

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

Andréa Oliveira Vieira

**CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COM
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: POR UMA PROPOSTA
INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM
PROFESSORES**

Santa Maria, RS
2019

Andréa Oliveira Vieira

**CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COM
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: POR UMA PROPOSTA INSTITUCIONAL
DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES**

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Adriana Moreira da Rocha Veiga

Santa Maria, RS
2019

Vieira, Andréa Oliveira

Círculos dialógicos investigativo-formativos com professores do ensino médio: por uma proposta institucional de formação permanente com professores / Andréa Oliveira Vieira.- 2019.

77 f.; 30 cm

Orientadora: Adriana Moreira da Rocha Veiga

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

1. Formação de professores 2. Formação permanente 3. Ensino médio 4. Círculos dialógicos-formativos I. Veiga, Adriana Moreira da Rocha II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

© 2019

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

E-mail: aovieira2014@gmail.com

Andréa Oliveira Vieira

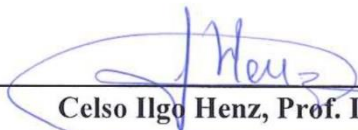
**CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COM
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: POR UMA PROPOSTA INSTITUCIONAL
DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES**

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

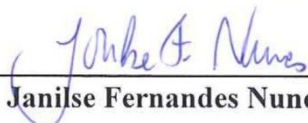
Aprovada em 27 de maio de 2019:



Adriana Moreira da Rocha Veiga, Prof.^a Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientador/a)



Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)



Janilse Fernandes Nunes, Prof.^a Dr.^a (UNIFRA)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela graça da vida, pela possibilidade de crer, de ter esperança, de oportunizar-me evoluir, mesmo quando o desejo está escondido de nós mesmos.

A minha querida e amada família, a qual compõe minha existência, aos meus pais Waner Vieira e Dirceu Vieira (*in memorian*) por nos ensinarem a amar, a valorizar todas as vidas ao nosso redor e a acreditar que o conhecimento é libertador, aos meus irmãos de sangue Dirceu (*in memorian*), João (*in memorian*), Cláudia e Gustavo por me ensinarem desde muito pequena a atitude de partilha, consenso, conflito e amorosidade, as minhas irmãs de vida, minhas cunhadas Vera e Carolina pela presença amorosa permanente em minha vida, aos meus sobrinhos Betina, Juliana, Gabriela, Artur, Felipe, Lucas e Rafael que ensinam a cada dia uma nova face do amor e o quanto esse pode ser incondicional, obrigada por existirem na minha vida e ao meu companheiro, amigo, parceiro Maurício pela paciência, apoio e compreensão neste período de consolidação do Mestrado.

As lideranças que me desenvolveram como gestora Gilberto Zimmerman Costa, Alexandre Dias Lopes e Maria Rita Bertollo por me ensinarem através de suas atitudes o que é ser um gestor educacional, obrigada por serem inspiração constante em minha vida.

A todos os colegas educadores com que tive o privilégio de compartilhar saberes, afetos, aprendizagens, preocupações, angústias, enfim saborear a diversidade de emoções mobilizadas na docência e aos meus educadores que nutriram em mim o encantamento pela docência.

Aos mantenedores e a equipe gestora do Colégio Riachuelo, Christian Falkenbach, Marcos Falkenbach, Giana Falkenbach, Milena Pedroso, Rovandro Dias e Elaine Londero sem palavras para agradecer o apoio, o carinho e a compreensão durante o período em que cursei as disciplinas do Mestrado e precisei estar ausente da escola, muitíssimo obrigada!

Aos funcionários e professores do Colégio de Ensino Médio onde foi realizada essa pesquisa, pela compreensão, apoio em especial aos que acolheram o convite de participar da pesquisa.

A cada um dos meus queridos e das minhas queridas colegas de Mestrado, obrigada por todo o carinho, palavras de incentivo, amizade, vocês foram um grande presente na minha jornada, podem ter certeza que cada um e cada uma tem um lugar muito especial no meu coração.

A minha professora orientadora Adriana Moreira da Rocha Veiga que acompanhou cada um dos momentos desafiadores que a vida me apresentou nesse período, com doçura,

cuidado e respeito pelas minhas possibilidades no processo, não há palavras, nem gestos que consigam materializar minha eterna gratidão pela sua sensibilidade, amorosidade e profissionalismo. Aprendi com a senhora professora Adriana Moreira ser uma gestora mais sensível, mais empática, mais paciente e tolerante com as possibilidades de cada um dos atores que compõe o cotidiano de nossas vidas tramadas no ambiente educacional.

A duas amigas que estiveram passo a passo em dois momentos decisivos desse trabalho, a Carina Avínio quem me entusiasmou e encorajou a participar da seleção para o Mestrado e a Fernanda Rigue, quem me segurou no colo e me colocou novamente em pé para finalizar esse trabalho. Sem vocês esse trabalho não existiria! Gratidão, gratidão, gratidão.

A receptividade e acolhimento com que o professor Celso Henz , as professoras Janilce Nunes e Lorena Marquezan aceitaram participar como avaliadores e colaboradores dessa pesquisa.

A coordenação e funcionários do Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional pelo trabalho sério, comprometido que realizam em prol da pesquisa em educação.

RESUMO

CÍRCULOS DIALÓGICOS INVESTIGATIVO-FORMATIVOS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: POR UMA PROPOSTA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO PERMANENTE COM PROFESSORES

AUTORA: Andréa Oliveira Vieira
ORIENTADORA: Adriana Moreira da Rocha Veiga

Esta dissertação está inserida na Linha de Pesquisa 2 (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. O foco do estudo e, conseqüentemente, a proposição decorrente, situam-se no campo da gestão da formação de professores, especificamente a formação permanente de professores, tendo como protagonistas os professores do Ensino Médio (EM) e a equipe gestora de uma instituição educativa. O objetivo é elaborar princípios teórico-práticos para a construção de uma proposta de formação permanente com os professores de EM a qual entrelace o conhecimento específico das áreas de ensino com as demandas da docência no Século XXI. A pesquisa qualitativa, de cunho dialógico-investigativo, a qual subsidia esta dissertação, foi desenvolvida em um colégio da rede privada de ensino do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Os protagonistas foram professores de Ensino Médio, os quais foram convidados a participar de forma voluntária, com o compromisso ético de ocultar a sua identidade. O percurso investigativo foi orientado pelos *círculos dialógicos- investigativos*, propostos por Henz (2015), trazendo à interlocução as necessidades formativas identificadas pelos professores de Ensino Médio, bem como Josso (2010), Freire (2001, 2013) Assamm (2007), Imbernón (2010, 2016), Maciel (2000, 2009, 2012) . Os resultados constituíram subsídios para o delineamento de uma proposta institucional de formação permanente, notadamente dialógica, dinâmica e reflexiva, focada nas necessidades formativas deste nível de ensino da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Formação permanente. Ensino médio. Círculos dialógicos-formativos.

ABSTRACT

RESEARCH-TRAINING DIALOGICAL CIRCLES WITH HIGH SCHOOL TEACHERS: FOR AN INSTITUTIONAL PROPOSAL FOR PERMANENT TRAINING WITH TEACHERS

AUTHOR: ANDRÉA OLIVEIRA VIEIRA

ADVISOR: ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

This dissertation is inside of the research line 2 (LP2): pedagogic management and educational contexts, part of professional master's in public policies and educational management. The aim of this study and, consequently, the proposition, are inside to the management in teacher's formation, specifically the permanent teacher's formation, presenting as protagonists teachers of high school and the management team of an educational institute. The objective is to elaborate theoretical and practical principles for the construction of a permanent formation proposal with MS teachers which intertwines the specific knowledge of teaching areas with the demands of teaching in the 21st Century. The qualitative research, with a dialogic-investigative perspective, used as source to this dissertation was developed in a school of private network teaching in Santa Maria- Rio Grande do Sul-Brasil. The protagonists were high school teachers, which were invited to participate in a voluntary way, with the etic compromise to hiding their identities. The investigative route was heading by investigative dialogic curriculum, proposed by Henz (2015), as well as Josso (2010), Freire (2001, 2013) Assamm (2007), Imbernón (2010, 2016), Maciel (2000, 2009, 2012) . Bringing the formation necessities identified by high school teachers. The results composed resources to design an institutional propose of permanent formation, clearly dialogic, dynamic end reflexive, with focus in formative necessities related to this level of Basic Education.

Key words: Teacher's formation. Permanent formation. High School. Dialogical-formative circles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimentos dos círculos dialógicos investigativo-formativos.....	45
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das turmas no Colégio privado de EM	28
Quadro 2 – Resumo dos achados de pesquisa da Plataforma CAPES	32
Quadro 3 – Resumo dos achados de pesquisa da Plataforma BDTD.....	33
Quadro 4 – Quadro de planejamento.....	49
Quadro 5 – Sugestão de disposição do Programa de Desenvolvimento Docente	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
ENEM	– Exame Nacional de Ensino Médio
GPKósmos	– Grupo de Pesquisa Kósmos
LP2	– Linha de Pesquisa 2 EM – Ensino Médio
PS	– Processo Seletivo Seriado
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	MEMORIAL	15
2.1	SONHOS DA INFÂNCIA	15
2.2	A CAMINHO DA CONCRETIZAÇÃO DO SONHO	18
2.3	EM BUSCA DA AUTORREALIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E AÇÃO	19
3	OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA	23
3.1	DESENHO DA PESQUISA	23
3.2	A QUESTÃO	23
3.3	OBJETIVOS	23
3.3.1	Objetivo Geral	23
3.3.2	Objetivos Específicos	23
4	OS PROTAGONISTAS E O CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA	25
5	O ENFOQUE TEÓRICO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: TESSITURAS EM CONSTRUÇÃO	37
6	METODOLOGIA: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS NA EDUCAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	43
7	OS ENCONTROS DIALÓGICOS E AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS	51
7.1	CÍRCULO I	51
7.2	CÍRCULO II	52
7.3	CÍRCULO III	57
7.4	CÍRCULO IV	60
7.5	CÍRCULO V	64
7.6	CÍRCULO VI	66
7.7	ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS: CÍRCULOS DIALÓGICOS	68
8	PRINCÍPIOS PARA UM PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES	72
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa 2 (LP2): Gestão Pedagógica e Contextos Educativos, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O foco do estudo situa-se no campo da formação de professores, especificamente no que diz respeito à formação permanente desses mesmos docentes.

O nível educacional de interesse do estudo direciona-se ao Ensino Médio (EM), no sentido que os docentes que atuam nessa etapa de formação dos estudantes são, muitos, oriundos de diferentes áreas de formação (licenciaturas), o que pode vir a enriquecer os elementos para análise da pesquisa.

O empenho por esta temática emana das minhas inúmeras inquietações, vivenciadas na trajetória profissional de dezoito (18) anos de atuação no contexto educacional de escolas privadas de Educação Básica. Nesta jornada, trabalhei como professora de Educação Infantil e Anos Iniciais durante dez anos de profissão. Após atuei em diferentes cargos de gestão educacional, compondo a liderança de equipes gestoras de três instituições distintas de ensino.

Nessa trajetória, pude observar que nos momentos em que as equipes de cada nível de ensino reuniam-se para planejar a formação permanente dos professores, a equipe responsável pelo EM era tratada de modo distinto dos demais níveis de ensino. A meu ver, o trato diferente com os professores dos demais anos, representava uma díspar postura que estava relacionada com o campo de atuação desses professores, como se o EM fosse outra escola dentro da escola. O que quero dizer com isso é que as temáticas de formação não segregam professores pelo nível de ensino que atuam.

Essa perspectiva atravessou meu caminho nos diferentes espaços educativos que trabalhei. Tive a oportunidade de vivenciar estas ocasiões de tensão, reflexão e debates, em equipes muito provocativas e reflexivas e na época, mesmo sendo diretora da instituição, não conseguia encontrar o(s) motivo(s) de tanto desgaste da equipe do EM para a consolidação dos momentos de formação para os docentes desse nível de ensino. Nesse sentido, justifica-se a preocupação de realizar a pesquisa com esse enfoque educacional.

Tendo isso em vista, a busca por entendimento dessa realidade me levou até o Projeto Inovar, no GPKósmos¹, o qual dentre outros temas, estuda a formação permanente de professores. No grupo, estudamos produções científicas que ampliaram minha visão acerca da

¹ Grupo de Pesquisa Kósmos - Educação na Cultura Digital e Redes de Formação, vinculado a UFSM/CNPq.

formação permanente e as possibilidades de promover tais momentos nas instituições de ensino, ampliando o modelo corriqueiro de palestras isoladas de formação (sem envolver os professores no seu processo formativo). Nesse contexto de pesquisa acadêmica fui incentivada a prestar seleção para ingresso no Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

Com isso, e motivada pela busca de possibilidades de (res)significar os espaços-tempos de/para a formação permanente de professores na instituição onde trabalho como Diretora, uma escola da rede privada de EM, situada na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS), foco de interesse da pesquisa.

Dentro deste cenário, esta dissertação foi sendo construída, tendo como horizonte o delineamento de uma proposta de formação permanente com os professores da escola, alicerçada nas necessidades por eles identificadas. A fim de sensibilizá-los e mobilizá-los para a busca de (trans)formação, tendo como horizonte a consolidação do comprometimento individual do professor com a sua autoformação, ao mesmo tempo em que interage coletivamente, na direção de um profissionalismo solidário.

A resistência da maioria dos professores licenciados em questionar a sua atuação e rever a sua prática para além do conhecimento técnico, ampliando seu fazer para o desenvolvimento de uma gestão reflexiva do conhecimento, aliado à inovação e à tecnologia no seu cotidiano é uma realidade, construída nos bancos universitários nos cursos de licenciatura, os quais ainda estruturam seus currículos privilegiando a formação técnica da área em desequilíbrio com as especificidades do exercício da docência.

Desenvolver ações que mobilizem os professores do EM a refletirem sobre o seu fazer, assumindo a docência como um compromisso político e social, que transcenda os objetos de conhecimento do seu componente curricular, desafiando-os a transporem a solidão da sala de aula, na busca da consolidação de espaço tempo que permita ao professor ter voz, ter vínculo, ter colegas com quem partilhar e refletir sobre os muitos e inquietantes desafios da docência na atualidade, dentro do colégio em que atuam, comprometendo-se com o seu desenvolvimento profissional, assumindo a sua auto(trans)formação, é o interesse desse estudo.

