos com os cinco “Pês” em grupos de quatro integrantes para uma discussão prévia, lançando a seguinte provocação: *O que vocês poderiam efetivamente fazer depois de tudo isso que vocês disseram?* A ideia era que o grupo entendesse que o que haviam feito até ali era uma teoria do que faziam em sala de aula. Nesse momento do encontro, várias ideias de atividades foram surgindo e cada um dos educadores presentes foi apontando possibilidades de trabalhar diferente.

Iniciamos a socialização dessa segunda e última parte do círculo com a seguinte afirmação de Nóvoa sobre a **Prática**: “A formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar” (2009, p. 32) partindo dessa afirmação, o grupo colocou: direcionar os assuntos vivenciais dos alunos, criando situações-problemas que sejam de momentos atuais que eles vivenciam para ser discutidos em sala de aula ou num grande grupo, tipo mesa redonda. O grupo explicou que teve uma experiência muito boa na escola e que já haviam trabalhado desta forma. Nas palavras da educadora, muitas vezes o aluno tem o pensamento sobre um assunto e não expõe, porque falta para ele oportunidade, e quando começa a discussão do assunto, eles conseguem colocar os seus pontos de vista, contribuindo para o diálogo. *Quais são as soluções que vocês têm para tal questão?* A disponibilidade para o diálogo foi uma das temáticas mais discutidas nos encontros e vista como uma das possíveis soluções para os problemas que surgem na escola.

Na realidade, quando falamos em situações concretas, partimos de alguma prática que aconteceu e qual ensinamento podemos tirar dessa situação. A escola vai teorizar uma prática que aconteceu, se apresentou. É importante salientar que essa prática tem que estar fundamentada em algum referencial que seja o instrumento de consulta e embasamento mais científico, buscar quem discorreu

sobre o tema e se há uma articulação entre essa teoria e a prática de forma a fomentar nos educadores o desejo de pesquisar sobre os temas os quais trabalham em seu dia a dia em sala de aula.

O tema seguinte a ser debatido diz respeito à **Profissão**: “A formação de professores deve passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (idem, 2009, p. 36). A ideia de aproveitar os conhecimentos dos professores mais experientes da escola acendeu novamente a discussão. Muitos relataram que quando chegaram à escola, essa era uma cultura já enraizada e que os mais antigos auxiliavam os recém chegados não só na disciplina em que atuavam mas também em outros aspectos relacionados com a escola. No entanto, atualmente os mais novos demonstram não estar interessados no que eles têm a dizer. A queixa é de uma das professoras mais antigas da escola: “... quando eu cheguei aqui, a gente respeitava e eu aprendi muito com a [...]. Hoje a coisa é diferente, vem, “se acham” e querem mandar, e acham que são melhores que os outros e ainda faltam com o respeito, agora chegou a minha vez...” (MATIZ, 2016). Para o professor EFF, a questão é outra: “O correto é que hoje em dia, muitas vezes os professores são detentores do conhecimento e só a forma com que ele faz está correto e não aceita que o novo indique possibilidades...” (2016).

Retomando o que já havia sido mencionado, o respeito à experiência é muito importante, quem está ali há mais tempo tem muito a acrescentar. Quem sai da faculdade, não detém o conhecimento prático e operacional da escola, muitas vezes ainda se considera um estudante, e terá de aprender na prática. Nesse caso, a falta de humildade em querer aprender pode se tornar um obstáculo. Há uma corrente que acredita que o saber do mais velho ou do mais antigo não tem mais validade, não tem mais lugar na escola. É inadmissível descartar saberes concretos construídos dentro desse contexto. Há de se refletir sobre as práticas já testadas, mesclando com elementos novos trazidos pelos professores recém-chegados, aproveitando o que é bom e descartando as práticas obsoletas. Sobre isso a educadora Estrela completa:

[...] na questão da experiência e das relações, porque gente, sempre vai ser gente, e muitas vezes o que que acontece, o novo por ser novo, a chegada dele torna diferente, [...] e o velho entre aspas né? (risos) sente-se ofendido com aquilo ali [...] e também os mais experientes também têm que ter o conhecimento do que está acontecendo no mundo, para ele também saber

se posicionar e aceitar o novo, [...] então nós precisamos também disso aí, porque o novo, muitas vezes chega e assusta o mais experiente, eu acho que é isso que acontece... muitas vezes o novo não sabe chegar e o mais experiente às vezes não consegue escutar, né? (2016).

Mais uma vez percebemos a conscientização de que uma situação-problema importante da escola veio à baila, suscitando a vontade de achar alternativas para solucionar esse impasse. Nesse momento lançamos mais uma provocação: *Por que não proporcionar momentos de troca de experiências entre os mais antigos e os mais novos?* Acreditamos que depois deste debate os professores da escola sentiram-se mais engajados na tarefa de achar soluções conjuntamente, refletindo e discutindo junto aquilo que os afligia. Assim, o sentir/pensar/agir a escola foi articulado e mobilizado através de um diálogo franco e aberto interpares.

O próximo trecho a ser debatido abordou sobre a **Pessoa**: “A formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico (NÓVOA, 2009, p. 38). Mais uma vez a questão do “eu” pessoal e o “eu” profissional veio à tona no sentido de que não há mais condição de termos essa separação. Essa é uma questão que mereceu um intenso debate, pois muitos tiveram na sua formação inicial o conceito de que deviam separar os assuntos pessoais dos profissionais. Alguns ainda lembraram as falas de antigos professores do curso Normal que diziam: *Ao fechar a porta da sala de aula, deixem os problemas do lado de fora!* Esse conceito foi fruto da escola tradicional na qual o professor tinha uma imagem rígida, severa e compenetrada, sem direito de demonstrar ou externar seus sentimentos. Nóvoa diz que é impossível separar o eu pessoal do eu profissional, pois somos humanos, dotados de sentimentos e emoções que refletem no nosso dia a dia e na nossa prática. Quando nos mostramos sensíveis perante os nossos alunos, colocamo-nos no mesmo nível, nós humanizamos nossas ações e conseguimos trazê-los para o nosso lado. O professor que se coloca superior não consegue manter por muito tempo essa atitude, porque os alunos já não aceitam mais esse tipo de comportamento. Como completa a educadora Estrela: “É gente igual, né?”(2016).

