

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

Angela Cardoso Brollo

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DA
DOCÊNCIA: ESPAÇO ESCOLAR EM AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

Santa Maria, RS.

2017

Angela Cardoso Brollo

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DA
DOCÊNCIA: ESPAÇO ESCOLAR EM AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

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

Orientadora: Prof^a Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte

Santa Maria, RS.
2017

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

Brollo, Angela Cardoso
Formação Continuada de Professores e movimentos da
docência: espaço escolar de auto(trans)formação / Angela
Cardoso Brollo.- 2017.
154 p.; 30 cm

Orientador: Marilene Gabriel Dalla Corte
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2017

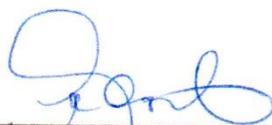
1. Formação Continuada de Professores 2.
Auto(trans)formação 3. Anos Iniciais do Ensino
Fundamental 4. Gestão Escolar 5. Políticas Públicas I.
Gabriel Dalla Corte, Marilene II. Título.

Angela Cardoso Brollo

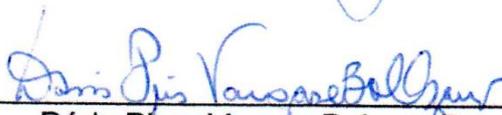
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DA
DOCÊNCIA: ESPAÇO ESCOLAR EM AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**

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

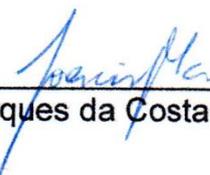
Aprovado em 25 de agosto de 2017:



Marilene Gabriel Dalla Corte, Dra. (UFSM)
(Presidente/orientador)



Dóris Pires Vargas Bolsan, Dra. (UFSM)



Joacir Marques da Costa, Dr. (UNIPAMPA)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

A Professora Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte por ter acreditado no meu desejo de realizar o mestrado e pela oportunidade ímpar de tê-la como orientadora. Pelos momentos de orientação, pelo respeito com que me conduziu neste processo, pelos ensinamentos e contribuições, pelo carinho e compreensão, o meu reconhecimento e admiração.

Aos familiares e amigos, pelo apoio, incentivo e carinho nos momentos em que mais precisei.

Ao esposo e filha, pela compreensão da necessidade das ausências nos momentos de estudo.

Aos colegas pela parceria e construção compartilhada das vivências formativas nos momentos de reflexão.

Aos membros da banca, pela possibilidade de aprendizagem, pelo incentivo e significativas colaborações.

Aos que fazem (fizeram) parte da minha história de vida, contribuindo para a conquista de aprendizagens valiosas.

RESUMO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DA DOCÊNCIA: ESPAÇO ESCOLAR EM AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

AUTORA: Angela Cardoso Brollo
ORIENTADORA: Marilene Gabriel Dalla Corte

Esta pesquisa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional, desenvolvida na linha Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, objetivou a construção compartilhada de uma proposta de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEF Professora Altina Teixeira, na perspectiva de potencializar a auto(trans)formação no exercício da docência. Ancorou-se metodologicamente na abordagem qualitativa, cujo procedimento técnico foi a pesquisa pedagógica, na qual utilizou-se do grupo de diálogo, do memorial, da observação participante e da análise documental. Os colaboradores da pesquisa foram os professores dos anos iniciais e equipe gestora da EMEF Professora Altina Teixeira, situada no município de Santa Maria – RS. Em relação à formação continuada de professores, esta pesquisa encontrou seu principal aporte em Freire (1981, 1986, 1996, 1997, 2001, 2003), Nóvoa (1991, 2009, 2017), Imbernóm (2000, 2010) e Vogt (2012). O conceito de auto(trans)formação fundamentou-se através de Henz e Toniolo (2015). Quanto a políticas públicas educacionais buscou-se fundamentação em Gatti (2000, 2016) e Dourado (2015), além dos marcos normativos relacionados à formação dos profissionais da educação. Concluiu-se que para os colaboradores um processo formativo deve primar pela discussão e reflexão coletiva, troca de experiências, partilha de vivências e aquisição de conhecimentos. As falas dos professores trouxeram a expectativa em tornar o espaço das reuniões pedagógicas um *lócus* de formação, no qual as práticas, as dificuldades e os anseios do cotidiano em relação à ação pedagógica possam ser discutidas, estudadas, trabalhadas, compartilhadas e superadas a cada novo encontro. Nesse sentido, é que se procedeu a elaboração compartilhada da proposta de formação. Considera-se que a construção desta proposta de formação continuada compartilhada, produto desta pesquisa, tem potencial de contribuir para a qualificação da ação docente, pois parte de princípios como o envolvimento do grupo, do trabalho colaborativo, da análise e reflexão das práticas pedagógicas, do estudo embasado em teóricos e marcos regulatórios das políticas educacionais, bem como do entendimento do diálogo como recurso de aprendizagem. Assim, defende-se que este estudo possa contribuir com a comunidade científica na área da formação de professores, bem como promover, pela análise e pela reflexão processos auto(trans)formativos da docência no espaço escolar *lócus* desta pesquisa, possibilitados pela construção de maneira colaborativa da proposta de formação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Auto(trans)formação. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Gestão Escolar. Políticas Públicas.

ABSTRACT

TEACHERS' CONTINUED TRAINING AND TEACHING MOVEMENTS: SCHOOL SPACE IN SELF (TRANS) TRAINING

AUTHOR: Angela Cardoso Brollo
ADVISOR: Marilene Gabriel Dalla Corte

This Master's Degree in Public Policies and Educational Management, developed in the line of Policies and Management of Basic and Higher Education, of the Postgraduate Program in Public Policies and Educational Management, aimed at the shared construction of a proposal of continuous training of teachers of the elementary education years at EMEF Professora Altina Teixeira. Its perspective was to enhance self (trans) training in teaching. It was anchored methodologically in the qualitative approach, whose technical procedure was the pedagogical research, in which it was used the dialogue group, the memorial, the participant observation and the documentary analysis. The research collaborators were the teachers of the early years and management team of EMEF Professora Altina Teixeira, located in the municipality of Santa Maria - RS. In relation to continuing teacher training, this research found its main contribution in Freire (1981, 1986, 1996, 1997, 2001, 2003), Nóvoa (1991, 2009, 2017), Imbernón (2000, 2010) and Vogt (2012). The concept of self (trans) training was based on Henz and Toniolo (2015). As for educational public policies, we sought to provide a foundation in Gatti (2000, 2016) and Dourado (2015), in addition to the normative frameworks related to the training of education professionals. It was concluded that for collaborators a training process should be based on collective discussion and reflection, exchange of experiences, sharing of experiences and acquisition of knowledge. The teachers' statements brought the expectation of making the space of pedagogical meetings a locus of training, in which the practices, difficulties and anxieties of daily life in relation to pedagogical action could be discussed, studied, worked out, shared and overcome by each new meeting. In this sense, it happened the shared preparation of the training proposal. It is considered that the construction of this proposal of shared continuing training, the product of this research, has the potential to contribute to the qualification of the teaching action. It is because it starts from principles such as group involvement, collaborative work, analysis and reflection of pedagogical practices, of the study based on theoretical and regulatory frameworks of educational policies, as well as the understanding of dialogue as a learning resource. Thus, it is argued that this study can contribute to the scientific community in the area of teacher training, as well as to promote, through the analysis and reflection of self (trans) formative processes of teaching in the school space, locus of this research, made possible by the construction in a collaborative way of the proposal of continuing teacher training.

Keywords: Continuing Teacher Training. Self (trans) training. Early Years of Elementary Education. School Management. Public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Matriz da problemática da pesquisa	19
Quadro 2	Matriz dos objetivos da pesquisa	20
Figura 1	Fachada do Grupo Escolar Municipal da Vila Caramelo	41
Figura 2	Vista parcial da frente da EMEF Professora Altina Teixeira	42
Figura 3	Vista parcial da frente da EMEF Professora Altina Teixeira	42
Figura 4	Vista parcial do pátio da EMEF Professora Altina Teixeira	43
Figura 5	Vista parcial do pátio da EMEF Professora Altina Teixeira	44
Figura 6	Registro do grupo de diálogo com os professores dos anos iniciais da EMEF Professora Altina Teixeira	50
Figura 7	Registro do grupo de diálogo com os professores dos anos iniciais da EMEF Professora Altina Teixeira	50
Figura 8	Unidades de origem das categorias de análise	59
Figura 9	Desafios vivenciados na escola	105
Figura 10	Elementos trazidos nas concepções dos professores acerca da Formação Continuada	115
Figura 11	Eixos a serem discutidos no processo formativo	124
Figura 12	Encaminhamentos da proposta de formação continuada	125
Gráfico 1	Número de trabalhos encontrados por ano	63
Gráfico 2	Incidência das temáticas dos trabalhos analisados	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados por repositório	64
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Educação de Jovens e Adultos
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Ensino Metodologia de Pesquisa e Ação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
GEPFICA	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial e Continuada e Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PME	Plano Municipal de Educação
GTs	Grupos de Trabalho
SMED	Secretaria Municipal de Educação
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OBEDUC	Programa Observatório de Educação
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PPP	Projeto/Proposta Político Pedagógico
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
AEE	Atendimento Educacional Especializado

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
2.1	FAMÍLIA: A BASE.....	24
2.2	ESCOLA: DESCOBRINDO CAMINHOS.....	25
2.3	CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO MOVIMENTO DA FORMAÇÃO E DA ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	28
2.4	AS EXPECTATIVAS E OS POSSÍVEIS RUMOS NA CAMINHADA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	33
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....	37
3.1	CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	39
3.2	OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS E A CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	47
3.3	A ANÁLISE DOS DADOS.....	56
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	62
4.1	DA CATEGORIZAÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES.....	66
4.2	ENTRECRUZAMENTOS À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	68
5	EDUCAÇÃO E CONTEXTOS: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	71
5.1	FORMAÇÃO CONTINUADA E CONCEPÇÕES PARADIGMÁTICAS.....	71
5.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DECORRER DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	75
5.2.1	A formação continuada de professores no período que antecede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96	76
5.2.2	Formação continuada de professores a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	81
5.3	FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS CONCEITUAIS E NECESSIDADES FORMATIVAS.....	92
6	MOVIMENTOS DA DOCÊNCIA: REUNIÃO PEDAGÓGICA UMA PROPOSTA DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO.....	100
6.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	100
6.2	REUNIÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE DIÁLOGO E	

	FORMAÇÃO?.....	108
6.3	CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES.....	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
	REFERÊNCIAS.....	139
	APÊNDICES.....	145
	APÊNDICE A – 1º GRUPO DE DIÁLOGO.....	145
	APÊNDICE B – 2º GRUPO DE DIÁLOGO.....	146
	APÊNDICE C – 3º GRUPO DE DIÁLOGO.....	147
	APÊNDICE D – 4º GRUPO DE DIÁLOGO.....	148
	APÊNDICE E – 5º GRUPO DE DIÁLOGO.....	149
	APÊNDICE F – MEMORIAL.....	150
	APÊNDICE G – TERO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	151
	APÊNDICE H – AUTORIZAÇÃO.....	154

1 INTRODUÇÃO

Este estudo intitulado “Formação continuada de professores e movimentos da docência: espaço escolar em auto(trans)formação” é uma pesquisa dissertativa vinculada a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do curso de Mestrado Profissional (MP), do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Já no título da dissertação, assumo¹ a postura da temática principal que é a formação continuada de professores e as suas implicações num processo de vir a ser da auto(trans)formação de um grupo de professores dos anos iniciais que atuam na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Altina Teixeira.

A construção desse estudo teve como base as experiências desta autora, revelada através da trajetória de vida e a convicção de que a formação continuada é um elemento fundamental para a ação docente. De que esta formação continuada não necessariamente precisa ser aquela formal, certificada, institucionalizada, podemos encontrar novas formas de fazer, nossas formas de entender. Considero formação continuada tudo aquilo que possa vir a se somar à constituição do professor, todo o aprendizado que perpassa a ação docente. Seja a leitura de um livro, a troca de experiência entre colegas, algo que faça mudar o olhar sobre determinada situação, enfim tudo o que possa contribuir para que a atividade profissional seja cada vez mais prazerosa e qualificada.

Assim sendo, a problemática desta pesquisa está organizada na seguinte lógica:

Quadro 1 – Matriz da problemática da pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA
– Como o processo de formação continuada de professores (dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEF Professora Altina Teixeira) pode ser

¹ O uso do verbo na primeira pessoa do singular se deve ao fato de que a temática foi escolhida antes do processo de pesquisa e das orientações. Em outros momentos utilizarei a primeira pessoa do singular quando o assunto se referir a construções individuais minhas, como por exemplo, o relato da trajetória de vida.

[re]significado, na perspectiva de uma construção compartilhada de auto(trans)formação docente?

Fonte: Produzida pela autora.

A problemática de pesquisa está voltada para as possibilidades de formação continuada organizadas na escola, ou seja, no espaço de atuação de um grupo de professores, partindo-se da experiência destes e da reflexão das práticas e das necessidades que os mesmos sentem e que acreditam serem as necessidades as quais a formação continuada deva tratar. Tem-se por intuito buscar a compreensão acerca do que pensam estes professores sobre os processos de formação, bem como construir de forma colaborativa uma proposta que contemple esta compreensão e que busque ser mais próxima da realidade escolar.

Considerando a conjuntura da problemática desta pesquisa, organizamos os objetivos geral e específicos.

Quadro 2 – Matriz dos objetivos da pesquisa

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>– Como a construção compartilhada de processos de formação continuada de professores (dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEF Professora Altina Teixeira) pode ser [re]significada na dimensão de auto(trans)formação docente?</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Delinear visão diagnóstica acerca do contexto EMEF Professora Altina Teixeira e das reuniões pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental. – Conhecer concepções e princípios que embasam os processos e políticas de formação continuada de professores. – Reconhecer as necessidades de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: Produzida pela autora.

Para tanto, no capítulo **contextualização da pesquisa**, apresento um pouco da minha trajetória de vida pessoal e profissional, sinalizando nas diferentes etapas

vividas as relações estabelecidas e a visão da continuidade na formação. A forma como cada etapa vai se encaixando e dando sentido para novas aprendizagens. Partindo de uma concepção e valorização dos processos formativos chega-se, então, a construção do objeto de pesquisa, apresentando o problema que é fruto das inquietações geradas no cotidiano de minha atuação profissional, de uma demanda de desafios que se apresentam à escola e que por vezes os professores têm que enfrentar sozinhos, pois ainda estamos muito longe de uma cultura colaborativa.

No capítulo intitulado **delineamento metodológico**, priorizo apresentar e fundamentar o percurso teórico-metodológico. Um estudo pautado nos princípios da abordagem qualitativa, sob as características da pesquisa pedagógica, tendo em vista que é desenvolvida por uma profissional da área da educação em seu local de atuação e que visa provocar movimentos de mudança. No intuito de atingir os objetivos propostos foram utilizados como instrumentos de construção e coleta de dados: grupo de diálogo, construção de memoriais e observação participante. A metodologia aponta a realização de um estado do conhecimento, sob a intencionalidade de se estabelecer o cenário no qual se apresentam as pesquisas sobre a formação continuada de professores e no intuito de buscar o aprofundamento e percepção acerca do tema.

Já o capítulo **formação continuada de professores na perspectiva do estado do conhecimento das produções científicas**, aborda dados de dissertações do banco de teses e dissertações da Capes e dos artigos aprovados no GT8 da Anped Nacional das últimas quatro edições do evento. A pesquisa apresenta uma variedade referente aos enfoques e formas em que se apresentam as investigações acerca da formação continuada de professores. Tais resultados obtidos são organizados por categorias e analisados. Tais análises propiciam o estabelecimento de relações pertinentes e entrecruzamentos dos mesmos com a intenção da pesquisa realizada e que, certamente, subsidiam as análises posteriores.

No capítulo intitulado **educação e contextos: os desafios da docência e da formação continuada** encontra-se a construção teórica dessa dissertação, centrada em autores que discutem a temática de pesquisa, a partir de conceitos e

compreensões sobre a formação continuada e a legislação que determina, baliza e dispõe sobre a formação continuada² de professores.

No capítulo movimentos da docência: **reunião pedagógica, uma proposta de auto(trans)formação**, é apresentado o processo por meio do qual se chegou à proposta de formação continuada pretendida pelos professores colaboradores desse estudo. São abordados os dados empíricos da pesquisa e suas análises, dando-se destaque para os elementos fundantes da proposta formativa produzida compartilhadamente. É apresentado o contexto com suas características e possibilidades, o detalhamento do processo pelo qual se deu a construção da proposta através da apresentação e análise dos dados captados.

Por fim, são apresentadas as **considerações finais** com a finalidade de promover reflexões e discussões suscitadas durante o processo investigativo e as conclusões que se chegou sobre a problemática e sua relação com os objetivos propostos, procurando estabelecer as principais contribuições desta pesquisa para os envolvidos, visto que esta é pontual e trata de uma realidade específica.

² Formação Continuada compreendida neste estudo como sendo todas as aprendizagens realizadas pelo professor e que colaboram para este fazer-se docente, considerando esta, portanto permanente na vida do professor. O uso desta terminologia se deve a referência do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional, sendo que as políticas separam a formação docente em inicial e continuada e desta forma considerar que os colaboradores deste estudo já passaram pela formação inicial o que os deixou aptos ao concurso do magistério público.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Só a escrita preserva o passado, o futuro e ressuscita aquilo que parecia sepultado. Ela vive no tempo mais-que-perfeito. A escrita torna palpável duas emoções intocáveis: o passado e o sonho. Feitas do ontem e do amanhã, escrever é abrigar o que foi feito, e mais, gravar o ainda por fazer. Escrever é preservar o passado e promover rupturas. (QUEIRÓS, 2007, p. 36).

Esta epígrafe retrata a compreensão e os sentimentos despertados no momento da escrita deste texto. Ao reviver o passado, pensar no presente e projetar o futuro, eu os percebi interligados. Vivenciei a força do tempo passado na construção do presente e do tempo sonhado. Uma aprendizagem realmente cheia de significados. Um momento muito valioso, caracterizado pela tomada de consciência de coisas que existiam e que talvez não tivessem sido pensadas não fosse esse exercício. Esta escrita tornou-se uma oportunidade de passar o tempo passado a limpo, rever a trajetória e trazer dela o que está presente na pessoa que sou.

Cada indivíduo vivencia os fatos de uma forma, um único momento pode ser interpretado de formas diferentes; a interpretação destes é muito particular e depende de cada um. Ao olhar o passado é assim que o vejo, estas são as memórias por mim registradas, influenciadas pelo meu olhar. Um olhar ímpar, que foi se constituindo ao longo da vida e da trama de relações sociais, familiares, educacionais, profissionais, entre outras.

Cada um possui a sua história, formada por uma trajetória que é individual e ao mesmo tempo coletiva. Individual porque é do indivíduo, ser único, que vive e passa pelas situações, se afetando ou não por elas, com a possibilidade de interagir e inferir sobre as mesmas ou deixá-las de lado, as escolhas. É também coletiva, no sentido de que cada um vai se constituindo pessoa ao contato com o outro.

Desde a concepção precisamos do outro. Este outro ao qual me refiro são as pessoas que fazem parte das nossas vidas, aquelas que podemos nomear, mas, também, aquelas que não conhecemos e que fazem parte do mundo em que vivemos nas mais infinitas atividades, sejam prestando auxílio direto, nos serviços que precisamos ou fazendo parte das nossas relações afetivas e sociais. Todas estas pessoas fazem parte da construção de uma história pessoal, direta ou indiretamente. Acredito que ao longo da vida o ser humano vai se tornando mais

humano devido a suas aprendizagens, inevitavelmente, elas só acontecem balizadas nas interações com o outro e com o conhecimento elaborado no coletivo.

2.1 FAMÍLIA: A BASE

Quero iniciar rememorando o período que antecede minha vida escolar. Segunda filha de um casal: pai trabalhador assalariado, pedreiro, mãe dona de casa que se dedicou ao lar, ao marido e aos três filhos. Crescida num núcleo familiar de pouca instrução, porém de valores éticos e morais muito fortes. Com poucos recursos financeiros, aprendi desde cedo a valorizar o que tínhamos e que só o esforço pessoal poderia me levar a um lugar com mais possibilidades. Ainda tenho muito forte os ensinamentos daquela época como se os ainda estivesse ouvindo “estude, para não ser dependente de ninguém”, mais do que a independência, que minha mãe me ensinou a buscar, o “estudar” me dá segurança, me faz sentir que eu posso. Daí a minha relação com a formação continuada, o meu desejo de busca por novos conhecimentos que possam subsidiar e qualificar cada vez mais a minha atuação.

Uma infância muito rica no que tange as relações, pautada em valores éticos e morais vivenciados nas condutas e exemplos. Nas conversas, olhares e ensinamentos uma simplicidade que se fazia entendida. Aprendemos sobre responsabilidade, respeito, honestidade, regras, conceitos que quando se é criança não se percebe apenas se vivencia.

Nas relações com meu irmão e minha irmã, assim como é comum aos irmãos haviam as brigas, as ‘rivalidades’, mas também havia a parceria, o companheirismo, o brincar juntos e o dividir os brinquedos. Acho que sempre fui a que mais concordava, que mais sedia, queria sempre ver todos de acordo. Daqui talvez, os sentimentos de coletividade, partilha com o grupo.

Nós as crianças vivíamos assim, alheios às dificuldades do dia-a-dia e sem saber que aprendíamos nas atitudes de nossos pais os modelos de vida que seguimos hoje, de uma vida correta, de respeito e que não tem a intenção de se aproveitar do outro tirando aquilo que lhe pertence.

Dessa forma, percebo que fui me constituindo na pessoa que sou hoje, moldando caráter e comportamento de acordo com o que vivi. Num primeiro momento na família e em todas as relações que esta tenha estabelecido com o

meio. Posteriormente, no processo de escolarização, nas relações estabelecidas através dos instrumentos propiciados por este e das possibilidades que me foram apresentadas. Da aprendizagem dos conhecimentos tratados nos conteúdos, nas amizades e relações estabelecidas com o outro e com o meio, da possibilidade das projeções para o futuro, para a vida.

A família aparece como o elo principal, pelo seu papel de destaque na formação do indivíduo, é esta que propulsiona e sustenta o movimento do aprender, do conhecer e conhecer-se. A partir da família compartilhamos e construímos aqueles que serão nossos valores, nossa identidade. É assim que me percebo como indivíduo, permeada pelos valores que aprendi em casa e que me possibilitaram conhecer o mundo e com ele conviver.

2.2 ESCOLA: DESCOBRINDO CAMINHOS

Tenho plena consciência do papel da escola em minha vida. Do início do meu processo de escolarização à minha atividade profissional. Lugar que me possibilitou e possibilita uma variada gama de aprendizagens: cognitivas e sociais. Que me desvelou para o conhecimento do que é o mundo. Onde tive os melhores professores, que marcaram para sempre minha trajetória pessoal e profissional. Cada momento aproveitado na escola se soma e ajuda a constituir a pessoa que sou. A professora que me tornei.

No ano de 1987, ingressei na 1ª série do ensino fundamental, tudo era novo, agora estava sozinha em um lugar que não me era familiar. Surgem os primeiros medos, os primeiros desafios. Hoje a realizar esta retomada de minha história percebo que talvez os pais criem uma esfera de proteção: decidindo, fazendo ou encaminhando as escolhas dos filhos para que estes não sofram que acabam manipulando a realidade destes. Assim, o primeiro contato com a escola, muitas vezes, é um choque de realidade, no qual a criança se vê sozinha, tendo que escolher decidir, falar por si. Lembro-me do choro no primeiro dia de aula, da figura de meu pai a me consolar na sala de aula, do carinho da professora neste momento. Depois de uns dias me adaptei.

Passados poucos meses (dois ou três) não tenho esta memória, fui forçada a parar de frequentar a escola. Fui atropelada, quebrei a perna, um pouco acima do tornozelo, precisei passar por um processo demorado de recuperação, em que não

podia caminhar. Hoje percebo que isso ocorreu por um conjunto de motivos que se aliaram: a falta de conhecimento e orientação da minha família, a distância da escola, a atuação da escola e um conjunto de políticas educacionais. Até o presente momento não fazia referência desse período vivido nessa escola como parte do meu processo de escolarização, porém agora me dou conta que este primeiro contato me foi útil para a relação que estabeleci com a próxima escola.

Em 1988 retomo a 1ª série, neste ano, então, deu-se início ao meu 1º grau, cursado na Escola Estadual de 1º Grau General Edson Figueiredo. Um início de ano letivo diferente do anterior, um pouco mais madura, num ambiente mais conhecido, muitos vizinhos frequentavam a mesma escola e a professora morava na minha rua. Muita expectativa e entusiasmo por frequentar a escola, lembro com prazer das primeiras descobertas da leitura e escrita, dos primeiros contatos com a biblioteca, da cartilha. Um recomeço realmente diferente. Talvez destas experiências vêm a forma como me relaciono com meus alunos, do olhar sobre suas inseguranças e seus medos, deste carinho e preocupação em bem recebê-los, dos laços afetivos que vamos formando, da alegria e realização com suas conquistas.

Já nesta época as brincadeiras em casa eram de “escolinha”, ora aluna, ora professora das amigas. Criávamos uma “estrutura”, com classe, quadro, giz e até material mimeografado. Estudávamos por 4 horas na escola, fazíamos tarefa e nas horas vagas nossas brincadeiras eram representar nossas relações com a escola. Desse grupo, só eu segui o magistério, talvez por isso, na maioria das vezes, eu era a professora.

Das experiências e referências da docência, além da escola, tinham minha tia e duas vizinhas, professoras com quem convivia. Mulheres dedicadas ao magistério, envolvidas com o planejamento de suas aulas, com a correção de provas, carinhosas e ao mesmo tempo fortes nas cobranças para com seus alunos.

Nesse período aprendi a trabalhar em grupo, a fazer parte de um grupo, fiz amigos, fiz colegas, cresci no convívio e nas responsabilidades que a escola me exigia. Além do estudar, a escola me propiciou as vivências nas tomadas de decisão, desde a 5ª até a 8ª série, atuei nas comissões de turma para a organização das excursões que realizávamos nos finais de ano. Decidíamos o lugar e o como arrecadar o dinheiro, sob a supervisão de algum professor e um representante dos pais, mas as decisões e as responsabilidades nos eram exigidas. Trabalhávamos para chegar aos nossos objetivos, foram momentos muito importantes, que

contribuíram para a construção e consolidação de valores indispensáveis à vida em sociedade.

Concluindo a 8ª série, prestei o exame admissional para ingressar no Instituto Estadual de Educação Olavo Bilac, no curso Normal, em que passei e, em 1995 iniciei meu processo de formação destinado à profissão docente. Foram três anos e meio de muito aprendizado e consolidação, pois além de aprender um ofício, sendo o curso profissionalizante em nível médio, aprendi para a vida e obtive a possibilidade de reforçar ou refutar a ideia da docência como opção de profissão. Um período de amadurecimento e de assumir posicionamentos, de descobertas e, acima de tudo, de construção de uma parte da minha história que me orgulha muito. Um período de movimentação, pois além de estudar tínhamos que realizar as atividades práticas, observações nas escolas, pré-estágios, práticas de música, práticas de educação física. E eram as práticas em sala de aula que me reforçavam a certeza pela escolha da profissão.

Trabalhei em duas creches³ enquanto fazia o curso normal, uma particular e uma da rede municipal de Santa Maria. Trabalhar com educação infantil, maternal, era totalmente novo, aos 17 anos não tinha experiência no cuidar de crianças pequenas em todas as suas necessidades, nem em trabalhar com o processo de ensino e de aprendizagem. Nessas duas experiências, 1996 e 1998 nós estagiárias não tínhamos orientação sobre o planejamento das atividades, não havia um processo de coordenação, fazíamos o que achávamos que deveríamos fazer num tom de descobertas umas com as outras. Um cenário totalmente diferente das escolas de educação infantil hoje.

Durante o estágio obrigatório para a conclusão do curso, tive a oportunidade de atuar sozinha, sem a presença da professora regente, ela não costumava ficar na sala de aula. Deu-me liberdade para trabalhar como achasse melhor, desenvolvia o planejamento avaliado pela orientadora de estágio e tudo corria bem, as coisas permaneceram assim até o fim do estágio. Naquele momento eu gostei muito, pois aquela turma de 3ª série era minha, eu conhecia os alunos, suas facilidades e dificuldades, os pais eram presentes e confiavam no trabalho que estava realizando e ainda, não precisei lidar com o desconforto da insegurança, que acreditava que sentiria com a presença da professora regente na sala a me olhar dando aula. Hoje

³ Hoje conhecidas como Escola da Educação Infantil.

depois de já ter recebido alguns acadêmicos e alunos do curso normal, para realizar observação nas minhas aulas, vejo que o desconforto de que falava talvez não tivesse acontecido, ou seria revertido em aprendizagem. Vejo também a importância desta parceria entre o estagiário e o professor regente. A experiência tem me mostrado o quanto aprendemos com os estagiários, pois nos é possibilitado olhar sobre a prática, sobre o ensino e a aprendizagem de outra perspectiva ter sim outro panorama e ainda, o quanto somos importantes neste processo de formação do novo professor, quando contribuimos para com eles.

Concluído, então, o 2º grau integrado a habilitação para o magistério, prestei meu primeiro concurso público, pleiteando uma vaga como professor estadual das séries iniciais na cidade de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. Fui aprovada e passei, então, a aguardar a chamada pelo concurso.

A escola se apresenta, na minha vida, como a forte influência que reforçou e ampliou valores, conhecimentos e perspectivas. Contribuiu para o movimento na construção da identidade baseada nos valores éticos e morais e na perspectiva da construção de conhecimentos. A escola foi responsável pela ampliação das relações sociais, do contato com o outro, antes mediado pela família, agora mediado pela instituição com suas regras e normas. Trouxe a possibilidade de ampliar o conhecimento do mundo, descobrir o novo, arriscar-me nele, pois a escola traz desafios a serem vencidos, diferentes daqueles que vivemos na família.

2.3 CONSTITUIR-SE PROFESSORA NO MOVIMENTO DA FORMAÇÃO E DA ATIVIDADE PROFISSIONAL

Na verdade, não nasci marcado para ser professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude. (FREIRE, 2003, p. 84).

Acredito que ser professora demanda um processo que precisa aliar teoria e prática. A formação inicial, como o próprio nome diz é inicial, é só o início, não se tem um professor pronto. Tal formação nos deixa aptos ao exercício do magistério, porém posso afirmar que a professora que sou hoje não é a mesma que se formou no curso normal. Os sonhos, desejos e comprometimentos são os mesmos, mas a experiência profissional e os conhecimentos adquiridos ao longo destes dezenove anos fazem uma grande diferença na minha docência hoje em dia.

Já formada, professora, minha inquietação por saber mais me levou à graduação em pedagogia. Desde o início percebi a importância da formação contínua e permanente na vida do professor. Da necessidade de pensar e repensar a trajetória, a prática e de aprender mais da teoria, tudo isso por acreditar que a aprendizagem não se esgota e na capacidade que a educação tem de mudar as perspectivas de vida dos indivíduos. Uma educação que busca formar para a emancipação, que desvela o olhar sobre o mundo, que possibilita a autonomia na tomada de decisões.