Esta pesquisa buscou uma metodologia que contemplasse a consolidação de uma proposta de formação permanente de professores que transcendesse os modelos de palestras e conferências concedidas por *experts* (IMBERNÓN, 2009), considerando que possuem um alto custo para as instituições e seus resultados mostram-se ineficazes, pois apontam possibilidades padronizadas, para problemáticas que acontecem em contextos sociais e

históricos específicos. Tendo em vista essa demanda, tive acesso ao livro do Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus, o que me permitiu ter acesso aos círculos dialógicos auto(trans)formativos. Uma proposta que contempla as necessidades de um plano de formação permanente alicerçada na reflexão, na auto(trans)formação, no diálogo, na construção coletiva, além de:

[...] tratar-se de uma Proposta Epistemológica Dialética e Construtiva com vistas à transformação; [...] onde todos os interlocutores são reconhecidos como sujeitos epistemológicos e caracterizam-se como coautores e construtores de conhecimentos e práticas (HENZ; TONIOLO, 2015, p. 19).

A referida metodologia foi desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa Dialogus, tendo como inspiração os “Círculos da Cultura” de Paulo Freire. Seus pressupostos teóricos² são de Marie-Christine Josso. Tal metodologia concebe a dialética no âmbito da dialógica³ amorosa freireana, da pedagogia da pergunta⁴ e da controvérsia.

Tem-se, então, o tema, o recorte e o método de como colher na fonte as motivações, percepções e necessidades formativas deste público peculiar, cuja singularidade nos move à aproximação por meio da educação permanente de professores.

Com base no exposto, apresento esta dissertação, compartilhando os saberes construídos: na introdução, um breve histórico sobre o entrelaçamento da temática do projeto com a minha trajetória profissional, porque tal problemática mobiliza o meu interesse. No capítulo 1, descrevo o delineamento e o percurso metodológico, apresentando as questões de pesquisa e objetivos, o contexto da pesquisa e sujeitos, além do trajeto metodológico. No capítulo 2, após, a apresentação e análise dos achados sobre a temática nos bancos de teses e dissertações (BNTD e CAPES), levanto aspectos teóricos que permearam a construção dialógica. No capítulo 3, tematizo, descrevo e interpreto os conteúdos coletivos elaborados nos círculos-dialógicos. No capítulo 4, trago os subsídios para a elaboração de um Programa de Desenvolvimento Docente para formação permanente de professores, que apoie efetivamente os processos auto(trans)formativos na/da docência no EM do referido Colégio particular de Santa Maria.

² Onde a formação permanente dos adultos professores não acontece de forma desconexa da formação humana. A formação de caráter técnico não produz efeito positivo sem estabelecimento de relações humanas, diálogos acerca de suas histórias de vida e escolhas. Visto que, auto(trans)formação acontece como um caminhar para si, em coletividade.

³ Para Freire (1998) “[...] no processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é uma condição ‘sine qua’ da comunicação dialógica” (p. 131).

⁴ Como início da produção do conhecimento. Pergunta como exercício constante que instiga a curiosidade.

2 MEMORIAL

A elaboração desse memorial partilha minha história de vida para situar como me constituí e constituo permanentemente educadora. História essa que perpassa dezoito anos de obtenção do diploma de Pedagogia Pré-escola, na UFSM e também atuação dentro de escolas como professora, gestora em cargos diversos.

Discurso acerca da importância da vivência que tive com as pessoas que estiveram comigo durante essa caminhada.

2.1 SONHOS DA INFÂNCIA

Situada no coração do Rio Grande, em meio ao auge da Ditadura Militar, em 1975, nasci no seio de uma família numerosa. Sou a quarta filha de um casal nascido no interior do Rio Grande do Sul, nos campos do Vacaiquá, distrito de Dom Pedrito.

Pai e mãe de origem rural na essência, nos valores, nos hábitos e costumes, mas que muito jovens abriram mão de estarem junto à família para buscarem acesso à educação. Por acreditarem que através do conhecimento poderiam conquistar uma autonomia perante a vida e constituir uma profissão diferente daquelas possíveis na zona rural.

Ambos, sempre compartilharam conosco as dificuldades que tiveram para estudar, para permanecerem na capital longe dos pais e irmãos e também a persistência e a humildade que precisaram ter para buscar uma vaga na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 1950 meu pai ingressou na UFRGS no curso de Agronomia e minha mãe, dezoito anos mais nova, ingressou em Enfermagem, em meados de 1960.

Meu pai veio de uma família estruturada financeiramente. Saiu de Dom Pedrito com mais de vinte anos para morar em Porto Alegre e estudar no Colégio Marista Rosário, onde finalizou o Científico em 1949. Em seguida, ingressou no curso de Agronomia da UFRGS. Sempre que teve oportunidade nos contava sobre o quanto era dolorido morar longe da família, por sua vez, admitia que essa era uma necessidade para que pudesse estudar.

Sempre nos questionou enquanto filhos acerca do estudo, demonstrando sua preocupação com a nossa educação. Ele foi um grande exemplo, estudou e trabalhou até os 93 anos de idade, momento em que as limitações físicas foram chegando e diminuindo suas possibilidades de autonomia. A única reclamação que ele proferia, dizia respeito a não ter mais uma visão adequada para ler.

Minha mãe escolheu ir morar com uma tia em Porto Alegre com 11 anos de idade para conseguir estudar, fez muito esforço, passou muito trabalho, teve muitas saudades do lar. Nos momentos em família sempre partilha as histórias do tradicional colégio Júlio de Castilhos, do início dos movimentos estudantis, das perseguições que a família de seu tio sofreu durante a Ditadura Militar, das muitas dificuldades da vida naquele contexto. Mais tarde, já acadêmica da UFRGS, morou na casa do estudante, participou de movimentos estudantis e assim construiu sua história com muita dedicação e trabalho.

Trago essa memória, para partilhar que em minha casa estudar sempre foi levado muito a sério, sempre foi muito valorizado. Nunca passou pela minha mente a possibilidade de não estudar, de não fazer um curso superior. Em 1973 meu pai estabelecido em Santa Maria, com três filhos (Dirceu, João e Claudia), ficou viúvo, e seu destino acabou encontrando o destino de minha mãe que morava e trabalhava em Porto Alegre. Casam-se em 1974 e escolheram Santa Maria para finalizar a criação dos seus três filhos e ampliarem a família. No inverno de 1975 vim ao mundo como a quarta filha de meu pai e como a primeira filha de minha mãe. Na primavera de 1976, chegou mais um filho, meu irmão Gustavo.

No contexto de quatro irmãos, cresci e fui construindo minha história. Sempre moramos na mesma casa, localizada na Avenida Borges de Medeiros, celeiro de nossas melhores lembranças e vivências da infância, da adolescência, da vida adulta. Foi ali que nós nascemos, formamo-nos, acompanhamos o crescimento da família com a chegada dos sete netos, e também o contexto que sempre teve um colo para abraçar a todos nos momentos de dificuldade. Nosso ponto de referência, simbólico que constitui a memória de todos que entrelaçam nossas vidas.

Ali, o ambiente mais respeitado sempre foi o escritório, lugar de estudo de meu pai. Lá todos estudávamos, haviam livros, enciclopédias, fotografias de família, quadros de formatura. Ao mesmo tempo, nesse ambiente eram realizados encontros para conversas mais profundas e reflexivas com os filhos.

Neste contexto de valorização da atividade intelectual, nasci e me criei. A cada questionamento que meus irmãos e eu fazíamos a respeito dos mais variados assuntos a nossos pais, rapidamente a primeira resposta era: “tragam o último livro das enciclopédias”. Nele havia um índice remisso de assuntos, apontando em que volume e página encontraríamos as possíveis respostas a nossos ingênuos questionamentos. A partir dali tudo virava pesquisa, ampla, detalhada, compartilhada, contada e explicada embaixo da parreira ou na beira do fogo da lareira.

Na minha infância, havia poucas pré-escolas e na sua maioria privadas. Como nossos pais trabalhavam, nós começamos a frequentar o “jardim de infância” como era denominado a inserção escolar aos 4/5 anos de idade. Minha primeira experiência escolar foi muito negativa. Minha professora era muito gritona, pouco afetiva e aquilo me assustava, me dava muito medo. Lembro, que era muito pequena e pensava: “quando crescer vou ser professora e vou dar muito amor e carinho para as crianças que precisam ficar longe de seus pais”.

As únicas lembranças que guardo das minhas experiências nos anos em que frequentei a educação infantil, era de que todas as tardes na hora de descer do carro para entrar no Colégio Franciscano Sant’anna eu chorava muito. Além disso, a querida e miúda Irmã Heloísa me recebia, caminhava comigo visitando todas as salas de aula, dando boa tarde às professoras e todas as crianças. Eu a acompanhava com muita satisfação e admiração. Quando ela chegava na minha sala de aula, me agarrava em seu colo e precisava ser quase que arrancada de seus braços protetores. Foi um ano terrível, o sofrimento era praticamente diário. Até que no ano seguinte, iniciei o ensino fundamental e fui estudar em um colégio estadual próximo a minha casa, o Instituto de Educação Olavo Bilac.

Na companhia da minha irmã Claudia e de nossos vizinhos, íamos e retornávamos caminhando. Aquela experiência de andar pelas calçadas, atravessar ruas, carregar a mochila pesada, foi a aventura mais deliciosa da minha vida, afinal era uma atividade de muita responsabilidade e autonomia.

A partir da 1ª série no Instituto de Educação Olavo Bilac, minha relação com as instituições de ensino e meus professores sempre foi de pura admiração, encantamento e quase uma idolatria. A cada final de ano, me despedir de meus amados mestres era um sofrimento. Isso me acarretava noites a fio chorando, não queria ter que trocar de professores, queria que a cada ano eles fossem se acumulando no meu dia a dia da sala de aula. O que é incrível nisso tudo, é o fato de até hoje, quando assumo o papel de estudante, continuo carregando junto comigo este sentimento de admiração para com meus mestres.

Durante muitos anos, no mínimo até a 5ª série, todos os dias eu chegava em casa e ia brincar de dar aulas. Reescrevia toda a aula no quadro de giz, que por solicitação minha, foi colocado na garagem para que eu pudesse brincar de ser professora (independente de fazer chuva ou sol, calor ou frio). Explicava e reexplicava a aula que eu havia tido, para dez bonecas sentadas como em uma sala de aula. Cada boneca possuía um caderno completo, pois, eu copiava a aula para todas e refazia os exercícios dez vezes.

Constantemente, eu solicitava aos meus pais os livros que as professoras utilizavam durante as aulas, com a finalidade de eu poder ‘ensinar’ minhas bonecas acerca de um

conteúdo que ainda não havia aprendido na escola. Fazia os exercícios e me realizava quando em sala de aula a professora iniciava um conteúdo que eu já havia estudado. Isso me dava muito prazer, estudar me realizava, passava os dias inteiros mexendo nos meus cadernos e livros, dando aulas, preparando as aulas para as bonecas, ditados, contas, problemas, entre outros.

Acredito que por estas razões me tornei professora. Por em casa ter a valorização do conhecimento, por me sentir aprendente, por ver nas minhas professoras as pessoas capazes de me capacitarem para a vida.

2.2 A CAMINHO DA CONCRETIZAÇÃO DO SONHO

Quando finalizei minha 8ª série, me inscrevi para a seleção de ingresso no curso Normal/Magistério. Em 1990, ainda havia um número significativo de jovens que desejavam serem professores. Como o número de vagas era menor que a demanda, era preciso realizar uma prova para ingresso no curso. Em Santa Maria, esse curso era oferecido apenas no Instituto de Educação Olavo Bilac. Assim, ao prestar seleção obtive aprovação e então, continuei meus estudos na mesma escola em que fiz meu 1º grau.

Como estava no mesmo colégio há oito anos, senti-me à vontade para me colocar à disposição para auxiliar às professoras da alfabetização. Ali participei das reuniões de planejamento, o que me deixou ainda mais encantada pelo ato de ensinar, de compartilhar saberes, de pesquisar, estudar para poder ensinar os estudantes.

Até o final de 1993, ano em que finalizei o Magistério, vivi muitas experiências as quais nutriram ainda mais o meu desejo em trabalhar com educação, de trabalhar com vidas, de trabalhar com diversidade, com desafios, com amorosidade. E isso é reforçado por Assman (2007): O ambiente pedagógico tem que ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas proporcionar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos (p. 29).

Durante toda caminhada e o trabalho com as escolas, não convivi apenas com professoras e professores que demonstrassem encantamento pela docência. Por sua vez, esse fato, de modo algum, interferiu negativamente na minha postura enquanto docente.

Em meio a isso, ainda em 1993, realizei inscrição no vestibular para cursar Pedagogia. Meu pai manteve-se feliz pela escolha, em contrapartida, minha mãe, ficou descontente. Isso porque, naquele contexto (assim como ainda acontece hoje) a carreira docente é, na maioria das vezes, mal remunerada e pouco reconhecida.

Apesar disso, realizei o concurso vestibular em janeiro de 1994 e acabei sendo aprovada para o curso de Pedagogia Pré-escolar, na UFSM. Cursei o 1º semestre do curso e acabei ficando deveras assustada. A pergunta que vinha em minha mente era: onde está a atenção para a prática em sala de aula? Afinal, durante os quatro anos de magistério eu estive em constante aproximação com o trabalho em sala de aula. Não tive dúvidas, no 2º semestre me matriculei apenas nas disciplinas de um turno e no outro fui trabalhar em uma creche.

Não durou muito, pois na época as creches não desenvolviam um trabalho pedagógico, não tinha planejamento, reuniões, estudo. Parei de trabalhar e descobri que existiam projetos de pesquisa os quais eu poderia participar, imediatamente fui atrás e participei durante todo o tempo de graduação do Projeto Cantar, coordenado pela professora Dr^a Claudia Ribeiro Bellochio, durante a graduação além do Cantar sempre estive vinculada a outros projetos de pesquisa com a professora Dr^a Cleonice Tomazetti, a professora Santa Marli Pires dos Santos e o professor Reinoldo Marquezzan.

Tenho absoluta certeza que a participação nestes projetos de iniciação científica foi o grande diferencial na minha formação, os quatro projetos envolviam pesquisa em escolas, possibilitando a práxis entre teoria e prática. Os grupos de pesquisa possibilitaram desenvolver em mim uma postura reflexiva sobre o cotidiano da sala de aula, sobre a dinâmica da escola, sobre o imenso compromisso em ser educadora.

Meu sonho, então, passou a ser o de construir uma escola infantil diferenciada. Diferenciada no sentido que valorizasse a formação permanente do professor, oferecendo-lhe possibilidades de espaços tempos de reflexão sobre a sua atuação, suas preocupações, seus descontentamentos. Ao passo que também proporcionasse às infâncias o direito a uma educação que contemplasse o desenvolvimento dos sentidos, da sensibilidade, da diferença, que rompesse com um trabalho de mera reprodução de conceitos, os quais capturam os estudantes a um propósito de padronização. Com esse sonho particular, tracei um planejamento para minha trajetória.

2.3 EM BUSCA DA AUTORREALIZAÇÃO, PLANEJAMENTO E AÇÃO

Após defender meu relatório de estágio no 2º semestre de 1998, pesquisei (na precária conexão de internet na época) escolas no Brasil com propostas inovadoras. Encontrei umas cinco e enviei meu currículo. Acabei sendo chamada para entrevista em duas, uma em Florianópolis e outra em Porto Alegre. Acabei sendo aprovada e, contratada para atuar na escola Sarapiquá de Florianópolis.