Seguindo a dinâmica, chegamos no quarto trecho para discussão: **Partilha**, “A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola”(ibidem, 2009, p. 14). Sobre esse tópico, a falta de tempo para planejamento

de atividades interdisciplinares em conjunto com os demais professores foi o motivo apontado pelos professores do grupo. Alguns disseram que até trabalham desta forma, mas falta tempo e disponibilidade para a realização de reuniões periódicas para acompanhar e partilhar os resultados em decorrência da carga horária excessiva de horas-aula, sem a programação de horas-atividades para esse fim. Como já foi mencionada antes, a maioria dos professores da escola cumprem suas horas-aula em outros estabelecimentos de ensino, impossibilitando se encontrar para discutir os projetos e avaliá-los. Como analisa a educadora: “Ah, eu acho que é o que a gente está fazendo neste momento, [...] o que falta hoje é parar pra planejar junto, a gente tem que planejar em conjunto, tanto por área, tanto fora de área [...]” (ÁTOMO, 2016).

Não há uma continuidade do que foi proposto. Não. Não tem suporte pra gente né? A gente não se encontra, quase... É aquela velha função, né, dos horários, os professores trabalharem em várias escolas, pra gente se reunir por área é uma dificuldade, eu acho que é isso que dificulta (FÁTIMA, em entrevista, 2016).

Mais uma vez lançamos uma provocação ao grupo: *Mas vocês estão aqui hoje, não são todos, mas tem muita gente aqui, então porque não fazer isso de vez em quando?* Através das vozes desses educadores fomos descobrindo as situações-limites a que são submetidos diariamente, refletindo e ponderando com eles as relações e interações do contexto em que se encontravam, para que todos, pesquisadora e sujeitos coautores, no diálogo, encontrassem novos significados para as suas práticas.

Mais do que isso, sabemos que a correria do dia a dia do professor é cansativa, isto é claro em todas as falas que registramos. O esforço de todos em dar conta dos seus quefazeres é extenuante, mas percebemos que momentos como esses, proporcionados pelos círculos dialógicos, geraram uma mudança na maneira de ver e sentir os problemas da escola. A possibilidade de todos poderem dizer a sua palavra, sem barreiras ou restrições proporcionados pela metodologia do Círculo, transformou sua visão e esclareceu que o lugar de resolver os problemas da escola é *na escola*.

Partimos então para o quinto e último excerto da obra de Nóvoa, a ser discutido pelo grupo para encerrarmos os diálogos: **Público** - “A formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social,

favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação” (2009, p. 42). O grupo expôs que para tornar o seu educando um cidadão social inserido na sociedade e crítico, é importantíssimo o professor ter um conhecimento da realidade dele para que possa trabalhar e mostrar o quanto ele pode buscar a mudança dessa realidade. É tarefa de o professor tentar sensibilizar o aluno na ideia de transformação, de evolução e a busca de uma perspectiva de melhora. Uma professora relatou que como é difícil convencer alguns alunos a mudar e que eles realmente percebam que a educação é um caminho. As famílias por sua vez não colaboram com essa afirmação, porque infelizmente muitos alunos estão em vulnerabilidade social. Na verdade é difícil eles acreditarem que a educação vai transformá-los, porque muitos saem da escola e tem um choque de realidade tão grande e tantos problemas sociais, que não tem mais a quem recorrer.

Esse relato mais uma vez foi baseado em alunos do ensino fundamental que são os que requerem um cuidado e um olhar diferenciado. Quando questionados sobre se há esse cuidado com os alunos do ensino médio a professora explica:

[...] eles estão no fundamental, a gente consegue ter esse alcance e depois eles vão parando, os que chegam no médio não são os mesmos, entendeu? Os que estão no médio, são os que tiveram um empurrão maior, porque a maioria se perdeu no meio do caminho, [...], é uma coisa bem complicada porque aqueles que estão ali, são os que a gente conseguiu alguma coisa, porque muitos já não estudam mais, aí já estão na droga, já caiu fora (FOFA, 2016).

Desta forma, compreendemos que a escola já está conseguindo lidar de uma maneira bem particular e de acordo com a realidade dos seus alunos, visto que um olhar mais sensível aos alunos do ensino fundamental permite que muitos cheguem ao ensino médio através desse “resgate” realizado por parte da escola. Quando o autor coloca que o professor tem responsabilidade social, que deve ter voz em outros espaços públicos, que não deve se omitir e tem que pensar ações para contribuir na sociedade, é para que seu trabalho comunicativo ultrapasse os muros da escola, colaborando efetivamente para uma transformação na sociedade. Para Nóvoa, “a concretização desta mudança exige uma grande capacidade de comunicação dos professores e um reforço na sua presença pública” (2009, p. 43).

Encerrando os debates e os Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, pedimos aos presentes que testemunhassem seus aprendizados nos encontros que

aconteceram de forma a sabermos se o trabalho realizado foi realmente significativo para eles. A educadora Pato foi escolhida para sintetizar as percepções:

[...] eu acho que esses encontros sempre são válidos porque fazem a gente fazer uma reflexão da nossa prática, do nosso dia a dia, porque é tão automático o chegar, o entrar na sala de aula, às vezes a gente não para nem pra pensar naquilo que a gente está fazendo e a gente sempre discute muito os nossos problemas, mas a gente não para pra tentar resolver esses problemas [...] Quantos problemas a gente levantou, quantas conclusões que nós chegamos, isso faz com que a gente pense e eu acho que a gente teria que parar mais até pra conversar dentro de cada escola e tentar resolver...[...] a gente fala, fala, fala e não resolve nada, a gente enxerga vários problemas, mas a gente não para pra tomar uma decisão e tentar resolver aquela situação, né? Então eu acho que o parar, a gente sente como é bom, a gente analisa, conversa, faz essa reflexão, como é importante essa formação (2016).

Desta forma terminamos os círculos na escola, com a certeza de que provocamos muitas reflexões e muitos questionamentos, de que geramos discussões e compartilhamos saberes em um processo de construção colaborativa e auto(trans)formativa do conhecimento e de reflexão sobre a própria prática educativa daqueles sujeitos, inseridos naquele contexto. Quando partimos de uma situação concreta, e temos a consciência que o que aconteceu ali, como um problema local, e que só os atores da escola é que podem resolvê-los, nos tornamos cidadãos e autônomos, capazes de solucionar as problemáticas que surgem com propriedade e conhecimento da realidade, com a confiança que as soluções se encontram dentro da profissão docente, pois para Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 96).