Ingressei, então, no curso de Pedagogia Magistério - Educação Pré-Escolar no ano de 1999, na Universidade Federal de Santa Maria, três anos depois solicitei a transferência para Pedagogia Magistério Séries Iniciais⁴. A primeira opção (Educação Pré-Escolar) deu-se pelo pensamento de ampliar minhas possibilidades de atuação, porém ao conhecer melhor o curso percebi que meu desejo era o de realmente seguir com os anos iniciais. Porém, ao final do curso houve a possibilidade de apostilamento e meu diploma contempla as duas habilitações.

Muitos foram os professores que me inspiraram nesta trajetória, pela postura, pelo conhecimento a dividir, pela forma como se relacionavam com os alunos. A graduação me possibilitou ampliar o olhar sobre o ser professor, fui me constituindo como acadêmica em um processo de aprendizagens teóricas e práticas, acesso ao conhecimento e exercício dos processos de pesquisa, principalmente dos assuntos que me causavam inquietações naquela época e que olhando para trás eles ainda se referem ou constroem meu tema de pesquisa atual.

Foi durante a graduação que assumi o cargo de professora no município de Santa Maria no ano de 2002 e na rede estadual em 2003. Para poder conciliar 40 horas de atuação docente e as disciplinas do curso de pedagogia tive de optar por uma turma de alunos no noturno, na modalidade EJA, pois precisava cursar as disciplinas à tarde e tinha uma turma de 4ª série pela manhã. Um desafio porque até aquele momento minha formação só tratava e se destinava ao ensino e aprendizagem de crianças pequenas. Aprendi que alunos são alunos em qualquer idade, que a felicidade em aprender, em conquistar conhecimentos é o mesmo, que

⁴Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: (<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>)

as dificuldades de aprendizagem se apresentam também, que a relação professor-aluno é sempre relação de troca. Vi e guardei sonhos, projetos, objetivos, caminhadas de dificuldade, valorização do estudo. Senti-me valorizada, orgulhosa de minha profissão, fiz amigos. Tive a oportunidade e o privilégio de trabalhar nesta escola no momento da implementação da EJA naquela comunidade, por isso as turmas eram formadas por alunos mais velhos, adultos retornando aos estudos, com vontade de aprender. Tornei-me professora de jovens e adultos, sendo.

Com a graduação em curso e atuando em duas escolas, ainda havia tempo para a pesquisa. Juntamente com duas colegas e orientadas pelo professor Dr. Clovis Renan Jacques Guterres, no ano de 2003, realizamos uma pesquisa em duas escolas – uma municipal e outra particular na cidade de Santa Maria, na qual foram analisados os relatos sobre a construção de seus projetos político-pedagógicos e o que diziam estes documentos. Em 2004, optamos por focar as questões de pesquisa sobre o trabalho coletivo nestas duas escolas, os encaminhamentos das reuniões pedagógicas, a participação na tomada de decisões, as ações coletivas de colaboração. Foram pesquisas que me fizeram pensar na importância do trabalho em equipe, da necessidade do dia a dia da escola ser construído e pensado nas ações coletivas e colaborativas.

Terminada a graduação, iniciei o curso de especialização em Gestão Educacional, na Universidade Federal de Santa Maria, em 2006, focando meus estudos sobre formação continuada de professores. O curso me possibilitou conhecer melhor os processos de gestão da escola, bem como as relações que se estabelecem conforme esta gestão se efetiva. Na ocasião realizei um estudo de caso sobre as concepções que os professores tinham consigo sobre a formação continuada e seus processos. A partir dos resultados obtidos, passei a pensar sobre o papel da escola nos processos de formação continuada, como tenho presenciado e nas falas daqueles professores que contribuíram para minha monografia.

Em virtude das aulas na especialização, precisei mudar meu turno de trabalho e deixar a educação de jovens e adultos, assumi uma turma de alfabetização na mesma escola, porém à tarde. Descobri um mundo maravilhoso, a alfabetização é um processo mágico e poder contribuir neste processo é muito gratificante. Desde 2006 venho trilhando estes caminhos, participando de cursos, oficinas e outras formações possíveis na área da alfabetização. Neste processo um momento é muito especial, a oportunidade que o governo do estado nos deu de participar de uma

formação de dois anos, 2009 e 2010, em Porto Alegre com o GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação, coordenado pela educadora Esther Pilar Grossi. Refiro-me com carinho, pois foi nesta época que revi os conceitos da psicogênese e aprendi a aplicá-los com mais sucesso na minha prática docente. Foi bastante importante, aprendi muito sobre alfabetização, um processo de formação continuada que aliou teoria e prática num movimento de reflexão-ação-reflexão.

Em 2009, além das turmas dos anos iniciais, 1º e 3º anos, trabalhei como supervisora pedagógica no noturno, com os professores das áreas do conhecimento, EJA e ensino médio. Proporcionou-me a experiência de conhecer mais de perto a gestão da escola, feita e vista de fora da sala de aula, com seus desafios e resultados. Procurei assumir a posição de ajuda e colaboração com os professores e alunos, nos processos de ensino e aprendizagem sempre que havia necessidade. Na organização das reuniões pedagógicas, procurávamos planejar iniciativas de forma conjunta, nas discussões e decisões. Trabalhei por quase um ano nesta função. Ao término do ano letivo, decidi que 60 horas semanais estavam muito pesadas. E iniciei o ano seguinte com minhas 40 horas frente aluno.

Nos anos de 2013, 2014 e 2015 participei como professora alfabetizadora da formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tendo duas orientadoras, uma nos primeiros dois anos e outra no último ano. Duas experiências bem diferentes.

Nos primeiros dois anos de formação do (PNAIC) tive como orientadora, uma professora da rede estadual com mais de vinte anos de experiência em alfabetização, consciente de seu papel de educadora, comprometida com sua profissão e com seus alunos. Uma orientadora de estudos que queria fazer a diferença nesse processo de formação das professoras alfabetizadoras. Trouxe-nos um pouco da experiência de sua prática, de suas realizações, de suas propostas, mostrou-nos as possibilidades. Proporcionou-nos espaço para compartilharmos nossas práticas, nossas ideias, desejos e angústias frente aos nossos alunos e nossa tarefa de alfabetizar, mostrou-nos caminhos possíveis e [re]conheceu nosso caminhar possível, além das discussões teóricas. Aprendi acreditar na possibilidade de uma formação continuada que fala da prática, que pretende construir ou reforçar uma prática de sucesso, que junta professores alfabetizadores com um mesmo objetivo, discutir e fortalecer o processo de alfabetização. Uma formação continuada

programada e padronizada em seus cadernos de formação para todo o território brasileiro, destinado aos estados e municípios que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Mas trabalhados sob o enfoque de uma orientadora experiente e consciente ao ouvir as necessidades de formação de seus orientandos. Construimos jogos, debatemos, discutimos, falamos de nossas práticas, dos sucessos e das incertezas.

No ano seguinte, com outra orientadora, talvez pelo pouco tempo em desenvolver o caderno, nossos estudos ficaram muito mais no âmbito teórico. O que não nos possibilitou a troca de experiências e as discussões acerca destas.

Em 2014, retomei o desejo de fazer mestrado, comecei então um movimento de busca. Primeiro procurei investir no currículo, participação em eventos com apresentação de trabalhos e relatos, participação no grupo de estudos GEPFICA - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, na UFSM, o que colaborou com a organização de algumas leituras e referências e me fez sentir mais perto da universidade.

Vi o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional como uma possibilidade, pois valorizava e tinha como requisito meu vínculo profissional. Ingressei no curso, ao ser acolhida pela professora doutora Marilene Gabriel Dalla Corte, minha orientadora, com o objetivo de dar continuidade à minha formação, aos meus anseios de pesquisa, de compreender e acima de tudo contribuir com minha instituição ao pensarmos juntos a formação continuada e os processos possíveis nesta escola.

Durante estes 14 anos de atuação docente, muitos foram os cursos de formação continuada realizados: palestras, cursos de curta duração, cursos presenciais e a distância, oficinas, relatos de experiência, rodas de conversa, eventos municipais, estaduais, nacionais e internacionais. Todos com suas contribuições para minha formação individual, uns mais outros menos. Os mais relevantes são sempre aqueles que discutem a prática, pensando na realidade da escola e suas possibilidades.

Ao longo de minha caminhada profissional venho percebendo nas conversas com os colegas os inúmeros 'problemas', desafios comuns que enfrentam os professores hoje. As conversas, as 'queixas' vem me inquietando, pois é da minha prática pedagógica a reflexão sobre os desafios e as necessidades de ajustes e mudanças para alcançar os objetivos que me proponho. Vejo que esta reflexão é

necessária em todo o processo educativo. A escola como um todo precisa pensar nas coisas que inquietam a todos, pensar nos caminhos aos quais seguir. E este pensar precisa começar pelos professores e envolver cada vez mais integrantes da comunidade escolar.

Parto do princípio da necessidade da formação continuada realizada com as características próprias da escola, das suas demandas, com a voz dos seus professores, pensada no coletivo. Uma formação que esteja voltada para os professores e que se reflita em seu fazer pedagógico.

2.4 AS EXPECTATIVAS E OS POSSÍVEIS RUMOS NA CAMINHADA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A atuação dos educadores precisa estar articulada à problemática educacional, aos desafios à que se propõe à educação enquanto prática social, pela sua importância na construção de uma sociedade com modelos mais justos para todos. Nesse sentido, há a crescente necessidade na continuidade da formação dos professores. Novas tecnologias, novos olhares sobre a escola; pesquisar, investigar, compartilhar dúvidas, trocar experiências, a formação continuada pode abrir cada vez mais os horizontes da escola na pessoa do professor. Para Freire 2001, na formação continuada de professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. Conforme o autor é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Algumas das oportunidades de formação continuada oferecidas aos professores pela mantenedora da escola pública ou demais entidades, são cursos, palestras, oficinas, encontros e programas, entre outros. Na maioria das vezes apenas uma parte dos professores de uma mesma escola acabam participando, seja em virtude do tempo, do interesse ou da temática. Nos últimos anos, em Santa Maria-RS, os professores municipais tiveram a oportunidade de participar das formações do PNAIC, que é um programa desenvolvido em nível nacional; e de formações para os professores de 4º e 5º anos (voltadas para a Prova Brasil); das formações para professores por área de conhecimento, da formação de gestores, entre outras. Tais processos formativos com suas características peculiares, com objetivos específicos, porém formações que poderiam ser partilhadas na escola com aqueles professores que por não estarem naquele grupo no momento da formação

acabam sem ter o conhecimento do que se trata. Seria proveitoso estabelecer este espaço de troca na escola, conhecer os diferentes processos de formação, dividir o que se aprendeu e que pode vir a ser útil para todo o grupo, para a escola como um todo. De acordo com minha experiência, isto não vem acontecendo.

Acredito que ainda falta a discussão sobre as práticas desenvolvidas no coletivo, ouvir a voz do professor e contribuir para torná-lo protagonista do seu processo de formação. Esta articulação precisa partir da articulação da equipe diretiva da escola, na oportunidade da organização das reuniões pedagógicas, no sentido de [re]pensá-las como espaço de formação, reflexão e possibilidade de construção de um planejamento coletivo, compartilhado e coeso, que repercuta em práticas pedagógicas mais sólidas e interdisciplinares. E, neste sentido, o professor que é um gestor, passa a planejar, desenvolver e avaliar sua prática de maneira mais compartilhada e reflexiva, na perspectiva de contribuir com a otimização e organização das reuniões pedagógicas; daí a necessidade das mesmas serem pensadas como possibilidade de formação continuada. O planejamento de toda ação requer um momento de avaliação; refletir então as práticas desenvolvidas na escola é fundamental no processo de planejamento de novas ações.

A escola é o local de trabalho docente e configura-se como espaço de aprendizagem da profissão, no qual o/a professor/a põe em prática sua aprendizagem acadêmica, suas convicções, seus entendimentos acerca da educação. Local em que se pode trocar experiências com os colegas, num processo de constituir-se cotidianamente professor/a. Nos desafios do dia-a-dia que o/a professor/a vivência, ratifica ou abandona certas teorias, abordagens teórico-práticas e convicções que adquiriu ao longo de sua formação inicial. Constituir-se professor/a vai além dos estudos teóricos da academia, envolve a prática, as relações que se estabelecem nesta profissão, a sala de aula, a organização da escola, o processo de gestão, a troca entre os colegas, ou seja, estabelecer a inter-relação entre os vários elementos que constituem a profissão docente a partir de uma visão reflexiva, crítica e contextualizada da escola e do envolvimento responsável com a mesma. Por isso, a importância de refletir e dialogar sobre o que acontece com a educação no momento atual e de que forma isso reflete nesta ou naquela escola, mas, principalmente, na realidade em que eu atuo.

O pressuposto elementar para pensar a formação continuada é a realidade da escola, quais as implicações, que caminhos seguir, estes são os desafios. Conforme Libâneo (2012, p. 248):

Na maior parte das vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A mudança dessa situação pode ocorrer pela adoção de práticas participativas, em que os professores aprendam nas situações de trabalho, compartilhem com os colegas conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto pedagógico-curricular, sobre as práticas de avaliação. Esse modo de funcionamento da organização e da gestão considera a escola uma comunidade de aprendizagem, ou seja, uma comunidade democrática, aberta, de aprendizagem, de ação e reflexão.

O autor reporta à ideia de que a atividade docente também pode vincular-se ao seu aprendizado, aponta a compreensão de que a atividade docente tem uma dimensão coletiva, o que é desafiador para aqueles que pensam e articulam a formação continuada de professores. Este isolamento que menciona Libâneo (2012) se deve, em parte, aos anos de educação tecnicista, educação bancária e educação tradicional, modelos rígidos e/ou fechados, nos quais o professor tornou-se um executor de programas, o único detentor dos conhecimentos, o ícone máximo do processo de ensino e aprendizagem, vestido de uma autoridade inatingível. Ainda hoje este é o modo como alguns professores pensam e se relacionam com o fazer pedagógico, com seus colegas e alunos.

Uma proposta de formação continuada pensada e executada no espaço da escola, formulada a partir da realidade e das necessidades desta escola. Articular e construir nas reuniões pedagógicas um espaço de discussão e participação dos professores acerca do currículo, ou seja, uma proposta construída compartilhadamente, utilizando o espaço/tempo da reunião pedagógica, a fim de construir coletivamente um espaço de formação, de troca e aprendizado. A perspectiva de promover espaços de estudos e discussões, os quais se possa descortinar a sensibilização e a conscientização acerca da realidade da escola, seus desafios, seus limites e potencialidades quanto às dimensões administrativas e pedagógicas, sobre os possíveis encaminhamentos da prática; pensando a escola como uma unidade.

O que é feito nos anos iniciais do ensino fundamental reflete nos demais anos de escolaridade; o que fizermos para uma mudança qualitativa nos primeiros anos de escolaridade acarretará melhoras também nos anos finais. Talvez, a proposta de

reunião pedagógica como possibilidade de formação continuada possa se estender a todos os professores da escola, no sentido de contribuir para a conquista de espaços de formação mais personalistas e contextualizadas às demandas e sujeitos.

As reuniões pedagógicas podem ser pensadas e organizadas no intuito de trazer a discussão sobre o fazer pedagógico, ampliar os conhecimentos dos professores, trocar experiências, construir possibilidades, realizar planejamentos. Tal perspectiva pode ser compreendida como um processo de auto(trans)formação. A reunião pedagógica sendo o momento de encontro entre os professores, precisa ser também o momento de conversa, de troca e retomada das atividades realizadas, de planejamento e construção do ser professor.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para a realização deste estudo. Assim, para abordar os caminhos metodológicos percorridos faz-se necessário trazer alguns conceitos importantes que embasam as compreensões acerca do que é desenvolver uma pesquisa de mestrado profissional e seu compromisso social.

Considerando que o mestrado profissional tem por objetivo qualificar a atuação dos profissionais da educação, o seu compromisso social está relacionado à melhoria da qualidade das relações e encaminhamentos feitos por estes profissionais, à luz do estudo e compreensão das políticas públicas e dos processos de gestão educacional, bem como buscar ampliar a visão de mundo dos mesmos utilizando-se da pesquisa. Nesse sentido, as autoras Lankshear e Knobel (2008, p. 32.) colaboram com a definição sobre a pesquisa profissional quando colocam que esta “[...] destina-se a contribuir para melhorar a prática, os professores-pesquisadores precisam de alguns conceitos e teorias sobre como pode ser uma ‘melhor’ educação e, para tanto, que tipo de coisas podem conduzir a uma ‘prática aprimorada’”. Conhecer os elementos que se desdobram e desvelam a educação é condição primeira para o exercício de mobilização e mudança no que se refere às questões qualitativas da ação educativa.

Em se tratando de pesquisas realizadas por profissionais de determinadas áreas, Lankshear e Knobel (2008, p. 27) trazem o seguinte:

Uma diferença fundamental em relação à pesquisa acadêmica, é que os profissionais pesquisadores pretendem lidar com problemas ou questões práticas da maneira mais eficiente possível. Eles não estão preocupados em demonstrar um conhecimento erudito da teoria ou da metodologia de uma disciplina acadêmica (ou de um “paradigma” particular) como um fim em si.

Não se trata do descompromisso com o conhecimento teórico construído e referenciado academicamente, mas de valorizá-lo através das possibilidades da aplicabilidade deste como ferramenta, da pesquisa como o início para a mudança. Do compromisso desta “maneira mais eficiente possível” que as autoras evocam com a resolução dos problemas vivenciados na prática, o retorno que a pesquisa pode dar como resultado, como produto, como produção da realidade. A pesquisa

realizada por profissionais da educação, assim como a pesquisa acadêmica, tem caráter de investigação científica e sistemática, por isso não desconsidera a teoria.

Toda a pesquisa é desenvolvida com o intuito de responder algo que se quer entender e ser capaz de mobilizar e provocar movimentos de mudança a partir das nossas conclusões. Assim sendo, este estudo teve por intenção compreender as necessidades formativas de professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como discutir e construir conjuntamente uma proposta para os processos de formação continuada em serviço. No intuito de que esta possa ser desenvolvida em uma escola, faz-se necessário o envolvimento e interação entre pesquisador e colaboradores. Partindo destas intenções, vê-se a necessidade da adoção da abordagem qualitativa para a realização da mesma, visto que não se tratam de questões que se tenha o interesse de quantificar, pois o interesse é alcançar os significados e implicações destas sobre as práticas de formação docente.

A abordagem de pesquisa qualitativa é voltada para os sujeitos e as situações nas quais se encontram, no sentido de analisar, rever, discutir e inferir sobre os achados da pesquisa a fim de retratar a realidade e provocar-lhe algumas mudanças, ainda que apenas no entendimento. Para Chizzotti (2006, p. 28) na pesquisa qualitativa,

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

A abordagem qualitativa, portanto, está voltada para a resolução dos problemas vivenciados pelos indivíduos em seus contextos, necessitando que os pesquisadores entrem em contato com a empiria de maneira mais direta.

Este estudo está intimamente ligado ao ambiente profissional e se chegou a este a partir de um somatório de elementos que emergiram do contexto escolar, local de trabalho da pesquisadora e de um coletivo de professores e profissionais da educação. Assim, este estudo inevitavelmente reforça um entrelaçamento entre pesquisadora e pesquisados, tornando estes últimos colaboradores do estudo, participantes da construção do conhecimento por ele gerados.

Por ser um estudo que buscou a construção dos dados e possíveis resultados através da colaboração e participação de um grupo de professores de uma mesma escola, este se caracteriza por ser uma pesquisa pedagógica. De acordo com Lankshear e Knobel (2008, p. 13) o princípio da pesquisa pedagógica é o de “[...] envolver os profissionais pesquisando suas próprias salas de aula – com ou sem a colaboração de outros professores”. Nesse sentido, considera-se que o espaço destinado às reuniões pedagógicas se configura num momento propício para pensar e planejar a sala de aula, tendo em vista que tal planejamento reflete a escola como um todo. Refletir sobre as práticas pedagógicas, seus limites e potencialidades poderá contribuir para que se identifiquem as demandas formativas presentes neste contexto.

Lankshear e Knobel (2008, p. 14) trazem como referência outros autores ao abordarem os propósitos da pesquisa pedagógica:

Vários autores (por exemplo, Cochran-Smith e Lytle, 1993; Hopikins, 1993; Fishman e Mccarthy 2000) agrupam uma série de visões amplamente compartilhadas sobre os propósitos e ideias da pesquisa pedagógica, em torno de dois conceitos fundamentais. Um deles diz respeito a melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores. O outro é a ideia de que o envolvimento com a pesquisa pedagógica pode contribuir para um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade nas salas de aula.

Tais colocações reiteram o conjunto de elementos presentes na pesquisa pedagógica, valorando-a como sendo uma alternativa viável ao processo de construção e compreensão pretendidos, no que tange as relações estabelecidas na efetivação deste estudo. A pesquisa pedagógica traz consigo esta possibilidade de ‘melhorar a percepção do papel e da identidade profissional dos professores’ e é nesta perspectiva que este tipo de pesquisa é tomado como aporte neste estudo, pois a formação continuada de professores, bem como os processos formativos discutidos aqui, está intimamente ligada à forma como os professores percebem seu papel e como veem construindo sua identidade profissional. O estudo foi guiado então, pelo entendimento de que a formação continuada de professores pautada nos processos de auto(trans)formação tem por princípio a percepção de si e da sua identidade profissional.

3.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Altina Teixeira, no município de Santa Maria – RS, contando com a colaboração da equipe diretiva e dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A coleta de dados teve seu início a partir do segundo semestre de 2016, com enfoque nos documentos oficiais da escola como portarias e editais, regimento escolar, projeto político-pedagógico, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além da busca por fotos que caracterizassem os diferentes períodos da escola nestes 45 anos de existência. A continuidade da coleta de dados se deu no primeiro semestre do ano de 2017, com a proposição e realização de grupos de diálogo durante as reuniões pedagógicas.

O recorte que se estabelece sobre os anos iniciais se deve a maior aproximação da pesquisa com o contexto de atuação, aos interesses pessoais de formação e ao conhecimento da realidade e das práticas desenvolvidas no cotidiano desta escola, o que acabou por gerar o interesse sobre o objeto de investigação aqui proposto. Nesse sentido, realizou-se a técnica dos grupos de diálogo durante as reuniões pedagógicas desenvolvidas na escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Altina Teixeira está localizada na zona oeste da cidade de Santa Maria, na Vila Caramelo, Rua Generoso Almeida da Rocha, 235. Atualmente, oferta ensino fundamental na modalidade regular. Sendo que no início de sua fundação eram ministradas aulas das cinco primeiras séries do ensino fundamental e progressivamente foi se ampliando até se chegar à completude do ensino de 1ª a 8ª série, hoje 1º ao 9º ano.

No dia 17 de abril de 1972 foi criado o Grupo Escolar Municipal da Vila Caramelo, passando no dia 3 de novembro do mesmo ano a chamar-se Grupo Escolar Professora Altina Teixeira. Onde frequentavam as aulas alunos de 1ª e 2ª série⁵, com o intuito da alfabetização.

A seguir na figura 1 uma foto da escola no ano de sua fundação, com duas salas de aula, uma pequena cozinha onde se preparava o lanche e a secretaria. Uma construção de madeira, um pátio onde os alunos brincavam e faziam suas atividades de educação física sobre a terra. Um espaço menor do que se tem nos

⁵ Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Entre outros, muda a nomenclatura de série para ano no ensino fundamental, que passa a ter nove anos, não mais 8 séries. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

dias de hoje. Conforme relatos o espaço onde hoje é a quadra era um terreno vizinho onde por muito tempo havia uma plantação de mandiocas.

Figura 1 – Fachada do Grupo Escolar Municipal da Vila Caramelo



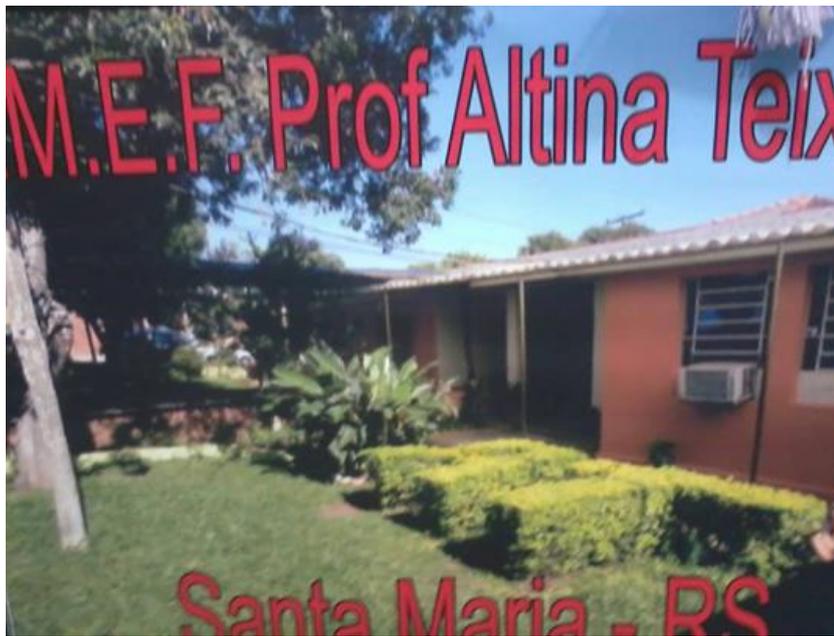
Fonte: Arquivo da escola.

No ano de 1974 passou a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Professora Altina Teixeira. Foi um processo gradativo até chegar a denominação de Escola Municipal de Ensino Fundamental. Até 1993 havia turmas até 5ª série, em 1993 foi autorizada a turma de 6ª série, em 2000 e 2001 as turmas de 7ª e 8ª séries respectivamente. E a partir de 2006, então passou a ser instituído o Ensino Fundamental de 9 anos.

As figuras 2 e 3 trazem a vista da frente da escola, uma construção um pouco diferente da figura anterior, de alvenaria, com o pátio arborizado e que preservou o hall de entrada unindo três ambientes, a direção e secretaria, a sala dos professores e uma sala de aula. As fotos revelam que ao mesmo tempo em que a escola cresceu e se modificou manteve algumas características físicas da estrutura que lhe deu origem. Além disso, o espaço que a escola ocupa hoje é um pouco maior que na época de sua fundação. O terreno vizinho foi adquirido e passou a ser usado como caminho para prática de educação física, depois foi construída uma quadra de esportes e mais tarde a construção da quadra, coberta que, atualmente, foi fechada

tornando-se o ginásio; além das práticas de esportes o ginásio é usado para os momentos de hora cívica, apresentações e demais festividades realizadas na escola.

Figura 2 – Vista parcial da frente da EMEF Professora Altina Teixeira



Fonte: Arquivo da escola

Figura 3 – Vista parcial da frente da EMEF Professora Altina Teixeira.



Fonte: Arquivo da autora.

Atualmente a escola atende alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Em 2016 estiveram matriculados 180 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e 182 alunos nos anos finais do ensino fundamental. O corpo discente é formado, principalmente por moradores das Vilas: Rigão, São João, Caramelo, Jóquei Clube, Sete de Dezembro, Pôr do Sol e Alto da Boa Vista e Vila Lídia no município de Santa Maria – RS, formando, assim, um grupo muito heterogêneo, vindo de diversas localidades.

Na escola, há oito salas de aulas, sendo que duas possuem acesso somente por escadas o que dificulta, assim a acessibilidade de alunos portadores de necessidades especiais motoras; uma cozinha /refeitório; uma sala em que a secretaria e a direção dividem o mesmo espaço; biblioteca; quatro banheiros, uma quadra de esportes coberta, uma sala de professores, uma sala de informática, uma sala de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado.

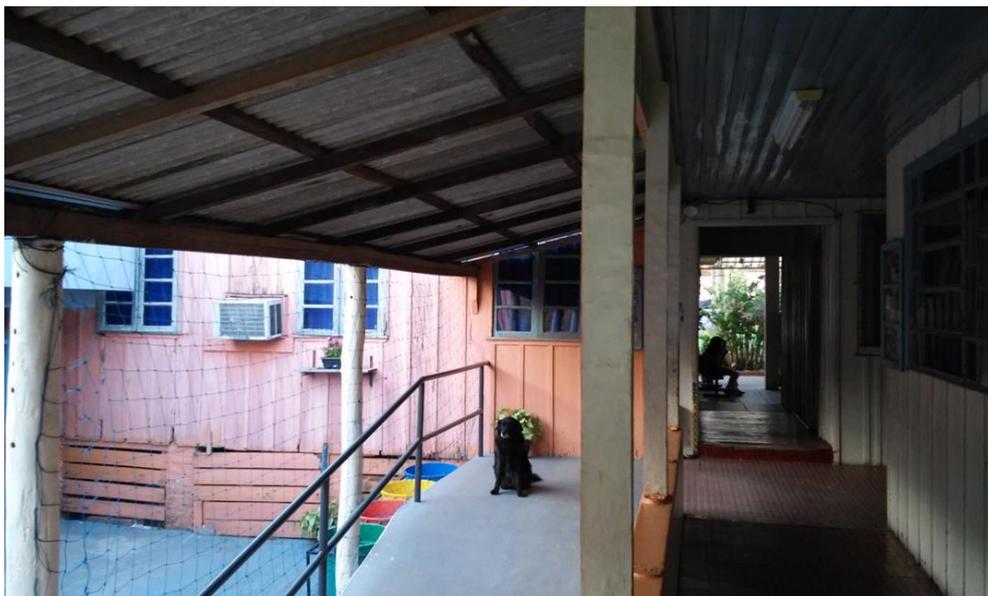
A seguir as figuras 4 e 5 mostram três salas de aula e a sala dos professores que ainda são de madeira. As fotos demonstram um ambiente organizado e o cuidado com as plantas que são cultivadas pelos alunos.

Figura 4 – Vista parcial do pátio da EMEF. Professora Altina Teixeira.



Fonte: Registros realizados pela pesquisadora.

Figuras 5 – Vista parcial do pátio da EMEF. Professora Altina Teixeira



Fonte: Registros realizados pela pesquisadora.

A escola conta com quadro docente de vinte e seis professores, três auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras e uma auxiliar administrativo, o diretor e uma vice-diretora. Nos anos iniciais do ensino fundamental são 8 turmas e 8 professores regentes, 1 professora de apoio e reforço escolar, 1 professora de educação física e 1 educadora especial (que divide 20 horas de trabalho semanal entre os anos iniciais e os anos finais), 1 supervisora; nos anos finais do ensino fundamental são 8 turmas e 13 professores atuando em sala de aula, 1 educadora especial e a vice-diretora que atua como supervisora no momento.

No Projeto Político-Pedagógico a escola propõe “[...] a formação integral do aluno e oferecer-lhe aprendizagens relacionadas à sua vida diária e ao ambiente físico e social” (EMEF PROFESSORA ALTINA TEIXEIRA, 2015, p. 4). Também, prioriza manter “[...] relações estreitas entre a escola e a comunidade visando educar indivíduos com identidade pessoal e cultural, capazes de compreender a sociedade na qual vivem, de participar ativamente e de transformá-la”. (EMEF PROFESSORA ALTINA TEIXEIRA, 2015, p. 4).