Nesta escola, comprometida integralmente com a formação de seus professores, considero que tenha de fato me tornado uma professora, educadora, pesquisadora e compreendi o compromisso de ser professor.

No Sarapiquá, nome escolhido pelos estudantes no ano da fundação da mesma em meados dos anos 80, o professor pesquisa sua prática a cada aula, escreve registros reflexivos todos os dias, compartilha estes registros com a coordenação, que os questiona, que instiga que o desafia a estudar e a buscar as respostas a suas inquietações docentes na teoria aliada às reflexões da sua atuação profissional.

Lá tive a oportunidade de iniciar minha experiência como docente. Em um espaço muito próximo do ideal descrito e pesquisado na teoria, vivenciei o contexto de uma escola privada, com uma gestão participativa, tudo decidido em equipe, feito em equipe, sonhado em equipe. Fiquei lá seis anos, trabalhei como professora da Educação Infantil em todos os níveis (2 aos 6 anos).

Após vários anos longe de Santa Maria, decidi retornar a minha terra natal. Retornando à Santa Maria, surgiu a oportunidade de trabalhar no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), com educação profissional, onde fui coordenadora pedagógica. Acabei não me identificando com esse nível de ensino, pois desenvolver um trabalho com estudantes adultos, que buscavam formação técnica, não era o que desejava como projeto de vida, visto que o meu foco estava atrelado ao contexto da Educação Básica. Permaneci ali o tempo que precisava para buscar outra oportunidade.

Em 2006, retornei para sala de aula no Colégio Marista Santa Maria, no contexto dos anos iniciais. Permaneci por dois anos com 40h trabalhando como professora da 2ª série dos anos iniciais e depois iniciei uma caminhada como parte integrante da equipe gestora da instituição, quando atuei como orientadora educacional, depois vice-diretora e diretora.

Nesse percurso, acabei me percebendo mais vinculada a ação de gestora do que propriamente educadora. Nesse sentido, solicitei desligamento da direção e retornei à função de orientadora educacional em Porto Alegre, no Colégio Marista Champagnat. Foram nove (9) anos onde a cada dois anos, havia a mudança de função na equipe gestora, sempre agregando novos desafios e responsabilidades, sem chance de o olhar ficar viciado ou perder a motivação.

Tendo isso em vista, acredito que sou hoje uma profissional que atua com alegria e entusiasmo dentro da educação. Um campo muitas vezes adubado pela desesperança e desânimo, porque sempre tive lideranças motivadoras, capazes de me desacomodar e conhecer meus pontos fortes, potencializando-os. Ao mesmo tempo, neutralizando minhas fragilidades.

Sinto-me constituída por cada uma das professoras e professores que tive. Todos os colegas, coordenações, gestores que compartilharam e compartilham minha caminhada de educadora. Sinto-me um caleidoscópio constituído de muitos outros, que me compõem através das aprendizagens do meu ser-fazer humano e profissional. Considerando o que Henz; Toniolo, (2015) ponderam:

Constituímo-nos educadores no entrelaçamento, na pluralidade dessas dimensões e aspectos que vão delineando nossas trajetórias e mandando nossas vidas. Essa aprendizagem, que é individual, mas também intersubjetiva e cooperativa, precisa estar sempre permeada pelo processo de ação-reflexão-ação que caracteriza nossa práxis educativa, o que nos permite *ser mais* a cada dia (p. 35).

Nessa espiral ascendente, cheia de desafios, conflitos, aprendizagens fui me constituindo gestora, primeiro de sala de aula, depois de várias equipes de professoras e de outros gestores. Por demandas da vida privada, pais idosos, vida profissional do esposo alicerçada em Santa Maria, em 2015 acabei retornando à cidade e acabei assumindo a direção de um colégio de EM, instituição de gestão familiar, bem diferente dos outros espaços em que havia atuado. A princípio não desejava retomar ao cargo de direção, minha memória era de um cargo bem árido e não desejava trabalhar com tanto pragmatismo, por sua vez, acabei aceitando o desafio (por ser uma unidade pequena de gestão familiar e com desafios pontuais).

Independente das funções que já desempenhei, a necessidade do conhecimento para alicerçar minhas atitudes e tomadas de decisões sempre foi o foco. Esta práxis entre teoria e prática é o que realmente dá sustentação ao cotidiano de uma instituição escolar. Não acredito em um cotidiano escolar alicerçado apenas no ativismo, sem espaço para pesquisa, reflexão, busca por qualificação de processos e resultados.

A realidade encontrada não foi diferente. Professores com excelência indiscutível nas suas áreas disciplinares, mas com desafios a enfrentar no seu fazer docente, alguns metodológicos, outros envolvendo questões de contexto histórico-social, mantendo encaminhamentos em suas práticas pedagógicas que atendiam ao perfil do jovem de décadas atrás, mas que atualmente não ecoavam positivamente no espaço da sala de aula.

Reportando-me às experiências vivenciadas como gestora nos colégios, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a Educação infantil até o EM, fica muito claro que existem experiências significativas de projetos de formação permanente com o viés reflexivo para professores pedagogos da Educação Infantil e Anos Iniciais. Mas uma verticalização nos projetos de formação permanente para os professores de Anos Finais e EM, o que dificulta

significativamente o comprometimento desses profissionais com a sua trajetória docente e, conseqüentemente, com a sua formação permanente.

Por acreditar que a teoria, o conhecimento é um recheio indispensável do fazer educação é que depois de dezoito anos de formada, me senti madura para voltar à academia e aprofundar mais meus rasos conhecimentos a respeito de políticas educacionais, bem como em gestão dentro dos espaços públicos.

Em agosto de 2015 retomei a participação no Grupo de Pesquisa Kosmos⁵ da UFSM, coordenado pela professora Adriana Moreira da Rocha Veiga. Percebi que minhas inquietações como gestora de instituição privada de ensino são recorrentes em todos os níveis de ensino, independentemente de ser um ambiente público ou privado. O desafio em envolver os professores com sua trajetória de formação é desafiador e amplia-se em complexidade quando falamos de formação dos professores de anos finais e EM.

Há algumas premissas que compõem a formação dos professores que atuam nesse nível de Educação Básica, as quais tem sua fonte nos cursos superiores de licenciatura, que priorizam a formação técnica, sem valorizar com a mesma importância a formação didática e pedagógica de seus futuros professores. Comprometer e envolver os professores oriundos de cursos de licenciatura com sua formação permanente, envolvendo-os em temáticas que transcendam a preocupação sobre melhores formas de ensinar seus objetos de conhecimentos é um grande desafio.

É nesse tom, que o EM é um desafio. Sendo o trabalho com os professores desse nível de ensino, também parte contingenciada do processo. Tendo isso em vista, o presente trabalho de pesquisa pretende produzir uma contribuição significativa para a formação de professores na escola onde atualmente sou gestora.

⁵ Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpkosmos/>>.

3 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

3.1 DESENHO DA PESQUISA

3.2 A QUESTÃO

A pesquisa que deu origem a essa dissertação desenvolveu-se a partir do seguinte questionamento:

⇒ Quais os pilares teórico-práticos para a construção de um projeto de formação permanente dos professores de EM que entrelace o conhecimento específico da área de ensino com as demandas da docência no Século XXI?

3.3 OBJETIVOS

3.3.1 Objetivo Geral

⇒ Elaborar princípios teórico-práticos para a construção de uma proposta de formação permanente com os professores de EM a qual entrelace o conhecimento específico das áreas de ensino com as demandas da docência no Século XXI.

3.3.2 Objetivos Específicos

⇒ Possibilitar espaços e tempos para os professores refletirem sobre a sua atuação docente versus as responsabilidades da profissão docente na atualidade e a necessidade de inovarem suas práticas;

⇒ Desenvolver encontros sistemáticos mobilizando os docentes para a reflexão sobre a sua formação permanente;

⇒ Identificar as necessidades e estratégias formativas dos professores de EM apontadas como prioritárias para a docência na atualidade;

⇒ Elaborar uma proposta de formação permanente com os professores do EM de uma escola particular alicerçada nas necessidades formativas e de auto (trans) formação.

Com o recorte dos elementos da pesquisa o percurso metodológico ajustou-se e adquiriu, ao mesmo tempo, intencionalidade e direção. A pesquisa foi realizada alicerçando-se

nos círculos dialógicos investigativo-formativos e auto(trans)formação, propostos por Henz e Toniolo (2015).

A proposta teórico-metodológica deste autor tem as suas raízes nos Círculos de Cultura de Paulo Freire, considerando o professor o protagonista de seu processo de auto (trans) formação profissional. Assim, acredita-se compreender a formação permanente (IMBERNÓN, 2011) para muito além de simples encontros com palestras temáticas desenvolvidas por profissionais externos, os quais, na maioria das vezes propõem trazer respostas prontas para as demandas da escola.

Essa proposta metodológica configura-se em uma proposta epistemológico-política, pois contempla o professor como sujeito de seu processo de auto (trans) formação no partilhar de experiências com colegas professores, possibilitando um pensar sobre suas ações e concepções no cotidiano escolar, no qual a fala, a angústia e a experiência de cada um são reconhecidas como significativas para a construção dos encontros de reflexão. Ao mesmo tempo em que convida os integrantes do grupo a ampliarem sua percepção sobre a problemática abordada. Henz e Toniolo (2015) coloca que:

Para isso, dialogam, refletem e desafiam ao desvelamento e a transformação de muitos aspectos da vida social que condicionam o sentir/pensar/agir das pessoas, trabalhando a partir de temáticas que emergem do cotidiano profissional e social dos participantes (p. 18).

Isto significa uma possibilidade de constituir um espaço-tempo metodológico para cada participante dizer a sua palavra, compartilhar suas angústias, preocupações, conquistas. Oportunizando um entrelaçamento do pedagógico, do emocional, do social, do moral com distanciamento da prática e a possibilidade de pensar sobre ela de outro lugar, com outros olhares, agregando hipóteses, buscando caminhos, compartilhando sentimentos, por meio de uma construção cooperativa e intersubjetiva.

A referida metodologia foi escolhida justamente por valorizar a autonomia, o protagonismo, a reciprocidade, a cooperação e a capacidade reflexiva dos homens e das mulheres (FREIRE, 1998), em permanente inacabamento, que no exercício da docência necessitam ser empoderados da sua capacidade científica e se perceberem como capazes de responsabilizarem-se e comprometerem-se com a sua auto(trans) formação.

4 OS PROTAGONISTAS E O CONTEXTO HISTÓRICO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em um Colégio da rede privada de ensino, que oferece apenas a última etapa da Educação Básica, o EM. Localizada no interior do Rio Grande do Sul, a escola situa-se em Santa Maria.

Desde 1533, a história da Educação Básica entrelaça-se com a história da educação das instituições privadas de ensino. As quais surgiram no Brasil em plena era Colonial, na Bahia, em 1553, através da ordem Franciscana. Até 1759, inúmeros estabelecimentos de ordens religiosas (Jesuítas, Franciscanos, Oratorianos, Dominicanos, Beneditinos, Carmelitas) absorveram e responsabilizaram-se pela educação de uma parte da sociedade brasileira com acesso à educação na época.

Neste espaço temporal, as políticas educacionais passaram por muitas mudanças, reformas, constituições federais e atualmente a Lei 9394/96 atribui ao Estado à responsabilidade da Educação Básica (Artigo 4º), bem como possibilita a livre iniciativa do ensino privado (artigo 3º, inciso 5º), a qual necessariamente precisa garantir todos os direitos legais para os atores envolvidos no processo educacional (professores, estudantes, funcionários, pais e alunos). Atualmente, no Brasil, o ensino privado representa 18,56% do total de matrículas na Educação Básica, em torno de 9.057.732, em 39.331 instituições de ensino, absorvendo 532.947 professores (24,37% do total de funções docentes no ensino básico), segundo os Números do Ensino Privado de 2016.

Quanto à natureza de financiamento das instituições é percebida uma ampla expansão de grupos educacionais investindo na ampliação de seus negócios (Essa é a concepção, em grande parte das empresas de iniciativa privada que investem em instituições de ensino) e a retração da ampliação de instituições confessionais no mesmo nível de ensino. Como se pode verificar, até o ano de 2015 o cenário de financiamento das instituições privadas de ensino apresentava-se: 69,86% empresas; 19,07% instituições sem fins lucrativos; 3,77% Organizações não governamentais (ONG); 4,81% Sindicatos e; 2,49% Sistema S (NÚMEROS DO ENSINO PRIVADO, 2016, p. 55). O que demonstra que a lei da filantropia⁶ diminuiu a participação no mercado do ensino privado de instituições confessionais.

Dessa forma, cada instituição de ensino privado precisa ficar encarregada de assumir sua responsabilidade e desenvolver programas que contemplem a formação permanente de seu corpo docente, visto que uma grande parte de nossos futuros cidadãos são formados

⁶ Conforme a lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.

dentro de instituições privadas de ensino. Os cursos de licenciatura não conseguem dar conta de toda demanda de formação que um educador necessita na formação inicial de professores e as ações educacionais são dinâmicas e heterogêneas, exigindo que o professor, o ator que tem o compromisso de apresentar a complexidade do mundo a milhares de crianças e jovens esteja em permanente movimento de aprender a aprender, através de seu fazer docente e na partilha desse saber com seus iguais.

A tarefa de manter tais iniciativas, dentro do universo do ensino privado constitui-se em um desafio permanente, seja pela possibilidade dos professores estarem presentes nas oportunidades de formação (em função de sua atuação em diferentes instituições de ensino), seja pelo alto investimento financeiro que tais momentos requerem das instituições.

Justamente diante desse desafio, na busca de desenvolver uma possibilidade de formação permanente aos professores do Colégio em que atuo de EM é que esta pesquisa se ocupou.

Até o presente momento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996, em seu artigo 4º, inclui o EM como a última etapa da Educação Básica, a qual deverá ser garantida pelo Estado de forma gratuita e obrigatória. Destaco o termo ‘até o presente momento’, pois nos últimos anos fomos como cidadãos, surpreendidos com Medidas Provisórias (MP), por parte do Ministério de Educação, dentre elas a MP 746/2016, a qual definiu mudanças significativas na LDB, em especial na oferta e organização do referido nível de ensino.

Historicamente esse nível de ensino (EM) possui uma identidade frágil, visto que faz apenas vinte e dois anos que foi democratizado o acesso a este, por meio de sua obrigatoriedade com a LDB 9394/96. Até então apenas o primeiro grau era obrigatório, por isso as vagas para o EM na rede pública eram escassas, não eram ofertadas em muitas cidades do interior e não atendiam a grande parte da população. Na prática, quem frequentava o segundo grau era quem desejava ingressar em um curso superior.