CAPÍTULO 5 – A FORMAÇÃO PERMANENTE SOB A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES... POSSIBILIDADE OU UTOPIA? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Notas sobre a Banda

[...] Pois de amor andamos todos precisados! Em dose tal que nos alegre, nos reumanize, nos corrija, nos dê paciência e esperança, força, capacidade de entender, perdoar, ir para a frente! Amor que seja navio, asa, coisa cintilante, que nos vacine contra o feio, o errado, o triste, o mau, o absurdo e o mais que estamos vivendo ou presenciando [...].

(Carlos Drummond de Andrade)

Esse trecho de uma crônica de Drummond (1966) escrita na época do regime militar é uma alusão à música “A Banda”, de Chico Buarque de Holanda, que ganhou o II Festival de Música Brasileira em outubro de 1966. A crônica que nos remete às lembranças de infância, como algo alegre e nostálgico; foi escrita em um momento da história brasileira em que muitos se calavam e se escondiam por medo da Ditadura Militar. A ideia de que ao passar uma banda, todos se sentiam felizes e melhores, contrapondo à de silêncio e opressão, também nos faz lembrar das nossas quietudes por tanto tempo na escola. Por anos o magistério permaneceu calado à mercê de políticas públicas de educação que teimavam em colocar o professor como alienado e acomodado. A situação hoje não é muito diferente, mas as vozes estão mais altas e a sociedade mais informada. Pois para Freitas,

a noção de utopia que se inscreve na vida e obra de Paulo Freire representa grande contribuição à formação com educadores e educadores, tendo em vista o fortalecimento da práxis transformadora diante de um cenário da globalização econômica e da mercantilização da educação (2010, p. 412).

Desta forma, queremos ver a alegria da banda nas falas e sentimentos dos nossos professores, porta-vozes de um novo tempo à qual somos sonhadores de um mundo ideal em busca da utopia como algo concreto, que nos faz buscar mais e mais formas de alcançar a auto(trans)formação e mudança do espaço social da escola, pois para Drummond, “e se o que era doce acabou, depois que a banda passou, que venha outra banda, Chico, e que nunca uma banda como essa deixe de musicalizar a alma da gente”. É com grande alegria que compartilho com todos as

(in)conclusões e percepções dessa dissertação, escrita a muitas mãos e com muitos corações.

Esperávamos com esse estudo, entender a importância do professor como sujeito ligado diretamente na construção de novas práticas, tendo a escola como lugar de formação, inovação e compartilhamento, sendo capaz de contribuir efetivamente na sua auto(trans)formação. Como Imbernón defende:

[...] o enfoque que defendemos não é uma formação centrada nas atividades de sala de aula; tampouco em ver o professor como um aplicador de técnicas, mas orientada a ver-se um profissional reflexivo e crítico, capaz de realizar processamento de informação, análise e reflexão crítica, de decisão racional, de realizar avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto de profissionais como sociais e educativos em seu contexto e com seus colegas (2012, p. 46).

Para que isso aconteça, é preciso que todos os envolvidos estejam voltados num esforço comum para a conquista de objetivos também comuns. A tríade: ensino, pesquisa e extensão devem estar evidentes num projeto que vise a melhoria da qualidade de vida do professor e conseqüentemente sua prática, pois não é mais possível conceber formação docente qualificada sem vinculação com a pesquisa. No Ensino Superior, em especial nos cursos de licenciatura, surge a necessidade de uma postura crítica da sociedade e da prática da reflexão docente para tornar possível a compreensão e modificação do mundo que nos cerca, através de propostas alternativas de soluções e encaminhamentos para os problemas sociais que estamos enfrentando.

Da mesma forma, a escola, precisa comprometer-se com o pensar, criando espaços que provoquem continuamente seus educadores a lutar e garantir espaços de liberdade. Sem essa liberdade é impraticável uma auto(trans)formação efetiva. Para Nóvoa, “há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público” (2009, p. 23).

Esse silêncio à qual Nóvoa se refere refletiu-se em muitos momentos nos círculos. Embora todos estivessem ali de livre e espontânea vontade e apesar da oportunidade de todos poderem “dizer a sua palavra”, vários educadores falaram somente quando eram questionados e mesmo assim de forma tímida. A escola como espaço público de discussão e posterior inserção e intervenção na realidade social, não sensibilizou alguns dos professores presentes. Desta forma, foi oportunizado em todos os círculos papel e caneta para aqueles que preferissem

escrever suas percepções, o fizessem de forma anônima. Essa liberdade de expressar suas opiniões da forma que mais lhes aprouvesse e inserir-se nas discussões de maneira diferente constituiu-se também numa maneira particular de expressão que contribuiu bastante para a pesquisa.

É nesta intenção que acreditamos estar fundamentada nossa proposta de pesquisa, uma vez que através da formação de profissionais que saibam refletir criticamente e de maneira constante sobre o momento histórico em que se situam poderemos renovar a “inteligência institucionalizada”. Os entraves devem ser superados justamente pela concretização de práticas que possam desenvolver, em primeira instância, o senso de globalidade e integração por parte daquele que se supõe deter o conhecimento elaborado: o professor. Citamos novamente Nóvoa quando diz: “A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional” (Idem, p. 23).

As pesquisas realizadas em todas as disciplinas do mestrado, oportunizaram um banco de dados capaz de lançar provocações, possibilitarem novos conhecimentos, dirimir dúvidas, e suscitar outras; e orientar os caminhos a seguir. Desta forma, a partir da exposição teórica das bibliografias pesquisadas, os caminhos metodológicos que seguimos na pesquisa, bem como uma análise que englobasse os processos que caracterizam, no presente, a profissão-professor, foram de imensurável valor, até mesmo porque acreditamos que seja impossível, em qualquer trabalho científico, investigar todos os fatos que cercam a problemática estudada.

As disciplinas contribuíram na direção da construção coletiva de uma perspectiva mais abrangente no entendimento do verdadeiro papel do investigador, da postura epistemológica dos autores estudados, das abordagens, e das técnicas de coletas de dados. Temos a certeza de que apenas estamos iniciando essa discussão e que ela precisa ser respaldada por um aprofundamento dos pressupostos metodológicos que orientem nossa caminhada como pesquisadora.