A escola propõe desenvolver um projeto em que a humanização esteja presente, o valor do que é possível transformar através do conhecimento, do raciocínio e da análise de fatos do cotidiano, envolvam a comunidade na busca de

uma valorização coletiva trabalhando a afetividade e aprimorando, assim, as relações de convívio mútuo.

A partir dessa realidade constata-se que os objetivos pedagógicos do processo de ensinar e aprender precisam estar mais voltados para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades básicas, tais como: observação, escuta organização, análise, interpretação, leitura, relações, conclusões, comparações, tomada de posições e outras. Desenvolvendo estas habilidades, tornar-se-á mais fácil alcançar as competências propostas para cada ano. Na ênfase das habilidades busca-se auxiliar na construção de sujeitos mais críticos, autônomos, participativos e responsáveis para que possam prover melhorias na sua qualidade de vida e buscar uma sociedade sem discriminações.

Sendo assim, a educação proposta pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Altina Teixeira tem seus pressupostos pedagógicos alicerçados na educação humanizadora, e tem como principal compromisso refletir sobre a sua intencionalidade educativa construindo com os sujeitos o seu conceito de autonomia e enfatizando a responsabilidade de cada um na construção.

O Projeto Político-Pedagógico embasa-se na solidariedade, cooperação, respeito e responsabilidade, cuja finalidade é de que a escola possa cumprir o seu papel social na formação de sujeitos mais críticos e atuantes em sua comunidade. Para isso, é necessário que se compreenda o planejamento como um movimento permanente, contínuo, sistemático e globalizado, no qual é preciso projetar, prever, decidir ações que atendam a determinados anseios da comunidade, alcançando dessa forma uma escola de qualidade social diretamente vinculada à participação cidadã de cada sujeito da comunidade envolvida.

Como já mencionado o corpo discente é formado, principalmente, por moradores do entorno da escola, com faixa etária a partir dos seis anos. A escola tem por característica ser bem conceituada pela comunidade e, frequentemente, se ouve que esta é tida como a opção desejada para o ingresso de seus filhos, visto que temos mais duas escolas municipais nas proximidades. Existe a confiança sobre a qualidade de ensino e gestão da escola.

A escola não oferece educação infantil, devido à falta de espaço. Não haveria salas suficientes nem espaço apropriado para o ensino de qualidade necessário a faixa etária da educação infantil visto suas peculiaridades. Desde a implementação do ensino fundamental de nove anos temos uma turma de primeiro ano, uma de

segundo, duas de terceiro, duas de quarto e duas de quinto nos anos iniciais a cada ano letivo. Nos anos finais são duas turmas de cada ano.

Dentro das possibilidades da educação pública e do olhar de uma gestão comprometida busca-se a cada ano investir na estrutura física e nos recursos materiais, por isso contamos com um ambiente prazeroso de se estar, organizado e planejado conforme suas características de espaço, que é restrito. Além das salas de aula, uma biblioteca, sala de professores, sala de secretaria e direção, quadra poliesportiva coberta, um pequeno laboratório de informática, cozinha com refeitório, sala de recursos multifuncionais e atendimento educacional especializado e o espaço de pátio que é pequeno, pois além das dependências da escola temos a residência do zelador.

O corpo docente é formado por professores experientes e qualificados. Em sua maioria professores com uma vasta caminhada no magistério municipal e na escola em questão. Professores com a formação exigida para o exercício da docência, conhecedores da realidade da escola, inseridos na rede de ensino, membros da educação como um todo. Somos treze professores nos anos iniciais, incluindo, supervisão, direção, vice-direção, professora de apoio e educadora especial. Para tanto este é o grupo que realizou os encontros do grupo de diálogo.

As reuniões pedagógicas dos anos iniciais da EMEF. Altina Teixeira, assim como em qualquer escola, são muito importantes para os professores, pois se configuram em momentos de tomada de decisões sobre as ações pretendidas. Porém, em virtude das demandas de gestão que vão surgindo no decorrer do cotidiano escolar e da mantenedora, na maioria das vezes, as reuniões se revelam burocráticas. Tratar das questões burocráticas é uma necessidade da escola, porém as reuniões não deveriam resumir-se a estas. São muito produtivas as reuniões onde se discutem o planejamento de ações, como a realização de eventos e projetos como a oficina de leitura. Bem como, as reuniões onde se avaliam práticas, como os conselhos de classe, oportunidade de conhecer um pouco mais do trabalho e das concepções dos colegas. Porém, os conselhos de classe acontecem a cada fim de trimestre.

Nos últimos anos vem crescendo, cada vez mais, o número de alunos aprovados com progressão, em decorrência desse contexto novo do ciclo de alfabetização e das reais condições de o sujeito em ensinar e aprender. Outra característica é o aumento do número de alunos do atendimento educacional

especializado e a presença da educadora especial por 20 horas para atender às 40 horas de funcionamento da escola. Evidencia-se falta de apoio de algumas famílias que acabam delegando totalmente a educação dos filhos à escola. Percebe-se ainda a desmotivação e falta de perspectivas de alguns alunos. Questões como estas têm tornado cada vez mais difícil o trabalho do professor, pois, às vezes, surgem demandas para as quais o professor ainda não se vê preparado.

No decorrer de cada ano letivo os professores buscam seu máximo para melhor ministrar suas aulas e criar as situações de aprendizagem. Mas ainda é um movimento na maioria das vezes solitário. Por isso considera-se as reuniões pedagógicas espaços importantes para estas discussões, pois os desafios que vão surgindo são da escola e não apenas deste ou aquele professor, pois os alunos são da escola, hoje com um amanhã com outro professor. As reuniões podem servir para o fortalecimento da docência, lugar onde possamos encontrar nossas motivações.

Trago estas crenças por observar o trabalho dos colegas, a dedicação de cada um naquilo que faz, a forma como se relacionam com seus alunos, a forma como interagimos e realizamos nossas trocas fora das reuniões e o quanto aprendi e me senti motivada ao longo destes quatorze anos, observando e conversando com os colegas.

3.2 OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS E A CONSTRUÇÃO DE DADOS

O trabalho de campo é um momento muito rico na pesquisa, é a fase da investigação em que o pesquisador estabelece uma relação mais estreita com os colaboradores. Momento destinado a descobertas e coleta de dados que viabilizem e permitam trazer à tona a resposta às questões a que um projeto de pesquisa se propõe. Sobre os dados em uma pesquisa, Lankshear e Knobel (2008, p. 149) dizem que “são sempre construídos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa”. E, ainda, esta construção se baseia numa “visão particular do que ocorreu” (ibidem). Nesse sentido, os dados vão sendo construídos através do olhar do pesquisador, de acordo com as suas buscas.

Ao propor um estudo sobre a formação continuada de professores, que visa as concepções de um grupo de professores e a construção de uma proposta de formação que atenda as características destes, viu-se a necessidade de utilizar

recursos de coleta e construção de dados que melhor se adequassem às concepções que nortearam tal estudo. Por se tratar de uma construção compartilhada, pensou-se no envolvimento dos professores através da reflexão e das discussões em grupo. Ao tratarem da pesquisa pedagógica Lankshear e Knobel (2008), apontam que “Para descobrir coisas, o pesquisador provavelmente precise criar contextos de coleta de dados especiais [...]”. Nesse sentido é que foi escolhido o espaço das reuniões pedagógicas realizadas na escola, nas quais se procurou criar um contexto de diálogo e reflexão. Em virtude das características deste estudo, do tipo de abordagem, das questões norteadoras e das intencionalidades, julgou-se que entre as técnicas de coleta de dados o grupo de diálogo ou grupo dialogal era o mais apropriado para os fins a que este se destina. Como técnica de pesquisa o grupo de diálogo se configura como um momento de discussão sobre a realidade proposta. Conforme Domingues (2009, p. 170):

O grupo dialogal, inscrito no modelo de pesquisa qualitativa, constitui-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semi-estruturadas) [...] inova com a inserção ativa da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o lugar de formação e o local do debate e da pesquisa). Essa configuração diferenciada levou à opção por denominá-la grupo dialogal, pois tais aspectos podem influir na natureza dos dados coletados.

O grupo de diálogo mostrou-se uma técnica adequada à intencionalidade proposta neste estudo, pois criou um espaço de conversa em que os colaboradores tiveram a oportunidade de participar ativamente do processo de desenvolvimento da investigação. Proporcionou o envolvimento destes nas possibilidades de discussões sobre sua formação continuada, visando um protagonismo no que se refere à tomada de decisão na elaboração da proposta de formação. Para tal, vale ressaltar a importância do diálogo, pois de acordo com Freire (1986, p. 11): “O diálogo pertence à natureza humana, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”. Conforme o autor, o diálogo faz parte da condição humana, estabelecemos as relações com o outro através da capacidade que temos de comunicação. Nortear o processo de formação continuada de professores pelo diálogo significa aproximá-los das aprendizagens acerca de sua formação, num processo baseado na construção compartilhada.

Além disso, encontra-se em Henz e Freitas (2015, p. 81) que os círculos dialógicos se constituem em:

[...] espaços e dispositivos de estudos em que pesquisadores e sujeitos interlocutores têm a possibilidade de dialogar abertamente. [...] observamos o quanto os momentos e movimentos de diálogo são indispensáveis para se problematizar o cotidiano da escola, bem como a realidade de cada um dos interlocutores, para que aconteçam efetivas auto(trans)formações nas suas concepções e ações e, conseqüentemente, no contexto em que atuam.

O trabalho no grupo de diálogo norteou-se com base no pensamento reflexivo, no sentido de refletir sobre a realidade escolar experienciada e na busca de parâmetros de referência para a construção de uma proposta de formação continuada compartilhada.

Também, ao tratar sobre o grupo de diálogo Domingues (2009, p. 171) afirma que:

Esse recurso admite como princípio que os sujeitos envolvidos na pesquisa são seres culturais e históricos em processo permanentes de desenvolvimento profissional e, por se acharem inseridos numa temporalidade e numa territorialidade, na relação com outros que vivem sua profissionalidade, têm saberes e usam seus conhecimentos para enfrentar os desafios postos.

Para tanto, inicialmente, foram previstos que os grupos de diálogo seriam realizados a cada quinze dias, no espaço das reuniões pedagógicas, no período de março a maio, perfazendo seis encontros. No decorrer destes meses algumas demandas da escola foram inviabilizando a dinâmica dos encontros conforme previsto inicialmente, justamente pela necessidade do planejamento das atividades referentes às rotinas, as comemorações de datas como o aniversário de escola, reunião de pais, preparação para as avaliações trimestrais, entre outros. Assim, a realização dos grupos de diálogo sobre a intencionalidade da pesquisa precisou encontrar espaço, em que foi preciso aguardar o momento certo, principalmente porque o encontro do grupo precisava acontecer nas reuniões, já que o objetivo era o de discutir e avaliar estes momentos e construir as reformulações possíveis e desejadas pelo grupo a partir deste espaço escolar.

Realizou-se, portanto, cinco encontros, sendo o de número um a apresentação da pesquisa e avaliação do grupo sobre o interesse e colaboração na participação. Este primeiro grupo de diálogo não teve o áudio gravado, apenas os

termos de consentimento assinados. Após a apresentação do projeto, os professores colocaram suas impressões, mostrando-se abertos e receptivos a proposta, considerando importante a formação continuada no espaço da escola.

Os próximos encontros no grupo de diálogo foram gravados em áudio, mediante aprovação do grupo de colaboradores e, posteriormente, realizado o registro escrito. A transcrição dos dados configurou-se num momento importante, para a retomada e análise e, conforme destacam Lankshear e Knobel (2008), se trata de um momento de preparação e organização destes dados para posterior análise.

Figura 6 – Registro do grupo de diálogo com os professores dos anos iniciais da EMEF. Professora Altina Teixeira



Fonte: Registros produzidos pela pesquisadora.

Figura 7– Registro do grupo de diálogo com os professores dos anos iniciais da EMEF. Professora Altina Teixeira



Fonte: Registros produzidos pela pesquisadora.

As figuras 6 e 7 são duas fotos representando de um dos encontros no grupo de diálogo, em sua maioria foram realizados em uma sala de aula, com os participantes dispostos em círculo, porém nesta ocasião usamos a sala dos professores, pois as salas de aula estavam passando por dedetização.

O encontro dois foi centrado na questão: o que é ser professor e quais os desafios que o professor encontra hoje? Iniciamos com a apreciação de um vídeo⁶ motivacional sobre ser educador. Seguimos a conversa sobre as características apresentadas no vídeo e a forma como vemos o trabalho do professor. Aos poucos os professores foram dando forma a fala do grupo com suas contribuições. Um grupo de diálogo oportunizando momentos de fala e de escuta; uma possibilidade ímpar para conhecer-se e conhecer o grupo de trabalho. Foi uma forma de conhecer melhor os colegas e a escola fora da sala de aula. Ao final deste encontro apresentei a proposta de um memorial (Apêndice F), com o intuito de traçar algumas questões para os próximos diálogos. No entanto os professores precisaram de um tempo maior para suas escritas, o que ocasionou a não utilização destes na elaboração dos assuntos e encaminhamentos nos grupos de diálogo. O memorial foi solicitado a dez professores presentes na reunião e somente seis professores deram o retorno ao longo do semestre.

No grupo de diálogo três, trabalhamos com questões impressas (Apêndice C) para que os professores respondessem de maneira individualizada e, após, fossem colocadas as suas impressões para debate coletivo sobre cada assunto.

⁶ Vídeo: O valor de ser educador. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=6-4YpJtTgF8>.

O encontro quatro partiu da apresentação da compilação das respostas às perguntas do encontro anterior, em que o grupo concordou com os dados elencados, discutindo acerca de elementos desejados para uma formação continuada a ser desenvolvida na escola. Tais elementos são abordados no capítulo 6 deste estudo, durante a análise dos dados. Ainda neste encontro o diálogo teve seu segmento ao tratar sobre as características de uma reunião pedagógica ideal e o que se espera de uma reunião para que ela seja um espaço de formação.

O encontro cinco foi marcado, mais uma vez, pela compilação dos dados presentes nas falas do encontro anterior, para que se confirmassem ou não os elementos e tratativas necessárias à elaboração compartilhada da proposta de formação continuada a ser desenvolvida na escola no espaço das reuniões pedagógicas. Revisamos os elementos e dialogamos sobre a forma como realizá-los, sobre o papel de cada indivíduo do grupo e de sua importância para este processo de formação.

As memórias estão intimamente ligadas às vivências, é o registro mental das situações vividas no cotidiano, referem-se à história de vida de cada indivíduo. Ao referir-se a histórias de vida Chizzotti (2008, p. 101) coloca que elas são “[...] um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida”. Então, trabalhar com as memórias significa trabalhar com as histórias de vida, com os eventos significativos vividos pelas pessoas. Além disto, implicou a possibilidade de aproximar o tema da pesquisa e seus colaboradores e de que, estes ao relatarem suas memórias, [re]construam seu percurso de formação e possam compreender-se protagonistas na proposição de novos caminhos formativos. No que se refere a este estudo significa valorizar tais vivências, trazendo a perspectiva de entrelaçar tais histórias na construção de um processo de auto(trans)formação colaborativo.

Tratam-se das narrativas de vida, das experiências dos indivíduos e de sua interpretação própria sobre tais fatos. Os relatos impregnados dos conhecimentos gestados nas experiências práticas. Referem-se à experiência pessoal de um indivíduo ou grupo. Os colaboradores deste estudo trouxeram suas experiências e vivências na profissão ao longo dos anos, os fatos que marcaram e que os constituem enquanto professores. Julgo serem estas vivências as marcas que os professores trazem em si, as marcas da experiência prática: tanto do ensinar quanto

do aprender. É possível perceber nas falas o colocar-se no lugar do outro, o enxergar o aluno.

Buscou-se, portanto, as memórias acerca dos momentos de formação continuada: das mais significativas e das menos expressivas; das relações dos colaboradores com estes processos e; do levantamento de limites e possibilidades presentes em tais processos formativos. Nessa lógica, cada colaborador foi convidado a escrever um memorial sobre sua trajetória como professor, da maneira como a formação continuada aparece neste processo de constituir-se professor, quais espaços formativos vem construindo sua identidade profissional, quais momentos de formação continuada foram interessantes, prazerosos e/ou desafiadores. Foram tratados como documentos produzidos ao longo do processo de pesquisa, os quais estão elencados dentre os dados analisados. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 215),

Os registros dos participantes são documentos criados por aqueles que colaboram com o estudo, a pedido do pesquisador. Como tal, são produtos de pesquisa [...]. Os registros que coletam dados escritos do ponto de vista do participante podem oferecer esclarecimentos úteis sobre seus pensamentos. Os registros de participantes também podem assinalar mudanças que ocorram com o passar do tempo, na maneira de pensar ou de perceber algo [...], podem atuar como registro do que funcionou e não funcionou em um estudo de intervenção, a partir do ponto de vista do professor, assim como dos alunos, podem documentar a dinâmica de raciocínio ou os sentimentos dos participantes sobre uma questão ou fenômeno [...].

O momento de registro propiciou ao próprio autor a possibilidade de um resgate de algo vivido, que envolve emoção e sentimento, podendo trazer novos significados ou simplesmente interpretação nunca antes feita. Foi um convite a revisitar momentos e situações, bem como apropriar-se delas e [re]significá-las.

A prática de contar as próprias memórias seja verbalizada ou caracterizada por uma escrita reflexiva é um exercício de recordar narrando as experiências de um tempo passado, dos fatos que já ocorreram, para fazer suscitar na mente, além das recordações/lembranças, também informações que certamente constituirão novos sentidos no presente e que se constituem em nosso percurso formativo. (MELLO, 2016, p. 3).

Também, no decorrer da pesquisa, foi importante utilizar da análise documental. Com base em Ludke e André (1996, p. 38), considera-se que a pesquisa documental conta com diversas fontes como “[...] leis e regulamentos,

normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. As autoras enfatizam ainda que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador”. (p. 39). Trata-se de captar informações sobre aquele determinado contexto documental, já que é nele que elas surgem.

Assim, este estudo conta com o acesso a documentos pertinentes à construção dos dados e resultados desta pesquisa, tais como:

- Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar da EMEF. Professora Altina Teixeira.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996.

- Constituição Federal de 1988.

- Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001.

- Parecer CNE nº 09/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

- Resolução CNE nº 01/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil.

- Decreto nº 6.775/2009, 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.

- Resolução CNE nº 04/2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

- Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014.

- Resolução CNE nº 02/2015, 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.

– Decreto nº 8.752/2016, Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Aliado a construção do referencial teórico, procurou-se constituir o estado do conhecimento sobre a temática em estudo, por meio da leitura e análise de produções científicas relacionadas à formação continuada de professores. Nesse sentido, buscou-se as produções científicas das últimas três reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e as dissertações produzidas de 2013 a 2016 presentes no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para tanto, foi realizada uma consulta nos trabalhos publicados nas reuniões anuais no grupo de trabalho GT8 (Formação de Professores), no site da ANPED e no repositório da CAPES e as produções encontradas e analisadas referem-se ao período de 2012 a 2016.

Considera-se de grande importância a ANPED, partindo do pressuposto que esta traz subsídios resultantes de pesquisas acerca de temas relacionados com a educação, sendo organizados e distribuídos de acordo com assuntos em GTs. Esses grupos de trabalho facilitam e aprofundam o acesso às informações produzidas pela comunidade científica. A CAPES, por sua vez revela-se um repositório dos mais importantes, no que se refere à produção da pós-graduação. É uma fundação vinculada ao Ministério da Educação que atua na expansão e consolidação da pós-graduação no país todo, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da pesquisa brasileira.

Dalla Corte (2008, p. 01) compreende o estado do conhecimento como “[...] o acesso ao conhecimento já existente, aos conceitos e princípios fundantes que já estão estabelecidos, ou seja, a produção de conhecimento que tem início tendo por base a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente”. Nessa perspectiva, entende-se que os produtos de pesquisas anteriormente elaboradas são de extrema importância para o andamento e a continuidade de outras pesquisas e estudos, pois dão base para outras conclusões e reflexões acerca da possibilidade que se tem de uma vasta gama de temáticas envolvidas quando se trata de educação.

Ao referir-se aos pesquisadores atuando sobre a realização de uma pesquisa denominada “estado do conhecimento”, Ferreira (2002, p. 259) coloca que estes estão:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema.

Dalla Corte (2008) e Ferreira (2015) referem-se ao estado do conhecimento reforçando a ideia de que este tipo de pesquisa se mostra muito eficiente no que tange o conhecimento das pesquisas já realizadas acerca de uma temática específica. Que este tipo de pesquisa aproxima qualquer pesquisador ao campo das pesquisas já realizadas, o que proporciona ao mesmo a possibilidade de conhecer melhor sua temática, os encaminhamentos já realizados, os interesses do campo científico, bem como a validade e pertinência da realização de uma nova pesquisa sobre a temática.

3.3 A ANÁLISE DOS DADOS

O momento da análise dos dados captados pela pesquisa se caracteriza pela escolha da técnica que melhor se aplica, tendo em vista as características peculiares e intencionalidades da mesma. Gomes (2009) aponta alguns elementos importantes a serem observados durante este processo, sinalizando que a análise e a interpretação têm como finalidade explorar o “[...] conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (p. 79), e que “[...] devemos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social” (Ibidem).

Além disso, é imprescindível que a análise qualitativa dê conta da diferenciação entre as falas, nesse sentido o autor propõe que “[...] ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social” (GOMES, 2009, p. 80). Portanto, cabe ao pesquisador encaminhar as análises de maneira a contemplar tanto o que aparece de homogêneo e que acaba por caracterizar o discurso de um grupo, quanto o que aparece de heterogêneo e que revela as diferenças que formam tal grupo.

Para tal, este estudo traz a análise de dados sobre o princípio da análise de conteúdo que, na contribuição de Chizzotti (2008, p. 115):

Pressupõe, portanto, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Compreender os dados coletados sob esta perspectiva significa avaliá-los e interpretá-los buscando extrair-lhes os significados da forma mais fiel possível. Ainda, segundo Chizzotti (2008, p. 115):

A análise de conteúdo construiu um conjunto de procedimentos e técnicas de extrair o sentido de um texto por meio das unidades elementares que compõem produtos documentários: palavras-chave, léxicos, termos específicos, categorias, temas e semantemas, procurando identificar a frequência ou consonância dessas unidades para fazer inferências e extrair os significados inscritos no texto a partir de indicadores objetivos.

Ao adotar um conjunto de técnicas como o proposto na análise de conteúdo, deve-se ter a clareza de que significa tratar o texto de forma sistemática e objetiva para melhor extrair os sentidos de texto. Significa decompor o texto em fragmentos mais simples no intuito de melhor compreender aquilo que é dito através das pequenas sutilezas presentes nos documentos.

A fim de estabelecer a análise dos dados coletados, fez-se importante estabelecer categorias para que as análises acontecessem de forma clara e coerente. As categorias estão intimamente relacionadas aos objetivos propostos, conforme Chizzotti (2008, p. 117) “[...] a eleição das categorias é fundamental para se atingir os objetivos que se pretende” e ainda que “nem sempre é fácil definir as categorias de antemão”. A definição das categorias depende da natureza da pesquisa, quando se trata de extraí-las do conteúdo de um texto, isto requer a leitura minuciosa para se levantar o sistema categorial pelo qual o texto será analisado.

Por suas características, foram adotadas unidades de análise e ou unidades de registro, visto que na unidade de análise “importa-se encontrar a frequência material de cada elemento: palavra-chave, termos; [...] identificar a presença ou ausência de opinião” (CHIZZOTTI, 2008, p. 130) e a unidade de registro permite a

utilização e análise fragmentos, temas ou frases com significação. Os elementos como unidades de numeração, indicadores e índice poderão ser abordados embora suas características não nos remetam aos objetivos desta pesquisa. Porém, a possibilidade de quantificação de dados observáveis, passíveis de serem expressos em números ou porcentagens poderá contribuir para fundamentar inferências e afirmação durante as análises.

O momento da análise dos dados significa a “[...] descoberta de realidades subjacentes e interpretações fidedignas” (CHIZZOTTI, 2008, p. 131), de inferência sobre os dados devidamente organizados e categorizados. A análise de conteúdo baseada em Chizzotti (2008) está voltada ao objetivo de conhecer as necessidades formativas dos professores, o que eles pensam sobre a formação continuada e de que forma se podem promover espaços formativos que contemplem a auto(trans)formação docente. Nesse sentido, acredita-se que as categorias estão diretamente relacionadas às seguintes unidades: formação continuada, necessidades formativas e auto(trans)formação docente.

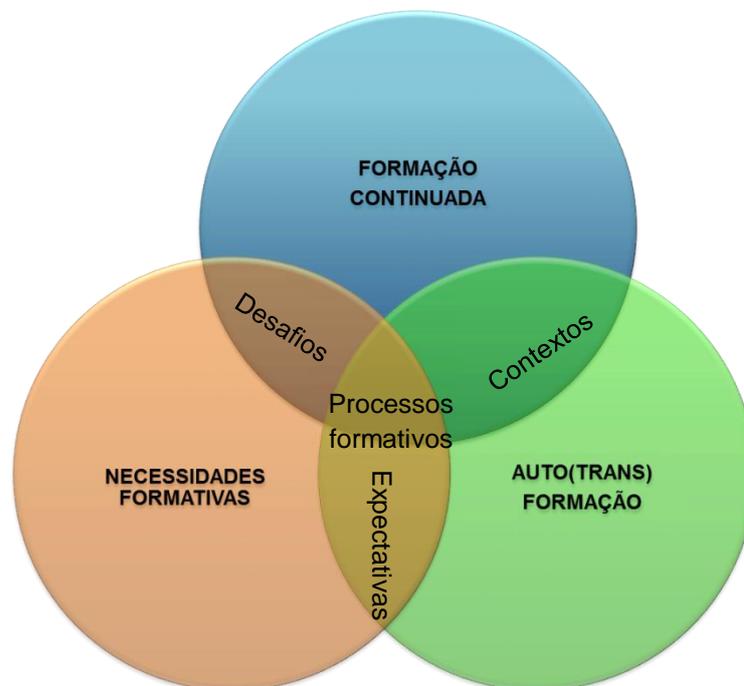
Para tanto, as categorias foram construídas no decorrer da pesquisa, tendo por referência os dados coletados, suas aproximações e recorrências, bem como possibilidades de entrecruzamentos de informações. Evidenciaram-se unidades comuns no decorrer das falas dos colaboradores durante as tratativas nos grupos de diálogo:

- As discussões geradas acerca da unidade a) *formação continuada*, foco inicial deste estudo, trouxeram novas unidades de análise.
- Emergiu das discussões a unidade b) *necessidades formativas*, que se refere ao que estes colaboradores desejam, o que sentem como necessidade para sua formação, o que precisam buscar como formação, que elementos são do interesse e que podem vir a somar qualidades na prática docente, para que se possa enfrentar com mais segurança os desafios aos quais o cotidiano escolar e a educação como um todo revelam.
- A unidade c) *auto(trans)formação* apareceu no processo de resgate das memórias formativas, a partir da constatação de que cada um vai construindo seu processo formativo e dando forma a sua docência, de que

a formação continuada tem como resultado aquilo que cada um faz com ela, ou seja, as contribuições que ela tem sobre o fazer docente.

A figura, a seguir, representa a possibilidade de entrelaçamento das unidades de análise. Demonstrando que apesar de poderem ser tratadas separadamente em alguns momentos elas se fundem fazendo parte das outras unidades e trazendo à tona novas implicações, possibilidades de ampliação, construção ou [re]significação dos conceitos. Ao pensarmos estes entrelaçamentos propostos entre as categorias é possível perceber que deles afloram elementos importantes para discussão das mesmas. Tais categorias surgiram previamente dos objetivos e dos referenciais propostos neste estudo e se reafirmaram nos processos de construção e análise dos dados.

Figura 8 - Unidades de origem das categorias de análise



Fonte: Produzida pela autora.

Ao abordarmos as categorias formação continuada, necessidades formativas e auto(trans)formação, percebemos que surgem elementos que caracterizam e encaminham tais relações.

Uma formação continuada pautada nas necessidades formativas traz consigo novos desafios, configurados a partir de um momento de escuta destas

necessidades, de conciliação destas pelo grupo, de criação e abandono dos modelos prontos, entre outros. Bolzan, Isaia e Maciel (2013) ao abordarem a formação de professores na Educação Superior, trazem as seguintes colocações:

A reconstrução de uma pedagogia específica para a formação, assim como o desenvolvimento de dispositivos e estratégias variadas, constituem-se como um desafio ao se organizar os processos formativos a serem implementados. O caminho é o de incertezas, porém, a situação requer que revisemos nossas tradições, nossos compromissos, nossas concepções, nossas práticas, a fim de definir os contornos do campo formativo de professores. (p. 61).

Tais afirmações se aplicam sobre a formação continuada, pois retratam as necessidades presentes no cenário da formação de professores, seja ela inicial ou continuada. As autoras revelam que existe uma necessidade de se buscar novos horizontes, criar novos espaços e novas discussões a fim de favorecer a atuação docente.

A formação continuada relacionada à auto(trans)formação sugere o olhar sobre os contextos em que esta formação acontece. Contexto de reflexividade, de diálogo, de escuta, partilha e construção de conhecimento, em que o indivíduo tem a possibilidade transformar seu modo de ser e agir. Para Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 55) “Pensar acerca da profissão docente implica compreendê-la a partir do espaço-tempo em que cada professor se produz, definindo sua maneira de ser e fazer a docência”. Nesse sentido, cabe pensar que o contexto de atuação profissional influencia de maneira significativa nos processos de auto(trans)formação dos professores, pois este ‘tempo-espaço’ que é a escola pode ser visto como um contexto específico em que tal formação se desenvolve.

Os processos auto(trans)formativos relacionados às necessidades formativas implicam expectativas. Expectativas de que ao tratar as necessidades formativas se tenha uma ação docente mais qualificada, mais segura e de que o professor se sinta mais empoderado em seu fazer pedagógico.

As três unidades juntas implicam processos formativos a serem construídos, pensados e elaborados tendo em vista os desafios, expectativas e contextos nos quais se dão.

Sobre o momento das análises das falas dos professores colaboradores, ao abordá-las na construção deste texto, optou-se pelo uso de pseudônimos a fim de preservar suas identidades. Pelas contribuições destes na constituição de meu

processo auto(trans)formativo escolhi na minha memória os nomes daqueles professores que foram meus exemplos, que contribuíram significativamente, de maneira positiva, em meu processo educativo e os atribuí aleatoriamente, apenas como forma de homenagem aos mestres cujas as práticas ainda povoam minha memória.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Este estudo buscou investigar o que vem sendo produzido sobre o tema “formação continuada de professores nos anos iniciais do ensino fundamental”. A temática foi escolhida por se tratar do objeto de pesquisa do mestrado profissional e teve por intuito visualizar o leque de subsídios referentes a temática em questão, bem como avaliar, situar e fundamentar as análises do enfoque pretendido.

Trata-se de um estudo denominado “estado do conhecimento” que, segundo Ferreira (2002, p. 258), se refere a pesquisas:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

O estudo foi elaborado a partir de uma pesquisa realizada no site da ANPED, das reuniões nacionais da ANPED⁷, os artigos produzidos e apresentados no GT8 – Formação de Professores e no repositório da CAPES⁸, banco de teses e dissertações. Nesse sentido, esta pesquisa serviu-se de dois locais: o GT8 – Formação de Professores das três últimas reuniões anuais da ANPED, no qual foram buscados os trabalhos apresentados na forma de artigo; e o banco de teses e dissertações da CAPES no qual se priorizou as dissertações produzidas sobre a temática definida.