Nesse ponto de vista, atentando para o contemporâneo, como afirma Tomazetti et al. (2012) “[...] apesar dessa inegável conquista, a qual permite que jovens de diferentes classes sociais possam estender seus estudos com possibilidades de acesso ao Ensino Superior, as escolas brasileiras continuam atuando como se nada houvesse mudado” (p. 15). Para os jovens oriundos de classes economicamente privilegiadas, tal nível de ensino é visto como a etapa da Educação Básica que precisa ser cumprida para poder buscar a inserção em um curso superior. Realidade diferente da grande massa de jovens de nossa sociedade, que precisa muitas vezes trabalhar para ajudar no seu sustento e da própria família e, acaba não

percebendo nessa etapa, uma possibilidade de ampliação de conhecimentos significativos para sua ascensão enquanto ser humano, no mercado de trabalho ou mesmo em um curso técnico, profissionalizante ou superior.

O que percebemos, no cenário do EM brasileiro, são escolas privadas alicerçando seu fazer na matriz do ENEM, com interesse pela garantia de desenvolvimento de habilidades e competências para que atinjam o objetivo de ingressar em um curso superior. Já o contexto das escolas públicas esforça-se para manter o jovem na escola, buscando dar sentido a esta etapa da Educação Básica.

Segundo Tomazetti et al. (2012), referindo-se a esta etapa da Educação Básica:

Uma crise de sentido de seu ensino, que inviabiliza a construção de objetivos claros para o Ensino Médio, dificulta a construção de uma proposta curricular que atenda as demandas dos alunos, os quais, diante da diversidade cultural e das variadas localidades e procedências socioeconômicas, não se sentem estimulados a aprender e a fazer do espaço escolar um lugar de crescimento também na área das relações humanas (p. 16).

Dentro deste contexto de percepções acerca do EM, em 22 de setembro de 2016, foi anunciada pelo Ministério da Educação (MEC) a MP 746 de 2016, a qual é apresentada a sociedade como um conjunto de medidas que garantiriam a permanência do jovem na escola, seu interesse pelo estudo e ampliação do tempo de permanência do mesmo na instituição, com a possibilidade de consolidar um curso profissionalizante ou ir desenvolvendo sua trajetória formativa. Tendo isso em vista, supostamente se estabeleceriam condições para o acesso à profissão que o estudante desejasse seguir, tendo apenas três componentes curriculares de caráter obrigatório, sendo eles: Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Os componentes restantes seriam previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se encontra em consulta pública para aprovação.

A partir dessa MP, muitas foram as modificações realizadas na LDB 9394/96 no que se refere ao EM. A meu ver, tais medidas trabalham a favor de uma massificação alienante dos jovens, visto que os sistemas de ensino não conseguirão dar conta das demandas dos itinerários formativos. Do mesmo modo que, para que haja uma mudança significativa neste nível da Educação Básica, é necessário haver primeiro um forte investimento na formação inicial e permanente dos professores que atuam no EM os quais, ao longo da história foram sendo excluídos tanto do ponto de vista de investimentos em formação, quanto em debates sobre o sentido da formação para as juventudes, sendo valorizados apenas pela sua função de especialista.

Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida em um Colégio de EM de Santa Maria, uma instituição privada de Ensino a qual tem 35 anos de existência. Essa instituição foi fundada por um casal, sendo um médico e uma doutora em Engenharia.

A inspiração para a fundação da instituição em 1984 foi o então Colégio Estadual Manuel Ribas. A partir da admiração dos fundadores quanto à maneira como os saberes eram construídos naquela instituição, o médico sonhou com a possibilidade de iniciar um colégio privado que atendesse exclusivamente o chamado Segundo Grau (na época). O objetivo era desenvolver um ensino de qualidade que possibilitasse o ingresso na única universidade pública do interior do estado, a UFSM. A qual o ingresso era extremamente concorrido e o concurso muito exigente.

Assim nasceu o Colégio privado foco desse estudo, com uma turma de cada série do EM e Curso pré-vestibular. Após dez anos de existência e o reconhecimento na sociedade de Santa Maria, foi inaugurada a segunda unidade, em outro bairro que iniciou atendendo Anos Iniciais, ampliou para Anos Finais, Educação Infantil e há quatro anos, também o EM.

A identidade institucional permanece alicerçada na sólida construção de conhecimentos, tendo como objetivo desenvolver no estudante sua cidadania, seu desenvolvimento integral, seu autoconhecimento, para que possa realizar escolhas que atendam às suas potencialidades e aos seus sonhos.

Atualmente a escola possui 319 estudantes matriculados no EM, distribuídos em oito turmas, como demonstra o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Distribuição das turmas no Colégio privado de EM

Série	Turmas	Número de estudantes por turma	% em relação ao total
1ª série	11	36	11,3%
	12	34	10,6%
	13	34	10,6%
	14	20	6,2%
2ª série	21	26	8,1%
	22	30	9,4%
	23	31	9,7%
	24	16	5,0%
3ª série	31	33	10,3%
	32	35	11,3%
	33	24	7,5%

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

A estrutura física da unidade do EM é composta por nove salas de aulas, estruturadas com classes, projetor, computador, som, ar condicionado; uma biblioteca com um acervo de em torno 600 obras; secretaria, salas de atendimento aos pais; sala da direção; orientação educacional; coordenação pedagógica; recepção e sala dos professores. A instituição possui atualmente, 38 professores, 02 coordenadores pedagógicos, 01 orientadora educacional, 01 psicóloga, 01 diretora e 11 funcionários técnicos administrativos (duas serventes, um auxiliar de direção, uma auxiliar de coordenação, uma secretária, um publicitário).

Atualmente os mantenedores do Grupo são três, dos quatro descendentes do casal fundador, os quais acompanham o trabalho desenvolvido tanto nos dois colégios como no curso Pré-Enem. A minha relação profissional com a instituição iniciou em janeiro de 2015, quando assumi a direção do colégio de EM, em um momento histórico para a realidade das instituições que trabalham com este nível de ensino na região de Santa Maria. Isto porque desde a sua fundação, em 1983, o balizador do fazer docente da instituição, assim como de todas as escolas privadas de EM da região da cidade de Santa Maria, era o edital do processo seletivo para ingressar aos cursos de graduação da UFSM. Porém, em junho de 2014, o Conselho universitário da UFSM declarou que a partir de 2015 o sistema de acesso não seria mais as provas do vestibular e/ou Processo Seletivo Seriado (PS)⁷, mas sim o ENEM.

Portanto, processos seletivos bem distintos um do outro, com matrizes, sistema de correção e metodologia totalmente diferentes. A matriz curricular do PS, por exemplo, era estruturada em objetos de conhecimento, a metodologia de correção era certo ou errado e o total de questões certas definia a aprovação ou não do estudante na universidade. Já a matriz curricular do ENEM é organizada por áreas de conhecimento, habilidades, competências e objetos de conhecimentos, tendo a teoria de resposta ao item como metodologia de correção, o número de acertos não corresponde à nota do estudante, e a concorrência das vagas é distribuída entre todos os estudantes do território nacional do Brasil.

Esta situação desestabilizou o corpo docente do colégio em questão, pois o mesmo já tinha total domínio das provas dos vestibulares (pois eram historicamente bem claras as opções da banca da UFSM), sabiam exatamente o que deveriam trabalhar com os estudantes para que os mesmos atingissem aprovação. Assim, de uma hora para outra o referencial foi trocado, juntamente com a matriz de referência, o material didático, a direção da escola e muitas outras mudanças que já tinham sido pensadas e construídas, mas ainda não haviam

⁷ O Processo Seletivo Seriado, era um processo de seleção que possibilitava o ingresso aos cursos superiores da UFSM através da realização de uma prova de seleção ao final de cada ano de conclusão do EM, ao final da 1ª série, o aluno prestava uma prova, ao final da 2ª série outra, ao final da 3ª série outra, a nota era cumulativa. O Programa possuía uma matriz curricular apoiada em objetos de conhecimentos, era um processo regionalizado, muito diferente do processo atual, o ENEM o qual a matriz alicerça-se em habilidades e competências e a avaliação é realizada apenas uma vez ao ano, abrangendo candidatos de todo o país.

sido implementadas. O momento era, portanto, de adaptação ao novo processo, o que demandava novas dúvidas e desafios.

Foi exatamente neste cenário de reconstrução dos referenciais didáticos pedagógicos que iniciei minha trajetória nesse espaço educativo. O qual me instiga a buscar uma metodologia, um percurso, um caminho que possibilite e desafie o educador a refletir sobre o seu papel, sobre o seu fazer, sobre o seu processo de auto(trans)formação. O qual transcenda as demandas que contemplam conhecimentos específicos e competências cognitivas. Que na tessitura da sua docência possa olhar, escutar, acolher e contemplar as questões sociais, locais, as expectativas escolares dos estudantes, enfim o contexto no qual está inserido. Que ele possa ser convidado a refletir e questionar os seus saberes e fazeres docentes.

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita, cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (GATTI, 2013, p. 25).

O olhar para os docentes oriundos de formação inicial nas licenciaturas é, a meu ver, uma necessidade no contexto onde atuo. Trata-se de um desafio para que possam olhar para si mesmos, suas concepções, seus fazeres, sua prática escolar.

Por mais que haja um consenso entre os pesquisadores (GATTI, 2010; MARCELO GARCIA, 1999; NÓVOA, 2007) de que os currículos dos cursos de licenciatura estão atrofiados para a complexidade das demandas de formação do século XXI, precisamos também ponderar que por mais que estivessem atualizados, não conseguiriam reconstruir-se a tempo das mudanças da sociedade atual. Isto porque a velocidade com que surgem e desaparecem algumas exigências no fazer docente, torna inviável que o professor pudesse sair totalmente ‘formado’ para atender a todas as necessidades da sala de aula e da escola atual.

A meu ver, a ampliação reflexiva, didática e pedagógica, precisa ser contemplada e assumida pelo professor e pelas instituições de ensino de forma que possibilite a consciência de cada professor de seu inacabamento.

Com isso, após uma atenção para o contexto e universo da pesquisa, faz-se possível apresentar a revisão de literatura que desenvolvi para investigar a temática de interesse que atravessa os temas dessa pesquisa.

Durante o processo de definição do objeto de estudo desta pesquisa, foi realizado um levantamento de produções acadêmico-científicas relacionadas à formação permanente de

professores no EM, tendo como corte temporal o período de 2013-2017. Os descritores de busca foram os seguintes:

- ⇒ Ensino Médio;
- ⇒ Formação de professores e
- ⇒ Formação de professores de Ensino Médio.

As plataformas de dados acessadas foram:

- ⇒ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸;
- ⇒ Banco de dados da CAPES⁹.

A análise das produções foi realizada da seguinte forma:

a) Levantamento dos trabalhos a partir de cada descritor, no Portal da CAPES e na BDTD, colocando o descritor como palavra-chave e posteriormente fazendo a leitura do título/resumo do trabalho;

b) Seleção de trabalhos, para leitura do texto completo, que tratassem da temática formação de professores e tendo como objeto de pesquisa a formação permanente de professores do Ensino Médio;

c) Localização do texto completo do material selecionado, leitura e fichamento contendo: dados de identificação, objeto de estudo, objetivos, referencial de base, campo e sujeitos, resultados e contribuições;

d) Sistematização da revisão sistemática justificando a pertinência de cada publicação para a presente pesquisa e situando o debate sobre a temática, identificando trabalhos que tivessem proximidade com o objeto de pesquisa.

Analisando as plataformas de produção científica da CAPES com o descritor “formação de professores de Ensino Médio”, no período de 2013 - 2017 foram encontrados 3553 trabalhos, porém a imensa maioria falando do desafio deste ciclo de ensino, a sua formação para o trabalho, a questão da inclusão no EM, a identidade do professor de EM, mas poucos abordavam a problematização da formação permanente do professor de EM especificamente.

⁸ Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

⁹ Disponível em: <http://sdi.capes.gov.br/banco-de-teses/01_bt_index.html>.

Há uma extensa diversidade de projetos de pesquisas que abordam a formação permanente para professores da educação infantil e anos iniciais, sendo constituídos dentro de uma dinâmica reflexiva, dialógica na qual a reflexão sobre a prática já encontra pequenos ecos. Ao mesmo tempo, no cotidiano das escolas, os projetos de formação para professores de EM perpetuam a cultura do trabalho individualizado e formações focadas em temáticas disciplinares e burocráticas, em contextos nos quais os professores mostram-se, muitas vezes, frustrados por não perceberem os estudantes motivados em suas aulas, não receberem um retorno significativo da aprendizagem de seus estudantes e sentirem-se sobrecarregados pelo cotidiano disciplinador que a sala de aula exige, em uma dinâmica de aulas unicamente expositivas.

Realizando a busca no BDTD foram disponibilizados 3939 trabalhos acerca do descritor EM e 1814 com o descritor “formação de professores do Ensino Médio”.

Ao ler cada um dos resumos identifica-se uma forte abordagem sobre a trajetória histórica de construção da identidade deste nível de ensino no Brasil, problemáticas voltadas à função do EM para o mundo do trabalho, no que tange a temática da formação de professores do EM o foco das pesquisas abordam os diferentes programas de governo e políticas educacionais apresentadas pelo MEC e o quanto tais políticas impactam realmente a realidade do nível de ensino e a formação permanente de professores do mesmo, a constituição da identidade e mal-estar docente, motivações e desmotivações dos professores deste nível de ensino e inúmeros trabalhos focados na formação de professores de cada área específica do conhecimento. Há um número ainda reduzido de pesquisas que abordam a formação do professor do EM contemplando as especificidades do referido nível de ensino.

No Quadro 2 e Quadro 3, a seguir, encontram-se os resumos das pesquisas encontradas com os descritores EM e Formação de professores nas plataformas CAPES e BDTD.

Quadro 2 – Resumo dos achados de pesquisa da Plataforma CAPES

Pesquisa	Estado do Conhecimento			
Repositório	CAPES			
Recorte temporal	2013-2017			
Descritor	Registros encontrados	Registros revisados	Registros selecionados	Registros utilizados
Ensino Médio	4007 - teses	540	14	0
Formação de professores de EM	755 artigos 3 teses	60 3	3 0	3

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Quadro 3 – Resumo dos achados de pesquisa da Plataforma BDTD

Pesquisa	Estado do Conhecimento		
Repositório	BDTD		
Recorte temporal	2013-2017		
Descritor	Registros encontrados	Registros revisados	Registros selecionados
Ensino Médio	3939	1540	24
Formação de professores de EM	1211	41	41

Fonte: Elaborado pela Autora (2017).

Dentre o total de trabalhos disponibilizados nas duas plataformas foram selecionados os que desde já contribuem para esta pesquisa.