Neste sentido, o questionamento, a curiosidade e a indagação dos profissionais da educação, tornam-se muito importantes, pois ao buscarmos instrumentos que nos trarão respostas para nossas inquietações, tornamo-nos sujeitos pensantes e críticos sobre a nossa pesquisa e que buscam a transformação dos profissionais da educação engajados nesta tarefa.

Para isso, retomamos a ideia de que a reflexão sobre a prática de professor é uma exigência dos novos tempos da educação e da sociedade, reafirmada por Gadamer quando diz:

Formação integra agora, estreitamente, o conceito de cultura e designa, antes de tudo, especificamente, à maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades. [...] Kant ainda não utiliza a palavra “formação” nesse contexto. Ele fala de “cultura” de faculdade (ou da “aptidão natural”) que como tal, é um ato de liberdade do sujeito atuante (2007, p. 48-49).

O desconhecimento do real significado da proposta do professor reflexivo, a falta de formação específica e o medo, muitas vezes de perder o prestígio pessoal, impedem na maioria das vezes, a organização de grupos de trabalho que busquem uma linguagem comum. Isto só poderá ser superado a partir do momento que a comunicação propiciar o entendimento sobre aqueles que realmente pretendam romper com o passado nos aspectos negativos e truncados do progresso cognitivo, pois para Gadamer é impossível aceitar a possibilidade de relacionar a linguagem com indivíduos isolados, pois em sua essência a linguagem é comunitária e coletiva.

Para isso, adotamos a abordagem hermenêutica como recurso para levar à consciência as distinções nos processos auto-formativos, que impedem uma interpretação correta de si mesmo e de seus atos. Esta estagnação dificulta o alcance de uma compreensão correta das situações, oriunda da pressão ideológica que impôs uma explicação ilusória da realidade impedindo os objetivos comuns de serem seguidos.

Na comunicação todos tem oportunidades de expor suas convicções, quando há igualdade efetiva para assumir o diálogo. É necessário que todos possam propor, questionar, expor razões, explicar, interpretar e justificar. Entretanto, a libertação das pessoas e das instituições não se dá enquanto conservam a forma arcaica e egoísta de pensar o mundo. É preciso que se propicie espaço e livre discurso à crítica e à verdade. Segundo Gadamer, a linguagem, enquanto intervenção e experiência no mundo se constituem no seu caráter dialógico e não está a serviço de um grupo ou de um sujeito. Desta forma, o diálogo é, pois, a base da compreensão hermenêutica. Silva reflete sobre essa questão:

Isso me leva a pensar que esta “arte de interpretar” requer uma predisposição à escuta do outro, seja ele uma pessoa, texto, discurso, imagem, sociedade, mundo. Também que esta abordagem tem como um dos seus requisitos a consciência do seu meio social habitado por este outro (2013, p. 39).

Nesta perspectiva, a comunicação que deriva da reflexão da prática docente depende do uso da linguagem direcionada à sua compreensão. Os sujeitos devem procurar decidir conjuntamente seus planos de ação de forma compartilhada, na busca da interpretação que seja consenso de todos, os quais cada um assume a sua participação. As instituições de ensino não têm sabido aproveitar de maneira qualitativa seus professores na busca desse consenso, pois a reflexão através do diálogo só terá sentido sendo parte de um grande projeto, que nesse caso, é a auto(trans)formação. Para tanto, existe a necessidade real de que cada Instituição eleja suas prioridades para que toda a sua estrutura se volte para o mesmo objetivo. É nessa proposta que se poderá incluir a reflexão sobre a prática pedagógica como promotora da qualidade. Para Freire, “Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem-pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade de novas formas de expressão” (1981, p. 20).

É possível que esteja na falta dessa superação o desinteresse e apatia que os professores trazem estampado nos rostos. É uma expressão de desesperança, onde não se observa um rumo certo, nem uma identificação tanto como pessoas como profissionais. O número de informações fornecido é elevado e não existe estrutura concisa onde os indivíduos possam sustentá-los e articulá-los. Segundo Imbernón,

Temos de superar a dependência profissional. Basta de esperar que outros façam coisas por nós que não farão. A melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional (2011, p. 113).

Não tivemos, pois, a pretensão de apresentar, a partir da exposição teórica a respeito da bibliografia pesquisada, uma análise que englobasse os processos que caracterizam, no presente, a profissão professor, até mesmo porque acreditamos que seja impossível, em qualquer trabalho científico, investigar todos os fatos que cercam a problemática estudada. Esperávamos desta maneira, contribuir na direção da construção coletiva de uma perspectiva mais abrangente na compreensão do papel do professor, na sua valorização e da constituição do seu processo auto(trans)formativo. Consideramos necessário apresentar alguns questionamentos que surgiram no estudo do professor reflexivo. Acreditamos que somente estamos

começando esses questionamentos e que precisam ser embasados por um aprofundamento dos princípios filosóficos e ideológicos que orientam a compreensão do conceito de professor reflexivo. Contudo, não poderíamos deixar de revelar essas aflições.

Nossa intenção, antes mesmo da qualificação do projeto de dissertação e ao iniciar esta pesquisa, era realizar um estudo de caso na escola utilizando os instrumentos de pesquisa usuais nesse tipo de abordagem. Porém ao entrar para o grupo de estudos e pesquisa *Dialogus – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire*, um “mundo se abriu” demonstrando a importância e a “boniteza” de se fazer uma formação na escola baseada no diálogo e na escuta do outro. A mudança ocasionou novos desafios, de forma a nos apropriarmos do máximo de informações e conhecimentos acerca dessa metodologia, participando ativamente dos encontros do grupo e “bebendo” da sabedoria dos participantes que há tempos já vivenciavam esta proposta. Assim, depois de muitas leituras e discussões; e compartilhando os saberes do grupo, na “cara e na coragem”, apresentamos a proposta na escola. Como já mencionado, a escola consentiu com o estudo e fomos a campo. Embora pareça que o nosso conhecimento fosse um tanto superficial, a proposta se mostrou atrativa e desafiadora tanto para nós, pesquisadora, quanto para os sujeitos coautores na escola.