⁷ Sigla da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A ANPED é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação. As buscas foram realizadas nos seguintes endereços: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos>>; <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>>; <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>>.

⁸ Sigla da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. A CAPES é o órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto-sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses>>.

A análise focou a quantidade de trabalhos publicados por ano, a temática, problemática, objetivos e os principais resultados das pesquisas. Em síntese, foram realizadas as seguintes etapas que constituíram o percurso metodológico:

- consulta e seleção dos trabalhos apresentados relacionados à temática formação continuada de professores nos anos iniciais, nos anos de 2012 a 2016;
- leitura dos títulos dos artigos e dissertações publicados, identificando os trabalhos referentes ao tema e que se enquadrassem aos descritores definidos;
- leitura dos resumos dos trabalhos selecionados que apresentaram maior aproximação com o objeto de estudo proposto para esta pesquisa;
- identificação das categorias de análise conforme o foco de discussão proposto em cada estudo selecionado;
- análise dos dados por meio da técnica da análise de conteúdo, organizando e sistematizando os achados da pesquisa.

No primeiro momento a busca foi feita pelos títulos e resumos que trouxessem as seguintes palavras-chave: formação continuada; educação permanente; formação permanente; formação contínua; e que vinculassem tal formação aos anos iniciais, ou ensino fundamental. Nessa lógica, foram descartados os títulos nos quais não constasse pelo menos um dos descritores definidos, sendo que alguns títulos acabaram por serem selecionados, mesmo não estando dentro dos critérios de seleção, por serem considerados úteis como possibilidade de aporte teórico para as demais discussões desta investigação. Por exemplo: artigos relacionados às políticas de formação de professores, relatos de experiências de formação continuada desenvolvidas em rede e ações de formação continuada desenvolvida pelos órgãos responsáveis, entre outros.

Com relação à busca de dados referentes à ANPED foi realizado um balanço das produções sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais, levando em consideração os trabalhos publicados no GT8 no período que compreende as três últimas reuniões nacionais, levando-se em conta a mudança na periodicidade de sua realização. Até a 35ª elas eram anuais, após uma alteração estatutária em 2012, as reuniões passaram a ocorrer a cada dois anos, intercaladas

pelos regionais. Nesse sentido, este estudo baseia-se na 35ª reunião anual de 2012, a 36ª reunião de 2013 e a 37ª reunião de 2015.

Depois da primeira seleção dos títulos, foi realizada a leitura dos resumos dos trabalhos que mais estiveram conectados a pesquisa, em que buscou-se identificar os autores, o tema, o(s) problema(s) de pesquisa, os objetivos e os principais resultados.

Como resultado desta seleção encontrou-se: 37ª reunião nacional, com 23 trabalhos no GT8, dos quais apenas 2 se enquadraram nos descritores; 36ª reunião nacional, com 18 trabalhos no GT8, dos quais apenas 2 foram selecionados; 35ª reunião anual, totalizando 22 trabalhos no GT8, dos quais 2 foram selecionados.

Quanto à busca de dados relacionados a CAPES, centraram-se nas dissertações produzidas nos últimos quatro anos, ou seja, no período de 2013 a 2016. A definição das datas se deve ao fato de que estão disponíveis no site apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016. Ao recorrer-se à CAPES, Banco de teses e dissertações, foram utilizadas as mesmas etapas referidas no processo realizado no banco de dados da ANPED.

A fim de iniciar a busca das dissertações utilizou-se os seguintes descritores “formação continuada de professores” “anos iniciais do ensino fundamental” e ao refinar a busca indicou-se a área de concentração “Educação” o que definiu os resultados num universo de 541 estudos disponíveis dos quais dezesseis foram elencados para este estudo: 2016 – 1 dissertação de mestrado em educação; 2015 – 4 dissertações de mestrado em educação e 1 dissertação de mestrado profissional; 2014 – 6 dissertações de mestrado em educação e 1 dissertação de mestrado profissional; 2013 – 3 dissertações de mestrado em educação.

Considerando os textos encontrados e os selecionados, tornou-se possível quantificar os achados e estabelecer a seguinte tabela com a finalidade de visualização da incidência de publicações por repositório e ano.

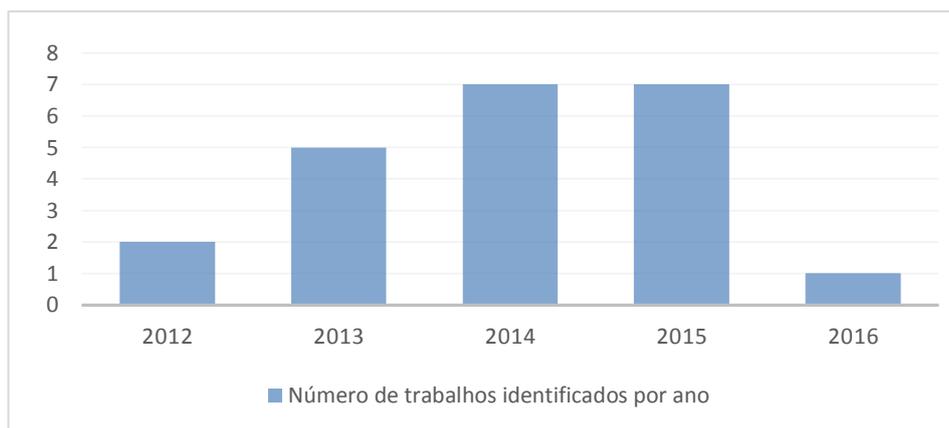
Tabela 1 – Número de trabalhos encontrados por repositório

Localização	2012	2013	2014	2015	2016	Total
ANPED	2	2	-	2	-	6
CAPES	-	3	7	5	1	16
Total Ano	2	5	7	7	1	22

Fonte: Elaborada pela autora a partir do quantitativo de textos encontrados.

Partindo-se dos dados retratados na tabela 1 visualiza-se quais os anos que mais se destacam no que se refere ao quantitativo de produções, tornando-se possível verificar a maior concentração nos anos de 2014 e 2015, como representado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Número de trabalhos encontrados por ano

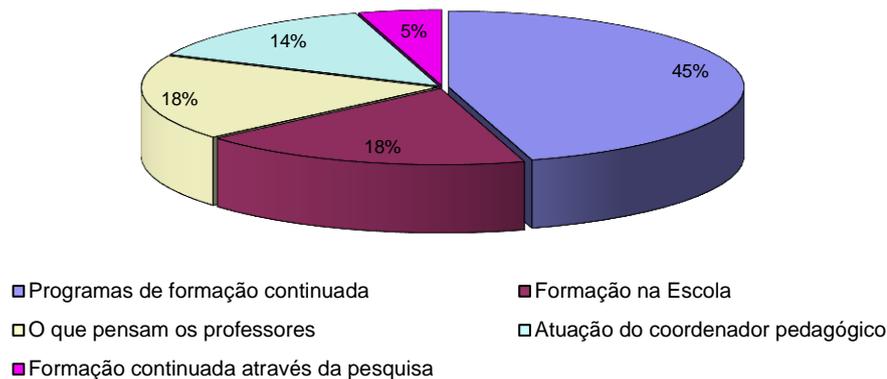


Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito ao foco de pesquisa dos trabalhos analisados foi possível elencar algumas categorias de análise no que se refere à questão da formação continuada de professores, conforme a evidência de entrecruzamentos possíveis e das diferenças nas pesquisas apresentadas.

Assim, do total de produções entre ANPED e CAPES foi possível categorizar os trabalhos da seguinte maneira:

Gráfico 2 – Incidência das temáticas dos trabalhos analisados



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

4.1 DA CATEGORIZAÇÃO ÀS CONTRIBUIÇÕES

Realizada a categorização dos trabalhos encontrados nos sites da ANPED e da CAPES, categorização acima dimensionada no gráfico 2 e das análises apresentadas no processo de qualificação, apresento os textos utilizados para subsidiar a construção desta dissertação. Foram selecionados cinco textos, sendo que três tratam sobre experiências da formação continuada desenvolvida na escola e dois trazem uma análise sobre os discursos dos professores sobre os processos formativos. Tais textos foram selecionados por demonstrarem aspectos referentes ao estudo proposto nesta dissertação. São eles: “Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente”, Calegari (2015); “Roda dos sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade”, Farias (2015); “A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS, Machado (2013); “A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente”, Nhanisse (2014); “Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental”, Silva (2014).

Na dissertação “Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente”, Calegari (2015) aborda uma experiência de formação continuada de professores desenvolvida na escola,

buscando compreender os movimentos de reflexão, ações mobilizadas e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas dos professores. Dentre os resultados a autora verifica entraves relacionados à atuação dos profissionais da escola, no que corresponde a forma como são assumidos os encaminhamentos coletivos bem como as questões externas que permeiam e dificultam a constituição do projeto pedagógico com finalidades de ações bem definidas. A autora destaca, ainda, a potencialidade e uma variedade de questões a serem exploradas e analisadas na formação continuada a fim de se poderem articular as dimensões teórico-práticas.

Farias (2015), na dissertação “Roda dos sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade” relata a importância da formação docente no coletivo nos espaços educativos em que atuam os professores, desenvolvendo ações pedagógicas a partir da reflexão sobre o cotidiano docente. A autora dá destaque à iniciativa da formação continuada através do estudo e diálogo vivenciados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa na construção do sentido da coletividade.

Machado (2013) analisa as práticas de formação continuada de professores desenvolvidas em escolas da rede municipal de Canoas, a partir de orientações recebidas da mantenedora em sua dissertação “A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS. Dentre as principais contribuições do estudo a autora pontua sobre a necessidade da criação de uma cultura formativa em serviço, no espaço da escola, para além das reuniões pedagógicas. Trazendo nesse sentido um entendimento da ampliação do espaço formativo.

Nhanisse (2014), na dissertação intitulada “A formação continuada dos professores de uma escola em tempo integral e sua contribuição para o bem-estar docente”, ao tratar das falas dos professores sobre seus percursos formativos afirma:

Os resultados apontam para uma formação continuada vivenciada a longo prazo num processo contínuo, que pode possibilitar a prática do professor atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender, através de práticas inventivas, abrindo a possibilidade de dar voz à criança e, conseqüentemente, a satisfação ao professor pela sua prática docente. (NHANISSE, 2014, p. 9).

Os resultados apontados pela autora demonstram a busca dos professores por processos de formação continuada que atendam suas expectativas quanto às questões que envolvem elementos que possam subsidiar suas práticas.

Ao apresentar os resultados da análise dos dados coletados Silva (2014), no estudo intitulado “Ações de formação continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental” trazem as seguintes considerações:

Ainda no contexto das expectativas sobre a formação continuada, os professores revelaram necessitar que as ações de formação continuada sejam realmente significativas e sistemáticas, que promovam uma aproximação entre teoria e prática e que suas necessidades de formação sejam tomadas como ponto de partida no momento de planejar essas ações. Desse modo, sugerem que a formação continuada deveria contemplar as experiências deles, de preferência na própria escola, onde podem socializar os sucessos e as dificuldades e que lhes propiciem reflexões sobre sua prática, em um espaço coletivo de aprendizagem. (ibidem, p. 9).

A autora revela em suas colocações o discurso dos professores sobre a necessidade de trazer significado à formação continuada e de que esta possa centrar-se em aprendizagens significativas que possam subsidiar suas práticas. Revela-se assim uma concepção de formação em que os professores vêm na formação continuada a possibilidade de estarem mais capacitados para sua atuação profissional.

4.2 ENTRECruzamentos À LUZ DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Cada pesquisa dispensa uma realidade com características próprias, com problemas que atentam a uma comunidade na qual se originou a pesquisa. Porém por se tratar de problemáticas que trazem como pano de fundo a educação, se enquadram como referências que contribuem para a análise em outras realidades e aplicando-se à educação de modo geral.

Ao realizar este processo de análise foi possível perceber que os estudos relacionados e aqui tratados demonstram pesquisas muito ricas e diversificadas quanto ao seu olhar sobre a formação continuada de professores. Tal fato revela pluralidade nas concepções e formas de encaminhamento no que concerne a formação. Porém, todas em algum momento fazem referência à produção de

conhecimento e apropriação do mesmo, assim como da valorização e importância da formação continuada no que diz respeito à vida profissional e atuação qualificada do professor.

A formação é algo que está diretamente ligada ao professor, a atividade docente que trata o tempo todo com o conhecimento, seja na produção, na apropriação e construção. E a formação continuada também se estabelece nesta lógica: produção, apropriação e construção de conhecimento. Porém, o resultado e as relações que se estabelecem nestes processos de formação é que vão desencadear melhorias no ideário da escola. Pela formação continuada torna-se possível mudar o olhar, fazer diferente ou simplesmente fazer com mais segurança.

Uma formação centrada nas necessidades da escola pode, além de aproximar mais os professores, contribuir para qualificar as práticas educativas e da mobilização coletiva de melhores condições de trabalho. Nos resultados das pesquisas aqui abordadas, encontrou-se afirmativas relacionadas a necessidade e importância da reflexão acerca das práticas de ensino, da atividade de formação continuada dos professores dentro da escola e para a escola, bem como a análise de uma variedade de programas desenvolvidos.

Dentre os resultados, alguns trazem contribuições que subsidiaram este estudo, retratando experiências e formas de realizar formação continuada, ratificando a ideia do olhar sobre as necessidades que os professores sentem em relação à sua formação, confirmando e significando a aproximação da formação ao espaço escolar, abordando tanto a noção de que é indispensável o processo de formação continuada quanto o envolvimento efetivo dos professores nestes processos.

Assim, foi possível perceber uma gama de olhares sobre a formação continuada. Sempre pautadas na fala dos professores, de como estes se sentem em relação a estes processos. Reforçando assim o olhar sobre o protagonismo dos professores num processo de auto(trans)formação.

Os estudos mencionam a escola como espaço para o processo de formação continuada, abordando experiências centradas na escola ora numa busca de encaminhamentos coletivos para o trabalho docente, ora no sentido de caracterizar estes processos de formação e seus desdobramentos. Dentre os trabalhos existentes estes são os que mais expressam aproximações com o tema de pesquisa desta investigação. Tais estudos revelam a importância deste tipo de formação

docente no coletivo, dos benefícios deste processo na dimensão da gestão e planejamento de práticas pedagógicas.

Evidenciou-se, portanto, pela realização do estado do conhecimento, que a formação continuada não se estabelece através de um modelo rígido e fechado, há inúmeras possibilidades neste fazer, assim como a existência de uma variedade de enfoques de análise que se pode estabelecer sobre estes processos.

5 EDUCAÇÃO E CONTEXTOS: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA E DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação de professores é um tema que vem sendo amplamente abordado e discutido, tanto no meio acadêmico e nos espaços escolares, quanto na esfera política que trata sobre desenvolvimento e educação.

É sabido que a formação de professores vai além da formação inicial, a busca pela qualificação profissional se estende ao longo da vida. É neste ponto que entra a compreensão da formação continuada como a ideia de continuidade formativa, da formação em processo que não se esgota. Formação que pode se dar em diferentes espaços, desde que se efetive e possibilite qualificação ao profissional da educação.

Para iniciar este referencial suscita-se uma breve análise do contexto em que a escola se encontra, priorizando evidenciar a relação deste contexto com processo de formação de professores e do processo de [re]significação das práticas de atuação, bem como as demandas da formação continuada.

Apresenta-se um panorama das concepções de formação continuada ao longo da história da educação, bem como a legislação que trata sobre a educação em cada momento histórico do Brasil. Também, prioriza-se abordar a formação continuada baseada, principalmente, sobre os aspectos apontados por autores como Freire (1981, 1986, 1996, 1997 e 2003), Nóvoa (1991, 2009 e 2017) e Imbernóm (2000 e 2010). Tais autores levam à compreensão de que a formação continuada é capaz de promover mudanças qualitativas nos processos educativos, porém isto só se dará se o professor, de posse desta formação, realizar mudanças na sua forma de atuar. É nesse sentido que o conceito de auto(trans)formação é trazido para o contexto deste estudo, no sentido de subsidiar reflexões acerca das necessidades formativas, do processo de reflexão da ação e da busca por novos conhecimentos que possam vir a contribuir de forma a favorecer a prática docente.

5.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E CONCEPÇÕES PARADIGMÁTICAS

Apesar do avanço nas discussões, pesquisas e produções científicas, a educação tem demonstrado pouco avanço em relação aos rumos do século XXI. A escola vem permanecendo a mesma, ancorada em um currículo feito de rotinas, estruturas e programas muito antigos, buscando uma uniformidade através de

conhecimentos fragmentados, memorísticos e distantes dos problemas reais. De acordo com Perez Gómez (2015, p. 33), “A escola contemporânea parece uma instituição mais acomodada às exigências do século XIX do que aos desafios do século XXI”, ou seja, a escola de hoje permanece utilizando e perpetuando os modelos dos séculos XIX e XX, mostrando-se obsoleta, segregadora, com turmas lotadas, alunos entediados e desinteressados, professores esgotados. Meyer Jr. (2007, p. 233) reforça essa ideia quando coloca:

A escola de hoje não é rígida e disciplinadora; seu currículo, porém, ainda é pouco flexível, com excesso de disciplinas que pouco acrescenta à formação do aluno. [...] Trata-se de uma organização que tem muita dificuldade em mudar e responder às demandas externas.

Tendo em vista às mudanças no entorno, a educação caminha muito lentamente na tentativa de acompanhá-las, apesar dos esforços. A forma como se ensina continua mostrando-se presa aos modelos antigos, modelos que foram válidos em certos momentos históricos, mas que não se mostram tão eficientes nos tempos atuais. Fato que se evidencia nos resultados obtidos nas avaliações tanto internas quanto externas, nas dificuldades enfrentadas pelos alunos sobre o domínio dos conhecimentos, de relacioná-los no seu dia a dia e de sua aplicabilidade de forma independente e autônoma, nas dificuldades e angústias dos professores no exercício de sua profissão.

Estes desafios configuram-se a partir do que Moraes (1997) define como sendo um paradigma educacional emergente e, quando um paradigma emerge, com ele emerge a necessidade de novos rumos para a educação.

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo e a grande maioria dos professores ainda continua privilegiando a velha maneira como foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando um modelo de sociedade que produz seres incompetentes, incapazes de criar, pensar, construir e reconstruir conhecimento. (MORAES 1997, p. 16).

Tais mudanças na sociedade e, conseqüentemente na educação, provocam insegurança, no que se refere à necessidade de se pensar os conteúdos, objetivos, metodologias e recursos para o ensino e aprendizagem. Novas exigências para os professores no que se refere à forma como ensinam e para os alunos no que se

refere à forma como aprendem. Um perfil de indivíduo que se estabelece e que com ele traz novas questões e novos desafios para a educação.

Tendo em vista que um novo paradigma surge e a educação é caracterizada, conforme apresenta Moraes (1997, p. 87), “[...] como processo, em que o mundo é concebido como movimento, em que tudo está em holomovimento⁹, indica que os fenômenos educacionais estão em permanente estado de mudança e transformação”. Tal paradigma aponta a necessidade do olhar sobre o todo, da superação da visão fragmentada, da construção do conhecimento, da atuação dos indivíduos de forma efetiva e participante, onde estes são agentes nessa construção. Este novo paradigma reflete uma forma de conceber a educação em que esta torne possível ao indivíduo relacionar-se com o mundo, conhecendo-o e interagindo com ele de forma ativa.

Nesse sentido, a atuação dos professores precisa estar articulada aos novos desafios propostos à educação, que enquanto prática social precisa buscar a construção de uma sociedade com modelos mais justos para todos. Este é o desafio constante. É neste contexto de desafios e mudanças que se faz mais latente a necessidade da formação continuada de professores. A formação inicial não consegue dar conta de todos os desafios que o professor enfrentará ao longo de sua atuação profissional. Ao longo dos anos os desafios se modificam, surgem novas demandas, novas formas de enfrentar situações são necessárias, pois a prática docente se revela nas situações vividas e é comum que o que se aprendeu na formação inicial precise ser [re]elaborado, [re]significado e [re]construído. Nesta perspectiva, há a crescente necessidade da formação continuada dos professores, partindo-se da ideia da necessidade de se refletir sobre a educação, sobre os contextos e suas especificidades, assim como sobre as práticas decorrentes da atuação destes, visto que:

A atuação do professor traduz sua visão de educação. É impossível separar uma coisa da outra. A teoria de aprendizagem que fundamenta sua ação

⁹ Esta dança interminável entre teoria e prática, esta alternância entre ideias, pensamentos e ações, entre o sentir, o pensar, o agir e o refletir, de certa forma, representaria, em pequena escala, o movimento do universo, o holomovimento de David Böhm (1992), a dança interminável do sentimento, do pensamento e da ação, assim como o movimento contínuo das marés, do mar de pensamento, sentimentos e conhecimentos que existe dentro de cada um de nós, dentro de nossa ordem implicada. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/teoria_e_pratica_em_holomovimento.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

contém as explicações de como ele crê que o indivíduo aprende e determina o modelo pedagógico adotado pela escola. (MORAES, 1997, p. 18).

Essa visão de educação que cada professor traz consigo precisa ser levada para discussão na conjuntura do grupo de docentes. Talvez aqui tenhamos pelo menos um dos elementos a ser tratado na formação continuada dos professores e na construção da identidade da escola, ou seja, a forma como pensam seus professores. Essa perspectiva contribui para que se busque uma unidade no trabalho da escola, no sentido de evitar a segmentação e a fragmentação de modelos pedagógicos em um mesmo contexto. Na maioria das vezes, o contexto escolar tem se mostrado fragmentado e isolado do contexto ao qual está inserido.

Assim, novos desafios se constituem e os novos tempos, vivenciados pela educação, trazem a necessidade de repensar as concepções e práticas educativas. A escola precisa abrir-se para pensar o novo e são as pessoas que trabalham neste espaço educacional que precisam estar atentas a tais situações. Meyer Jr. (2007) traz essa discussão quando aborda questões como a burocratização, necessária para a organização, mas que por vezes prende e acaba atrapalhando a fluência nos processos de gestão da escola.

Enfim, vivemos uma época de importância do trabalho em grupo, dos vínculos afetivos entre os professores, das decisões coletivas, da participação de outros setores sociais no campo da educação. Esse ciclo educacional apresenta uma grande desordem, devido à diversidade dos alunos, à realidade social dos adolescentes e ao pouco apoio das administrações educativas. (IMBERNÓN, 2010 p. 109).

A educação, principalmente a educação pública, tem um aspecto de coletividade; é um direito de todos. A escola precisa se posicionar e estabelecer uma linha que lhe propicie ser uma unidade no real sentido da palavra. Unidade no discurso e postura, unidade que se prevê no projeto político-pedagógico de cada instituição. Acredita-se que a unidade se constrói no planejamento colaborativo, em que haja a participação efetiva de todos, no sentido de pensar a educação que se tem a que se quer, e a que se pode conquistar. Este é o principal desafio proposto pelo paradigma emergente, do qual Moraes (1997) aborda a necessidade de uma nova postura frente à educação. Entretanto, é preciso a efetiva participação dos professores, mediatizados pelo diálogo reflexivo, a definição de concepção de

educação e de modelo de escola, além da conscientização de que estão a serviço da educação, que é um direito público sem distinções.

Considerando as mudanças paradigmáticas e os desafios sociais, a atualidade traz alguns aspectos a serem pensados e discutidos acerca dos processos de formação continuada. Passa-se a questionar os modelos de formação-transmissão do professor. Modelos em que prevalece a ideia de que alguém pensa de fora e traz ao professor o conhecimento, pensamento de que o professor não sabe e deve receber a informação; a mesma lógica do processo de ensino e de aprendizagem utilizado na escola: transmissão do conhecimento em detrimento da construção e produção do conhecimento. Surge a ideia de se pensar sobre a importância da coletividade, do trabalho em equipe, a necessidade de superar modelos em que os especialistas ou acadêmicos são vistos como salvadores. Articulando-se a ideia de autonomia profissional, de que o professor produz conhecimento a partir da sua prática.

5.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO DECORRER DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ao longo do tempo a educação vem sofrendo reorganizações, mudanças nas políticas públicas, nos referenciais, nos discursos e nas práticas pedagógicas. São mudanças relacionadas ao aumento populacional, ao desenvolvimento e o crescimento econômico no país. Nesse sentido, Dalla Corte e Sarturi (2015, p. 35) mencionam que “[...] a formação de professores tem sido preocupação constante nos debates, nos estudos e nas proposições/articulações das políticas públicas para a educação básica e superior”. Cresce a preocupação e interesse na atuação docente de qualidade, as políticas se voltam para estes aspectos, incluindo políticas de acesso e universalização, de permanência e continuidade na educação básica.

Assim, em se tratando da instituição escolar, é possível observar que os mediadores da aprendizagem, ou seja, os professores estão imersos nas políticas de diversas formas: aplicando-as, concordando ou fazendo resistência a elas, construindo as políticas locais e institucionais (da escola), formando politicamente os alunos etc. (PRADA; OLIVEIRA, 2010, p. 113).

Esta imersão nas políticas de que tratam os autores se deve ao fato das políticas estarem postas e fazerem parte do cotidiano da educação seja,

encaminhando, regulamentando ou normatizando as relações e ações propostas. Aos professores, como profissionais da educação, cabe inserirem-se de forma consciente, conhecendo, praticando, discutindo as possibilidades que a lei propõe e propondo novas agendas para as políticas educacionais. Imbernón (2010) traz um pouco da história da formação continuada de professores e indica a necessidade atual de uma nova perspectiva para este processo de formação, apontando que se faz necessário pensar e refletir sobre uma mudança nas políticas e nas práticas. É preciso ter consciência de que os contextos sociais e educacionais mudaram muito. As mudanças globais trouxeram consigo a falta de delimitação clara das funções do professor, aumentando as exigências e competências no campo de educação. Conforme o autor:

Tudo isso não se soluciona com um tipo de formação continuada que, apesar de tudo e de todos, persiste em um processo composto de lições - modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas - nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o 'culturalizam e iluminam' profissionalmente [...]. (IMBERNÓN, 2010, p. 8-9).

Percebe-se o movimento de mudança da sociedade e percebe-se, ainda, que assim como outros elementos desta sociedade a educação precisa acompanhar tais transformações. A institucionalização da formação continuada aparece com o objetivo de adequar os professores aos tempos atuais, ou seja, para que estes tentem acompanhar as mudanças nas necessidades educacionais decorrentes das demandas da sociedade.

5.2.1 A formação continuada de professores no período que antecede a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96

Em 1931, Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, que ficou sob a responsabilidade de Francisco Campos. A preocupação central do ministério neste primeiro momento foi a reforma do ensino secundário. Conhecida como reforma “Francisco Campos”.

A reforma de 1931, além de distribuir de maneira mais equilibrada as matérias literárias e científicas, estabeleceu os estudos regulares, o currículo seriado e a frequência obrigatória, influenciando a profissionalização do magistério do ensino secundário no Brasil

(ROMANELLI, 2007; SOUZA, 2008). Esta reforma também introduziu modificações na organização do ensino superior e estabeleceu a criação de cursos universitários para a formação de professores secundários. (SANTOS, 2013, s/p)

Ao final dos anos 20 havia ainda o predomínio dos cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, havendo pouca procura pelos cursos secundários. Com a reforma Francisco Campos, o ensino secundário foi dividido em dois cursos seriados: um fundamental com cinco anos e outro complementar com dois. Este último destinado àqueles interessados em ingressar no ensino superior. Tais medidas foram adotadas, pois o interesse político considerava que a educação tinha papel fundamental para o desenvolvimento e progresso do país. A criação dos cursos superiores para a formação de professores se mostrou um grande avanço.

Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação sob os princípios da Escola Nova, que lutava pela gratuidade do ensino, pela responsabilidade do poder político na educação e pelo ensino laico. O objetivo do manifesto era ter uma educação voltada para todos. Os Pioneiros reivindicaram ações de reestruturação na formação dos professores da época, defendendo a formação em nível superior, defendiam que a formação do educador precisa ser diferenciada, contemplada por disciplinas de cunho pedagógico e psicológico, devido principalmente ao contexto social e político da época, que demandava uma nova educação. Tal preocupação se deve ao fato de que os professores na época possuíam formação em nível secundário, o curso normal, ou eram recrutados em outras carreiras. A reforma Francisco Campos já manifestava tais encaminhamentos sobre a formação dos professores, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que não chegou a ser efetivada.

O Manifesto dos Pioneiros inicia as discussões sobre a importância na qualidade da formação dos professores, sobre as especificidades e características da profissão. Discussões até hoje pertinentes apesar de termos atingido a formação inicial em nível superior, ampliando para a questão da formação continuada, a qualidade, especificidades e necessidades acerca da formação de professores ainda permanecem nas discussões sejam nas políticas, nas pesquisas ou nas atividades daqueles nela envolvidos.

A Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), aprovada em 20 de dezembro de 1961, determinava que a educação era direito de

todos, que seria ofertada em casa ou na escola e cabia à família escolher. (BRASIL, 1961). O documento apresentava uma distinção no que se refere à formação dos professores para atuação no nível primário e para o ensino médio. Sendo que para atuar no ensino primário os professores eram formados nas escolas de ensino normal nas modalidades ginásial ou colegial, enquanto os professores do ensino médio, formados nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Neste momento, não se propõe formação continuada, qualificação ou valorização dos profissionais da educação, pois a prioridade era formação inicial. A LDBN não trazia a formação continuada de professores como elemento a ser considerado. Vale ressaltar que neste período histórico a educação para todos não era obrigação do poder público, visto que sua obrigação era a de oferecer o ensino em todos os graus e que cabia a família escolher. No entanto, a família era isenta de suas obrigações nos seguintes casos: comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança.

Na maioria dos países latinos, a análise da formação do professor como campo de conhecimento inicia-se a partir de 1970, “[...] quando se realizou uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada”. (IMBERNÓN, 2010, p. 16). O que foi feito antes se caracterizam por fatos esporádicos que não tiveram repercussão na profissão.

A década de 70 é marcada como o tempo em que a formação continuada passou a ser vista como um modelo individual de formação, ou seja, cada um poderia buscar para si a formação pretendida, conforme seus anseios e possibilidades. Nesta época, institui-se a ideia de educação permanente, que inicialmente teve como princípios a construção da pessoa e a possibilidade de promoção social. Entendida como uma visão social e humanista da educação a educação permanente apresenta-se como uma possibilidade de pensar e reorganizar o processo educativo. Porém, tais objetivos ficaram limitados e acabaram por caracterizarem-se por um período pós-escolar, destinada a adultos não escolarizados, tendo ficado relegada a formação continuada dos profissionais como um processo de “reciclagem”.

Em 11 de agosto de 1971 é decretada a Lei nº 5.692, entendida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira que produziu reformas na Lei nº 4.024/1961, portanto, mantendo, ampliando e/ou modificando o texto da lei anterior.

Cabe ressaltar que em seu Art. 38 a LDBN apresenta a ideia de formação continuada quando propõe que os “[...] sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de educação”. (BRASIL, 1971).