Nome do repositório e ano da publicação: BDTD/2015

Descritor: Ensino Médio

Título da dissertação: A formação inicial de professores das licenciaturas para a formação de jovens e adultos do ensino médio: desafios e possibilidades.

Autora: Nisiael de Oliveira Kaufman

Resumo: O trabalho foca na atuação dos licenciados no EJA e o aporte teórico metodológico que construíram durante a graduação.

Autores mais citados: Freire (1987, 1992, 1997, 2011); Gadotti (1995, 2003, 2009); Imbérnon (2006); Henz (2003, 2010, 2013); Arroyo (2004, 2006, 2010); Brandão (2004); Libâneo (2001, 2002); Romão (2011); Nóvoa (1995, 1999); Pimenta (2002, 2012, 2014); Gatti (2002, 2009, 2010).

Objetivo: Entender os desafios e perspectivas da formação inicial de professores das licenciaturas para atuar na educação de jovens e adultos.

Metodologia: Metodologia qualitativa; Tipo estudo de caso com aplicação de entrevistas semiestruturadas e círculos dialógicos investigativos-formativo de forma virtual.

Aproximações e distanciamentos da temática referência da pesquisa: Utiliza os círculos dialógicos formativos como metodologia.

A Kaufman (2015), trata neste trabalho do desafio de aproximar a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura do ensino de jovens e adultos (EJA). Ela problematiza a pesquisa, contextualizando o desafio e a exclusão desta modalidade de ensino na sociedade.

O interesse pela leitura desta pesquisa surgiu em função dela ter como aporte metodológico os círculos dialógicos formativos.

Nome do repositório e ano da publicação: BDTD/2013

Descritor: Ensino Médio

Título da dissertação: Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio.

Autoria: Walkyria Barcelos Sperandio

Resumo: Investiga a formação continuada de professores do ensino médio sob o viés discursivo dos docentes.

Autores mais citados: Bakhtin (2003, 2010, 2011); Freire (1967, 1987, 1997, 2010); Forquin (1993); Nóvoa (1995).

Objetivos: compreender como a formação continuada de professores do ensino médio se desenvolve no contexto da escola pública do campo.

Metodologia: a investigação de cunho qualitativo está fundamentada na perspectiva histórico-cultural (BAKHTIN, 2003; FREITAS, 2002, 2012) e pelo estudo de caso (ANDRÉ, 2007). Procedimentos para a produção de dados: a observação, questionário, entrevista e a análise documental.

Aproximações e distanciamentos da temática referêcia da pesquisa: as aproximações são teórico-conceituais, concebendo os professores profissionais com autonomia para pensar sua formação, sendo sujeito de sua formação reconhecer sua condição de inacabamento e necessidade de completude pelo (s) o (s) outro (s).

O presente trabalho colabora com esta proposta de dissertação, pois centra o seu olhar no professor do Ensino Médio, na importância da sua trajetória formativa para a constituição da sua identidade docente e na responsabilidade que o mesmo possui com a sua formação permanente (IMBÉRNON, 2011).

Esse aspecto é relevante para ser considerado neste projeto, pois atuando com professores licenciados percebe-se que muitas vezes a preocupação de “transmitir” os conhecimentos específicos do seu componente o distancia da docência como uma área que possui seus desafios e responsabilidades, necessitando de formação reflexiva para a superação das fragilidades e das angústias do cotidiano.

Nome do repositório e ano da publicação: BDTD/2014

Descritor: Ensino Médio

Título da dissertação: O professor do Ensino Médio: sua formação para atuar e enfrentar os desafios do século XXI.

Autora: Rosângela da Silva Camargo Paglia

Resumo: a pesquisa problematiza a situação atual do professor do Ensino Médio público da cidade de Barueri - SP, neste novo milênio, o cenário que o baliza e em muitos momentos limita sua atuação, como as avaliações em larga escala, dialogando com a LBD 9394/96.

Autores mais citados: Mello (2004); Imbernón (2002); Fernandes (1966); Saviani (2003); Gatti (1996).

Objetivo: analisar como o professor do EM se adapta ou resiste às novas demandas do século XXI para a docência no EM.

Metodologia: análise documental e questionários padronizados.

Aproximações e distanciamentos da temática referência da pesquisa: distanciamento metodológico e aproximação à temática.

Após a revisão sistemática de todos os registros selecionados, os mais próximos desta proposta de dissertação, foram esses três trabalhos, pois na sua ampla maioria as pesquisas estão focalizadas em programas de governo ou políticas educacionais, suas interferências na formação dos professores, quais seus impactos, consequências e as mudanças reais que geram.

Pela especificidade de ter como foco uma instituição privada de EM, optou-se por não citar as pesquisas que focam nas formações de professores alinhadas com programas de formação de professores para as escolas da rede pública, pois não dialogam com a presente proposta de pesquisa.

Considera-se importante destacar as referências utilizadas e que foram citadas em mais de um trabalho:

✧ Freire (1967, 1987, 1992, 1997, 2010, 2011);

✧ Gatti (1996, 2002, 2009, 2010);

✧ Imbernón (2002, 2006);

✧ Nóvoa (1995, 1999).

Considera-se esta revisão sistemática satisfatória para o seu objetivo, qual seja, clarear o objeto de estudo. Assim, reafirma-se a intenção de abordar a formação permanente dos professores do EM, por meio de uma pesquisa-formação, orientada pelos Círculos Dialógicos Auto (trans) formativos, estabelecendo como recorte as fases de mobilização dos professores e levantamento das necessidades e estratégias formativas.

5 O ENFOQUE TEÓRICO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES: TESSITURAS EM CONSTRUÇÃO

A formação permanente (IMBERNÓN, 2009) e o desenvolvimento profissional de professores (MARCELO GARCIA, 1999) é uma temática amplamente debatida, seja pelos desafios de mobilização da responsabilidade e do comprometimento individual que exige dos profissionais (que normalmente possuem uma rotina intensa de trabalho em mais de um espaço educativo), seja pelas demandas externas que cotidianamente são atribuídas aos mesmos.

Ao abordar a temática formação permanente de professores pode-se pensar em cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado ou, como é o EM (contexto da referida proposta de pesquisa), prospectar sobre as oportunidades de desenvolvimento profissional que são oferecidas para os professores em seus espaços de trabalho na Educação Básica.

Existem muitos autores que se dedicam a pesquisar sobre formação permanente de professores, entre eles temos Imbernón (2010), Gatti (2013), Tardif (2012), Marcelo Garcia (1999), André (2002), Nóvoa (2007), entre outros, como também a riquíssima contribuição de Freire (1998) para o trabalho com jovens e adultos realizado com destaque no contexto brasileiro.

Partimos do pressuposto freiriano de que como seres humanos somos seres inacabados e por isso em permanente formação. Somos plenos em possibilidades reflexivas, capazes de rever processos de escolha, de repensar posicionamentos, de aprimorar posturas e encaminhamentos.

Tendo como matéria-prima de seu fazer a formação de pessoas, o processo de desenvolvimento profissional dos professores por si só exige esse movimento reflexivo permanente. Para Rigue, Silva e Amestoy (2018) “[...] esse processo de aprimoramento e alargamento do leque da percepção e mediação dessas questões por parte do professor necessita de espaço considerável de reflexões e discussões (...)” (p. 112), as quais demandam diferentes “[...] posturas diariamente (...)” (RIGUE; SILVA; AMESTOY, 2018, p. 112). Posturas para que possam em seu fazer diário contribuir de forma significativa para o aprimoramento das muitas vidas que passam por suas práticas escolares.

Ao analisar os documentos oficiais que balizam as metas educacionais da Educação Básica, as quais os professores deverão atingir ao final de cada ano escolar, podemos materializar o complexo desafio que é designado socialmente aos professores na atualidade. São competências e habilidades que vão muito além da preparação técnica que os cursos de licenciatura preveem em seus currículos, são competências de desenvolvimento humano,

social e político que ultrapassam, inclusive, as possibilidades de formação em um único curso com habilitação na licenciatura. Visto que, esses cursos têm em média a duração de quatro anos, estruturados em um modelo técnico/racionalista.

Conforme escreve Gatti (2010), o modelo ‘3+1’ de formação dos professores acontece em quatro partes. Em três delas há ênfase na formação técnica da área e, uma parte direcionada ao aporte didático pedagógico do trabalho docente. A formação inicial dos professores, por vezes, não subsidia o futuro professor para atuar de forma efetiva na formação de crianças e de jovens, principalmente quando a temática é atravessada por questões de vulnerabilidade social, racismo, dificuldades de aprendizagem, entre outros.

Mesmo que seja reconhecido que a escola tenha um importante papel social e pedagógico, em muitos casos, ela é vista de forma antagônica ao que se passa na sociedade, por operar e agenciar de modo díspar com aqueles que, de um modo ou de outro, contrapõem aos padrões de normalidade estabelecidos, o que ainda mais reiterado quando se pensa a amplitude da diferença como diversidade. Cotidianamente as questões, problemas e situações vividas em âmbito social adentram a escola, fazendo dela um reflexo do que é externo às operações diárias da escola [...] (RIGUE; SILVA; AMESTOY, 2018, p. 119).

Ao privilegiar a formação técnica na formação inicial, os professores se deparam com vários desafios quando ingressam no interior das instituições de ensino. Os mesmos se encontram com cenários que exigem muito além de competências técnicas e domínio dos conhecimentos específicos de sua área de atuação. Exigem habilidades comunicacionais, emocionais e em nível de qualificação de seu fazer docente. O que, na posterior atuação em sala de aula pode vir a ocasionar a necessidade de receitas prontas quanto ao trato com as adversidades inerentes à escola e às relações que se estabelecem com alunos, professores, pais, comunidade como um todo. Postura justificada por um contexto social composto por inúmeras variáveis, desde a pouca valorização socioeconômica da profissão até o “[...] transbordamento da escola” (NÓVOA, 2007, p. 06).

Para Nóvoa (2007):

Há hoje (na escola) um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas – que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo -, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante (p. 06).

Nesse mesmo tom, Gatti (2013) também salienta que:

A exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se na demanda por uma escola justa e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso (p. 53).

Dessa forma, é preciso de forma urgente ampliar os momentos de formação permanente dentro dos espaços educativos, que priorizem capacitar os professores para serem docentes do século XXI, os quais tenham a possibilidades de construir “[...] conhecimento pedagógico-educacional” (GATTI, 2013). Aprende-se a ser professor na prática da docência, mas para que o exercício da docência esteja a serviço da emancipação, ela precisa ser desafiada a reflexão sobre a prática, precisa ser exercida com consciência e significado.

Citando Marcelo Garcia (2009), o qual opta pela utilização do termo desenvolvimento profissional docente para referir-se à formação permanente de professores, é possível verificar que o mesmo afirma que essa é “[...] um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidade e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (p. 10).

Mesmo que os cursos de licenciatura busquem a qualificação de seus currículos, dificilmente chegarão a uma matriz que desenvolva no professor atitudes que respondam as demandas da docência, visto que cada uma delas responde a um contexto social, histórico e político.

Precisamos despovoar e abandonar a ideia de que a escola tem por objetivo unicamente ensinar conteúdos e conhecimentos inerentes às disciplinas que compõem o currículo mínimo institucionalizado. É necessário ver mais à frente dos interesses, paredões e barreiras dos currículos convencionais. Precisamos atentar e ver a escola como uma criação humana que está a serviço da humanidade, do conhecimento, dos avanços e, porque não, por vezes dos retrocessos? Melhor dizendo, carecemos de uma instituição de ensino (independente do nível) enquanto círculo permanente e aberto ao diferente, que cuida do que é singular do ser, sem a busca verticalizada pela homogeneização, pela mera diversidade que descaracteriza e desqualifica a diferença, tanto de estudantes quanto de práticas e ações desenvolvidas pelos professores (RIGUE; SILVA; AMESTOY, 2018, p. 121).

Os currículos de formação dos cursos de licenciatura, atrelados a essa noção de educação escolar, convocam as instituições de ensino básico a assumirem esta responsabilidade, para desenvolverem formações permanentes com esse objetivo, desafiando os professores a adquirirem o seu compromisso docente para além da construção do conhecimento específico da área.

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. Essa relação dialética é quebrada nas nossas estruturas universitárias e curriculares, herdadas de uma concepção de ciência positivada, em que as abstrações imperam como tópicos em vasos não comunicantes: conhecimento “da ciência” isolado do conhecimento pedagógico-educacional, este sempre considerado de menor valor (GATTI, 2013, p. 54).

Romper com essa identidade social dos professores, alicerçada no curso de formação inicial é um desafio, pois culturalmente as propostas de formações permanentes mantêm-se alicerçadas em palestras, nas quais os professores assumem uma postura passiva de meros receptores, aceitando passivamente o papel de ‘objetos de formação’ envolvendo-se de forma superficial com o compromisso pessoal de manter-se em formação, colocando em questionamento suas crenças, valores, conhecimentos sobre as matérias que ensinam e como ensinam experiências passadas e própria vulnerabilidade profissional (MARCELO GARCIA, 2009).

No contexto onde desenvolvi essa pesquisa, uma das inquietações e fonte de minha motivação para consolidar o mestrado, foi justamente a percepção sobre a pouca mobilização dos professores que atuam no EM para pensar sua atuação docente. Seja pela formação inicial que vivenciaram, seja pela falta de oportunidades que provoquem esse movimento reflexivo.

Para tanto, me aproximo do conceito de Ambiência pensado por Maciel (2000; 2009). Para ela, ambiência:

[...] valoriza a questão da ambiência em que o docente atua como fundamental na compreensão do processo por ele vivenciado através de uma análise holística da realidade, envolvendo subjetividade e contexto como primordial na investigação do fluxo de trocas e significados na vida acadêmica, ocorridas em uma rede de influências, envolvendo experiência e expressão em um *continuum* mediado culturalmente (MACIEL, 2000, p. 75).

O ambiente onde se desenvolve o trabalho pedagógico resulta das condições externas que afetam diretamente o âmbito interno do professor, como força que produz efeito no que é intrapessoal do mesmo. Logo, uma ambiência positiva construtiva favoreceria um espaço significativo de formação. Para Maciel, Isaia e Bolzan (2012),

[...] compreendemos a ambiência docente como um conjunto de forças ambientais objetivas (externas), subjetivas (intrapessoais) e intersubjetivas (interpessoais), cujas repercussões no processo de desenvolvimento da profissão permitem ou restringem a [re] significação das experiências ao longo da vida e da carreira e, conseqüentemente, da trajetória formativa (p. 182).

Assim, uma ambiência construtiva (MACIEL, 2009) seria possibilidade para que o professor tivesse a chance de desenvolver-se não apenas como profissional da área, mas sim como humano. Imbernón (2011) salienta:

Abandona-se o conceito obsoleto de que formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (p. 51).