Desta forma, iniciamos a pesquisa, e como já foi explicado anteriormente, contando com o fator tempo para organizarmos as entrevistas, os encontros e posteriormente, a análise dos círculos. Retornar à escola, agora em outra posição, como a de pesquisadora, foi uma experiência de vida que me trouxe muitas recordações e certezas também. Quando decidi sair da escola, neguei dizer adeus em definitivo porque tinha a convicção que retornaria com outro propósito, não sabia qual, mas que voltaria... Sempre disse às pessoas com quem trabalhei ao longo desses 21 anos de magistério e encontrava em outros ambientes, *que eu tinha saído da escola, mas a escola não tinha saído de mim...*

O desejo de retornar a um ambiente familiar, agora com outra finalidade, a de pesquisar, e com essa pesquisa proporcionar momentos de reflexão e troca de saberes, tornou o trabalho muito mais gratificante e significativo. Embora já conhecesse a realidade da escola e os sujeitos coautores; e da oportunidade de retornar ao convívio dos colegas na escola à qual trabalhei por tantos anos, sabia da seriedade de conceber um trabalho realizado com o distanciamento necessário a fim

de efetivar uma pesquisa isenta de pré-conceitos. Freire explica esse cuidado: “Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim transformá-la faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal seria um perpétuo presente, um eterno hoje” (1979, p. 16). Afinal, para o autor, a pesquisa em educação precisa ter uma finalidade libertadora e dialógica. Desta maneira, amparada pelas palavras de Freire, nos colocamos à frente deste estudo, sabendo das nossas limitações, mas também das nossas convicções em executar um estudo significativo à qual nos propusemos desde o início desta caminhada.

Ao nos depararmos com a ideia de auto(trans)formação, que baliza o nosso estudo desde o princípio, entendemos que esse conceito não se faz por si só. Ele está atrelado a um coletivo, a um compartilhamento, a um diálogo permanente em si e com os outros. A proposta de realizar uma formação dentro da escola, a partir das temáticas mais recorrentes, em forma circular e proativa e, principalmente sem um “palestrante”, surpreendeu a todos que deles participaram. Isso ficou claro nas palavras da educadora Colega, quando comentou da importância da troca de experiências entre colegas que trabalham na mesma escola e até no mesmo município, às quais muitas vezes realizam as mesmas práticas; e pela falta de tempo de se encontrar deixavam de partilhar experiências e construir conhecimentos muito mais significativos do que se estivessem escutando um palestrante, por exemplo.

Salientamos que a ideia inicial da pesquisa era compreender como acontecia o processo de formação continuada da escola, por isso, as perguntas da entrevista serem voltadas a esse conceito. A partir dali tiramos as temáticas geradoras para trabalhar nos círculos. Pelas falas nas entrevistas já sabíamos que a **falta de tempo do professor para trocas de experiências e soluções dos problemas da escola como um limitador da sua práxis**, como vimos na fala da educadora, era um fator determinante. Desta forma, percebemos que o conceito de formação permanente ainda não estava assimilado pelos professores, pois ele só se concretiza quando o conhecimento se torna significativo, construído dentro de um coletivo com fins comuns e atende às expectativas dos educadores. Quando perguntados qual a participação dos professores no processo de construção da formação continuada a ser realizada na escola surgiu a **figura do professor como ouvinte/coadjuvante** como podemos exemplificar pelas palavras da professora Sol, que respondeu que a formação continuada a que eram submetidos já vinha definida pela CRE, assim

como os temas, os palestrantes, tudo de acordo com uma estrutura montada para as escolas, de maneira que os professores só “recebiam” as formações sem participar do processo de construção dela.

Outra temática importante foi a **descontextualização das FCs da realidade da escola**, às quais aconteciam em períodos pré-determinados no início e meio do ano, juntamente com outras escolas, algumas da zona rural e com níveis de ensino diferentes, às quais se limitavam a assistir palestras voltadas a um determinado assunto totalmente desvinculadas das reais necessidades da escola em que trabalhavam. Para a educadora Lili, as formações não partiam da realidade da escola em si, pois as palestras eram iguais para todas as escolas, referindo-se ao fato de terem a mesma formação, (zona rural e urbana), mesmo sendo de realidades diferentes, com alunos também diferentes. Embora admitisse que alguns dos assuntos tratados fossem de interesse de todas, a maioria deles ficava muito distante do contexto da escola.

Uma das temáticas mais inquietantes que surgiram das entrevistas foi **ausência de um referencial teórico ressignificador das suas práticas**; os quais embasassem o trabalho do professor de forma que os conceitos apreendidos tivessem sentido na sua práxis. Destarte, alguns apontavam Paulo Freire, mas quando perguntados se colocavam em prática esse referencial, respondiam que não conseguiam fazer essa articulação. Essa temática revelou-se pela maioria das falas dos educadores entrevistados quando afirmaram que os encontros eram mais “conversa” e propaganda do governo do que realmente formações como deveriam ser, pois a linha ou a tendência geralmente era do governo que estava em vigor. Quanto aos referenciais, não conseguiam perceber claramente os autores citados e a forma de trabalho, muito menos no planejamento nem na execução. Alguns citaram Paulo Freire como uma linha de pensamento sempre constante, assim como Vigotsky. No entanto, confessaram não conseguir identificar com clareza quem estava por trás daqueles pensamentos.

Desta forma, verificamos que as FCs ocorridas na escola e ao longo da docência da maioria dos professores foram para “cumprir calendário”, atendendo às exigências impostas pelas políticas públicas da educação de acordo com a ideologia do governo vigente, sem a preocupação com os anseios que os professores buscavam pra si nas formações proporcionadas pelas instituições de ensino. Aliado a isso, a **deficiência de planejamento e continuidade das ações das FCs** foi o

último e não menos importante, dos temas geradores das discussões que emergiram nas vozes dos entrevistados. Essa problemática pudemos constatar através das falas dos professores quando afirmaram que cada um fazia a sua parte, às vezes de maneira integrada, porém, a interdisciplinaridade não acontecia. As atividades eram executadas em certo momento do projeto, mas com o decorrer do tempo havia um esvaziamento e desvinculação dos professores que voltavam a ser “conteudistas”, tornando as ações descontinuadas e esquecidas. Desta forma, as formações continuadas realizadas na escola eram insuficientes e bem mais esporádicas do que deveriam, pois acontecem somente duas vezes por ano entre os períodos letivos. Alguns relataram como experiências ruins, somente para cumprimento do calendário sem que nada de importante e significativo fosse abordado.