Nos anos 80 surge a necessidade de mudanças na escola e

[...] as universidades começam a criar programas de formação continuada de professores, que são situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias de modelo de observação/avaliação (como o microensino mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas, entre outros), e não na perspectiva em que a reflexão e a análise são meios fundamentais para a formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 18).

Uma época marcada pelo uso da técnica e de rápido avanço do autoritarismo. Marcada pela busca das competências do bom professor para aplicá-las em uma formação eficaz. Vem desta época a visão técnica do ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos.

A Constituição Federal de 1988, marco regulatório norteador da legislação nacional em todas as áreas, normatiza a educação sobre a organização político-administrativa, referindo-se ao que é competência dos entes federados. O texto da Constituição apresenta aspectos que contribuem com subsídios referentes aos princípios do ensino, da organização dos sistemas e do regime de colaboração, além de apontar para a necessidade da articulação e do desenvolvimento do ensino em diversos níveis, por meio de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual. (BRASIL, 1988). Tal documento supera a constituição anterior ao dispor sobre o direito público à educação e do comprometimento do poder público em assegurá-lo. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito passou a ser uma realidade, deixando de ser uma opção.

Gatti (2008) reconhece que o ingresso de mais alunos no sistema educativo acaba sendo um dos motivos que impulsionam a necessidade e a efetivação de diversas propostas de formação continuada de professores nos sistemas de ensino. Tal necessidade vem deste número maior de alunos e da diversidade que este contingente traz para o ambiente escolar.

Embora a Carta Magna de 1988 não faça nenhuma menção direta as questões formativas dos docentes, no Art. 214, refere que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em seus

diversos níveis. Um plano que integre as ações do poder público, com o intuito de conduzir a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade do ensino, não como desafios dissociados, mas inter-relacionados. (BRASIL, 1988).

Os anos 90 chegam com o discurso da aprendizagem ao longo da vida no que se refere à formação continuada. No entanto, trazem consigo uma visão econômica e realista da produção de competências como requisito de empregabilidade. A formação apresenta-se com sentido de aperfeiçoamento, ou seja, esta precisa ser pensada no sentido de que os conhecimentos necessitam agregar-se ampliando o olhar dos professores para sua prática. A formação continuada, neste momento histórico, tem conotação de treinamento.

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

Entre as principais características deste período, percebe-se a formação de fora para dentro, outro decide os “conteúdos”, os objetivos e almeja os resultados da formação, o professor atua como receptor. Como aquele que precisa de treinamento, de aperfeiçoamento, sem voz para suas necessidades, sem lançar seus desafios, apenas como executor de tarefas previstas.

Imbernón (2010) destaca, ainda, que houve neste período aspectos positivos, quanto:

[...] a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, o desenvolvimento de *modelos de formação alternativos*, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares. (p. 20, o grifo é nosso).

Os anos 90 ficaram marcados pelas grandes mudanças que vinham acontecendo na sociedade como um todo. Este período marca, também, uma fase importante na formação continuada de professores já é possível evidenciar, nas pesquisas, entre outros elementos, que as necessidades de formação precisam partir do professor e que este precisa estar completamente envolvido no processo de formação continuada, para que tal formação se efetive na prática educativa. Apesar destas evidências, tais considerações ainda hoje precisam ser reflexionadas no sentido de repercutirem efetivamente nas práticas formativas.

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. (GATTI, 2008, p. 58).

Na tentativa de atender uma demanda de mercado a formação continuada passou a ser compreendida como forma de melhorar a formação dos profissionais nas mais diferentes áreas de atuação. Com a educação não foi diferente, a formação continuada passou a ser vista como elemento importante na formação profissional dos mesmos.

5.2.2 Formação continuada de professores a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

No ano de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 9.394, que disciplina a educação escolar, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996). Gatti (2008, p. 8) analisa que a lei [...] reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”, ao tratar sobre a valorização dos profissionais da educação e seu aperfeiçoamento profissional continuado. A LDBN/96 passa a estabelecer prioridades quanto a formação continuada dos

profissionais da educação até então não encontradas em outra legislação educacional.

Dalla Corte e Sarturi (2015, p. 42) apontam que a LDBN/96 traz consigo,

[...] preceitos de que a formação de profissionais da educação precisa estar fundada na inter-relação teoria e prática, tendo como pilares balizadores a formação inicial e continuada, entrecruzando-se à capacitação em serviço e ao aproveitamento das experiências formativas e profissionais anteriores em instituições de ensino entre outras atividades. [...] Quanto a promoção da valorização dos profissionais da educação passou-se a priorizar, de acordo com as normas de cada sistema de ensino, a experiência docente para o exercício no magistério, o período para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho.

Junto a esta compreensão sobre a formação inicial e continuada que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação carrega, está a ideia de busca pela qualidade da educação brasileira e melhorar a formação docente é um elemento essencial neste caminho. Por isso, a inter-relação teoria e prática que mencionam as autoras amplia-se nos debates e encaminhamentos sobre os processos formativos, principalmente para os professores que atuam na educação básica.

Abreu (2001, p. 101) afirma: “[...] se a formação inicial é uma exigência legal, a formação continuada do profissional da educação é uma necessidade e um direito garantido pela LDB, para que se tenha uma educação de qualidade”. Ao tratar sobre as questões de formação, a Lei 9.394/96 enuncia a importância da formação inicial e a necessidade da formação continuada para o desempenho docente, trazendo um título que aborda e normatiza especificamente sobre os profissionais da educação, referindo-se à formação destes profissionais. Destaca no Art. 61 que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive através da capacitação em serviço; o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Os demais artigos fazem referência à formação inicial e no Art. 67 a LDBN, a partir de reformulações no ano de 2007, passa a destacar a formação continuada ao referir que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

A legislação está embasada em artigos específicos que orientam e respaldam a atividade da formação continuada, apontando caminhos e possibilidades como é o caso do Art. 67. Tal artigo, além de prever condições de trabalho adequadas prevê a possibilidade de licença remunerada para a realização deste tipo de formação, com o propósito de incentivar e proporcionar aos docentes buscarem constantemente novos conhecimentos, visando a educação de qualidade. A formação continuada é considerada, pela lei, direito de todos os profissionais que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que não só possibilita a progressão funcional baseada na titulação, mas, também, na qualificação e na competência dos profissionais, além de propiciar o desenvolvimento dos professores articulados com seus estabelecimentos de ensino e respectivos projetos político-pedagógicos.

Com a chegada dos anos 2000, chega a chamada 'crise institucional da formação', o modelo do século passado se apresenta obsoleto, não acompanha as mudanças vividas pela sociedade. A educação está em crise, é necessária uma nova forma de ver a educação, o que ensinar e como ensinar, o que aprender e como aprender. A globalização e o uso das tecnologias exigem novas competências. Competências que a escola precisa construir e consolidar.

A rapidez e facilidade das possibilidades de interação, acesso e aquisição de informações geraram e geram estas mudanças e tanto o mercado como a sociedade se apresentam dentro destes moldes. Talvez por isso a necessidade por mudanças na educação, na forma como esta se apresenta, ainda com características de um modelo que não acompanha as mudanças dos novos tempos e dos anseios dos novos cidadãos do mundo: cidadãos digitais e interativos. Este pensamento pode ser reforçado pelo objetivo central do Plano Nacional de Educação¹⁰ (2001 - 2011): a melhoria na qualidade do ensino, a qual somente será obtida por meio de uma política global de magistério, que envolva “[...] a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada”. (BRASIL, 2001, p. 63).

Nesse sentido, Gatti (2008, p. 58) pondera sobre as necessidades da formação continuada apontando a discussão sobre a formação inicial:

¹⁰Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (p. 58).

A formação continuada é entendida, pela autora, como uma forma de compensar uma formação inicial que se mostra deficiente e é neste panorama que se apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

O Parecer CNE/CP nº 09/2001, que analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aponta uma série de medidas e perspectivas acerca dos processos formativos frente às mudanças que vem se estabelecendo ao longo dos anos. Mudanças implicadas pelas políticas, pelo desenvolvimento econômico, desenvolvimento tecnológico e das relações de trabalho estabelecidas. De acordo com as Diretrizes a formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, Resolução CNE nº 01/2002, normatizam que a formação para a atividade docente deveria priorizar:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – o aprimoramento em práticas investigativas;
- V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002).

Tais configurações revelam um compromisso público do Estado com a garantia da qualidade dos cursos de formação tanto inicial quanto continuada, voltada para atender estas questões.

É nesta perspectiva que o Decreto nº 6.775/2009 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 com os desafios, entre outros, de: definir, construir e implementar a política de formação do estado/município a partir de suas próprias características, necessidades e particularidades das escolas; elaborar as propostas de formação específicas para os diferentes âmbitos e atividades de atuação docente; estabelecer parâmetros norteadores de formação considerando as perspectivas de desenvolvimento dos professores, suas necessidades, potencialidades e disponibilidades; garantir a qualidade dos espaços coletivos de formação – trabalho coletivo, horas de formação, cursos, GTs e oficinas; acompanhar e avaliar as definições dos sistemas e das Unidades Escolares quanto à formação. (BRASIL, 2009).

Ao longo da primeira década dos anos 2000, surgiram vários programas educacionais desenvolvidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), baseados na perspectiva de que a melhoria do ensino possa se dar pela qualificação dos professores surgiram, iniciativas como:

- a Rede Nacional de Formação Continuada de professores - criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação;
- o Gestar II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas

escolas públicas, com carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática;

- o Pró-Letramento - um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental;
- o e-Proinfo - um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem;
- o Proinfo Integrado - um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais;
- o Parfor - induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País;
- a ProInfantil - um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério;
- o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa - curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores são conduzidos por Orientadores de Estudo. Estes são professores das redes, que estão fazendo um curso específico, com 200 horas de duração por ano, em universidades públicas.

Novas mudanças ocorreram, no cenário dos programas de formação docente, com a criação da Nova Capes, em 2007 (Lei nº 11.502). Assim, a Capes, além de coordenar o Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil, passou também a ser responsável pela formação inicial e continuada de professores da educação básica. Conforme consta no site da CAPES¹¹, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação:

- a. na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.
- b. no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. Dentre os programas da Nova Capes, constantes no site em julho de 2013, destacam-se: Prodocência, Pibid, Observatório da Educação e o PARFOR2.

O Ministério da Educação promoveu ações de formação inicial e continuada, mediante a concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, bem como auxílio a projetos relativos às ações de formação, com o apoio financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para implementação de programas, projetos e cursos de formação. Assim surgiram programas voltados para a formação de professores em exercício (1ª licenciatura para professores da rede pública sem curso graduação; 2ª licenciatura para professores que atuam em disciplinas fora de suas licenciaturas; formação pedagógica para bacharéis; cursos de especialização e mestrados profissionais) e redes de capacitação e formação continuada. Tais iniciativas do MEC acabaram por gerar inúmeras ações em prol da formação e capacitação de professores para atuarem na educação básica, porém de acordo com Dalla Corte e Sarturi (2015, p. 54):

Não adianta aumentar o arcabouço de oportunidades e ofertas de programas e ações governamentais para a formação inicial e continuada de professores, [...] Com isso se quer afirmar que as [re]formulações e [re]orientações alusivas as políticas de formação docente no Brasil e respectivos programas, ainda precisam avançar consideravelmente, justamente porque estão focadas na formação sob o viés da especialidade profissional e, portanto, sendo realizada em cursos/programas distintos, separados, sem articulação entre si, sem um núcleo básico que potencialize aos futuros professores dialogarem conhecimentos afins e construam saberes e fazeres compartilhadamente na seara da formação inicial e continuada e que repercutam na qualificação docente.

¹¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>.

Pouco ou nada se avança em termos de formação se os modelos antigos forem mantidos. Modelos que não conseguem contemplar a demanda de necessidades e alcançar a qualificação docente que se espera e que continuam a perpetuar a fragmentação do ensino e da aprendizagem que segue em nossas escolas.

A Resolução CNE nº 04, de 13 de julho de 2010, define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e dispõe em seu capítulo IV, Art. 56, parágrafo 1º, as orientações sobre a formação inicial e continuada dos professores:

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (BRASIL, 2010).

E, ainda, no Art. 57 consta que:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário:

- a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- b) trabalhar cooperativamente em equipe;
- c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010).

As Diretrizes estabelecem uma mudança na forma de pensar a formação tanto inicial quanto continuada. Tratam das necessidades que emergem do meio, da forma como a educação vem se estabelecendo ao longo dos anos, das mudanças ocorridas na sociedade e na forma de relacionar-se com ela.

Ao tratar sobre a valorização dos professores da educação básica, Augusto (2015) reporta aos seguintes textos das políticas públicas: Documento Referência da CONAE (2014) e do PNE (2014), Lei nº 13.005.

Conforme o Documento da CONAE (2014) três agrupamentos de ações compõem a questão da “valorização dos profissionais da educação básica”: salários justos e condizentes, planos de carreira que incentivem a permanência na função e adequada formação profissional – inicial e continuada.

O PNE (2014) garante com a meta 16 a existência de políticas que assegurem a formação em nível superior para todos os professores que atuam na educação básica, em todo o território nacional. Propõe, também, a formação continuada por área de atuação a todos os professores da educação básica e ainda que, até o final do Plano, 50% de todos os professores da educação básica estejam formados em nível de pós-graduação.

A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para e do exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: “para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada”. (AUGUSTO, 2015, p. 93)

Este cenário de valorização proposto nos documentos oficiais apresenta-se como um esboço necessário no que tange um conjunto de medidas a serem tomadas, porém, tais documentos não garantem a efetivação das medidas. Augusto (2015) reforça que há um distanciamento entre os textos das políticas e a realidade do trabalho docente. É preciso que se construa uma caminhada neste processo de implementação de tais medidas, no sentido de que haja um trabalho conjunto e, por isso, é muito importante que os professores conheçam tais políticas, já que é mediante o conhecimento e apropriação destas que elas se efetivam e cumprem seus propósitos, visto que sua construção vem do debate e apreciação de uma representação da comunidade educacional.

Dourado (2015) compreende a Lei nº 13.005/2014 como o marco que inaugura uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Para o autor:

As metas, especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. (DOURADO 2015, p. 301).

Tais metas e estratégias vislumbram a base para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, ao passo que buscam garantir, nas palavras do autor, “[...] maior organicidade à formação dos profissionais da educação”. (Ibidem, p. 301).

A Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho 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. O documento final da Conferência Nacional de Educação, CONAE (2014), traz princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no Art. 2º do Decreto nº 6.755/2009. Conforme Dourado (2015), as novas DCNs definem os princípios da formação inicial e continuada e sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, devendo contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015).

As novas DCNs abordam a necessidade de um projeto de formação elaborado mediante a articulação da instituição de educação superior, o sistema de ensino e instituições de educação básica e que segundo Dourado (2015, p. 307):

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

A pluralidade de situações, contextos e relações socioculturais vivenciadas pela educação nos tempos atuais tem gerado uma nova demanda nos processos formativos e as DCNs demonstram reconhecer tais indicativos e buscam apontar

caminhos para que se avance no sentido de alcançarmos um novo panorama em relação à formação tanto inicial quanto continuada dos profissionais da educação básica.

As novas DCNs, em consonância com a legislação, definem que a formação continuada envolve:

- I. atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II. atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III. atividades e/ou cursos de extensão, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;
- IV. cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;
- V. cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI. cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII. cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (BRASIL, 2015).

As diretrizes apontam uma gama de possibilidades e iniciativas voltadas à formação continuada de professores, formações de curto, médio e longo prazo o que nos remete à valorização deste tipo de formação. Muito do que se tem visto como tendência é a articulação entre os cursos presenciais e as modalidades à distância, principalmente nos itens I, II, III e IV, o que mostra uma forma de gerenciar o tempo sem prejudicar a atividade profissional do professor.

Também, cabe contextualizar o Decreto nº 8.752, de maio de 2016, que dispõe sobre a atual Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, que tem por finalidade fixar seus princípios e objetivos, organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Os princípios definidos neste Decreto não estão dissociados do Decreto anterior, mas apontam alguns encaminhamentos, como por exemplo, o fato de trazerem necessidade do acesso permanente dos profissionais da Educação Básica a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar. Outro elemento importante, diz respeito ao reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada. Tais princípios apontam para a importância do professor dar-se conta da necessidade de estar em constante processo de formação e articular os espaços de atuação na Educação Básica com a formação inicial e continuada.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: ASPECTOS CONCEITUAIS E NECESSIDADES FORMATIVAS

A formação continuada dos professores aparece no cenário das discussões sobre educação como um elemento relacionado à qualidade do ensino. No que tange a efetivação de propostas, programas e leis a formação continuada, tem se constituído foco governamental especialmente a partir da década de 80 no Brasil.

Sabe-se que a formação de professores vai além do processo inicial, o ser professor implica estar em constante busca pela sua qualificação profissional. É um processo constante de [re]fazer-se, pois são muitos os desafios no cotidiano da profissão e, nesse sentido, é preciso haver por parte do professor a compreensão de inacabamento e de continuidade. O professor precisa se colocar na posição de ser um constante aprendiz, reconhecer-se um ser, nas palavras de Moraes (1997, p. 138) “[...] inconcluso, inacabado, em permanente estado de busca, que necessita se educar permanentemente”. Tal afirmação se reforça nas palavras de Freire (1996, p. 64):

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez homens e mulheres educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanentemente de procura que se alicerça a esperança.

Este entendimento de que somos inconclusos é que é capaz de nos impulsionar na busca pelos processos de formação continuada. É o desejo de querer saber cada vez mais, na certeza de que não estamos prontos nunca, sempre a algo novo a aprender, de que a aprendizagem é uma possibilidade constante na vida de homens e mulheres. E sendo a educação, como coloca Freire (1996), um processo permanente, cabe então aos professores estarem inseridos neste processo visando sua constante formação.

Entre os processos em que constituem a formação continuada de professores, o enfoque dado neste estudo se volta para aqueles em que estes acontecem na escola. Não é intenção tratar especificamente dos programas de pós-graduação ou daqueles espaços destinados à formação por meio de programas governamentais, de cursos, seminários e oficinas, entre outros. O interesse se volta para os processos que reconhecem e reafirmam a escola como espaço de formação para o professor, que preveem a necessidade da reflexão e [re]articulação tanto do fazer pedagógico quanto do fazer administrativo para assegurar os objetivos propostos nos projetos político-pedagógicos.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, está vinculada à qual é o tipo de professor desejado. No que se refere a esta discussão sobre os processos de formação docente, este é o ponto que mais pesa, pois dele advém ou decorrem os demais elementos essenciais à formação de um professor. Que qualidades se espera do futuro profissional, que postura, que conhecimentos, que habilidades e competências são necessárias à prática docente. Esta também é uma dúvida quando se pensa a formação continuada, quais as necessidades ou as perspectivas presentes na trajetória da formação continuada. A diversidade de situações e conhecimentos pelos quais o professor precisa responder apontam para a necessidade de se repensar tais processos formativos.

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito, e talvez isso não seja mesmo importante, aberto que fica ao curso da história. Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais

virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada. (GATTI, 2008, p. 57).

Considerando as colocações da autora, compreende-se a formação continuada sob a perspectiva de que esta se dá no intuito de contribuir para o desempenho da atividade profissional, qualificando-a e fortalecendo a atuação do professor. Nesta abordagem, é possível considerar desde os cursos oferecidos após a graduação aos encontros e reuniões entre professores, assim como a leitura de um livro ou texto que venha agregar aos saberes e fazeres do professor.

Muitos estudos destacam as questões da formação continuada de professores. Em sua maioria apontam a atuação dos professores, que deve estar articulada aos desafios a que se propõe a educação, pela sua importância na construção de uma sociedade com modelos mais justos para todos.

É sabido que a formação de professores, assim como a de qualquer indivíduo, não se esgota, há sempre algo novo a aprender. Porém a formação continuada exige um entendimento e uma necessidade de continuidade. A partir desta consideração entra em processo a formação continuada dos professores; formação esta que pode acontecer em diferentes espaços, desde que, de fato, sejam voltadas para qualificar os profissionais da educação. Leite (2010, p. 02) defende que:

[...] um professor bem formado, motivado, com condições de trabalho adequadas e envolvido em um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, é o elemento mais importante para a educação de qualidade.

Quando se reflete sobre a profissionalização docente, torna-se possível trazer à tona assuntos que permeiam a trajetória de professores que buscam, no decorrer de suas carreiras, a formação continuada. Tais processos proporcionam a reflexão sobre as práticas educativas e sobre os saberes que envolvem a contínua formação do professor.

Autores como Nóvoa e Imbernóm, enfatizam a necessidade e importância da reflexão nos processos formativos.

Para Nóvoa (1991, p. 30): “A formação continuada deve alicerçar-se numa ‘reflexão na prática e sobre a prática’, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”. O processo de reflexão das práticas precisa fazer parte dos processos formativos e, nesse sentido, é preciso conhecer, avaliar e [re]planejar as ações educativas sob a ótica da reflexão. A reflexão é um elemento essencial para a avaliação que, por sua vez, requer ser uma constante em todos os processos de gestão, incluindo a gestão pedagógica. É importante avaliar as ações para que novas sejam planejadas, conhecer suas intencionalidades, possibilidades e desafios.

De acordo com Imbernón (2010, p. 47) a formação continuada “[...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições”. No âmbito das práticas de formação continuada é considerado fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente, os saberes da experiência, a partir da qual o professor dialoga com sua profissão. Os saberes da experiência estão constituídos no trabalho cotidiano e no conhecimento de sua realidade de atuação; são saberes incorporados pelo professor por suas vivências. Através destes saberes é que os professores julgam sua formação, as reformas e programas educacionais que lhes são propostos e concebem modelos de excelência profissional.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) afirma que não existe ensinar sem aprender. Ensinar não é transmitir conhecimentos, segundo o autor quem forma se forma e re-forma ao formar; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Esta afirmação corrobora as concepções que tratam dos saberes acumulados pelos professores, os saberes da experiência; daí a necessidade de se refletir coletivamente sobre as práticas. Por meio da reflexão coletiva emergem possibilidades de trocas e reflexões entre os professores, uma vez que todos aprendem com a experiência do outro e a produção do conhecimento acerca da profissão vai se agregando ao fazer pedagógico de um coletivo.

Para Libâneo (2012, p. 427) a escola é eminentemente um local de aprendizagem, não só para o aluno, mas para o professor também:

A escola é o local do trabalho docente, e a organização escolar é um espaço de aprendizagem da profissão, no qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências

personais e profissionais, trocando experiências com os colegas e aprendendo mais sobre seu trabalho.

É na escola que o professor constrói a profissão no seu fazer prático e nas suas vivências. Nóvoa (1991, p. 30), também, reflete acerca dessa perspectiva quando afirma:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Reconhecer a escola como *lócus* para a formação continuada significa investir em componentes formativos que tenham uma articulação com aquilo que é vivenciado na escola, não obrigando os professores a se deslocar para outros espaços em busca de continuidade para sua formação. Significa, ainda, envolver os professores de determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica, além de incentivar a sistematização destas práticas.

Autores como Freire (1996) e Nóvoa (1991), defendem a importância da reflexão sobre a prática neste processo de fazer-se professor. Este olhar sobre as práticas possibilita uma avaliação que proporciona ao professor perceber-se no processo de construção de sua docência. Esse movimento de reflexão, propiciando a avaliação das ações, precisa fazer parte do cotidiano do professor, pois pela reflexão torna-se possível buscar melhores condições para o exercício da docência.

Nóvoa (2009) defende a formação na profissão; formação baseada na ação docente e no trabalho escolar. Para o autor isto significa pensar a escola no coletivo e nos desafios propostos, partindo das próprias experiências para construir novas. Promover a formação dentro da profissão significa afirmar que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas no exercício da profissão, a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Trazer a formação continuada para a escola significa a busca pela superação do modelo clássico. Nesse sentido, é que emerge o conceito de auto(trans)formação que está intimamente relacionado a forma como o indivíduo se posiciona frente a possibilidade da aprendizagem nos processos de formação continuada. De acordo com Mello (2016, p. 5):

A autoformação vista como um processo de autonomia de si, centrada na pessoa ou no grupo e apoiada no coletivo, ou seja, não é sinônimo de aprendizagem ilhada. Representa tomar o poder pessoal ou coletivo sobre a própria formação e, por ser crítica é um processo de emancipação e supõe a aceitação do inacabado e da incerteza. Representa uma autonomia que é jogada na interdependência.

A formação continuada só atinge seus propósitos se o indivíduo que dela participa sentir-se tocado e de alguma forma agregá-la a sua docência, seja no plano das ações ou dos conhecimentos. Algo muito subjetivo, pois é individual e depende da interpretação de cada um, da forma como a formação toca o indivíduo, provocando nele um movimento de transformação, na forma de pensar e agir, ou seja, uma transformação na *práxis*¹² por isso a ideia de auto(trans)formação. A autora traz essa ideia da 'autonomia de si', reforçando que o processo formativo tem muito a ver com como o indivíduo se envolve, das relações que estabelece, de sua predisposição e das necessidades que sente em relação a sua formação. Nesse sentido:

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

A formação continuada sob a perspectiva da auto(trans)formação se dá a partir da consciência de que ser professor é estar em constante aprendizado da docência, e isto acontece através da prática, da reflexão, das aprendizagens do dia a dia, da busca por mais conhecimentos. É através da 'reflexão sobre si e sobre sua prática' que se dá a auto(trans)formação do professor, o que exige um processo de auto/conhecimento, descoberta de inacabamento, de querer ser mais, um processo de diálogo constante, de reflexão-ação-reflexão.

Ainda, conforme os autores, "[...] quando falamos em auto(trans)formação de professores, a preocupação central deveria ser esse pensar criticamente a prática para melhorá-la, recriá-la, reinventá-la de acordo com os desafios de cada realidade,

¹² Inclino-nos pelo termo "práxis" para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do "prático" na linguagem comum. Entendida dessa forma, a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011, p. 30).

com cada nova situação”. (ibidem, p. 35). A preocupação constante, o motivo de ser de toda e qualquer formação é a prática, fazer mais, fazer melhor, com maior segurança, com mais consciência.

Ao abordar a formação continuada de professores, sob o enfoque das necessidades formativas, é importante desvelar o “conceito de necessidade” que embasa tal abordagem. Sabe-se que no contexto de atuação dos professores surgem novas demandas, novos desafios a cada dia. Uma realidade se difere da outra por inúmeros fatores e ao professor cabe estar preparado para desempenhar suas funções da docência, buscando como resultado a educação de qualidade. Nesse sentido, “A diversidade de situações a que o professor deve responder corresponde uma diversidade de conhecimentos e capacidades, que configurando um novo profissionalismo (HARGREAVES, 1994), deverão ter suporte na sua formação. (RODRIGUES, 2006, p. 93). Frente à escola de ontem com um ideário de homogeneidade, em que todos seguiam um determinado padrão e em que havia uma centralização tanto nas tomadas de decisão, quanto nas ações educativas. Esta escola se opõe a escola de hoje, que trata da diversidade, da participação e que tenta preservar a autonomia daqueles que dela fazem parte. Que busca modelos de gestão mais participativos, que se vê mais aberta a práticas colaborativas, que visa a construção dos processos de ensino e aprendizagem, não a imposição dos mesmos como prontos a serem decorados.

Destas situações, entre outras, é que surgem as necessidades formativas ou que se podem avaliar tais necessidades. Ao passo que elas emergem das situações vividas no decorrer do fazer docente. Rodrigues (2006, p. 94) afirma que “[...] é relativamente fácil acordarmos em aceitar que o conhecimento das necessidades dos formandos é uma condição importante da eficácia da formação [...] (ela é somente uma estratégia entre outras)”, e que estas precisam se ajustar as necessidades sociais e individuais, devendo haver um rigor no que corresponde ao diagnóstico destas.

Vista como um dispositivo, pensar a formação continuada sob o viés das necessidades formativas significa aproximar os professores da formação, servindo também como motivação para a mesma. Serve como objetivo, buscar suprir algo que o professor sente falta entre os conhecimentos necessários à sua docência. Porém, é preciso enfatizar que o enfoque sobre as necessidades precisa ser visto como um *dispositivo*, uma espécie de gatilho que aciona a formação, visto como

uma *possibilidade* de articular a formação continuada. Pode ser um primeiro passo quando pensamos a formação continuada na escola, fazer um levantamento do que o grupo sente falta em termos de conhecimentos, sejam teóricos ou práticos. Na tentativa de discutir e procurar suprir nos espaços destinados às reuniões pedagógicas por exemplo.

Rodrigues (2006, p. 95), citando Barbier e Lesne (1986, p. 17), traz dois registros fundamentais que buscam uma aproximação na definição sobre as necessidades de formação. Coloca a autora, uma “[...] conotação objetivista, postula a existência objetiva da necessidade. Outro, de conotação subjetivista, definindo a necessidade como o sentimento daquela exigência ao universo daquele ou daqueles que a sentem”. Ou seja, a necessidade existe pela falta de algo e, ao mesmo tempo, que ela precisa de alguém que sinta e reconheça este sentimento de falta.

6 MOVIMENTOS DA DOCÊNCIA: REUNIÃO PEDAGÓGICA UMA PROPOSTA DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO

Este capítulo trata sobre os movimentos realizados no processo de construção de uma proposta de formação continuada de professores na escola. Para tal se apresenta e contextualiza a escola por meio das análises realizadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) e no Regimento Escolar, sob o enfoque das considerações destes documentos acerca da formação continuada dos professores desta escola. Assim, com base nos documentos e nas experiências de docente neste *lócus* de atuação profissional, apresento a escola a partir do olhar de quem vem se constituindo como indivíduo e professora nos últimos catorze anos.

Na continuidade do capítulo inicia-se a tessitura do processo de construção da proposta de formação continuada, das falas dos professores, das concepções compartilhadas no grupo, bem como das análises dos áudios transcritos dos quatro encontros realizados. Neste momento das análises, optou-se por apresentar duas grandes categorias: “contextualizando a escola e seus desafios” e “reunião pedagógica: espaço de formação?”.

Os movimentos da docência, abordados neste estudo se referem aos processos de auto(trans)formação docente que se dão a partir dos movimentos de reflexão. Bolzan, Isaia e Maciel (2013, p. 57) consideram que a docência pode ser vista como uma unidade entre o pessoal e o profissional compreendendo um “[...] duplo movimento, que os professores realizam em relação às suas atividades docentes. Ao mesmo tempo em que eles se reconhecem como sujeitos da docência, são capazes de se distanciarem e de tornar suas práticas objeto de suas reflexões”. O professor é capaz de reconhecer-se docente, no desenvolver de suas atividades e ao mesmo tempo consegue distanciar-se e realizar a reflexão de sua prática.