Propor espaços-tempos para os professores ampliarem o seu olhar para além do seu componente curricular, para além da sua aula, provocando-os a desenvolverem uma percepção mais ampla do seu compromisso como educador e como parte de uma equipe de professores e profissionais da educação é um desafio. Atentar para suas percepções, frustrações, conquistas pode ser um caminho para fortalecer o enfrentamento das dificuldades. Ainda,

[...] ambiência docente precisa ser entendida como um processo decisivo para o sucesso da ação educativa, comprometendo assim, as instituições, exigindo que essas criem contextos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos formadores e dos sujeitos em formação (MACIEL; ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 14).

A prática educativa pressupõe relação, vínculo, entrega e atualmente com a ampla demanda de responsabilidades atribuídas a instituição escolar, e conseqüentemente aos professores, o desgaste emocional dos profissionais da educação é uma realidade que precisa ser cuidada e tencionada pelas equipes gestoras das instituições de ensino. Visto que, em muitos momentos, acabam assumindo apenas o papel de cobrança de resultados e questões de caráter burocrático.

Uma equipe gestora que deseja liderar para a emancipação, precisa assumir o papel de possibilitar espaços de escuta sensível, de trocas, de interação, de reflexão para a superação das dificuldades desde as didáticas pedagógicas às de relação professor aluno, até as limitações emocionais que por ventura o professor possa apresentar. Força para agir de tal modo que ressignifique a cultura do isolamento do professor (TREVISAN, 2014).

Nesta perspectiva, Freire (2001) defende que o processo de formação exige necessariamente reflexão sobre a própria prática, comprometimento de pensar sobre sua atuação profissional e sentir necessidade de transcender a mesma. O autor traz um longo estudo sobre a atuação dos professores nos contextos educacionais, como também possibilita refletir sobre o difícil trabalho que um professor assume diante de sua prática. Ao passo que esse mesmo professor precisa questionar-se e preparar-se constantemente na busca por uma atuação comprometida com os sujeitos aprendentes, principais agentes de seu fazer.

O mesmo ainda ressalta que, o professor precisa buscar na teoria, motivações e conhecimentos para articular com a prática pedagógica. Assim, Freire (1998) afirma que “[...] ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4h da tarde (...). Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão, mas necessário à prática pedagógica” (p. 71).

Para Freire (1998) não há docência comprometida com a formação do humano sem reflexão sobre a ação.

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

Por isso, a importância de proporcionar momentos de formação permanente nos quais todos serão provocados a pensar, refletir e partilhar suas inquietações, reflexões, necessidades e saberes transcendendo a prática de palestras, cursos e seminários dos modelos de formação que buscam apenas trazer especialistas para ‘treinar’ (IMBERNÓN, 2016) aos professores na ilusão de que as mudanças necessárias acontecerão. Por isso,

Reconhecer que estamos constantemente em processo é uma possibilidade para repensar o que estamos a fazer com as capacidades múltiplas das crianças e jovens, e por que não dos professores no espaço escolar? A diferença precisa ter fluxo nos bancos acadêmicos, mobilizando continuidades e discontinuidades no pensar próprio de cada um, que de um modo ou outro, em múltiplos efeitos e intensidades, interferem no andamento do discurso e do processo educacional como um todo (RIGUE; SILVA; AMESTOY, 2018, p. 122).

Nesse tom, a pesquisa desenvolvida e suas escolhas metodológicas encontra-se preocupada com os enfoques teóricos apresentados nessa oportunidade.

6 METODOLOGIA: OS CÍRCULOS DIALÓGICOS NA EDUCAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

Optamos pelos círculos dialógicos como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa, por ser uma metodologia “[...] alternativa de pesquisa-formação com professores” (TONIOLO; HENZ, 2018, p. 306) e por que conceber a possibilidade de desenvolvimento docente que contempla o professor como protagonista de seu processo de autoconhecimento, por meio do diálogo horizontalizado e reflexivo.

A referida metodologia possibilita o empoderamento docente sobre o seu desenvolvimento profissional e a tomada de consciência dos mesmos. No sentido que desenvolvimento profissional e pessoal são entrelaçados, interdependentes e relacionados com o contexto social onde estão inseridos.

Os aspectos metodológicos que alicerçam a metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos são inspirados nos “Círculos de Cultura” de Freire (2001) e na pesquisa-formação de Josso (2010).

Diante de muitas pesquisas “bancárias” sobre a formação de professores, os Círculos Dialógicos Investigativos-formativos propõem a perspectiva de uma “pesquisa-formação” (JOSSO, 2010) com os professores; os interlocutores/coautores da pesquisa aparecem nesse contexto como pessoas que ensinam e aprendem, uns em comunhão com os outros, capazes de construir e sistematizar conhecimentos e serem os sujeitos da sua auto(trans)formação e da (re)elaboração do mundo (TONIOLO, 2017, p. 521).

A metodologia pressupõe o diálogo horizontalizado, sem relação de poder, de hierarquização (FREIRE, 2001), um diálogo intermediado por uma escuta sensível, problematizador, no qual cada sujeito é único, possui uma trajetória de vida, de experiências singulares que podem ser o despertar de sua (auto) transformação. Por meio da tomada de consciência de seu próprio discurso, é horizonte para possibilitar problematizações que poderão ser a fonte de motivação para que se assumam como sujeitos em processo permanente de formação.

Por entender que o processo de pesquisa e de construção do conhecimento se estabelece na relação com os outros, intersubjetivamente, os participantes da pesquisa são desafiados a se reconhecerem e assumirem como coautores, com a participação dialógica de um pesquisador líder (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 521).

A metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos é constituída por oito movimentos dinâmicos e não hierarquizados (TONIOLO; HENZ, 2017): a escuta sensível e o olhar aguçado, a emersão/imersão das /nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da

realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores, o registro recreativo, a conscientização e a auto(trans)formação, que vai se potencializando e se constituindo em todos os demais movimentos.

Os movimentos presentes nos Círculos Dialógicos apresentam momentos de intersecção que, ao mesmo tempo em que dialogam entre si, ampliam a visão de mundo dos interlocutores e coautores que estão envolvidos no processo (TONIOLO; HENZ, 2018, p. 306).

Para que a metodologia se concretize é necessário no primeiro encontro com os professores participantes da pesquisa, concebidos como “coautores” (HENZ, 2015), apresentar a dinâmica dos círculos dialógicos investigativos formativos, expondo os movimentos da referida metodologia esclarecendo que a disponibilidade individual, de cada um dos participantes, em compartilhar o seu universo de vida, trajetórias, percepções e da mesma forma a disponibilidade para entregar-se a escuta do outro é determinante para que o processo reflexivo, dialógico e dialético possa concretizar-se nos encontros.

Neste primeiro movimento, a ideia é que pesquisadores/interlocutores possam vivenciar uma experiência concreta de compartilhamento de sentimentos, de percepções, de crenças e de opiniões, baseada na escuta sensível e no olhar aguçado ao outro, na busca pela razão de ser das problematizações apontadas pelo grupo (HENZ; TONIOLO, 2015, p. 78).

A concepção dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos, por ser oriundo dos Círculos de Cultura de Paulo Freire (2014) e possuindo aproximações com a “pesquisa-formação” de Marie-Christine Josso, constitui-se nas palavras de Toniolo e Henz (2017):

[...] em uma roda de pessoas, sem uma hierarquia de saberes maiores ou menores, mas saberes que se entrelaçam no grupo e, juntos, a partir do diálogo problematizador, cooperativamente, vão desvelando a realidade com consciência crítica e transformadora (p. 520).

Portanto, não há uma hierarquia de alguém que sabe mais que os outros, mas sim uma liderança que assume o papel de coordenar o diálogo e realizar intervenções pontuais nos momentos em que perceber a necessidade. Nas palavras de Fiori (2014):

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (p. 24).

Os oito movimentos são dinâmicos e ao mesmo tempo em que são interdependentes, no decorrer dos encontros vão construindo-se dependentes. O entrelaçamento vai sendo

constituído naturalmente e provocado através das reflexões e problematizações tecidas nos encontros.

Vale destacar que nem sempre os oito movimentos necessariamente ocorrem, pode acontecer de alguns movimentos desenvolverem-se mais do que outros em função do contexto de acordo com a circularidade na qual os diálogos se consolidam, desde que os envolvidos possam dizer a sua palavra (FIORI, 2014).

Para Toniolo e Henz (2017), os movimentos dos Círculos se estabelecem da seguinte forma anexa abaixo:

Figura 1 – Movimentos dos círculos dialógicos investigativo-formativos



Fonte: Toniolo e Henz (2017, p. 525).

Nesse sentido, a escuta sensível e o olhar aguçado é um dos primeiros movimentos que surgem nos encontros mediados pelos Círculos Dialógicos, que desencadeiam de forma dialética e dinâmica os demais “Os professores, ao exercerem o direito de dizerem a sua palavra e também o exercício da escuta do outro, vão aprendendo no Círculo Dialógico que apenas quando escutamos os outros é que aprendemos a falar com eles” (TONILO; HENZ, 2017, p. 526).

A emersão/imersão das/nas temáticas, é o movimento em que cada um vai proferindo o seu sentir, pensar e agir (HENZ; TONILO, 2015). No qual as identidades de cada um dos

participantes/coautores expõem suas possibilidades, seus limites, inquietações, e nesse confronto provoca-se a reflexão e ampliação do olhar para a busca de possibilidades de intervenção na realidade.

Quando as temáticas que estão sendo emergem do diálogo e passam a ser problematizadas no e com o grupo, os sujeitos imergem nelas, adentram e implicam-se nas mesmas, discutindo, problematizando, dialogando para poder emergir delas, com consciência crítica e transformadora (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 527).

O movimento que permite enxergar de outro ângulo a realidade é o de distanciamento/desvelamento, quando estamos muito próximos de uma situação e tentamos analisá-la nosso olhar torna-se míope, limitado e muitas vezes não consegue perceber a situação a partir do contexto que está inserida, justamente o distanciamento da situação oportuniza ver, enxergar o contexto o qual a situação ocorre, ampliando o horizonte de observação e análise enxergando a realidade com maior clareza para poder refletir sobre ela.

Nas palavras de Toniolo e Henz (2017):

Ao tomar distância do próprio mundo começamos a vivenciar o processo de reconhecimento do eu como parte do contexto, havendo assim o desvelamento da realidade. Desvelar significa “tirar o véu”, desencobrir, descortinar, existenciar-se, autodesvelar-se como seres históricos; processo esse que é feito individualmente, mas a partir da coletividade, do trabalho com o outro, tornando-se sujeitos atuantes do seu próprio desvelamento, mesmo porque esse movimento não acontece de um sujeito para o outro, mas na relação de uns com os outros (p. 528).

A descoberta do inacabamento, um dos movimentos dos círculos, é a possibilidade de cada um conscientizar-se de que como humanos, nós somos sujeitos que buscamos permanente a auto(trans)formação (HENZ; TONIOLO, 2015).

Esta consciência de que cada um está em uma jornada permanente e constante de aprendizagem e ampliação de significado do vivido, instiga uma reflexão sobre escolhas, possibilidades e ressignificações. Toniolo e Henz (2017) destacam que esse movimento de “dar-se conta” do próprio inacabamento permite que:

Ao pensar a docência, o momento da descoberta de si como ser inacabado em constante processo aprendente é um movimento importante para impulsionar na direção de aprender com o outro, com os colegas professores, com outros profissionais, intencionalmente, com os estudantes (p. 529).

Nessa dinâmica dialógica, o movimento central da proposta dos Círculos são os diálogos-problematizadores, momento em que se mobiliza o pensar de cada um dos envolvidos sobre os questionamentos que emergirão “Ao indagar, o ser humano mobiliza a sua capacidade de fazer opções, de decidir e de escolher e, quando exerce essa capacidade de

escolha, não muda totalmente o mundo, mas muda sua posição diante e dentro dele” (HENZ; TONIOLO, 2015, p. 79).

Exerce dessa forma, sua capacidade de refletir sobre autonomia que possui perante as escolhas diárias que realiza, incluindo nestas escolhas, as escolhas pedagógicas que realiza (objetos de conhecimento, encaminhamentos, metodologia de ensino, a forma como escolhe relacionar-se com seu educando), entre muitas outras.

A processualidade dos movimentos, a partir da escuta atenta, sensível e do olhar aguçado, provoca a emersão/imersão consciente da realidade, por meio das temáticas geradoras, despertando nos interlocutores/coautores a descoberta como seres inacabados, sempre por meio dos diálogos problematizadores. Esses vão sendo tecidos no/com o grupo, durante a realização dos Círculos Dialógicos e, quanto mais a ação-reflexão-ação ganha rigorosidade, mais se consegue ler criticamente a realidade e a própria práxis educativa para assumi-la como inacabada e capaz de ser mudada (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 530).

O registro re-criativo é outro movimento fundamental da proposta dos Círculos Dialógicos, o qual surge na vivência coletiva a partir dos diálogos desenvolvidos nos encontros. Não é um mero descrever sobre o encontro, mas é um aprofundar-se sobre as problematizações que perpassaram os diálogos para ampliar seu pensar, refletir sobre as mesmas distanciando-se do momento vivido tomando consciência da sua própria aprendizagem e auto(trans)formação.

Da conscientização à auto(trans)formação é mais um movimento desencadeado na dinâmica dialógica e dialética dos Círculos Dialógicos, esse movimento emerge quando cada indivíduo coautor vai conscientizando-se que ele “[...] foi e é sujeito de suas transformações” (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 532), tendo consciência de seu inacabamento e de seu processo permanente de ser humano aprendente.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 2008, p. 30 apud TONIOLO; HENZ, 2017, p. 532).

Nesse momento do processo pretende-se que tanto pesquisador quanto coautores consigam tomar consciência das “situações-limite que o circundam” e possam refletir de forma crítica e reflexiva sobre as mesmas assumindo o seu compromisso como ser social, históricos capazes de “[...] fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo a si mesmos” (FREITAS, 2010, p. 88 apud HENZ; TONIOLO, 2015, p. 80).

Após esta trajetória envolvendo a escuta sensível e o olhar aguçado, a emersão/imersão das/nas temáticas; o distanciamento/desvelamento da realidade; a descoberta do inacabamento; os diálogos problematizadores, o registro recreativo, a conscientização, espera-se atingir o movimento de auto(trans)formação dos participantes, retornando ao movimento de partilha de inquietações, desejos, saberes, frustrações, problematizações, em um fluxo contínuo e dialético de reflexão-ação-reflexão.

Essa capacidade de transformar-se, de auto(trans)formar-se vai envolvendo e empoderando os sujeitos participantes da pesquisa, tanto pesquisadores quanto coautores. O prefixo *auto* aqui defendido não se refere a um *eu isolado*, mas um *eu com os outros*; sujeitos conscientes como seres inacabados, que aprendem e auto(trans)formam-se em comunhão. Nessa (inter)relação, os coautores vão fazendo-se e refazendo-se, também na/pela palavra, no trabalho, na ação-reflexão-ação (TONIOLO; HENZ, 2017, p. 533).