De posse dessas informações elencamos as ações a serem realizadas na escola, a partir dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, de forma a situar a escola como espaço-tempo da formação do professor, que fosse significativa e que se pudesse fazer conexões com as reais necessidades dos professores e dos problemas da escola. Através dos Círculos, pudemos atender a maioria dessas problemáticas. Foi proporcionado tempo para discussões e troca de experiências; as principais problemáticas da escola puderam ser discutidas; os sujeitos coautores tornaram-se protagonistas da sua própria formação e manifestaram-se sem interferências; todas as questões levantadas partiram do contexto da escola e principalmente encontraram nas palavras de Freire, um referencial teórico capaz de dirimir suas dúvidas e atender aos seus anseios como professores.

Portanto, a formação permanente dos professores baseada no seu quefazer serviu de alavanca no seu próprio processo do *fazer-se professor*, problematizando suas práticas e encontrando coro nas teorias do conhecimento os quais se identificaram. Essa formação permanente é apoiada na busca do querer *ser mais*, da sua *inconclusão* como ser humano que é. O entendimento de que o professor além de ensinar, precisa também pesquisar, deve transcender o seu fazer docente.

Esse buscar por referenciais que podem trazer-lhes alguma resposta aos seus questionamentos é a base dessa formação, direcionando diretamente à sua prática cotidiana. Pois para Freire,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me

indago. Pesquisa para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (2015, p. 30).

Nesse sentido referenciamos Oliveira (2012) que propõe uma aproximação maior e um compromisso das universidades com as escolas no sentido de fomentar ações significativas de formação continuada, devolvendo à escola os saberes que foram construídos a partir das pesquisas realizadas, caracterizando o novo “contrato social” que Nóvoa aborda:

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo docente (NÓVOA, 2009, p.37).

Porém, ao fazer uma breve retrospectiva e invocarmos a memória dos encontros, surgiu a seguinte questão: *As emergências que surgiram foram discutidas e debatidas, mas será que isso seria suficiente para uma auto(trans)formação?*

Ao se exporem, muitos educadores admitiram suas fragilidades e suas falhas, mas também se reconheceram como profissionais a serviço de um bem maior, que é a educação. Aqueles que não se manifestaram, por timidez ou por receio, não tiveram o seu esforço diminuído de auto(trans)formar-se, porque optaram em se silenciar. Gadamer (2007) já ressaltava a necessidade de interpretar o não-dito, os silêncios, os espaços de tempo entre o que é dito, pois o silêncio não significa ausência de sentido ou de pensamento. Os Círculos Dialógicos reproduzem a dinâmica do “círculo hermenêutico”, esse movimento circular do diálogo, de idas e vindas, até que o ‘não dito’ nas conversas se apresente aos interlocutores. “Isto é a hermenêutica: o saber do quanto fica sempre de não-dito, quando se diz algo” (FLICKINGER, 2000, p. 52). Desta forma, acreditamos que pudemos atingir a grande maioria dos educadores da escola, inclusive englobando aqueles que não haviam se pronunciado verbalmente em nenhum momento dos encontros. Segundo Martins,

o desafio premente que se coloca é investir processos auto(trans)formativos permanentes, com espaços para o diálogo e a reflexão crítica. Isso para que cada educador possa efetivamente dizer a sua palavra, manifestando-se como sujeito da práxis capaz de trabalhar em prol do ser mais dos estudantes e do dele próprio (2015, p. 134).

Assim, apesar de nossa pesquisa estar em consonância com a escola e de proporcionar esse espaço de diálogo e compartilhamento de idéias, a busca a que nos referimos desde o início desse trabalho, trata-se de um desejo individual que só se concretizará se esse seres perceberem a sua incompletude e a sua capacidade de (re)construir-se mais e mais, ampliando sua voz de modo a poder auto(trans)formar-se. Nas palavras de Henz,

O reconhecimento de que as individualidades compõem as características do coletivo e que o mesmo interfere na constituição de seus sujeitos é um dos elementos dos Círculos, a valorização das culturas, identidades, experiências que vêm constituindo essas educadoras em sua natureza, em sua coragem e em suas limitações. Assim também a concepção de construção dos Círculos compreende a individualidade —por meio de uma construção cooperativa, intersubjetiva do conhecimento e da reflexão sobre a sua prática educativail (HENZ, 2015, p. 21).

É possível, pois, auto(trans)formar-se, reconstituir as práticas pedagógicas em sala de aula à luz de teorias significativas e adequadas aos momentos vivenciados na escola, aliando o conhecimento de cada profissional docente às informações e reflexões sobre a sua prática. Para isso acontecer de maneira mais dinâmica, comprometemo-nos a fazer a devolutiva dos resultados desta pesquisa à escola, na forma de mais um Círculo Dialógico Investigativo-formativo no sentido de discutirmos e compartilharmos com os sujeitos coautores as (in)conclusões do estudo.

Assim, acreditamos que a formação continuada será *permanente* se for significativa e construída junto ao coletivo da escola de forma compartilhada, em constante diálogo, aliando teoria e práticas que façam sentido aos saberes dos professores, pois para Freire, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (2015, p. 57). Se essa formação é realizada dentro de um contexto escolar, dotado de uma fundamentação teórica que os apoie, conseguimos refletir sobre a educação e a própria docência, transformando o espaço escolar em um lugar de reflexão e produção de saberes. Ao nos descobrirmos inacabados, tornamo-nos seres em constante evolução, abertos ao novo e em constante busca; e ao (re)pensar nossas atitudes, também (re)pensamos nossas práticas e nos encaminhamos para a nossa auto(trans)formação, pois “minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (idem, 2015, p. 132).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Verbetes *Epoché*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Reflexão crítica sobre o pensamento de Schon e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores-estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ANDRADE. C. D de. **Notas sobre A Banda**. Wikipédia. In Correio da Manhã, 11/10/66. http://www.chicobuarque.com.br/letras/notas/n_drummond.htm. Acesso em: jul. 2016.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

BASTOS. F da P de. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, C. R. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 -Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/BR. **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: out. 2015.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10.01.2001.

_____. Ministério da Educação. Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/BR. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: out. 2015.

_____. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em setembro/2015.

_____. PNE em Movimento. **Situação dos Planos de Educação/Estado do Rio Grande do Sul**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em http://simec.mec.gov.br/sase/sase_mapas.php?uf=RS&tipoinfo=1. Acesso em: jul. 2016.

BRASIL. **Resolução do Conselho Pleno-2015**. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: agosto 2016.