6.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA

O Projeto Político-Pedagógico da escola apresenta as seguintes considerações quanto à formação continuada:

A E.M.E.F. Professora Altina Teixeira se propõe a criar momentos onde o professor possa compartilhar suas dúvidas, anseios e sonhos na busca de mudanças. Os profissionais engajados nesta proposta acreditam no trabalho coletivo e para que o mesmo seja fortalecido é preciso que se

mantenham reuniões onde serão oportunizadas discussões referentes a prática escolar e ao funcionamento geral da escola, assim como também a promoção de cursos, encontros e seminários. A valorização do profissional acontecerá a todo momento; estimulando aqueles que já desenvolvem um bom trabalho; caminhando junto com aqueles que precisam avançar, metodológica e pedagogicamente; procurando sempre respeitar o tempo e as potencialidades de cada um, como indivíduo construtor de seu conhecimento e de sua prática. Os objetivos propostos na avaliação do estabelecimento de ensino dizem respeito à identificação de pontos positivos e de deficiências e problemas, nas atividades desenvolvidas. Através da avaliação, a instituição irá construir o conhecimento sobre sua própria realidade. A partir da análise de desempenho realizada pela comunidade escolar, serão apontados os caminhos que deverão ser perseguidos e dessa maneira, contribuir para a construção do conhecimento útil para a sociedade. A escola procede periodicamente, com todos os segmentos da comunidade, à avaliação de suas realizações em face aos objetos expressos no PPP da escola. Todos os participantes da ação educativa são objetos de avaliação individual e coletiva com a vista à clareza do processo educativo, adequações e continuidade. Os resultados da avaliação da escola como um todo, servem de base para a reconstrução do PPP e o aperfeiçoamento do Plano de estudo. (EMEF PROFESSORA ALTINA TEIXEIRA 2015, p. 19-20).

O Projeto revela uma intencionalidade acerca da formação continuada, bem como uma concepção definida. Compreende-se que a escola vislumbra a necessidade de se articular as reuniões pedagógicas no sentido de que se promova este espaço de formação, buscando discutir, avaliar, propor um trabalho coletivo e de troca entre os professores.

O Regimento Escolar (2015, p. 11) apresenta a seguinte referência ao tratar das atribuições dos professores: “Atualizar-se, constantemente, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua atividade, por meio das oportunidades de estudo oferecidas pela Escola e por iniciativa própria”. Apesar de não mencionar explicitamente tal afirmação, percebe-se que direciona para a formação continuada. O regimento prevê oportunidade de estudo realizada pela escola e, nesse sentido, os encaminhamentos e intencionalidades propostos nesta pesquisa encontram respaldo nas intencionalidades da escola, intencionalidades estas registradas nos documentos acima mencionados.

No que corresponde à avaliação externa, nas últimas três edições da prova Brasil a escola vem superando as metas estipuladas para os anos iniciais, demonstrando crescimento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tendo atingido 5,6 quando o esperado era de 5,3. Porém, os anos finais nunca alcançaram a meta proposta ficando sempre abaixo do esperado, sendo que para 2015 a meta era de 5,6 e a escola chegou a 4,5. Os dados apresentados não

serão analisados ou aprofundados, pois o objetivo é de utilizá-los como informação e contextualização da escola, mas não os tratar como referência ao trabalho desenvolvido na escola, nem os mencionar como indicativo de qualidade de ensino.

Não se constitui pretensão suscitar que existam duas escolas numa mesma, e que o documento trata de uma e escola e as vivências e experiências de professora pesquisadora delineiem outra realidade. Pelo contrário, a escola é a mesma, porém considera-se necessário trazer este olhar sobre a escola. O olhar da emoção, da cotidianidade e da relação de vínculo, que o documento não consegue contemplar. Assim sendo, utilizarei a 1ª pessoa do singular no decorrer dessa parte do texto para não tratar com impessoalidade o que para mim é muito mais que pessoal, uma vez que contempla momentos e cenários de minha identidade profissional.

A EMEF. Altina Teixeira, em que se desenvolve a atividade profissional nos últimos quinze anos, é a escola onde se tem construído à docência, a cada experiência vivida, nas mais diversas situações. Da convivência com os colegas, com os alunos, como os funcionários, com os pais e com os demais membros da comunidade escolar; muito da professora que sou encontro na história desta escola.

Ao longo destes catorze anos foi possível presenciar e participar do crescimento desta escola. Não crescemos muito em estrutura, porém estamos crescendo nas ações, melhorando a estrutura que tínhamos e que ainda não é ideal e na tentativa de trazer melhores condições de aprendizagem para nossos alunos.

Foi possível aprender que somos capazes, como grupo, de realizar grandes feitos, como por exemplo, a movimentação que fazemos com a comunidade em nossa festa de encerramento do ano letivo, o envolvimento dos professores, dos alunos, dos pais e parentes que vem prestigiar o trabalho que a escola realiza. Os eventos tradicionais, envolvendo o passeio ciclístico em comemoração à Pátria; o passeio do dia da criança que envolve todos os alunos num piquenique o dia todo; os eventos das datas comemorativas; nos projetos que a escola desenvolve e que acabam fazendo parte de seu dia a dia; a hora do conto nos anos iniciais, um projeto que envolve a biblioteca, os professores, os alunos e demais colaboradores na contação de histórias e vivências de leitura; as mostras de trabalho realizadas que valorizam o trabalho dos alunos e dos professores; os projetos de esporte que valorizam as aptidões dos alunos. Estas são algumas das ações realizadas na escola ao longo dos anos e que, juntamente com as pessoas que nela estão, fazem com que esta escola seja especial.

As reuniões pedagógicas acontecem uma vez por semana sob a coordenação da equipe diretiva: diretor, vice-diretora e supervisora; em um tempo de aproximadamente uma hora e meia conforme a demanda. Um espaço voltado para assuntos referentes ao andamento da escola, onde são repassados recados e correspondências recebidas; onde são acordados horários e cumprimentos de atividades; onde se faz conselho de classe nos períodos de encerramento de trimestre; onde se planeja atividades referentes às datas comemorativas ou alguma demanda solicitada pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). Torna-se mais uma reunião burocrática do que pedagógica.

Passei a perceber a necessidade de uma dinâmica diferente, sendo necessário investir em reuniões mais pedagógicas, construindo espaços de reflexão e troca sobre as práticas, quando planejamos em conjunto fazemos coisas maravilhosas. Existe o incentivo e a motivação, porém isso não acontece com frequência e o dia a dia da escola acaba se estagnando.

Nos últimos anos tem havido muitos alunos com problemas de aprendizagem, defasagem de alfabetização, e é necessário que se discuta e se procure alternativas. Muitas vezes, o professor se sente sozinho no exercício da docência e, nesse sentido, as reuniões pedagógicas podem servir de momento de acolhida, incentivo ao trabalho do professor e busca de soluções para as problemáticas cotidianas. Precisamos criar um ambiente para a reunião pedagógica de efetiva participação de todos, em que os professores se sintam dispostos a refletirem sobre suas práticas e, assim, conseguirmos estabelecer um uma unidade no processo de formação continuada configurando-se na auto(trans)formação.

Muitos são os desafios que a escola enfrenta, assim como outras escolas. O número reduzido de recursos humanos e financeiros, o que, por vezes, dificulta, porém não inviabiliza por completo algumas das ações pretendidas. O espaço físico é limitado e precisa de cuidados, salas precisam ser reconstruídas. Porém temos um grupo que busca a cada dia avançar mais, buscando alternativas para que tenhamos uma escola cada vez melhor.

Enfim, este é o espaço onde esta pesquisa foi realizada. Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando de forma bastante acelerada, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo [...]. (MORAES 1997, p. 16). Apesar das mudanças no entorno, a educação caminha muito lentamente na tentativa de acompanhá-las. A

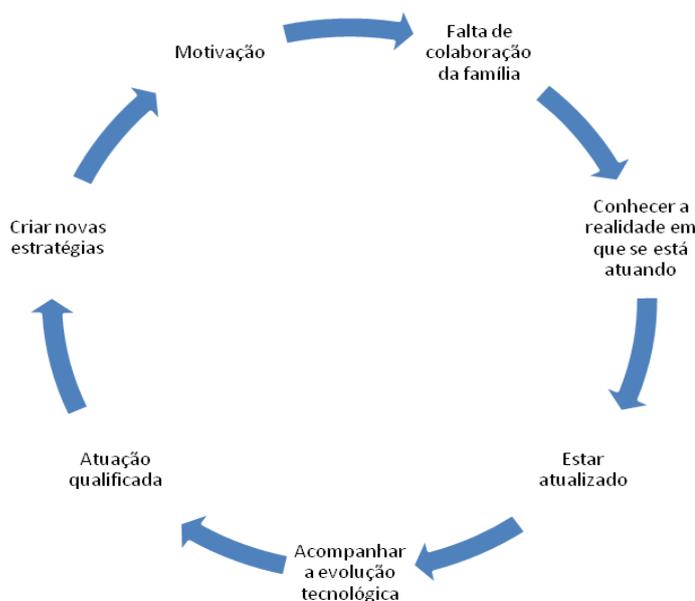
forma como se ensina continua se mostrando presa aos modelos antigos, modelos que foram válidos em certos momentos históricos, mas que não se mostram tão eficientes nos tempos atuais. Fato que se evidencia nos resultados obtidos nas avaliações tanto internas quanto externas, nas dificuldades enfrentadas pelos alunos sobre o domínio dos conhecimentos e de relacioná-los no seu dia a dia, de sua aplicabilidade de forma independente e autônoma.

Cada escola dispensa uma realidade, com características próprias, reveladas na construção de seu percurso educativo, suas relações com a comunidade escolar e com seus pares. Porém, algumas características são comuns, os recursos humanos, a necessidade de aprendentes e ensinantes e de uma estrutura que possibilite tais ações, além da legislação que normatiza e regula. Tais elementos em conjunto ou separados se constituem em desafios a serem vencidos pela escola no que tange, principalmente, ao processo de gestão da mesma. Uma gestão comprometida com uma educação de qualidade precisa estar pautada nos princípios democráticos, na escuta, no diálogo, na participação de todos na tomada de decisão e construção da caminhada que a escola pretende. Reconhecer que todos, professores, alunos, pais, funcionários são parte desta escola e que tem a contribuir com o processo de gestão é primordial ao se pensar a gestão democrática.

Durante a realização dos grupos de diálogo foi possível perceber que os professores ao serem questionados sobre os desafios da escola; hoje, os percebem no dia-a-dia do seu fazer pedagógico, avaliando-os diretamente em suas ações. São elementos que interferem diretamente sobre as ações de planejamento, execução e avaliação, ou seja, sobre a organização curricular da escola. Por serem considerados desafios remetem à necessidade de se encontrar os meios para superá-los, transpô-los ou pelo menos amenizar seus efeitos sobre a dinâmica curricular. A identificação destes desafios se mostra importante no âmbito das discussões e diálogos, a fim de que sejam identificados os elementos mais importantes no que se refere à organização de uma proposta de formação continuada centrada nas necessidades de formação de um grupo de professores.

Entre os desafios elencados pelos professores durante a realização do grupo de diálogo encontram-se:

Figura 9 – Desafios vivenciados na escola



Fonte: Elaborada pela autora.

No momento das colocações do grupo, emergiram situações e considerações acerca dos desafios aos quais nos deparamos no exercício da docência. Chegamos a algumas ponderações sobre a atuação do professor nos dias de hoje. A sobrecarga de funções, a relação da docência com a acolhida aos alunos que, por vezes, precisa transcender a relação de ensino-aprendizagem dos conteúdos, adentrando e compreendendo as questões familiares, na tentativa de suprir necessidades de atenção e carinho. Nesse sentido a professora *Leda* se refere a esse acúmulo de funções: “[...] eu acho que isso completa o que é ser professor, tu tens que ser tudo isso: pai, mãe, dançarino, psicólogo”. Percebi que, muitas vezes, o nosso trabalho está isolado, em que trabalha-se sozinho pela aprendizagem do aluno, sem o apoio da família. Isso está marcado na fala da professora, quando reconhece os diferentes meios pelos quais o professor tem buscado seu propósito de realizar seu trabalho da melhor forma possível. Dessa forma,

Se focarmos no campo do professor, poderemos perceber uma falta de delimitação clara de suas funções, que implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a consequente intensificação do trabalho educacional – o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sociais e educativas. (IMBERNÓN, 2010, p. 8).

Esta intensificação do trabalho educacional de que trata o autor acaba por gerar uma falta de delimitação das funções docentes, fazendo com que a educação acabe absorvendo e tentando resolver outras demandas sociais. O autor baliza a fala das colaboradoras, deste estudo, quando trata da falta de limites das funções do professor e vai além, neste ponto, estabelecendo a relação entre este acúmulo de responsabilidades e as dificuldades vividas pela educação, em que a atividade dos professores é afetada pelos problemas sociais existentes.

A preocupação com a atuação está centrada, principalmente, na continuidade no processo de ensino-aprendizagem com base na presença e apoio da família na vida escolar do aluno. Isso pode ser visto na fala da professora *Terezinha* quando esta diz “[...] eu acho que um dos maiores desafios é a atuação [...] a gente não tem a colaboração da família. Eu acho que este é o desafio, da gente tentar fazer o trabalho sozinha!”. Quando a professora fala em “fazer o trabalho sozinha” está evidenciando a falta da presença da família na escola e no acompanhamento do aluno em casa, delegando somente ao professor a incumbência do sucesso nas conquistas cognitivas do aluno.

Neste sentido, encontramos o desafio da necessidade de criar *novas estratégias*, se a família não se faz presente, se chegou à conclusão, durante os diálogos realizados que a escola precisa encontrar novas formas de trabalhar e lidar com estas questões de modo a contribuir de maneira relevante com a formação do aluno. Isto se reforça na fala do professor *João*: “[...] a gente vai ter que arrumar um jeito, porque já se sabe que esta parceria nós não temos”. As colocações da professora *Jussara*, também, vão nesta direção: “[...] tu não pode contar com ela (família) e já sabe que tem que fazer muito mais enquanto tu está com esse aluno”. Esse fazer mais implica na definição de ações que ajudem a melhorar as condições de ensino e de aprendizagem e do fortalecimento da relação professor-aluno.

Nessa perspectiva, conhecer a realidade em que se está atuando, as realidades que permeiam a escola através dos alunos, da comunidade e do entorno da mesma se mostra um desafio. De acordo com a professora *Jussara* é “[...] imprescindível, para entender algumas coisas e para traçar um plano de como atingir os objetivos”. Os professores se mostram sensíveis a necessidade de conhecer seus alunos de modo a compreender a realidade a qual estão inseridos, estabelecendo a importância desta em relação ao planejamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

Para Freire (1997, p. 70) o trabalho do professor precisa estar atento ao que o aluno tem a dizer, dos conhecimentos que traz consigo:

E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Não se pode desconsiderar o que o aluno sabe e de que forma aprendeu, agindo desta maneira no colocamos mais próximos deste aluno, estabelecendo os processos de troca no qual professor e aluno aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

Outro fator que aparece como sendo um desafio aos professores é a atualização, a continuidade na busca por novos conhecimentos, no sentido de acompanhar e adaptar-se as novas necessidades que se apresentam no cotidiano. Conforme a professora *Marta*, quando fala da atualização “[...] se tu não estiveres constantemente aprendendo e estudando, tu ficas ultrapassado”. Também, a professora *Bete* traz seu posicionamento a este respeito:

Se tem uma coisa que tu fazes bem feito e que tem outra que tu precisas melhorar e é isso que é importante. É essencial na nossa caminhada, essa possibilidade de aprender a cada dia, com aquilo que se faz e com o que a gente estuda. Mas precisa buscar, tem que querer ir atrás.

As falas das professoras remetem ao sentido de movimentos da docência, da relação desta com a realidade em que se vive e que precisa acompanhar o momento histórico, as mudanças sociais, as discussões propostas pela sociedade. Ou seja, a escola não está isolada da realidade, ela está imersa na realidade e o professor que não se mantém em constante aprendizado, que não está aberto aos novos conhecimentos acaba reproduzindo modelos que não atendem mais as necessidades da realidade em que vivemos. Para Freire (1997, p. 19) “[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar” e que esta formação é permanente. A formação, segundo o autor, requer ser uma constante na vida do professor; faz parte de sua profissão e mostra-se como a possibilidade de saber cada vez mais, de preparar-se para a

atuação e acima de tudo do compromisso com a profissão. Nesse sentido, a professora *Lídia* revela em seu memorial:

[...] encontrei na carreira obstáculos, conflitos, contradições, mas descobri novas trilhas, novas pessoas, novas formas de construir e socializar o conhecimento. A cada dia tento melhorar, aprender, evoluir, dar sentido a minha existência, um eterno processo, aberta a mudanças e inovações.

A professora traz em sua escrita os elementos que a motivam e a fazem ir em busca de novos conhecimentos que possam contribuir com o seu fazer docente. Entre eles, aparece a ‘carreira’ e sua ‘existência’ o que nos leva a pensar que a carreira e a existência configuram-se elementos próximos que, por vezes, se fundem no discurso do professor, pois o “ser professor” transcende a atividade profissional e constitui o indivíduo na sua totalidade.

Na escrita de seu memorial a professora *Jussara* também aborda estas questões, quando afirma: “[...] *todo o profissional necessita de empenho e busca por conhecimentos e atualização, a fim de desempenhar da melhor maneira o seu papel, sua função*”. Fica clara a relação da necessidade constante da aprendizagem para o exercício da atividade profissional, aqui pontuada pela professora como necessidade em todas as profissões.

Outro fator que caracteriza as necessidades formativas dos professores, e que foi mencionado durante a realização dos grupos de diálogo, diz respeito à evolução tecnológica e os usos destes recursos como ferramentas pedagógicas. Conforme Pérez Gómez (2015, p. 23) “[...] as tecnologias digitais criaram um novo cenário para o pensamento, a aprendizagem e a comunicação humana, transformaram a natureza das ferramentas disponíveis para pensar, agir e se expressar”. O uso das tecnologias faz parte do cotidiano das pessoas, facilitando e otimizando as mais variadas atividades. Cada vez mais se apresentam como possibilidades de favorecer os processos de ensinar e aprender. É consenso entre os professores que para a atuação docente é importante tais conhecimentos acerca das tecnologias e seus usos, a fim de favorecer as práticas dos mesmos.

6.2 REUNIÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE DIÁLOGO E FORMAÇÃO?

No que se refere às reuniões pedagógicas, que vinham sendo realizadas na Escola, percebe-se que ainda não havia a organização de uma pauta que

priorizasse efetivamente o pedagógico da escola como uma unidade, ou seja, em que o planejamento das aulas e das atividades decorresse das discussões e tratativas compartilhadas do grupo de professores e gestores, a fim de que se tenha uma linha de ação conjunta. Na maioria das vezes, a participação nas reuniões se reservava a aspectos administrativos, ao cumprimento de tarefas e acolhida das mesmas, sem que se definissem e argumentassem posições e convicções em virtude da concretização do PPP da escola e da dinâmica curricular em seus aspectos metodológicos e cognitivos para qualificar as aprendizagens escolares pelos docentes e discentes. Neste contexto, não havia uma sistemática de troca de experiência e conhecimento entre os professores, como quando realizávamos os cursos de formação promovidos pela Secretaria de Educação (SMED) ou outros, que também não havia a troca ou reflexão sobre os mesmos nas reuniões.

Portanto, as reuniões pedagógicas realizadas na escola, na maioria das vezes, estiveram centradas nas demandas burocráticas. Apesar de serem necessários ao bom andamento da escola, os assuntos burocráticos, mesmo assim não suprem as demandas pedagógicas, as tratativas, análises e o planejamento coletivo. Se sabe das dificuldades enfrentadas e do tempo escasso para as reuniões pedagógicas, visto que estas não podem afetar a carga horária das oitocentas horas destinadas ao aluno em sala de aula. Porém, o acréscimo de dias letivos no calendário escolar e a reorganização do tempo do professor na escola são alternativas que tem sido viáveis na EMEF. Professora Altina Teixeira. Nesse sentido, é essencial reiterar que o tempo é curto e as demandas muitas. As resoluções dos assuntos burocráticos e os recados que afetam o andamento da escola precisam acontecer, porém tomam muito do tempo destinado ao pedagógico. Foi possível evidenciar isso na ocasião da realização dos grupos de diálogo, considerando que foi preciso em vários momentos reorganizarmos os tempos e as datas de realização dos mesmos, visto a falta de tempo na reunião para sua realização.

Esse pouco tempo para as tratativas propriamente pedagógicas interferem na qualidade do trabalho docente, porque os assuntos burocráticos e os recados incidem sobre a atuação pedagógica da/escola, tendo sido retratados pelos colaboradores deste estudo. A professora *Kirmá* revela, se referindo ao tempo do professor na escola e de suas atribuições: “[...] o espaço é tão curto, corrido. [...] foi o que eu falei no início, o tempo é curto”. Sobre esta questão surgiu, então, nos

diálogos as sugestões de usarmos algumas estratégias, como as citadas pela professora *Terezinha*: “[...] uma ideia que tem na outra escola é uma pauta escrita (com os recados), e vai direto para o pedagógico”. A professora *Bete* sugere que “[...] os recados podem ser dados na hora do recreio”. E a professora *Lídia* traz a sugestão de “[...] um watsapp, só dos colegas do turno para repassar os recados, criar um grupo no facebook para alimentarmos com sugestões de atividades e ideias para melhorarmos nossas práticas”.

É possível perceber nas falas dos colaboradores que é pertinente uma outra abordagem para a organização das reuniões pedagógicas da escola, centrada, principalmente, nas possibilidades de troca e aprendizagens que contribuam para a atuação qualificada dos docentes e o compartilhamento de decisões em detrimento da dinâmica curricular e do pedagógico. Também, é bem vinda a sugestão da adoção de uma pauta escrita, que não tínhamos, a fim de otimizar o tempo/espaço, permitindo a resolução de assuntos técnicos e burocráticos e dos recados, para que se tenha mais tempo para os assuntos pedagógicos, de avaliação e planejamento, de reflexão e proposição de ações, de estudo e aprendizagem.

Vogt e Morosini (2012, p. 26) ao se referirem à reunião pedagógica afirmam que

Como a reunião pedagógica é formada por um grupo de professores envolvidos com o espaço escolar, cabe a eles a abertura e comprometimento em receber formação no ambiente de trabalho. É necessário que o grupo perceba o quanto esta caminhada pode contribuir com seu fazer pedagógico. Uma formação de qualidade só acontece com pessoas que estão dispostas a refletir e discutir a educação da sua escola, caso contrário, não contribuem em nada com o processo e ainda atrapalham um trabalho coletivo.

Para que as reuniões pedagógicas sejam organizadas de forma a contemplar um processo de auto(trans)formação da docência, se faz necessário o envolvimento de todo o grupo. Sob o entendimento de que todos os envolvidos estejam comprometidos com estes momentos de reflexão-conscientização-construção, de que aprendemos com o outro no momento em que o grupo se fortalece.

Aos serem questionados sobre os espaços destinados a formação continuada, além de espaços como seminários, cursos, eventos e nas buscas individuais como as leituras, os professores são unânimes ao afirmar que esta acontece na escola, na sala de aula, nas trocas de experiência, nos mais variados

momentos e acabam valorizando a reunião pedagógica como espaço privilegiado para tal.

Sobre a reunião pedagógica se constituir ou poder vir a constituir-se um espaço de formação continuada a professora *Bete* coloca:

Sim, deve ser um espaço de formação, trocas da escola como um todo (todos interagindo). Percebe-se que não há tempo para “trocas”. Sabemos que devemos cumprir tarefas, horários [...]. É na escola que podemos discutir problemas comuns vivenciados e juntos construirmos estratégias para amenizar situações bem como interagir com colegas e assim buscar os mesmos objetivos. Penso que o fortalecimento do grupo se dá à medida que este se compromete. A individualidade prejudica o aluno. É necessário interação – comprometimento – fortalecimento.

A fala da professora contempla as colocações dos demais professores presentes no grupo de diálogo, reafirmando que as concepções individuais convergem dando origem à concepção expressa pelo grupo. Porém, a professora *Terezinha* destaca que é preciso observar a “*maneira como esta é organizada*” e, ainda, coloca que “*é possível melhorar a maneira de acontecer*”, numa referência à possibilidade de reorganizarmos as reuniões pedagógicas que acontecem na escola e atingirmos o fim proposto, a formação continuada. De acordo com Vogt (2012, p. 48):

[...] me refiro ao fato da reunião pedagógica ser considerada um momento e um espaço privilegiado de formação continuada, em que os pares – professores – de uma mesma instituição escolar podem refletir, estudar e buscar mecanismos que qualifiquem e dinamizem o processo ensino-aprendizagem.

Estes espaços (as reuniões) podem ser vistos como momentos de reflexão e avaliação do fazer docente e podem revelar novas abordagens e formas de agir e ser professor, num movimento de transformação que qualifica ainda mais a ação docente. Sendo este capaz de conduzir e realizar as mediações necessárias, tornando o espaço da reunião pedagógica um momento de reflexão, tomada de consciência e de decisão individual e coletiva. A autora avalia, também, a atuação do coordenador pedagógico para o bom andamento da reunião pedagógica e para que esta se efetive num processo de auto(trans)formação.

O fato de coordenar um processo de formação continuada no próprio espaço escolar é um ganho de capital cultural dentro daquele contexto, pois

denota reconhecimento intelectual e prestígio em ser capaz de conduzir as diferentes e variadas situações que ocorrem ou podem vir a ocorrer nesta formação. (VOGT 2012, p. 48-49)

Consonante com as colocações de Vogt na fala da professora *Jussara* foi possível perceber que: *“O papel dos professores que atuam na equipe diretiva é de grande importância, sendo os incentivadores de buscas pelo conhecimento, oferecendo espaços para discussão e reflexão de forma coletiva”*. Tais colocações reafirmam a importância do trabalho em equipe, do envolvimento de todos nos processos que dizem respeito ao dia-a-dia da escola. No que diz respeito à equipe diretiva, o ideal é que esta atue unindo o grupo, encaminhando as reflexões e as demandas que vão surgindo.

Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 498) defende que,

O funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. É preciso estar claro que a direção e a administração da escola são meios para garantir os objetivos educacionais. Dessa forma, uma escola bem organizada administra com eficiência seus recursos materiais e financeiros, assim como o trabalho de seu pessoal, e emprega processos e procedimentos de gestão, propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino-aprendizagem.

O ideal é que a atuação da equipe diretiva tenha o olhar sobre todos os acontecimentos da escola; todos os elementos presentes no decorrer do processo pelo qual se busca atingir os objetivos educacionais. A atuação da direção fortalece ou não as ações desenvolvidas no âmbito escolar, ou seja, se defende uma atuação proativa, democrática e compartilhada que contribui para estreitar os laços entre o grupo, potencializando o envolvimento e o comprometimento de todos na qualidade das ações que visam atingir os objetivos educacionais propostos pela escola.

Cabe ressaltar o que o autor propõe sobre a atuação do diretor, quando este afirma que: *“O diretor de escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias, e uma das mais importantes é gerir o processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas”* (LIBÂNEO 2012, p. 501). O autor defende uma gestão democrática, na qual o papel do diretor é conduzir e participar de um processo onde a tomada de decisões acontece no entendimento do grupo, com a participação através de uma gestão democrática.

A realização dos grupos de diálogo se mostrou uma possibilidade muito importante para a construção de uma proposta de formação continuada no espaço

das reuniões pedagógicas. Nestes espaços foi possível perceber a participação gradativa dos professores, que se deu por meio da iniciativa de se colocar no diálogo e através da construção das concepções reveladas pelo grupo. Das conversas foram emergindo as experiências e a necessidade de falar sobre as vivências que, muitas vezes, inquietam os professores. Tal envolvimento foi se revelando e se manifestando nos relatos. Desta forma, conforme a professora *Mirian*, estes momentos promoveram o “[...] fortalecimento do grupo, todos tem o mesmo objetivo, porque não é o meu trabalho que faz a diferença, é o nosso trabalho”. Acredito que, como colocam Vogt e Morosini (2012), o grupo de professores e gestores vem construindo a compreensão do quanto esta caminhada pode ‘contribuir com o seu fazer pedagógico’, de quanto são importantes estes espaços de formação na escola.

Em uma avaliação, os professores colaboradores da pesquisa salientaram como são essenciais estes momentos de diálogo, de troca e de interação entre os colegas. Nas colocações da professora *Bete* isso se constata:

Acho que esse momento que a gente tem para aprender e se fortalecer [...] porque parece que vai passando o tempo e tu vais perdendo aquela energia e a esperança também e a fé. No momento que a gente está aqui a gente está recarregando as energias.

As colocações da professora validam a escolha pela metodologia dialógica, pois a mesma demonstra satisfação e revela o sentido destes momentos para si. A professora *Terezinha* também defende: “[...] proporcionar momentos de fala aos professores é importante”. Assim sendo, cabe recordar o significado atribuído neste estudo para o diálogo baseado nas reflexões do grupo.

A professora *Terezinha* também traz em seu memorial algumas colocações sobre diálogo no trabalho docente:

Penso que cursos e eventos são sim importantes, mas mais valiosos são os momentos de trocas entre os profissionais que estão no dia-a-dia da escola. Nosso trabalho não é solitário e não deve ser. No diálogo eu me doo para o outro e recebo sempre em troca, algo proveitoso.

Assim, como a professora *Terezinha*, a professora *Kirmá* em seu memorial ao trazer um pouco da sua trajetória formativa expressa o seguinte: “[...] com o construtivismo, os professores começaram a ter instrução, espaços para dialogar em

grupo e ver a necessidade de ter um aluno questionador, as maravilhas de ter um aluno pensante que justifique seus atos”. As professoras tratam sobre a importância do diálogo na constituição da docência, do momento de troca, de partilha e de trabalhar junto por objetivos comuns. É possível perceber nesta memória da professora *Kirmá* a valorização do diálogo nas aprendizagens em seu processo de formação (sobre o construtivismo), quando esta ‘descobre’ a importância de ouvir o aluno, escutar o que ele tem a dizer, momento que ela percebe o quanto o diálogo é importante para o ensinar e o aprender.

O diálogo se reafirma como possibilidade de auto(trans)formação, pois se traduz no compartilhamento das ideias do grupo, cada um faz parte do momento de diálogo, tem a oportunidade de estabelecer suas contribuições, ouvir as contribuições do outro, observar e elaborar sua compreensão. É neste processo de elaboração das compreensões que se instaura o processo de auto(trans)formação, que é individual mas é suscitado no grupo.

Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve. (IMBERNÓN. 2010, p. 64).

Acreditamos que os momentos do diálogo se constituíram em experiências de falar, mas, também, em experiências de ouvir. Essa escuta é capaz de causar as transformações internas, necessárias ao momento da fala. Proporcionando o fortalecimento de concepções já existentes e a construção de novas formas de pensar acerca dos assuntos tratados no cotidiano que por vezes parecem tão comuns que se acaba por não pensá-los. Ou mais, às vezes é preciso ter coragem de dizer sua palavra, convencer-se de que sua voz também é importante, sentir vontade de falar.

É nesse sentido que a figura a seguir representa de forma resumida a fala dos professores colaboradores deste estudo acerca de suas concepções da formação continuada, relatando que para este grupo uma formação continuada desenvolvida em uma escola precisa apresentar os seguintes elementos:

Figura 10 – Elementos trazidos nas concepções dos professores acerca da Formação Continuada



Fonte: Elaborada pela autora.

A figura acima esboça os elementos presentes nas concepções trazidas pelos professores nos diálogos realizados. Tais elementos foram surgindo e definindo as necessidades que eles sentem em relação aos processos de formação continuada na escola.