Faz-se necessário esclarecer que os movimentos apresentados da metodologia dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativos não são estanques, nem mesmo isolados, eles fluem de forma circular em uma “[...] espiral ascendente proativa” (HENZ; TONIOLO, 2015, p. 80), na qual cada sujeito busca ampliar suas problematizações questionando e partilhando com o grupo inquietações, concepções e assumindo sua possibilidade de ser capaz de agir e mudar a si mesmo e o seu entorno.

Os encontros desta pesquisa que aconteceram alicerçados na referida metodologia foram registrados com a sensibilidade que exige a mesma, tanto de forma escrita quanto também através de gravações orais para que pudéssemos sistematizar a referente proposta.

A análise e interpretação dos dados, utilizou o enfoque hermenêutico, pois o mesmo valoriza a historicidade singular de cada ser humano que está entrelaçada com as escolhas da vida de cada um dos coautores, valoriza a palavra e a escuta sensível, com o objetivo de compreender o contexto a partir da forma como cada um está no mundo.

Como coloca Ghedin (2011):

Os múltiplos olhares sobre um mesmo objeto ou sujeito (no caso das ciências humanas) demonstram e evidenciam as manifestações individuais expressas nos gêneros do discurso, ou seja, a fala constitui um elemento fundador do processo de construção do conhecimento porque revela, em seu interior, como o sujeito exprime, por si, uma explicação e uma compreensão de sua expressão única e irrepetível na história humana (p. 154).

O que possibilitou compreender o que os professores de EM percebem como necessidades para que pudéssemos desenvolver uma proposta de formação a partir de um referencial dialógico, dinâmico e reflexivo.

Considerando, que a formação permanente tem por objetivo potencializar a identidade docente, empoderando os professores da importância do seu papel social, político e cultural frente às crianças e aos jovens, a referida metodologia contemplou nosso anseio em despertar nos professores do EM e da equipe diretiva da referida escola, essa tomada de consciência de que o fazer docente tem um impacto muito além da aprendizagem dos conteúdos e conceitos, mas, sobretudo no mobilizar os estudantes do quanto cada um tem em si a possibilidade de fazer escolhas, de transformar a realidade a sua volta, e fazer a diferença na comunidade onde vive.

Citando Imbernón (2009) sobre a tendência na formação de professores:

A mudança no futuro da formação permanente não deve ser a predominante, mas aquela que o professorado assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir, e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros (p. 74).

Através dos Círculos dialógicos, na qual se realiza um diálogo e a reflexão sobre o vivido, sobre a experiência, sobre as angústias e incertezas do fazer docente é o grande mediador do processo, apresentamos a proposta de pesquisa ao grupo de professores que trabalham no EM e também da equipe diretiva, convidando-os a serem coautores e coautores dessa pesquisa.

A proposta de trabalho foi organizada para seis encontros, com duração de duas horas cada. Conforme apresenta o planejamento anexo no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Quadro de planejamento

(continua)

Data/ Horário	Local	Proposta	Participantes
12/03/2018 18h às 20h	Sala 11	Círculo I Apresentação da proposta de pesquisa.	Todos os professores do EM do colégio e equipe gestora.
26/03/2018 18h às 20h	Biblioteca	Círculo II Acolhida: Agradecimento pela presença; Entrega do caderno de registro dos encontros; Texto de boas-vindas e vídeos ¹⁰¹⁰ sobre histórias de vida de professores; Convite para partilha das histórias de vida e docência: Como me tornei professor?	Professores e gestores que escolheram participar da pesquisa.

¹⁰ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=1NGJprWVOM; Disponível em: www.youtube.com/watch?v=prdMIT0U4dk.

(conclusão)

Data/ Horário	Local	Proposta	Participantes
02/04/2018 18h às 20h	Biblioteca	Círculo III Temáticas emergentes do grupo.	Professores e gestores que escolheram participar da pesquisa.
09/04/2018 18h às 20h	Biblioteca	Círculo IV Temáticas emergentes do grupo.	
07/05/2018 18h às 20h	Biblioteca	Círculo V Temáticas emergentes do grupo.	
14/05/2018 18h às 20h	Biblioteca	Círculo VI Temáticas emergentes do grupo.	
18/06/2018 18h às 20h	Biblioteca	Círculo VII Temáticas emergentes do grupo.	

Fonte: Elaborado pela Autora (2018).

A partir do Quadro 6, é possível perceber que as temáticas desenvolvidas em cada encontro eram definidas pelos registros do encontro anterior, os quais serviam de âncora para as discussões. Apenas os dois primeiros encontros foram previamente pensados, tendo em vista a motivação/provocação inicial.

Iniciamos cada um dos encontros com o apoio de um texto, uma citação ou um vídeo que nos convidava a ampliação de uma reflexão, a qual de forma mais periférica havia ressoado como pertinente no encontro anterior. Tendo a clareza, de que a bibliografia desenvolvida nos encontros, são complementosas leituras individuais de cada professor, no compromisso que cada docente assume com sua formação permanente

Desse modo, no próximo capítulo tratarei de apresentar e pensar as marcas que atravessaram esses seis encontros. Encontros dialógicos que conduzidos pela atenção narrativa, entrelaçam vivências dos participantes do grupo, bem como urgências que dizem de seu tempo e seu trabalho pedagógico. Tudo isso, com intuito de inspirar a proposta do resultado/materialidade dessa dissertação.

7 OS ENCONTROS DIALÓGICOS E AS NARRATIVAS DOS PROFESSORES: ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS

O trabalho de pesquisa planejado para desenvolvimento, no âmbito dos círculos dialógicos, possui diferentes etapas para sua realização, conforme apresentado anteriormente na metodologia. Tendo isso em vista, nos dias e horários agendados para a realização dos seis encontros (conforme Quadro 4) encontrávamos no referido Colégio para realização dos círculos com os professores e gestores participantes da pesquisa.

A Biblioteca foi escolhida para desenvolvimento das atividades, em função de considerá-la um espaço acolhedor e, ao mesmo tempo, desprovido de uma formalidade. Nesse espaço existem múltiplas condições que favorecem ao coletivo de professores sentirem-se à vontade, como é o caso dos pufes, tapetes, recanto com grama sintética, luminosidade adequada, climatização, cadeiras confortáveis e espaço para podermos conversar, disponibilizados em círculo, de forma descontraída, favorecendo um ambiente para a emergência de múltiplas reflexões.

7.1 CÍRCULO I

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo (FREIRE, 1998, p. 24).

No primeiro encontro, dia 12 de março, apresentei, na reunião pedagógica semanal, o projeto de pesquisa para os trinta e oito (38) professores do EM e quadro (4) gestores da instituição o planejamento construído. Nessa oportunidade, os participantes realizaram uma série de questionamentos quanto às temáticas que seriam desenvolvidas nos círculos. Percebi de imediato que a ausência de roteiro *a priori* incomodou boa parte dos mesmos. A metodologia e suas diferentes perspectivas de pensar o processo causaram estranhamento e certo desconforto.

Percebia em alguns dos olhares um desejo de fala como ‘vamos ficar falando do quanto é difícil ser professor?’; ‘Aonde isso vai nos levar?’. Ao passo que se tramava pensamentos como esse ‘o que de diferente vamos poder falar?’. Tendo em vista minha relação estreita com o Colégio e com as demais instituições que trabalhei como gestora anteriormente, prospectava que esses desconfortos pudessem acontecer isso porque usualmente quando os espaços educativos eram abertos para a participação em um projeto de formação de professores, boa parte dos docentes já aguardava alguém que falasse acerca das

temáticas. Como uma espécie de ‘receita/poção mágica’ que conseguisse resolver as problemáticas que atravessam a escola.

Ao interagirmos com professores da Educação Básica, não é usual identificar posturas de colegas que se percebam pesquisadores, autores de sua prática, protagonistas de sua trajetória como educadores (como tratou Nóvoa (2007)). O que desencadeia, muitas vezes, um sentimento de insuficiência, pois muito se faz no cotidiano das instituições educacionais, mas muito pouco do que é feito é reconhecido pela própria comunidade em que a instituição está inserida, desmotivando o professor a continuar tendo esperança na importância da docência para a sociedade e impossibilitando que os mesmos se empoderem de suas práticas, refletindo sobre o impacto de seus fazeres nas vidas dos estudantes que compartilham de seus saberes.

Por essa razão, o estranhamento, o desconforto, a desconfiança em participar de um projeto de pesquisa no qual o professor é escutado, é valorizado, é coautor da pesquisa, com espaço para falar sobre seus desconfortos, inseguranças e cansaços, de fato é desafiador. Principalmente quando acontece em um espaço de educação privada¹¹.

Após esclarecer a metodologia, enfatizei que a participação nos círculos aconteceria de forma voluntária. Àqueles que desejassem participar só precisaria assinar a lista de adesão que ficaria durante a semana na sala dos professores, além, é claro de se fazer presente na próxima semana, no segundo encontro dos círculos.

Durante a semana muitos professores vieram individualmente justificar sua não participação nos encontros. A realidade de professores que atuam no EM possui uma sobrecarga considerável, pois atuam em várias instituições e as demandas da docência por si só já consomem o tempo que não estão frente ao aluno.

7.2 CÍRCULO II

Um trabalho transformador de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2007, p. 413).

Após o encerramento do primeiro encontro, em dia 26 de março realizamos o segundo encontro. Aguardei os colegas na biblioteca do colégio com ferramentas que considerava importantes para acolher aos participantes (café, chimarrão, entre outros). O fiz, pois penso

¹¹ As horas de participação nos círculos foram remuneradas, conforme prevê a Convenção Coletiva entre SINEPE/RS e SINPRO/RS.

que após um dia todo de trabalho, precisamos ser recebidos com carinho e sentirmo-nos esperados.

No segundo encontro dez (10) professores (entre eles dois coordenadores e uma orientadora educacional) aderiram à participação nos círculos. A meu ver, essa adesão foi significativa, tendo em vista que a prática de encontros semanais dos professores com a equipe diretiva é um exercício que considero novo no Colégio. Isto porque, essa teve início no ano de 2017, pela necessidade de construir unidades de ação entre os professores e equipe diretiva. Tendo em vista que anteriormente os encontros eram sacionais e as pautas dos mesmos eram na sua maioria de cunho administrativo, não havia a cultura de encontros para estudo e formação no decorrer do ano letivo, os encontros para formação ocorriam no início do ano por meio de palestras isoladas.

Em decorrência desse hábito, que a meu ver estabeleceu uma cultura na escola, muitos professores apenas detectavam que trabalhavam em um mesmo ambiente. Por sua vez, não conheciam o colega com quem compartilhavam seu trabalho pedagógico com os estudantes.

Considerando essa realidade, foi esta a provocação que utilizei como problematizadora para o diálogo do nosso segundo encontro. Ao mesmo tempo, que considero que partilhar a história de vida e os motivos que levaram a escolha da docência como profissão, conhecer a história do outro, é importante estratégia para aproximar e construir um vínculo de confiança para que cada um possa se expor e se sentir à vontade para dialogar.

Atrelado a isso, cada professor participante do círculo recebeu um caderno contendo uma citação de Paulo Freire. A citação entregue foi a seguinte:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1998, p. 25).

A escolha dessa citação foi feita, pois demonstra que há uma interdependência de quem ensina e quem aprende, como um movimento contínuo e dinâmico. Após o diálogo

estabelecido, assistimos a dois vídeos curtos¹² que continham o depoimento de algumas pessoas que falavam da importância que seus professores tiveram na sua trajetória de vida. O interesse pela utilização desse recurso teve como finalidade demonstrar o papel do professor e de suas atitudes na constituição do estudante em sala de aula, bem como os seus desdobramentos.

Nesse sentido, verifiquei que o grupo ficou bastante surpreso com a proposta problematizadora e dialógica: “Como nos tornamos docentes?”, “O [que] nos motivou à docência?”. Mesmo tendo apresentado a mesma, esperavam que nossos encontros fossem momentos em que eu, como pesquisadora, levasse mais respostas e não que realizasse questionamentos, apesar de ter ficado claro que os encontros seriam dialógicos. Era como se os olhares de cada um deles me dissessem: ‘nós vamos conversar?’, “o que isso tem a ver com formação?”.

À medida que cada um foi expondo o caminho que o levou à docência, era perceptível o encantamento do escutar, do conhecer as experiências do outro, a história de vida que o conduziu a ser docente.

Ao mesmo tempo em que os questionamentos iam sendo ampliados: “como a docência nos compõe?”; “O que nos encanta na docência?”; “O que desencanta na docência?”. A partir daí o Professor D afirmou:

Eu não escolhi ser professor, eu escolhi um curso fácil, que eu pudesse entrar sem fazer cursinho, e eu não queria trabalhar no comércio em Caçapava. Daí eu me formei, mas não tinha me formado docente, pensando não fui eu quem escolheu a docência foi a docência que me escolheu. Antigamente há quatro anos atrás quando tinha que preparar aula no domingo eu me chateava, podia estar fazendo outra coisa, mas ontem mesmo quando estava preparando as aulas de hoje, eu vejo com prazer essa doação, não vejo mais como dor, vejo como um momento de aprendizagem para mim. Hoje eu me reconheço como docente. Eu não escolhi ser professor, eu escolhi uma profissão que me desse uma condição melhor que o armazém do pai nos dava (PROFESSOR D).

A narrativa do Professor D demonstra os diferentes contingentes que levam o professor a cursar licenciatura. Essas marcas são mais recorrentes do que podemos imaginar, pois dizem de condições sociais e econômicas que determinam a busca pelos discentes a esses cursos. Ao passo que, essa contingência não foi determinante para que o Professor D se tornasse alguém apático, desencantado com a docência.

¹² Disponível em: www.youtube.com/watch?v=1NGJprWVOM; www.youtube.com/watch?v=prdM1T0U4dk.

O Professor E, em compensação, afirmou que “Nunca pensei nisso, jamais saberia ser outra coisa”. O que demonstra que a escolha pela docência sempre fez parte da sua prospecção profissional.

Já a Professora J, relatou que,

Comecei na arquitetura, me senti limitada com tanta engenharia, eu precisava ter mais liberdade, o convívio com gente me encanta, a emoção de estar com gente, essa possibilidade de criação constante é um privilégio da docência, não é um consultório, tu mexes com as tuas emoções e as tuas emoções tocam as pessoas. Poderia ter sido artista, mas quis ser professora (PROFESSORA J).

Sua narrativa pensa a educação como liberdade, como chance de ser agente. Por isso, a Professora J, remete sua escolha profissional a esse desejo, desejo pela liberdade da mente e do corpo. Em consonância ao que diz a Professora D:

Eu sempre quis ser professora, uma coisa que a colega falou que está em mim, eu entro na sala de aula me transformo, eu amo a sala de aula, sou absorvida por ela, eu esqueço de tudo dentro da sala da aula, eu me entrego para meu trabalho, eterna estudante (PROFESSORA D).