CUNHA, M. I. **Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores?** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 789-802, nov. 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141230>. Acesso em: jul. 2016.

ESCOBAR, M. (Tradução de Mirele Alberton). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FERNANDES, C. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FLICKINGER, H.-G. Da Experiência da arte a Hermenêutica Filosófica. In: ALMEIDA, C. L. S. de, FLICKINGER, H.-F.; ROHDEN, L. **Hermenêutica Filosófica – nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2000.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d' Água, 2000.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, P. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, P. **Para trabalhar com o povo**. 2. ed. São Paulo: Centro de Capacitação da Juventude, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997a.

_____. **Professora, sim; tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água. 1997b.

FREITAS, L.; HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativos-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os círculos de cultura freireanos e a pesquisa-formação. **Anais... XVII Fórum de Estudos leituras de Paulo Freire**. Santa Maria: UFSM, 2015.

FREITAS, A. L. S. de. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Ed. Vozes; São Paulo: Ed. Universitária São Francisco, 2007.

GAMA, A. In: UOL EDUCAÇÃO. **Lei que proíbe professor de opinar em sala de aula é promulgada em Alagoas**. Colaboração para o UOL, em Maceió (AL) 09/05/2016. <http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/05/09/lei-que-proibe-professores-a-opinarem-em-sala-de-aula-e-promulgada-em-al.htm>. Acesso em: 21 jul. 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70. jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: out. 2015.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. Atlas, São Paulo: 1999.

HENZ, C. I. Círculos “Dialógicos Investigativo-formativos”: pesquisa-formação permanente de professores, **Anais... VIII Seminário Nacional: diálogos com Paulo Freire – por uma pedagogia dos direitos humanos**. Bento Gonçalves: URI, 2014.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: processos de construção de relações intra e interpessoais**. Anais da ANPED SUL/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2010.

_____. Educação e Culturas: (des)encontros entre o “eu” e o “outro”. In: ANDREOLA, B. A.; HENZ, C. I.; GHIGGI, G. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas: Edu. Da UFPel, 2012.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. A. (Orgs.). **Dialogus. Círculos Dialógicos, humanização e auto(trans)formações de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

IMBERNÓN, F. Formação permanente e carreira docente. Tradução de Larissa Paula Tirloni. In: **Revista de Ciências Humanas**, v. 13, n. 20. Frederico Westphalen: URI, 2012.

IMBERNÓN, F. Francisco Imbernón fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. In: **Revista Gestão Escolar**. 14. ed. São Paulo, jun./jul. Ed. Abril, 2011b. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>. Acesso em: nov. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, S. Na Tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor no ensino superior. In: ISAÍÁ, S.; BOLZAN, D. **Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a educação Superior**. Santa Maria: editora da UFSM, 2009, p. 95-106.

ISAÍÁ, S.; BOLZAN, D. Trajetórias da Docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAÍÁ, S.; BOLZAN, D. P. V. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

JOSSO, M-C. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRONBAUER, L. G. Re-lendo Verdade e Método (Historicidade, finitude, compreensão e diálogo pedagógico). In: Estudos Leopoldenses. **Série Educação**. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, v. 4. n. 6, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2015.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n. 8. jan./abr. 2009.

MICHAELLIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** - On line. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=jornada>. Acesso em: 06 jul. 2016.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: educa, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995b.

_____. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, V. F.; RECH, I.; BREZOLIN, C. F. **Escola e universidade: a união capaz de ressignificar novas formas à formação de professores**. Anais da ANPED SUL 2012. UCS Caxias do Sul/RS: 2012^a. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_28_46_1175-6918-1-PB.pdf. Acesso em: jul. 2016.

_____. **Movimentos para pensar a relação da pós-graduação com a escola básica**. Anais da ANPED SUL 2012. UCS Caxias do Sul/RS: 2012b. Disponível em: [seer.ufrgs.br/ Poled/article/download/35749/23239](http://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/35749/23239). Acesso em: jul. 2016.

PASSOS, L. A. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria do Turismo apoia a Farrapofesta, de Caçapava do Sul.** Governo do estado do Rio Grande do Sul. Todos pelo Rio Grande. Abril, 2003. Disponível em: <http://www.rs.gov.br/conteudo/184211/secretaria-do-turismo-apoia-a-farrapofesta-de-cacapava-do-sul>. Acesso em 02 jul. 2016.

SACRISTÁN, G. J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMEDSul, 1999.

SADALA, M. L. A. **A Fenomenologia como método para investigar a experiência vivida uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty.** FM Botucatu/UNESP. Disponível em: http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/a_fenomenologia_como_metodo_para_investigar_a_experiencia_vivida.pdf. Acesso em: nov. 2015.

SAUL, A. M. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, M. da. **Tempos na formação docente: entre o identitário e o imaginário.** 2013. 127 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. In: MEC/INEP/RIES. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Glossário. v. 2. Brasília: MEC/INEP/RIES, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMBETTA, S.; TROMBETTA, L. C. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Trad. Ana Thorel. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZITKOSKI, J. J. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente

Pesquisador responsável: Patrícia Dalmaso Poglia

Orientador responsável: Luiz Gilberto Kronbauer

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação

Telefone para contato: (55) 9908-1026

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE) Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE)

Endereço: UFSM / CE / Prédio 16A

Local da coleta dos dados: Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção

Eu, Patrícia Dalmaso Poglia, Técnica-administrativa em Educação na UNIPAMPA, Especialista em Gestão Educacional e Mestranda em Educação pelo PPGE/UFSM orientada pelo Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer, dirijo-me por meio deste, para convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada “**A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**”.

Com a pesquisa objetiva-se identificar quais os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores de forma a localizar a escola como espaço/tempo para essa construção.

O estudo será realizado a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, que se pautará em análise documental e bibliográfica, entrevistas semi-estruturadas e círculos dialógicos investigativo-formativos. Por se constituir em um estudo com enfoque hermenêutico, com a necessidade de pensar, refletir e agir dialeticamente com os coautores do processo deseja-se conhecer como se dá a participação dos educadores no processo de construção da formação continuada realizada na escola; realizar uma leitura crítica e reflexiva acerca da prática do

professor e se a formação continuada faculta a integração inter-pares; perceber, a partir do contexto da escola de que forma a formação continuada pode contribuir para inovar as práticas; identificar quais os referenciais teóricos e estratégias balizam as formações da escola e como se relacionam com as demandas da atividade cotidiana; entender a partir das vozes dos professores, se a formação continuada pode ser considerada como fator de auto(trans)formação permanente construção e intervenção social.