Para os professores colaboradores, deste estudo, a formação continuada se dá por meio da subjetivação de experiências, da partilha das vivências, da problematização e busca de soluções de maneira compartilhada, pelo diálogo e reflexão coletiva constante. É também, o momento de adquirir conhecimentos novos, sejam eles teóricos ou práticos. A fala da professora *Mara* sobre formação continuada traduz estes elementos:

[...] é toda a oportunidade de troca de experiências, espaços para compartilhar vivências, discutir estratégias de ensino, possibilidades de repensar a teoria e a prática pedagógica. São todos os momentos que paramos para pensar: o que estamos fazendo (em aula), o porquê, o que pode mudar, quais os meus objetivos, minha metodologia, que recursos uso, o que cada aluno precisa?

É possível perceber que os professores consideram a formação continuada um elemento importante para o seu fazer pedagógico, pois a todo o momento o

entendimento acerca da formação se vincula ao aluno, a sala de aula, enfim às práticas. Tardif (2002, p. 53) consegue compreender esta necessidade reflexiva dos professores com relação às práticas desenvolvidas no desempenho profissional quando afirma:

[...] a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julga-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

No âmbito das práticas de formação continuada é considerado fundamental o reconhecimento e a valorização do saber docente, em especial os saberes da experiência, a partir dos quais o professor dialoga com sua profissão. Os saberes da experiência estão constituídos no trabalho cotidiano e no conhecimento de sua realidade de atuação; são saberes incorporados pelo professor por suas vivências na profissão. Por meio destes saberes é que os professores julgam sua formação, as reformas e programas educacionais que lhes são propostos e concebem modelos de excelência profissional. Em seu memorial a professora *Mara* relata:

Entendo que todos os espaços formativos são desafiadores, prazerosos e interessantes, pois sempre é uma oportunidade de refletir a práxis pedagógica. Aprendo todos os dias a todo o momento com os colegas, com a comunidade escolar e, principalmente, com as crianças.

A professora retrata a necessidade de aprendizagens da/na docência ao longo do seu fazer-se professora, a partir das relações que estabelece em seu cotidiano. Refere-se a sua motivação frente aos espaços formativos configurados por meio da reflexão da prática.

Assim, no momento de reflexão sobre as práticas, os saberes docentes são primordiais, pois eles revelam as concepções que os professores trazem consigo

sobre ensino, aprendizagem, escola, profissão, docência e demais elementos relacionados à educação. São concepções que norteiam suas práticas e que pelos processos formativos vão se constituindo na figura do professor. Tal necessidade de reflexão vem do comprometimento do professor com uma prática de qualidade, da consciência deste com o compromisso social que a educação tem, da vontade de fazer mais e melhor sempre.

6.3 CONSTRUÇÃO COMPARTILHADA DE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Este estudo revela um olhar sobre o processo formativo dos professores dos anos iniciais da EMEF. Professora Altina Teixeira. Baseado no compartilhamento e na escuta através do diálogo, no reconhecimento das demandas, da reflexão e da procura por encaminhamentos possíveis.

A fala da professora *Terezinha* expressa um pouco isto “[...] *a gente não aprende tudo na graduação, nem na nossa área, a gente está sempre estudando, o professor é sempre estudante*”. Estas aprendizagens vão mudando o professor na sua forma de pensar, de agir, enfim o professor vai se constituindo na soma destas. Porém, este é um movimento que diz respeito ao indivíduo, da forma como se relaciona com a docência e se este se vê como constante aprendiz. É nesta perspectiva que se aponta a auto(trans)formação, a auto-formação que transforma. Para Nóvoa¹³,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Abordar a formação continuada de professores, sobre a compreensão da auto(trans)formação, significa autonomia e autoria do indivíduo sobre seus processos formativos e identitários para o exercício da docência. Autonomia no uso deste pensamento autónomo de que aborda Nóvoa, envolve pensar criticamente e

¹³ Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>.

reelaborar conceitos; autoria na produção do conhecimento, das relações estabelecidas neste processo e no compromisso com sua formação.

É partindo deste entendimento e do compromisso com a autoria que surgiram os elementos constituintes da proposta de formação continuada a ser realizada no espaço das reuniões pedagógicas. São eles: “parar para pensar; compartilhar vivências pedagógicas; estudar; e planejamento”. Tais elementos foram emergindo dos diálogos realizados entre os professores, e pensados a partir das necessidades que o grupo define como sendo necessários e importantes no momento de gestar a espinha dorsal desta proposta.

Bastante pontuada nas falas dos professores aparece a relação da reflexão como parte do processo da formação docente na escola. Os colaboradores deste estudo revelaram a importância de refletirmos sobre a conjuntura da escola, sobre o cotidiano em questão. Trouxeram em suas falas o reconhecimento da importância da reunião pedagógica ser organizada de forma a primar por um momento em que se observe, em que haja a reflexão e que esta se efetive em processo de auto avaliação realizada pelo grupo. Sobre as possibilidades de reflexão nas reuniões pedagógicas a professora *Bete* destaca que é “[...] *um momento de parar e ter um tempo para discutir assuntos pertinentes e trocar experiências*”. Os professores destacam e validam a importância de *parar para pensar*. Tal elemento esteve presente nas falas dos professores quando estes diziam da importância da reflexão sobre o cotidiano da escola, pensar nos desafios, nas demandas, nas dificuldades, olhar para as práticas, valorizar os pontos positivos, o que se faz de bom, dar destaque às ações pedagógicas bem sucedidas, evidenciar o sucesso dos alunos.

Imbernón (2010, p. 47) destaca a reflexão como possibilidade para um processo de auto avaliação das práticas:

Já sabemos que a capacidade profissional dos professores não termina na formação técnica, disciplinar e conceitual, mas que alcança o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a sua ação pedagógica. A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente [...], de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

Nesse sentido, a fala da professora *Marta* reforça a concepção acerca do entendimento do grupo sobre o desejo de que nas reuniões pedagógicas se destine

um espaço para que se possa olhar para o que vem acontecendo na escola; revela a necessidade de “[...] *um momento das reuniões para refletir sobre as coisas, alguns problemas pontuais que acontecem durante a semana*”. É por meio da reflexão que se avalia o que se faz e porque se faz e este é um ponto importante para se considerar o processo auto(trans)formativo, não somente do exercício da docência, mas também da cultura organizacional da escola em seus processos de gestão. Olhar para sua prática e para as práticas do grupo, perceber-se em construção, perceber que estamos em constante formação, formação esta que transforma o fazer docente, proporcionando-lhe novos olhares, novas formas de gestar novos saberes da prática e sobre a prática.

Outra demanda entre as necessidades elencadas pelos professores é o momento de *subjetivar as vivências pedagógicas*, torná-las do grupo, da escola. Um momento para que sejam apresentadas no grupo atividades realizadas com os alunos, como forma de novos exemplos e sugestões de atividades e como possibilidade de avaliação dos pontos positivos, dos encaminhamentos e dos resultados. Tal situação é vista pelos professores como possibilidade para aumentar o repertório de técnicas, dinâmicas e recursos a serem utilizados, bem como uma maneira eficaz de conhecer as práticas dos colegas e a forma como estes conduzem suas aulas o que contribui, também, para se conhecer um pouco dos percursos e abordagens dos processos de ensino-aprendizagem dos quais vivenciam os alunos. Em relação a isto a professora *Marta* pontua: “[...] *assuntos para tratar em formações continuada: dificuldades de aprendizagem dos alunos, como trabalhar com alunos especiais, troca de experiências entre professores, relação a atividades que realizam e que dão certo*”.

Tardif (2002) trata dos saberes provenientes da experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Esse saber é decorrente de todos os outros saberes, dos saberes pessoais dos professores, saberes da formação escolar anterior, saberes provenientes da formação profissional para o magistério e dos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. Constitui a trajetória pessoal e profissional do professor. O professor vai [re]significando valores e princípios, construindo a sua postura profissional, definindo a sua identidade, que implica o seu jeito de ser e estar na profissão.

Também, durante o apontamento e reflexão nos diálogos, emergiu a fala que traz a necessidade de se ampliar os conhecimentos teóricos. A importância de que

nas reuniões pedagógicas seja possível o envolvimento do grupo em *atividades de estudos* para rever e ampliar os conhecimentos teóricos. A fala do professor João revela isto quando afirma:

[...] nos falta nestas reuniões pedagógicas é o estudo. Vamos dizer, nesta sexta não deu, mas na outra vou trazer um texto mais direcionado a este tipo de coisa, de repente clareia um pouco a gente. Estou com 30 anos de serviço mas eu não sei metade e cada dia a gente aprende.

Presente na fala do professor a ideia de inconclusão e de inacabamento, bem como de que a aprendizagem acontece ao longo da vida e, ainda, de que a teoria e a prática precisam estar em constante movimento e interligadas. Para Freire (1997, p. 23): “[...] estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos”. E de acordo com o autor, busca-se para a leitura o que traz curiosidade ou o que me foi sugerido. Nesta perspectiva, utilizar o espaço da reunião pedagógica para os momentos de estudo compartilhado pode ser vista como uma alternativa para a melhor compreensão dos elementos presentes na prática docente, pois alia a curiosidade que possa surgir e a configuração em um espaço de sugestões para este estudo.

De acordo com Freire este momento de estudar ao qual o professor faz menção significa ir

[...] desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. (1997, p. 70b)

Refletir as práticas implica na concepção do autor o pensar sobre as ações com o intuito de qualificá-las cada vez mais, aperfeiçoá-las com a intenção de ‘praticar melhor’, ou seja, da promoção de práticas cada vez melhores. Quando pensamos na formação docente e a relacionamos com os processos de reflexão precisamos ter como fundamento que esta serve como uma avaliação que repercute em tomada de consciência de si e do outro a partir do que a mesma sinaliza sobre algo/processo/produto, seja lá o que for. Com base na tomada de consciência, parte-se para a definição de prioridades, a decisão sobre estratégias e o encaminhamento de ações, voltadas para a [re]construção das mudanças e/ou avanços que mostram necessários.

Durante a realização dos grupos de diálogo, os colegas professores falaram muito sobre a importância da reunião pedagógica como momento para reflexão acerca da prática no cotidiano da profissão e que a formação continuada se fortalece por esses momentos de reflexão das práticas. Para a professora *Jussara* “[...] a reunião pedagógica se constitui em um espaço de formação continuada, pois é o momento onde o grupo de professores faz uma reflexão do seu trabalho pedagógico, falam dos seus anseios e buscam partilhar experiências”. Remetendo-nos a pensar que somente ouvir palestras, sem diálogo e reflexão conjunta, repercute em um processo unilateral e de formação individual, o que contraria a perspectiva da democratização da produção do conhecimento compartilhado no contexto escolar.

Surgiu nas conversas, como já citado, a necessidade de estudarmos, trazer a teoria para tentarmos compreender melhor certos acontecimentos que vão surgindo no decorrer da atividade prática. A necessidade do entrecruzamento da teoria e da prática, compreender a realidade que se apresenta substanciada pelo conhecimento teórico e pelo olhar criterioso das políticas educacionais; aliar o conhecimento teórico de forma a fomentar a prática cotidiana no compromisso de qualificá-la.

Nessa lógica, a professora *Marta* traz a seguinte sugestão: “[...] se fosse definido algum tema, antecipadamente e avisado, daí alguém traz um vídeo, alguém traria alguma coisa que fez que deu certo, outro traria um texto e então juntássemos todas as ideias naquele dia seria sobre aquilo”. A professora fez a sugestão e o grupo concordou com a possibilidade, porém se entende que isto não seja visto como uma imposição, mas como uma possibilidade de organização e construção livre, para que os professores não se sintam obrigados e acabem realizando tal atividade como mero cumprimento de obrigação imposta.

A ideia de processo colaborativo na sugestão da professora *Mara* revela a possibilidade do protagonismo do professor na elaboração e execução da sua formação e do grupo de colegas. Significa fugir de uma formação em que:

[...] ainda predominam políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos se diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

O conhecimento no processo de formação continuada não precisa ser unilateral, ele pode ser construído, [re]elaborado e [re]significado com base na construção compartilhada e na soma dos conhecimentos do grupo. A escola pode se mostrar aprendente no que diz respeito ao seu fazer; os professores podem ser os articuladores da formação, conduzindo e mediando entre si as aprendizagens.

Outro fator que fez parte das considerações do grupo acerca da construção de uma proposta de formação continuada são as questões que envolvem o *planejamento*. Nas colocações do grupo revelou-se a importância do ato de planejar sobre a ótica de três esferas: a) individual; b) por área de atuação (ano); c) no grande grupo. Ao tratarmos sobre as três esferas que compõem o planejamento a professora *Leda* destaca que considera que

[...] ele tem que acontecer nas três esferas porque vê as tuas ações, o que tu acha, junta com a tua dupla para ver e depois com o grande grupo pra ver o que a gente tira e trocar as ideias, acho que tem que ser isso. Com alguém coordenando e organizando.

O olhar defendido pela professora demarca o ideal em se tratando do planejamento, uma busca pela unidade de ensino que uma escola precisa ter, onde o planejamento precisa ser elaborado pelo professor, mas conta com a possibilidade das trocas com o grupo. O planejamento das ações no coletivo representa tentativa da escola seguir uma unidade de ação, com vistas ao seu projeto político-pedagógico.

Ao falarmos da necessidade de reflexão e do porquê da reflexão, a professora *Kirmá* diz “*para encontrarmos soluções*”, porém, a professora *Leda* pondera “[...] *eu diria estratégias, porque soluções precisam de tempo e um conjunto de estratégias, acho que são ações, estratégias, o que a gente pode fazer*”. No entendimento da professora as soluções para os desafios enfrentados são criadas no percurso das ações.

Para Luckesi (2003, p. 162), o planejamento “*implica o estabelecimento de metas, ações e recursos à produção de resultados que sejam satisfatórios à vida pessoal e social, ou seja, à consecução dos nossos desejos*”. Planejar é estabelecer o caminho a ser percorrido para que se atinjam os objetivos propostos. Quando se pensa o planejamento em relação ao grupo, na dimensão coletiva Luckesi (2003, p. 115) propõe que,

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, *o que fazer e como fazer* (grifos do autor). Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu, portanto, coletivo. Decisões individuais não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo.

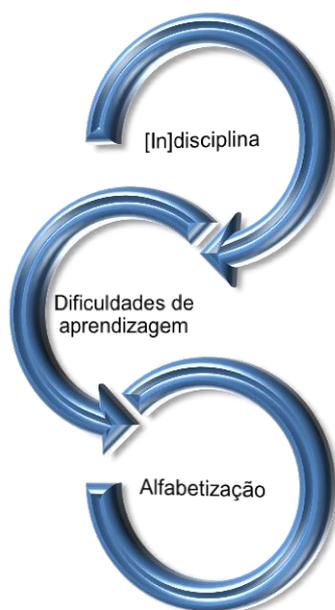
O autor destaca a importância do planejamento coletivo, na busca e realização das metas propostas. No momento da tomada de decisão sobre o que fazer e como fazer surge também o comprometimento do grupo e é este comprometimento que resultará no empenho para que os objetivos sejam alcançados.

Os elementos propostos foram definidos como ideais para o momento da formação docente, tendo em vista as análises realizadas nos diálogos estabelecidos pelo grupo de professores. Tais elementos surgiram das vivências destes, no espaço escolar, das situações e das relações pedagógicas que se desencadearam até o momento da realização deste estudo.

Assim, durante a realização dos grupos de diálogo foram surgindo os relatos sobre as questões que venham inquietando e desafiando cotidianamente os professores. No intuito de buscar subsídios para as práticas educativas realizadas na escola, o grupo buscou definir temáticas que poderão constituir processos formativos auto(trans)formativos ao longo de 2017 e 2018. Tais temáticas foram organizadas em três dimensões contempladas através da dinâmica curricular.

A figura a seguir busca representar o resultado das falas dos professores colaboradores, deste estudo, na tentativa de contemplar um conjunto temático de prioridades formativas. Prioridades estas, expressadas por estes professores, que vivem no dia a dia os desafios que este contexto escolar vem produzindo. Assim, as dimensões elencadas constituem-se em três eixos: alfabetização, dificuldades de aprendizagem e, [in]disciplina. Tais eixos estiveram na centralidade dos diálogos acerca dos desafios motivadores das necessidades formativas dos professores em relação à discussão, reflexão e ampliação de conhecimentos.

Figura 11 – Eixos a serem discutidos no processo formativo

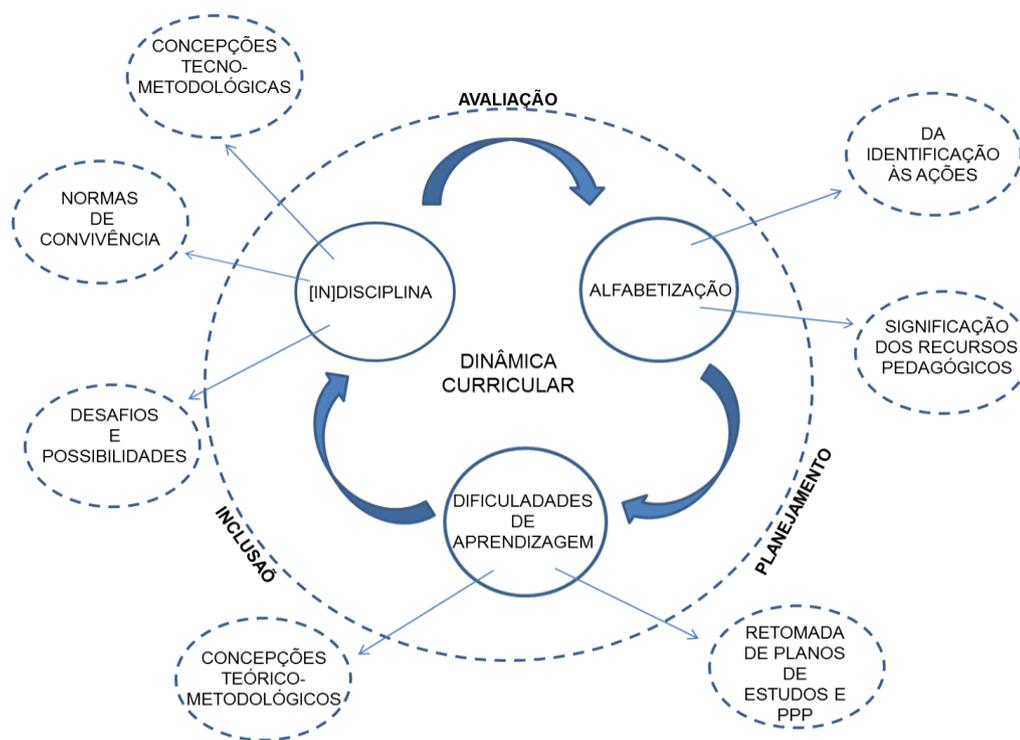


Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 11 representa o movimento que tais eixos realizam e que dão forma a dinâmica curricular que se estabelece na escola nos anos iniciais do ensino fundamental. Em suas falas os professores demonstraram a preocupação no que se refere à alfabetização e a consolidação da mesma. Por isso o olhar sobre a necessidade de se ampliar as possibilidades formativas sobre este tema, no intuito de proporcionar situações de ensino e aprendizagem cada vez mais enriquecedoras e de sucesso neste âmbito. Nesse sentido, os professores colaboradores apontam que durante o processo de alfabetização alguns elementos podem interferir no andamento do mesmo. Aparecendo, assim, outros eixos presentes na proposta de formação, que são as dificuldades de aprendizagem e a [in]disciplina. Os três eixos centrais, são elementos a serem discutidos e problematizados separadamente, como forma de ampliar o campo de conhecimento dos professores em formação, porém necessitam ser tratados em suas relações e nas possíveis implicações, bem como nas interferências destes nos processos de inclusão, planejamento e avaliação.

A seguir os eixos e as possíveis implicações, destes, nas discussões acerca da dinâmica curricular.

Figura – 12 Proposta de Formação Continuada



Fonte: Elaborada pela autora.

Representada em um núcleo central, a dinâmica curricular aparece permeada pela necessidade de um olhar para os desafios e enfrentamentos dos professores, do olhar sobre as demandas desse contexto, onde esta é produzida e pela forma como vem sendo produzida. Tais eixos aparecem na figura sob um contorno sólido, pois representam os principais desafios que se relacionam e provocam movimento sobre a dinâmica curricular, ao mesmo tempo em que precisam ser pensados quando se trata da avaliação, do planejamento e da inclusão. Os três eixos principais se abrem em um leque de possibilidades de enfoques, possibilidades de aprendizagem e construção de conhecimentos que incidem sobre a dinâmica curricular. Aparecem como a possibilidade de pensar naquilo que o professor espera, nas expectativas, ou nas suas próprias crenças e concepções.

A escolha pelos contornos pontilhados revela a capacidade de mobilidade, do movimento que um processo dialógico pode suscitar, provocando a ampliação, entrada, dos conceitos a serem buscados e da possibilidade de construção. As dimensões se apresentam com base em prioridades, mas, ao mesmo tempo,

demonstram que todos os temas definidos pelo grupo são passíveis de inter-relações, podendo gerar novos olhares, novos enfoques na captação e construção de conhecimentos.

Por se tratar de um grupo de professores que atuam nos anos iniciais a alfabetização aparece reiteradamente nos relatos acerca das angústias, dos desafios, das dificuldades e da necessidade de constante reflexão sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, por parte dos alunos. Além disso, os docentes manifestam sua preocupação acerca do que cada um está desenvolvendo com seus alunos, como está a dinâmica curricular em cada ano/série.

Assim sendo, alfabetização, [in]disciplina e dificuldades de aprendizagem são os elementos que estarão permeando as demais dimensões de interesse do grupo. Considerando que são constituintes do processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais e se relacionam aos eixos temáticos subjacentes às dimensões, assim como serão também permeadas por estes.

Nesse sentido, mostra-se que é preciso pensar a alfabetização para além do simples ato de ler e escrever, de forma mecânica pela simples capacidade de reconhecer os códigos, pois existe uma gama imensa de oportunidades e conhecimentos a serem aprendidos e vividos pelo aluno os quais são dinamizados no desenvolvimento do currículo escolar. Freire (2001, p. 8) enfatiza:

[...] o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

O autor apresenta a importância da alfabetização e do letramento, do uso e da função da leitura e escrita para o indivíduo, escrever e ler textos significativos, já que o mundo ao qual estamos inseridos é formado por letras, palavras, textos informativos, placas, rótulos, que nos exigem compreensão para além da decodificação.

Nesse sentido, a professora *Bete* relata sua preocupação referente ao processo de alfabetização dos alunos ao se referir àqueles alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, não se alfabetizam e vão sendo promovidos chegando ao quarto e quinto ano sem as habilidades de ler e escrever.

Temos que resolver estes problemas já no início, desde o primeiro ano, buscar as soluções com o grupo, porque às vezes o professor sozinho não consegue, só na sala de aula, precisa da família, do apoio da escola com outras estratégias possíveis.

Esta preocupação se deve ao fato de que sem a consolidação da alfabetização o aluno não consegue avançar e não tem autonomia para as demais aprendizagens, que dependem da leitura e escrita.

Também, a professora se refere a um trabalho compartilhado pelo grupo de docentes na busca de soluções que possam contribuir para que os processos iniciais de alfabetização¹⁴ se consolidem já no primeiro ano, para que os alunos construam as habilidades e competências necessárias ao ler e escrever pequenos textos, o que contribuiria para a aquisição de novas aprendizagens nos anos seguintes. Nesta perspectiva é possível considerar que:

O trabalho em equipe é uma forma de desenvolvimento da organização que, por meio da cooperação, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva os alunos a produzir melhores resultados de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2012, p. 513).

Uma gestão participativa e compartilhada fortalece a identidade docente enquanto grupo, bem como sua prática. Visto que no trabalho em equipe, onde todos se envolvem, professores, direção, vice-direção e coordenação é possível encontrar o apoio necessário à viabilização do trabalho pedagógico por meio da integração e articulação com os demais, na busca por ações cada vez mais qualificadas. Nesse sentido, a gestão participativa é vista como capaz de proporcionar as condições favoráveis às atividades de ensino e de aprendizagem.

Outra temática bastante importante a ser tratada nesta proposta de formação é a avaliação. Considerando que a avaliação perpassa todos os processos desenvolvidos na escola, refleti-la significa procurar as melhores alternativas para obter êxito no processo de ensino e de aprendizagem. Tal temática surge da demanda de discutir e qualificar o processo de avaliação proposto no projeto político-pedagógico da escola. A proposta de encaminhamento estava prevista como avaliação do PPP e se faz necessário avaliar a troca realizada quanto a recuperação

¹⁴ Lê-se aquisição da leitura e escrita.

terapêutica¹⁵ e que foi substituída pela utilização da avaliação paralela¹⁶. Conforme manifestou a Professora *Kirmá*, “[...] é preciso ver o PPP e avaliar se foi melhor ou não a troca, e se continua a recuperação paralela, sendo que tem que ver o que pensam os professores das áreas de conhecimento”. E, ainda, a mesma Professora *Kirmá* sugere perguntando, ao que grupo concorda “[...] a gente pode então colocar a avaliação como tema para formação”.

Em relação a isto a professora *Leda* coloca: “[...] além da avaliação paralela, a gente pode pensar no que cada ano está conseguindo trabalhar até onde cada turma tem ido, até onde realmente deve chegar”. Na sugestão da professora *Leda* aparece a necessidade da avaliação dos planos de estudos e dos objetivos de aprendizagem, tão importantes no momento do planejamento e na dinâmica curricular.

A temática dificuldades de aprendizagem surge da preocupação com o processo de ensino e de aprendizagem, pela constatação de que nas turmas tem ocorrido muitos casos de alunos com dificuldades no percurso das aprendizagens; de que alguns saem do ciclo de alfabetização com pouco ou nenhum domínio da leitura e escrita. E por perceber que os processos de aprendizagem se dão de forma diferente entre os indivíduos de um mesmo grupo. Isso está presente na fala da Professora *Kirmá*: “[...] cada aluno é diferente, não são 30 iguais; cada um tem sua especialidade, sua individualidade, sua dificuldade”. Sobre as dificuldades de aprendizagem a Professora *Leda* salienta a importância das aprendizagens dos professores nesse processo formativo quando defende: “[...] a gente precisa saber até onde é dificuldade de aprendizagem e onde pode ser uma dislexia ou outra questão que pode ser atendida pela professora do AEE¹⁷”. Aqui aparece a preocupação da professora com a melhor forma possível para conduzir suas aulas e o seu planejamento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades dos seus alunos.

A preocupação com as dificuldades de aprendizagens se fundamenta no trabalho do professor que vê conforme Freire (1996, p. 29) “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua

¹⁵ Era realizada ao final do ano letivo para aqueles alunos que não atingiam os objetivos propostos. Neste período eram retomados os conteúdos mais importantes e uma avaliação aplicada na tentativa de compensar os resultados anteriores.

¹⁶ Acontece no decorrer de cada trimestre conforme os resultados obtidos pelos alunos em relação aos conteúdos trabalhados, estes são retomados e novas avaliações são aplicadas.

¹⁷ Atendimento Educacional Especializado.

tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo¹⁸. Mais do que os conteúdos o professor comprometido com sua práxis ensina a ver o mundo, “[...] estar no mundo e com o mundo” (ibidem, p. 31). O comprometimento com a docência revela que os conhecimentos tratados na escola precisam ir além dos conteúdos, precisam ser capaz de levar o aluno pensar criticamente, porém as vezes surgem as dificuldades de aprendizagem que acabam prejudicando a autonomia dos alunos dificultando-lhes a apropriação dos conteúdos. A avaliação é outro ponto constante preocupação do grupo de docentes, justamente, porque se constitui elemento fundante de todo o processo de ensino e de aprendizagem. Ela revela e é revelada pela dinâmica curricular como um todo, tem a possibilidade de apontar caminhos, traçar panoramas e expressar resultados.

É tarefa do professor a busca dos caminhos possíveis para a conquista das aprendizagens dos seus alunos e frente àqueles que demonstram dificuldades neste percurso, ajudá-los na superação destas. Para tanto, a importância de os professores terem os conhecimentos apropriados sobre as principais dificuldades enfrentadas nesta fase escolar (anos iniciais); conhecimentos que lhes tragam segurança e lhes proporcionem condições para que possam intervir de forma adequada, a fim de favorecer os processos pelos quais as aprendizagens se consolidam.

Das discussões sobre as necessidades de trocas de experiências e da partilha das vivências surge na fala da Professora *Elisete* a ideia de organização de oficinas de jogos, na perspectiva de troca de experiências e busca de novas dinâmicas e atividades pedagógicas permeadas pelos jogos nos anos iniciais.

Porque não nos organizamos e fazemos oficinas de jogos, podia ser uma vez por mês e cada uma traz um ou mais jogos que usa em sala de aula ou que apenas sabe, para ensinar as colegas e aprender com elas, aumentando assim nosso repertório de jogos.

A sugestão foi bem aceita e a temática passou, então, a fazer parte da proposta de formação dos professores para as reuniões pedagógicas, visto que as contribuições dos jogos como recursos pedagógicos se configuram na aprendizagem através da ludicidade. A utilização do lúdico na aprendizagem é de extrema importância, pois brincando a criança exercita suas potencialidades e se

¹⁸ Uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas. (FREIRE, 1996, p. 30).

desenvolve. Segundo Cunha (1994, p. 11), “[...] o desafio contido nas situações lúdicas provoca o funcionamento do pensamento que só as ações por motivação intrínsecas conseguem”.

O jogo traz para a sala de aula essa relação da ludicidade e educação, a possibilidade das aprendizagens ou da consolidação das mesmas de uma forma mais prazerosa, divertida e desafiadora. O aluno pode experimentar os erros e os acertos de maneira associativa e desafiadora, baseada no lúdico, no brincar, sem as ‘penalidades’ e rigorosidades que às vezes algumas atividades desenvolvidas em aula lhe impõem. Além dos conhecimentos específicos de que um jogo trata, existem também outras habilidades e competências necessárias e que são desenvolvidas na atividade do jogar. Sabendo disso os professores se mostraram curiosos sobre a aprendizagem de novos jogos ou, até mesmo, rememorar alguns.

Também, para o grupo de docentes ficou pontual a preocupação com questões referentes à [in]disciplina e que são vários os fatores decorrentes. De acordo com a Professora *Elisete*: “[...] às vezes essa *indisciplina está ligada às dificuldades de aprendizagem, à falta de limites, à necessidade de atenção que os alunos sentem e, muitas vezes, não são supridas em casa*”. A fala da professora traz elementos importantes e que sugerem a necessidade de um olhar mais minucioso sobre a [in]disciplina na escola. A professora estabelece a possibilidade da relação da [in]disciplina e as dificuldades de aprendizagem já que, por vezes, comportamentos dispersos ou agressivos servem como defesa diante de algo que possa causar algum incômodo. Ou seja, um aluno pode apresentar comportamento que não esteja de acordo com as normas de convivência necessárias ao ambiente escolar, justamente, por não conseguir realizar as atividades propostas e não querendo demonstrar suas fragilidades aos colegas age desta forma.

A Professora *Marta* coloca: “*Nós precisamos encontrar um jeito de reverter isso, às vezes, a aula não anda, tu preparas, planejas uma aula, dá o teu melhor e tens uns alunos que não estão nem aí, ficam só provocando os outros como se tu não estivesses ali*”.