Sua participação se baseará nas entrevistas abertas e nos círculos dialógicos investigativo-formativos. Caso ocorra algum constrangimento no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, tais como: comentários inapropriados, práticas tendenciosas, e/ou descumprimento dos compromissos firmados pelos pesquisadores e você não se sentir à vontade, assegura-se o direito à desistência em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Os benefícios que esperamos como estudo são exclusivamente para identificarmos quais são os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores considerando a escola como espaço/tempo para essa construção.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será assumida pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. A pesquisa também não prevê custos ou despesas para você.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. As entrevistas semi-estruturadas poderão ser gravadas e também poderão ser utilizadas imagens, porém para fins exclusivamente acadêmicos. As informações serão mantidas no presente projeto de forma anônima e sua divulgação se dará da mesma forma.

Os resultados da pesquisa, que serão observados apenas pelos pesquisadores supramencionados, serão mantidas na UFSM - Avenida Roraima, 1000, prédio 16 A - 97105-900 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do Prof.(a) Pesquisador (a) Luiz Gilberto Kronbauer (orientador da pesquisa) . Após este período, os dados serão destruídos.

Quaisquer dúvidas ou questionamentos que os participantes venham a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente, poderão esclarecer junto aos pesquisadores.

Eu, _____, ciente do que foi exposto, acredito ter sido informado de maneira satisfatória a respeito da pesquisa, tendo ficado claro os propósitos do estudo, assim como os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos. Concordo em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem acarretar qualquer dano e/ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.
() Sim () Não

Em caso positivo: Concordo com a utilização das minhas falas, sem identificação do meu nome, apenas com nome fictício em publicações associadas.

() Sim () Não

Declaro que recebi cópia do termo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Caçapava do Sul, RS, _____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado RG
(colaborador da pesquisa)

Nós, pesquisadora Patrícia Dalmaso Pogliã e pesquisador orientador Luiz Gilberto Kronbauer, declaram que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador.

Caçapava do Sul / RS _____ / _____ / 2016.

Patrícia Dalmaso Pogliã
Pesquisadora

Prof.Dr. Luiz Gilberto Kronbauer
Orientador

ANEXO B – TERMO DE CONFIABILIDADE



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

Título de projeto: “A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente”

Pesquisadora: Patrícia Dalmaso Poglia

Pesquisador/orientador responsável: Prof. Dr. Luiz Gilberto Kronbauer

Instituição departamento: Departamento de Administração Escolar/Centro de Educação / Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação.

Local de coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora da Assunção

Os pesquisadores do presente projeto de pesquisa comprometem-se a preservar a privacidade dos sujeitos coautores. Concordam igualmente que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução deste, sendo que estas serão divulgadas de forma anônima e mantidas por cinco anos no Centro de Educação, localizado no prédio 16A da Universidade Federal de Santa Maria, sob a responsabilidade do professor pesquisador Luiz Gilberto Kronbauer. Após este período, os dados serão destruídos.

Caçapava do Sul, 15 de junho de 2016.

Pesquisadora / Patrícia Dalmaso Poglia - RG: 1047948367

Pesquisador Responsável / Luiz Gilberto Kronbauer – RG: 6008395227

ANEXO C – QUESTÕES DA ENTREVISTA



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação

PRÉ-ROTEIRO DE QUESTÕES PARA OS PROFESSORES DA ESCOLA

- 1) Qual a sua participação (seja como professor e/ou gestor) no processo de construção da Formação Continuada na escola?
- 2) Qual a metodologia de construção das propostas de FC? Ela facilita a participação e a troca de experiências entre todos os envolvidos?
- 3) Como você avalia a importância da FC na dinâmica escolar? Você consegue identificar contribuições dessas formações na prática pedagógica desenvolvida pelos professores?
- 4) Qual o espaço da FC na rotina da atividade escolar e qual a periodicidade das atividades previstas para essa Formação? Como avalia essa periodicidade?
- 5) A Formação possibilita uma leitura crítica e uma reflexão coletiva sobre a profissionalidade do professor? Como isso acontece?
- 6) Que referenciais teóricos figuram com mais frequência nesta Formação e como você se posiciona diante deles?
- 7) Como a FC relaciona-se com as demandas do cotidiano da atividade docente? De que forma a FC pode contribuir para a auto(trans)formação?
- 8) De que maneira os professores estudam juntos as estratégias e usam os conhecimentos construídos nas FCs em sala de aula?
- 9) De que forma os professores colocam as dúvidas em debate nas FCs?
- 10) Existe alguma experiência de formação efetivamente vivida por você nas FCs que possa ser relatada?
- 11) De que forma as reflexões geradas nos encontros de FC podem contribuir e intervir na comunidade escolar?
- 12) Como você avalia os encontros das FCs?

ANEXO D – FOTOS DOS CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS



ANEXO E – AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

O formato de realização dos encontros foi fundamental para o aproveitamento nas discussões. Relevantes momentos de reflexão que promoveram o início de uma semente de autotransformação. Que se tenha outras oportunidades com esse formato.

As atividades propostas foram muito boas, pois nos auxiliou a ver que precisamos melhorar. Nos proporcionou refletir sobre nossas atitudes e visões de nossos pensamentos

Obrigada ♡

Nós somos os atores da Educação transformadora que queremos e ousamos construir, muitas vezes na ação silenciosa de nossas práticas cotidianas. Tudo o que semearmos hoje, no devido tempo, Florescerá e dará os frutos correspondentes ao nosso esforço e persistência, no propósito de dialogar com gente que faz a história da educação que, mais do que formar e informar, transforma a alma de cada um dos envolvidos nesse magnífico processo!

Avancemos, sem desistências ou cansaços!

Um abraço!

Acredito nesse formato de Formação Continuada em que o diálogo, a interação fez com que se reflita nesse prática docente, que entendamos hoje o nosso aluno e que busquemos juntos nosso aprendizado e que nos fez refletir agir e transformar nossos ações.

Assim podemos vislumbrar um mundo mais justo, fraterno, humano.

Obrigada pela oportunidade de crescimento.

Muito interessante e produtivo. Nos fez pensar sobre a educação e nossas práticas. Um ambiente descontraído e democrático.