Nas falas das professoras fica pontual o desafio diante da [in]disciplina em sala de aula. As dificuldades da realização do trabalho do professor com a qualidade que ele busca, pois a indisciplina atrapalha a organização do espaço pedagógico, quebra o estabelecimento das regras de convivência em grupo, é capaz de desestabilizar o processo de ensino e de aprendizagem de uma turma inteira. As

dificuldades enfrentadas pelos alunos que apresentam comportamento em desacordo com a disciplina da escola, na maioria das vezes, apresentam dificuldades no rendimento escolar. Pensar nestas questões que envolvem o cotidiano do fazer docente significa pensar na prática e em todos os elementos que de alguma forma a desafia.

Freire (1996, p. 76) afirma que “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Portanto, o professor comprometido com a prática, permeada pela autonomia e emancipação do aluno, precisa conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a prática, dimensões estas que envolvem e desafiam o ensinar e o aprender. Quanto mais conhecimento, mais seguro o professor vai se sentir em relação as intervenções pedagógicas a que se propõe.

O Professor *João* direciona a necessidade de tratar de assuntos como o desinteresse do aluno e dos desafios ao grupo de docentes para transcender esta realidade, quando se refere às reuniões pedagógicas:

Porque se nós viermos aqui e apenas discutirmos a prática, vamos dizer assim, o dia-a-dia, é bom, tu desabafas, mas não levas a nada. Viemos para a reunião e falamos do aluno que não faz nada, não copia, não faz tarefa, não entrega trabalho. Mas o que tu (professor) está fazendo pra isso? Então, o que nós como escola podemos fazer?

Assim, é possível perceber que esta é uma demanda a qual os professores possam construir novos entendimentos e encontrar formas possíveis para lidar com questões tão pontuais. É preciso problematizar e dialogar acerca de situações como a [in]disciplina e fazer isso embasando-se à luz de produções científicas significa um movimento de estudo criterioso e responsável na busca por alternativas e estratégias que possam atenuar e até resolver tais situações conflitantes e desafiadoras.

Para Libâneo (2012, p. 423): “[...] “é a escola como um todo que deve responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos, sobretudo em face dos problemas sociais, culturais e econômicos que afetam atualmente os estabelecimentos de ensino”. Nessa ótica, destaca-se o trabalho coletivo, o empenho do grupo como escola na busca por soluções e nos possíveis enfrentamentos dos desafios que se apresentam, visto a responsabilidade profissional e social de cada um e do coletivo.

Esta responsabilidade se mostra através da avaliação do grupo e das tentativas de criação de estratégias para os possíveis enfrentamentos, pois os problemas que surgem na escola fazem parte e afetam a coletividade, por isso, a necessidade de que sejam solucionados no comprometimento com a mesma.

A inclusão aparece como temática porque há questões que ainda não estão bem claras na escola. Os objetivos precisam ser definidos conforme a individualidade e singularidades dos alunos com deficiência e os professores ainda se sentem inseguros quanto ao que deve ser avaliado e quais as aprendizagens devem ser intensificadas.

Ao se referir a estas situações a Professora *Bete* ao lembrar da sua prática e experiência com um aluno autista, disse: *“Ele não ficava na sala e eu não sabia como lidar com isso, como ter a atenção dele para a aprendizagem”*. A Professora *Elisete* também se manifestou: *“Tenho procurado ajuda com a educadora especial, planejo atividades diferenciadas, mas penso que ainda é pouco, apesar da educadora especial me orientar que é assim mesmo”*. As professoras demonstram uma realidade vivenciada na escola. A preocupação com a aprendizagem do aluno constante para o professor está presente no planejamento das ações, está presente no pensar sobre e na escola. O trabalho docente caracteriza-se busca da aprendizagem do aluno. E com a inclusão não é diferente, há a necessidade da busca pelas melhores condições para que as aprendizagens dos alunos inclusos se efetivem e avancem cada vez mais, assim como as aprendizagens dos demais.

Assim, como em outras escolas, a EMEF. Prof. Altina Teixeira tem no seu corpo discente alunos com necessidades especiais e grande parte das angústias dos professores se deve a preocupação de como estabelecer os processos de ensino e de aprendizagem qualificados de forma a atender as expectativas dos professores, dos alunos e da comunidade escolar em sua conjuntura.

Marchesi (2004) aborda as profundas mudanças pelas quais a educação especial passou no século XX, destacando a busca pela superação da discriminação, o que levou sua incorporação ao sistema educacional regular e buscou fórmulas para facilitar a integração dos alunos com alguma deficiência. O autor destaca ainda que:

Ao mesmo tempo, produziu-se uma profunda reflexão no campo educativo fazendo com que os problemas desses alunos fossem encarados a partir de um enfoque mais interativo, no qual a própria escola devia assumir sua

responsabilidade diante dos problemas de aprendizagem que eles manifestavam. O conceito de necessidades educativas especiais e a ênfase na importância de que a escola se adapte à diversidade de seus alunos foi expressão dessas novas realidades. (MARCHESI, 2004, p. 15).

Para que tenhamos uma escola realmente inclusiva é necessário que avancemos no campo da reflexão e busca pelos conhecimentos necessários às práticas inclusivas, pois a inclusão é uma realidade que foi posta a escola e cabe a ela buscar os meios favoráveis para que esta se efetive para além da integração. Os professores colaboradores, deste estudo, se mostram abertos a esse movimento de busca, por considerarem necessário a ampliação e qualificação dos conhecimentos que envolvem o trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais.

Conforme Imbernón (2010, p. 65), “[...] a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e a dar as respostas melhores às situações problemáticas da prática”. Assim sendo, a proposta de formação continuada pretende desencadear um trabalho colaborativo, no qual o grupo possa compartilhar dúvidas, conhecimentos, experiências, entre outros, como forma de estabelecer os encaminhamentos necessários voltados para práticas formativas que favoreçam os processos auto(trans)formativos neste espaço escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada diz respeito a tudo aquilo que capacite o professor a desenvolver seu ofício. Ser professor é estar em constante formação, significa ir constituindo-se ao longo da vida, aproveitando-se de todas as aprendizagens para fortalecer-se. Esta pesquisa de mestrado profissional tratou sobre a possibilidade dos professores de uma escola construírem de forma compartilhada uma proposta de formação continuada voltada para o processo formativo auto(trans)formativo.

Neste sentido, este estudo abordou a seguinte problemática: como o processo de formação continuada de professores (dos anos iniciais do Ensino Fundamental da EMEF Professora Altina Teixeira) pode ser [re]significado, considerando o processo compartilhado de auto(trans)formação docente? O percurso percorrido para que fosse possível responder o problema foi mostrando possibilidades e encaminhando tratativas compartilhadas que foram possíveis a partir da problematização e do diálogo em grupo.

O processo de pesquisa esteve pautado sobre a possibilidade de [re]significar a formação continuada dos professores da escola, no sentido de trazer ao espaço das reuniões pedagógicas a intencionalidade dos momentos de formação baseada na reflexão e no diálogo. A problemática se mostrou pertinente pelo fato de que grande parte das reuniões eram voltadas quase que exclusivamente para os assuntos burocráticos, avisos e tratativas de rotinas administrativas, nas quais os professores eram quase sempre os ouvintes. Nessa lógica, viu-se a possibilidade de rearticular este espaço das reuniões, organizando e repensando-o de forma compartilhada, na tentativa de que se intensificasse o processo de diálogo de forma a potencializar a auto(trans)formação docente.

O primeiro passo na tentativa de [re]significar o processo de formação continuada destes professores foi o momento do diálogo sobre a temática. Discutir no grupo as concepções e os entendimentos dos mesmos acerca da formação continuada se mostrou importante, pois destas concepções surgiram os elementos considerados essências para o momento de se pensar a formação na escola.

Para os colaboradores, deste estudo, um processo formativo precisa primar pela discussão e reflexão coletiva, troca de experiências, a subjetivação de vivências e a aquisição de conhecimentos novos. Para que as reuniões pedagógicas tenham a possibilidade de tornarem-se um espaço de auto(trans)formação docente, elas

precisaram ser pensadas e discutidas pelos professores. Os professores precisam ser protagonistas deste processo, tomar para si a responsabilidade de elaborar uma proposta que vá ao encontro de suas necessidades, pensá-la de acordo com as demandas que vão surgindo na atividade pedagógica da sala de aula e fora dela.

Nos diálogos foram emergindo as concepções dos colaboradores e o olhar do grupo sobre a escola, não só o olhar individual, mas a possibilidade de ver a escola no olhar do outro. As falas dos professores trouxeram a expectativa em tornar esse espaço das reuniões um *lócus* de formação, no qual as práticas, dificuldades e anseios do cotidiano em relação à ação pedagógica possam ser discutidas, estudadas, trabalhadas, compartilhadas e superadas a cada novo encontro. Em especial os temas definidos pelo grupo: alfabetização, avaliação, dificuldades de aprendizagem, indisciplina, jogos e inclusão. Vale ressaltar que as temáticas surgiram das falas dos professores e que retratam momento atual e que em outro momento elas passem a não ser vistas como necessidades formativas e que outras possam surgir.

Durante as colocações acerca das temáticas propostas eram comuns os relatos da prática, relatos permeados pelas memórias dos acontecimentos que marcaram e passaram a constituir cada professor. Relatos sobre a realidade da escola, partilha das vivências que passaram também a ser as vivências do grupo, pois se mostraram muito parecidas entre si, talvez por se tratar da mesma escola, talvez por se tratar de educação.

O momento de pensar a proposta envolveu o pensar sobre o que realmente é a formação continuada, o que dela se espera, o planejamento e a sua execução. Os diálogos, nesse sentido, puderam ser vistos como um elemento constituinte deste processo formativo. Definidas as necessidades e as possibilidades de encaminhamento acerca da formação pretendida, os diálogos são os desencadeadores do processo que provoca as mudanças necessárias para que o espaço escolar se constitua em ambiente de auto(trans)formação docente.

A proposta elaborada se mostra coerente com as tratativas do grupo na realização dos diálogos. É possível perceber o posicionamento dos professores frente à execução e realização da proposta, quando nas sugestões diziam “podemos trazer um texto”, “podemos mostrar o que estamos fazendo na sala de aula”, encaminhamentos simples, mas que nas reuniões não aconteciam, ou não

aconteciam de forma programada, tais trocas, normalmente, aconteciam nos recreios entre os regentes do mesmo ano.

Acredita-se que a partir da elaboração da proposta da formação continuada, os professores tiveram a oportunidade de vivenciar outras experiências, mostrando-se motivados a participar dos diálogos, da possibilidade de trazer seus relatos, de falar e ouvir os demais. Isso foi registrado e já referenciado nas análises quando da avaliação dos colaboradores sobre a realização dos encontros, na qual os mesmos evidenciam a importância destes momentos para a qualificação do trabalho do professor; trabalho este que não se restringe apenas a sala de aula, trabalho que reflete a identidade da escola.

Nesta perspectiva, é válido considerar que a construção desta proposta de formação continuada é capaz de contribuir para a qualificação da ação docente, pois parte de princípios como a visão de grupo que trabalha em unidade, do trabalho colaborativo, da análise e reflexão das práticas pedagógicas e do entendimento do diálogo como recurso de aprendizagem docente e discente. Ou seja, um processo formativo pautado no respeito, na acolhida das necessidades do grupo e no diálogo capaz suscitar a auto(trans)formação da ação docente, revelando-se na constituição da identidade e atuação docente.

Considerar a formação continuada de professores sobre a perspectiva da auto(trans)formação significa considerar os processos formativos nos quais o professor consciente de seu inacabamento, vai construindo e assumindo o protagonismo necessário à constituição de sua identidade profissional. Conforme Imbernón (2010, p. 80) “[...] este protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente”. Assim sendo, a formação alcança sua função de provocar movimentos de transformação e mudanças nas práticas educativas potencializando o exercício da docência mais qualificado. Este protagonismo docente revela possibilidade do professor em ser capaz de construir seu processo contínuo de formação, o que acaba por tencionar os processos formativos institucionalizados em descompasso com as instituições educativas.

A proposta de formação continuada elaborada compartilhadamente, produto desta pesquisa de mestrado profissional, tem potencial para contribuir com a melhoria da dinâmica curricular da escola mediante a possibilidade de práticas de

gestão mais participativas, da consolidação do espaço de diálogo e de reflexão. Também, poderá contribuir para qualificar os processos de ensino e de aprendizagem dos anos iniciais, visto que a partir da reflexão e do estudo sobre as práticas político-pedagógicas os professores passaram a priorizar temáticas que julgam necessárias para [re]construir e [re]significar saberes e fazeres no exercício da docência e, neste sentido, construir alternativas possíveis que possam qualificar ainda mais o trabalho que vem sendo realizado.

Este estudo é fruto da idealização sobre a construção de novos caminhos para as reuniões pedagógicas realizadas na escola. Inicialmente surgiu como uma ideia vinda do pensar sobre a escola, das dinâmicas correntes, dos desafios e das possibilidades, enfim do olhar sobre este contexto. O principal desafio, neste sentido foi de construir um novo olhar sobre as possibilidades deste espaço que eram as reuniões pedagógicas. Conforme os diálogos foram crescendo, foi crescendo também a percepção de que o grupo de professores colaboradores também traziam consigo o desejo pelo diálogo e reflexão, a vontade de construir novas possibilidades que favorecessem a dinâmica curricular da escola, favorecendo e contribuindo para melhorar as condições das práticas e fazeres. Estabelecer o processo de diálogo nas reuniões pedagógicas foi imprescindível para o processo de formação continuada a ser desenvolvido na escola. Teve por intuito alavancar a percepção dos professores sobre seus saberes e fazeres, assim como suas necessidades. Por meio do diálogo foi possível criar o espaço para a problematização e reflexão das práticas, bem como para a construção dos conhecimentos necessários a atuação docente.

Os diálogos trouxeram a perspectiva de se estabelecer nos momentos das reuniões pedagógicas reflexões e estudo acerca de temas que inquietam o trabalho dos professores em seu dia a dia. Estabelecer neste espaço momentos de reflexão das práticas e dos fazeres, discutir e pensar a dinâmica curricular da escola como forma de torna-la cada vez mais eficiente, para que o ambiente escolar proporcione, cada vez mais, momentos prazerosos de ensino e aprendizagem. Este novo olhar para as reuniões pedagógicas está associado a uma gestão pedagógica que esteja voltada para práticas mais participativas. Trazendo a ideia de que estes momentos podem ser considerados formativos para os professores, partindo-se da premissa de que a formação docente é contínua e permanente, permeada pelos saberes que envolvem a prática pedagógica, sendo eles saberes da prática ou saberes teóricos.

Significa pensar a ruptura com uma visão individualista de formação, propondo um trabalho compartilhado, no qual o grupo participa das decisões e encaminhamentos, no sentido de uma dinâmica formativa que considere necessidades reais.

Acredita-se que este estudo possa contribuir com a comunidade científica na área da formação de professores, bem como possa promover, pela análise e pela reflexão, processos auto(trans)formativos da docência no espaço escolar, que estes tenham sido possibilitados pela construção colaborativa da proposta de formação continuada de professores, realizada pelo grupo de colaboradores deste estudo.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. V.; MOURA, E.; MACHADO, M. A. de M. (orgs). **Progestão**: como desenvolver a gestão dos servidores de escola? Módulo VIII. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no plano nacional de educação? **Cad. Cedes**, Campinas, v.35, n. 97, p. 535-552, set.dez., 2015

ANPED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Grupo de Trabalho 08: Formação de Professores, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/108-gt08>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Anais da 36ª Reuniões Nacional da ANPED**. Grupo de Trabalho 08: Formação de Professores, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/166-trabalhos-gt08-formacao-de-professores>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. **Anais da 37ª Reuniões Nacional da ANPED**. Grupo de Trabalho 08: Formação de Professores, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL, L. D. B. **Lei 9394/96–Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. Ministério da Educação 2006. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação 2014. **Planejando a Próxima Década - Plano Nacional de educação**. Disponível em pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 12 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 nov. 2016.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M.R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.13, n. 38, p.49-68, jan./abr.2003. Disponível em: <periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/7817/7550>. Acesso em: 5 set. 2017.

CALEGARI, E. R. **Formação continuada na escola: reorganização das práticas pedagógicas e perspectivas para o trabalho docente**. 122 f. Mestrado em Educação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão Biblioteca Depositária: UNIOESTE - Francisco Beltrão. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>. Acesso em 15 set. 2015.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Banco de Teses (Dissertações). 2013, 2014, 2015, 2016. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 21 mar. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca – um mergulho no Brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

DALLA CORTE, M G. O estado do conhecimento das produções científicas referentes ao estágio supervisionado no curso de pedagogia. **Anais do VII Seminário da REDE Latino Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDESTRADO**. Buenos Aires, Argentina, 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html. Acesso em: 8 set.2016.

DALLA CORTE, M. G.; SARTURI, R. C. Visão panorâmica de indicadores e políticas públicas subjacentes a formação de professores no Brasil. In: ALMEIDA, M. L. P., BONETI, L. W. PACIEVITCH, Thais (orgs). **Políticas educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

DOMINGUES, I. Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação.165 a 182. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pesquisa em educação- Alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola, 2006.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

E.M.E.F. PROFESSORA ALTINA TEIXEIRA. Projeto Político-Pedagógico. Rio Grande do Sul. Santa Maria, 2016.

_____. Regimento escolar. Rio Grande do Sul. Santa Maria, 2016.

FARIAS, M. C. C. **Roda dos sentidos: a formação continuada de professores em espaços de coletividade**. 2015. P. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado do Conhecimento”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, nº 79, p. 257-272, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 3 dez. 2015.

FERREIRA, N. S. C. (Org.), **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 6. ed. São Paulo: Ed. 6, 1998. 119 p.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 149 p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1997. 84 p.

_____. Política e Educação. 7. ed. **Coleção Questões da Nossa Época**, v. 23. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 119 p.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57 – 70, jan./abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1995. 207 p.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 28. Ed. Petrópolis: RJ, Vozes 2009.

GÓMEZ, P. A. I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. S. A. . **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativo-Formativo: uma proposta epistemológico-política de pesquisa. In: HENZ, C. I.; TONIOLO, J. M. dos S. de A. (Orgs). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo, Oikos, 2015, p. 73-83.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Formação Continuada de professores**. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

LANKSHEAR, C. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação/ Colin Lankshear, Michele Knobel; tradução Magda França Porto Alegre: Artmed, 2008.**

LEITE, Y. U. F.; MORELATTI, M. R. M.; GIORGI, C. A. G. Di; LIMA, V.M. M.; MENDONÇA, N. C. G. de. Necessidades formativas e formação continua de professores de redes municipais de ensino. **Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED**. Caxambu: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6543--Int.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. Ed. rev e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19.ed.– São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACHADO, J. A. **A Escola como espaço de Formação Continuada de Professores: um estudo no contexto da Rede Municipal de ensino de Canoas-RS**. 2013. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. 15 a 30. In: COLL, C. MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, L. S. Entre a palavra e a ação: a formação e a autoformação. **Revista Criar Educação, Criciúma, v. 5, nº1, jan/jun., 2016**. Disponível em <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2465/2340>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

MEYER JR, V. A escola como organização complexa. In: EYNG, Ana Maria e GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**, Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORAES, M. C. **O paradigma emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NHANISSE, C. R. **Formação continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso formativo na relação com o fazer pedagógico**. 2014. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>> Acesso em: 15 set. 2016.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Formação continua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Professores imagens do futuro presente**. Educa: Lisboa, 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. Repositório da Universidade de Lisboa. Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa em educação-Alternativas investigativas com objetos complexos**. Edições Loyola, 2006.

PRADA, L. E. A.; OLIVEIRA, V. F. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino em Re-vista**, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/8187/5202>. Acesso em: 23 jun. 2016.

QUEIRÓS, B. C. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

RODRIGUES, M. A. P. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

SACRISTÁN, G. J.; GÓMEZ, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, M. C. F. **Reflexões sobre a formação de professores do ensino secundário nos anos 1920-30 no Brasil**. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro. v.18. Editora Paz e Terra, 1986. 116 p.

SILVA, V. M. **Ações de Formação Continuada: necessidades formativas e fontes de aprendizagens de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TONIOLO, J. M. S. A., HENZ, C. I. Dialogus: encontros dialógicos investigativos como possibilidade de auto(trans)formação permanente de professores. 29 a 39. In HENZ, Celso Ilgo. TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade. **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

VASQUÉZ, S. A. **Filosofia da Práxis** – 2ª ed – Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressões Populares Brasil, 2011.

VOGT, G. Z., MOROSINI, M. C. Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.20, n.1, p.24-37, jan./jun.2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/143>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

VOGT, G. Z. **Reunião pedagógica: a formação continuada no espaço escolar**. 2012. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2699>>. Acesso em: 20 out. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A 1º GRUPO DE DIÁLOGO

Roteiro de apresentação do projeto à escola
(Formato inicial de organização dos grupos de diálogos)

1º Momento

- Acolhida aos professores, boas vindas.
- Dinâmica:
O que eu posso aprender com os/as meus/minhas colegas este ano?
O que eu posso compartilhar com os/as meus/minhas colegas neste ano?

Os professores receberão uma folha de papel com as perguntas acima e poderão responder de acordo com seus desejos de troca e aprendizagem ou de acordo com alguma característica de um/a colega, explicando-a. Após faremos uma rodada de diálogos sobre as respostas.

Essa dinâmica nos remete à proposta do projeto que é sobre a auto(trans)formação no espaço da reunião pedagógica, considerando-a como momento rico de trocas e aprendizados.

2º Momento

- Apresentação do projeto.
- Apreciação do grupo sobre a proposta, sugestões e observações.
- Entrega do termo de livre consentimento.

3º Momento

- Encerramento
Espaço para que se faça uma avaliação do trabalho realizado. Aqueles que assim quiserem podem se posicionar e falar sobre os momentos vivenciados.

APÊNDICE B

2º GRUPO DE DIÁLOGO

1º Momento: Vídeo

2º Momento: Conversa sobre o vídeo, as impressões e sentimentos que ele despertou as opiniões e as interpretações que ele suscitou.

3º Momento: Aproveitando o gancho do vídeo pergunto:

O que é ser Professor?

Quais os principais desafios enfrentados pela escola hoje?

4º Momento: Solicito uma avaliação sobre a realização do grupo de diálogo.

APÊNDICE C
3º GRUPO DE DIÁLOGO

Roteiro para a proposição do diálogo

1. O que você entende por formação continuada?
2. Quais são os espaços destinados a formação continuada de professores?(onde ela acontece)
3. Quais assuntos devem ser tratados na formação continuada de professores?
4. 4. A reunião pedagógica se constitui ou poderá se constitui um espaço de formação continuada? Por quê?

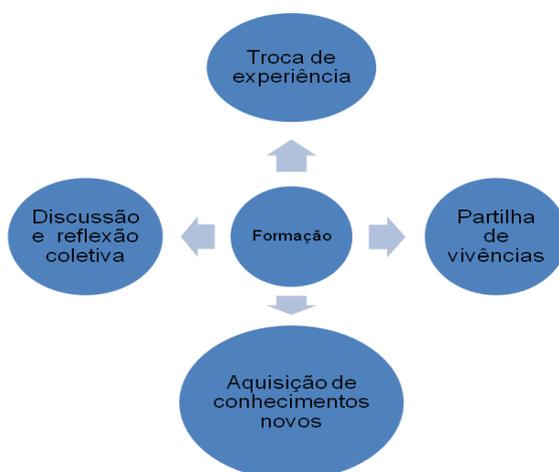
APÊNDICE D

4º GRUPO DE DIÁLOGO

Iniciar a atividade do grupo de diálogo apresentando uma compilação dos dados referentes às questões respondidas no encontro anterior. Quando os professores foram convidados a responder as seguintes questões:

1. O que você entende por formação continuada?
2. Quais são os espaços destinados a formação continuada de professores?(onde ela acontece)
3. Quais assuntos devem ser tratados na formação continuada de professores?
4. A reunião pedagógica se constitui ou poderá se constitui um espaço de formação continuada? Por quê?

Das respostas foi possível chegar ao esquema que segue:



O objetivo de trazer o esquema é o de retratar as primeiras ideias do grupo acerca da formação continuada, e fomentar a discussão sobre estas ideias prévias no coletivo.

1. Apresentado o esquema partir para as seguintes perguntas:
2. Quais são estes espaços de reflexão e discussão que nós temos? Explorar se há ou não reflexão como tem sido dito nos encontros.
3. Como podemos otimizar estes espaços para que tenhamos os momentos de reflexão? Por que e pra que refletir?
4. Como deve ser uma reunião pedagógica ideal?
5. Como deve ser uma reunião pedagógica para que possamos considerá-la um processo de formação? O que deve?

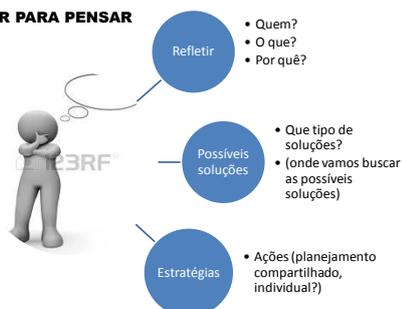
APÊNDICE E

5º GRUPO DE DIÁLOGO

Iniciamos retomando o último encontro através dos slides que foram organizados a partir das falas produzidas.

POSSÍVEIS ELEMENTOS PARA A PROPOSTA DE REUNIÃO/FORMAÇÃO

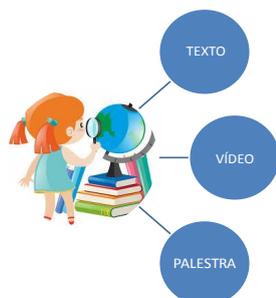
1 - PARAR PARA PENSAR



2 - COMPARTILHAR VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS



3 - ESTUDAR



4 - SEMINÁRIO TEMÁTICO



Slides produzidos para o encontro e que serviram de base para o diálogo

APÊNDICE F**MEMORIAL**

A proposta deste memorial foi conhecer melhor os professores, identificando suas concepções sobre a temática investigada a fim de validar a construção dos dados e conceitos no decorrer do estudo.

Conte como foi e como tem sido sua trajetória até chegar ao(à) professor(a) que você é hoje? De que maneira a formação continuada aparece neste processo de constituir-se professor(a)? Em quais espaços formativos você vem construindo sua identidade profissional? Quais momentos de formação continuada foram interessantes, prazerosos e/ou desafiadores?

Meu nome é

APÊNDICE G



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado (a) de forma clara das justificativas, dos objetivos e dos procedimentos referentes à pesquisa “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DA DOCÊNCIA: ESPAÇO ESCOLAR EM AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**”.

Justificativa: Este trabalho de pesquisa está relacionado às possibilidades de formação continuada organizadas na escola, ou seja, no espaço de atuação de um grupo de professores, partindo-se da experiência destes e da reflexão das práticas e das necessidades que os mesmos sentem e que acreditam serem as necessidades as quais a formação continuada deva tratar. Tem-se por intuito buscar a compreensão acerca do que pensam estes professores sobre os processos de formação, bem como construir de forma compartilhada uma proposta que contemple esta compreensão e que busque ser mais próxima da realidade escolar.

Assim, esta pesquisa tem a finalidade de discutir as necessidades formativas dos professores, a partir de um espaço de diálogo a fim de potencializar o processo de auto/trans/formação, pois se justifica que reconhecer a escola como um local ideal para formação continuada significa buscar componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, com as necessidades e demandas da escola, construindo um espaço de troca e aprendizado.

Problema de pesquisa: Quais as necessidades formativas dos professores dos anos iniciais do ensino Fundamental da EMEF Professora Altina Teixeira e em que medida é possível construir compartilhadamente uma proposta de auto/trans/formação docente?

Objetivos da pesquisa

Objetivo geral:

- Construir compartilhadamente uma proposta de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEF Professora

Altina Teixeira, na perspectiva de potencializar a auto/trans/formação no exercício da docência.

Objetivos específicos:

- Reconhecer as principais políticas públicas e concepções de formação continuada de professores.
- Delinear visão diagnóstica acerca do contexto EMEF Professora Altina Teixeira e suas reuniões pedagógicas referentes aos anos iniciais do ensino fundamental.
- Elencar as necessidades de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental e estabelecer compartilhadamente estratégias de formação continuada.

Procedimentos para a execução da pesquisa: será realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa pedagógica, na EMEF Professora Altina Teixeira, com os professores dos anos iniciais, por meio dos seguintes instrumentos de construção de dados: observação participante, registro no diário de campo, grupo de diálogo e elaboração de memoriais.

Fui informado (a) ainda:

Dos riscos e benefícios do presente estudo, assim como da garantia de receber respostas a qualquer pergunta e esclarecimentos a qualquer dúvida acerca da metodologia, riscos, benefícios e outros aspectos relacionados à pesquisa em desenvolvimento.

Da liberdade ou não de participar da pesquisa, tendo assegurado esta liberdade sem qualquer represália atuais ou futuras, podendo retirar seu consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Da segurança de que não serei identificado (a), e de que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas a minha privacidade, a proteção da minha imagem e a não estigmatização, sendo utilizado nome (s) fictício (s) para a identificação dos sujeitos de pesquisa. Apenas o nome da instituição será divulgado, sendo preservada sua idoneidade e identidade educacional.

Da garantia de que as informações não serão utilizadas em meu prejuízo;

Da liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa;

Da segurança de acesso aos resultados da pesquisa;

De que não terei nenhum tipo de despesas econômicas, bem como, não receberei nenhum valor financeiro para minha participação na pesquisa.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido (a), consinto em participar da pesquisa proposta, assim como autorizo a realização desta pesquisa na EMEF Professora Altina Teixeira na qual exerço a função de, resguardando à autora do projeto, propriedade intelectual das informações geradas e expressando concordância com a divulgação pública dos resultados, sem qualquer identificação dos sujeitos participantes.

Os responsáveis por este estudo são: Angela Cardoso Brollo, acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), telefone (55) 996177523, e a Prof^a. Marilene Gabriel Dalla Corte, pesquisadora e orientadora, lotada no Departamento de Administração Educação ADE/CE/UFSM e docente no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional (55) 3220-8450.

Será assinado em duas vias de teor igual, ficando uma em poder do participante da pesquisa e outra em poder dos pesquisadores.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Data:___/___/2017.

Nome do(a) pesquisado(a):.....

Assinatura do(a) Pesquisado(a):

Nome da pesquisadora: Angela Cardoso Brollo

Assinatura da Pesquisada:

Nome da orientadora: Marilene Gabriel Dalla Corte

Assinatura da orientadora:

APÊNDICE H

Santa Maria, ____ de _____ de 20__.

AUTORIZAÇÃO

Declaro que tenho conhecimento do teor da Pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E MOVIMENTOS DA DOCÊNCIA: ESPAÇO ESCOLAR EM AUTO(TRANS)FORMAÇÃO**”, que tem por objetivo geral “Construir compartilhadamente uma proposta de formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da EMEF Professora Altina Teixeira, na perspectiva de potencializar a auto(trans)formação no exercício da docência”, proposta pela acadêmica Angela Cardoso Brollo, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marilene Gabriel Dalla Corte, a ser desenvolvida pelo curso de **Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**.

A referida pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Altina Teixeira, no período de 18 de fevereiro a 30 de junho do corrente ano, sob minha autorização.

Dilmar Diniz da Silveira