Por sua vez, o Professor I narrou sua escolha pela docência a partir de marcas positivas e também negativas no campo social e de formação acadêmica:

A minha mãe é professora, me criei vendo a rotina de ser professor. Meu pai era pecuarista, chegou a época de vestibular, não sabia muito o que fazer, fiz o primeiro vestibular para ciências contábeis, rodei no vestibular de ciências contábeis, vim para SM fiz cursinho passei em engenharia civil, vim para SM estudar e estudei, ou passava ou passava e fazia Matemática a noite na Fic porque minha mãe meio que obrigou. No cursinho me encantei, comecei a ter professores de cursinho que foram me mostrando o que um professor podia fazer por um aluno. Me apaixonei pelo cursinho, terminei o curso de matemática e quis dar aula em cursinho, larguei a Engenharia e assumi a docência, é uma paixão, na sequencia passei em um concurso na CEF, fiquei seis anos e pedi exoneração. Lá as pessoas envelhecem, aqui a gente não envelhece, esse contato com o aluno te atualiza, te renova, toda semana tu é desafiado e pensar de outra forma, esse convívio com alunos te renova (PROFESSOR I).

Sua fala permite compreender o quanto a docência pode ser prazerosa. O quanto ela é chance para estar junto, pensar junto. Mas o quanto essa potência pode estar comprometida quando subjugada à escolha dos outros, como é o caso do relato que o Professor I faz à interferência da mãe em sua escolha.

O Professor G, na sequência, narrou que descobriu a docência a partir da experiência de aulas particulares para filhos de amigos. Isso porque, o mesmo com formação técnica em colégio industrial buscou a Física para ampliar seu conhecimento específico na área. Porém,

No terceiro semestre de Física, os amigos da família começaram a pedir aula particular de Física e aí começou, comecei a gostar daquilo, então resolvi adiantar a disciplina de didática. Quando comecei a didática, eu gostei muito, e na didática dois fui para o colégio, a turma tinha dois alunos especiais, e me incentivei a continuar na docência, meu pai não aceita até hoje. Compara com meu irmão que é concursado. Mas trabalhar com educação me aproximou de casa, da família, e meu irmão cada vez mais afastado. O start foi nas aulas particulares. Incentivo as pessoas a serem professores, digo que o dia que tu der a primeira aula, tu vais aprender tanto, vais conviver com tantas pessoas, debater, conversar que não tem como não gostar. Tive um prazer muito grande em ser aluno no colégio técnico, passava o dia na UFSM, almoçava e jantava no RU, essa memória de estudante é muito presente quando trabalho com meus estudantes. Estou incentivando minha namorada a ser docente, experimentou esses dias substituindo uma professora do pós e percebeu o que é ser docente, agora já está buscando isso. Nas aulas particulares comecei a gostar daquilo (PROFESSOR G).

Essa contingência relatada pelo Professor G, possibilitou o olhar para a docência como uma possibilidade profissional. Essa temática afetou de modo tão intenso seu modo de vida, que produziu a vontade pela docência enquanto profissão na sua vida.

A partir daí, em cada relato, percebemos coletivamente o quanto há realização na escolha pela profissão de professor. O quanto a possibilidade de encontro com o outro, de partilha do conhecimento, de criação, de interação, de reflexão, potencializa o sentimento de encantamento pela docência. Essa experiência vivenciada no Círculo permite associar à compreensão de Josso (2007), quando a mesma diz que “É por isso que todo o projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática de existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros)” (p. 414). Partilhamos nossas trajetórias, a experiência nos bancos escolares, o papel da formação inicial na licenciatura, experiência inicial como professor e cursos de pós-graduação.

Nesse segundo encontro começamos a compreender que os professores participantes dos encontros possuem um tempo de vinculação com a instituição bastante diversa. Havia no grupo professores com trinta anos de instituição e outros com três anos de vínculo. Tendo isso em vista, no entrelaçamento das histórias de vida oportunizado nesse momento, ficou muito evidente nas falas, a complexidade da carreira docente tem imposto nos últimos vinte anos, a necessidade de flexibilidade, estudo permanente, reflexão constante e a necessidade de nutrição nos pares da motivação para transpor os desafios atuais da profissão. Ao passo que, verificamos no coletivo às particularidades que circundam o Colégio quanto ao tempo de atuação dos docentes, o que é contingência para o modo como cada um atua em sala de aula, se relaciona com estudantes e também demais sujeitos da comunidade escolar.

A meu ver, o objetivo desse segundo encontro dos círculos foi atingido. O grupo se olhou, se permitiu conhecer e conhecer o outro. Expressaram a importância de momentos de fala e escuta para enfrentar a solidão que muitas vezes sentem, como docentes do EM, o que se encontra em evidência no trabalho desenvolvido por Trevisan (2014) e que trata da ressignificação a cultura do isolamento.

Nosso segundo encontro foi permeado por reflexões que alicerçaram a escolha pela docência. Para alguns a licenciatura era possibilidade de ingressar em um curso superior, para outros uma vocação (não existia em seu interior outra escolha senão ser docente). Para outros a profissão professor era tida como possibilidade de criação de uma nova docência, a serviço da formação de cidadãos.

Todas essas motivações foram nutridas pelo prazer de ensinar e circundadas pela incerteza econômica, pela realidade da pouca valorização social, pela falta de estabilidade (realidade da rede privada de ensino) e pela luta diária de não perder a esperança perante o ambiente, por vezes áridos, no convívio com outros colegas.

O encontro ultrapassou o horário pré-estabelecido, e ao final o conforto de compartilhar histórias e conhecer um pouco mais da vida, das escolhas e desafios que os colegas vivem foi responsável por falas: “Como faz falta momentos assim” (Professora¹³ A); “Nem vimos o tempo passar, não imaginei que seria assim esses encontros” (Professor B); “Que bom conhecer um pouco mais de cada um” (Professor C); “Pena que não estão todos os colegas aqui” (Professor D); “Eu trabalho contigo há mais de 20 anos e não conhecia a tua história” (Professor E).

A partir das narrativas dos professores obtidas ao final do encontro, pude constatar que a hipótese que me levou a realizar a pesquisa, de fato era uma constatação que atravessava a vida dos professores da referida escola¹⁴.

7.3 CÍRCULO III

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (IMBÉRNON, 2011, p. 19).

¹³ Professor/professora.

¹⁴ Ao passo que, reforça o que pensa Imbernón (2011).

Esse encontro iniciou de forma mais tímida. Percebia nos olhos dos professores que eles tinham o que dizer, mas o grupo estava inseguro em falar perante a pesquisadora que também atuava como diretora no Colégio. Percebendo isso, retomei que nossos encontros são com a pesquisadora, participante do grupo. A qual também possui angústias, preocupações, inseguranças. Ao mesmo tempo em que nada que fosse falado ali seria alvo de coerção ou utilizado para uma avaliação do professor na instituição. Estávamos ali para partilharmos nossos conhecimentos e saberes que tecem a docência, para juntos buscarmos possibilidades para a construção de uma proposta mais coerente e eficaz de formação para os professores do colégio.

Acredito que jamais esquecerei a exclamação da Professora A¹⁵ “A gente pode falar realmente o que pensa?”. Sua narrativa chegou a meus ouvidos como um desabafo. Percebi o quanto dentro das instituições privadas de ensino normalmente não é aberto espaços para a o professor se manifestar. No momento em que ouvi sua fala, faltou-me a sensibilidade de responder com uma pergunta mais provocativa: mas vocês como professores não se sentem com liberdade de falar o que pensam? Porém, na hora esse questionamento não surgiu e apenas respondi que claro, estávamos reunidos para refletir sobre a docência, sobre e educação. O debate foi deveras caloroso.

Percebendo o grupo mais tranquilo, após esse esclarecimento, assistimos o vídeo selecionado para motivar nosso círculo, foi um vídeo do professor Celso Antunes, onde ele aponta os desafios de ser professor no século XXI. A fala de Celso Antunes provoca exatamente o grande desconforto do grupo, que é o fato do saber estar em todo lugar, podendo ser manipulado por todos, cabendo ao professor estabelecer outras relações, outras prioridades.

Nesse tom, realizei a seguinte problematização “Nós como equipe desta escola somos apenas transmissores de conhecimento? Vocês se veem assim?”. Com isso a Professora D, já aposentada da rede pública e ativa na rede privada, trouxe a sua angústia à tona:

Com tanto acesso à tecnologia, às vídeo aulas como é complexo manter os estudantes envolvidos com a aprendizagem, e será que nossa carreira continuará existindo daqui a algum tempo? Será que continuaremos sendo indispensáveis para que os alunos aprendam? (PROFESSORA D).

Um grande silêncio tomou conta da sala, todos se olharam e ficaram refletindo, até que o Professor B quebrou o silêncio “Acredito que sim, mas de outra forma, acredito que a

¹⁵ Elenquei a nomenclatura de Professor A, B, C, etc... Tendo em vista o interesse em manter o sigilo de identidade dos docentes envolvidos na pesquisa.

instituição escolar continuará existindo, mas de outro jeito”. A Professora E, docente de Sociologia, continuou questionando:

Mas que jeito é esse? Que lugar será esse do professor? Eu dou aula em três realidades diferentes, com demandas muito específicas, no estado no noturno no EJA, onde meu papel é muito mais acolher e amar os jovens do que propriamente desenvolver os objetos de conhecimentos previstos, para tê-los ali na sala de aula comigo preciso viver a Sociologia da vida deles, já na prefeitura em Agudo é outra realidade e aqui na rede privada eu me sinto professora, consigo dar uma aula que me realizo, mas também com espaço para a afetividade. Em cada realidade, em cada escola, em cada turma que a gente entra a gente precisa se reinventar, não pode ser o mesmo, mas isso dá um cansaço e ao mesmo tempo muita realização (PROFESSORA E).

A conversa seguiu nesta temática. Os 10 profissionais que ali estavam, tinham no mínimo cem alunos e no máximo quinhentos sob sua responsabilidade. A carga horária de trabalho semanal variava de vinte a quarenta e quatro (44) horas. Apenas duas (2) pessoas trabalhavam em uma única instituição de ensino em cargos de gestão, quatro (4) trabalhavam em duas (2) instituições, duas (2) em três (3) instituições e duas (2) em quatro (4) instituições. Refletimos então o quanto manter-se financeiramente na nossa profissão exige sobrecarga e disponibilidade. O quanto é necessário correr de um colégio para outro para compor uma renda que dê a possibilidade de ter uma vida com dignidade, sem luxos, mas com acesso ao mínimo necessário para poder nutrir-se como cidadão. Após isso, o Professor F trouxe a seguinte reflexão:

E cada vez tem mais coisas para o professor dar conta, não é só ir lá e dar a aula, tem todo um envolvimento com a escola, as reuniões, as demandas de cada turma, de cada aluno. E por mais que fazemos não somos valorizados pela sociedade, nunca é o bastante, isso às vezes assusta. Até porque em nossos cursos de licenciatura não fomos formados para essas demandas, fomos formados para ensinar, no meu caso Biologia, e deu. Ninguém disse que teria que lidar com indisciplina, falta de interesse, alunos com dificuldades de aprendizagem, com situações de inclusão.... Quem ensina isso? (PROFESSOR F).

O Professor G, docente em Física, respondeu:

É na escola que a gente aprende a ser professor, são em momentos como esse, é com o colega, com a ajuda das coordenações, é estudando como dar uma aula que mobilize a gurizada. A graduação não te ensina isso (PROFESSOR G).

O Professor B, docente de Artes, atua em quatro instituições de ensino privadas. É escultor e compartilhou com o grupo o desafio de precisar conectar-se com a identidade de cada um dos locais de trabalho, organizar-se para estar nas reuniões de cada uma das escolas, participar dos eventos, envolver-se com a vida de cada uma das escolas e ter trezentos alunos por ano. A partir da fala do Professor B, Professor C, docente em História, atuante na rede

pública e privada, desabafou acerca do quanto não se sente valorizado como professor pelos alunos da rede pública. O quanto não percebe os alunos com desejo de aprender.

Após essa afirmação o diálogo com o grupo ficou acalorado, tendo em vista as contingências que atravessam permanentemente o contexto social e educacional no país. “Por que eles teriam desejo de aprender, que sentido tem estudar para esses alunos?”; “Como mobilizá-los para aprendizagem?”; “Como dar sentido ao estar na escola para os estudantes?”. Aí, um diálogo se estabeleceu:

Professor I – “O conhecimento puro eles adquirem na vida, eles buscam as informações, mas o nosso papel é conectar essas informações, dar sentido a elas”.

Professora J – “O nosso papel é dar sentido as informações, mas de uma forma mais interdisciplinar, abandonar o individualismo de cada componente curricular. É necessário ir além do seu componente, do seu conteúdo, é fazer um entrelaçamento entre os componentes que compõem a área de conhecimento”.

Professor C – “Os pilares do conhecimento nós precisamos desenvolver, mas para que tenhamos como construir um diálogo mínimo em sala para ampliar as concepções e aprendizagens dos estudantes”.

Esse diálogo tramado na narrativa dos professores demonstra a preocupação para com a formação humana dos alunos. Essa sensibilidade apontou para uma série de outros pontos de discussão. Por exemplo, o Professor F, professor de Biologia, destacou o quanto as experiências vivenciadas através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foram relevantes para a consolidação de sua escolha pela docência, pois ao atuar dentro de uma instituição de ensino, ainda como acadêmico de um curso de licenciatura, fortaleceu a possibilidade de perceber a complexidade de ser professor.

Nesse terceiro encontro as reflexões permearam a discussão acerca da formação inicial e permanente. De um lado o desafio da academia em formar o professor licenciado, de outro a dificuldade no percurso profissional em manter-se em formação permanente (pelo excesso de horas aulas que o professor precisa ter para obter um salário digno). Foi um encontro de enfrentamento e problematização dos desafios sociais da profissão docente.

Ao final do encontro olhei para Professora E, e ela desabafou “Como somos corajosos! Será que temos hoje jovens corajosos para não desistir da profissão logo nos primeiros anos de profissão?”. Isso dito, saímos do encontro com esse questionamento, que foi a motivação para iniciarmos o encontro seguinte.

7.4 CÍRCULO IV

Com os muitos “outros sujeitos” das escolas e das universidades, educandos e educadores ainda sonhamos e acreditamos que podemos ajudar a fazer a diferença

nas relações entre nós e os estudantes, pela maneira de focar e (re)significar os conteúdos, de sentir/pensar/agir na escola, na sociedade, no mundo; assumirmos o compromisso de fazer a diferença na vida das pessoas que conosco participam da *práxis* educativas para aprenderem a “ser mais” gente (HENZ; TONIOLO, 2015, p. 26).

No quarto encontro, iniciamos assistindo um vídeo do *Yves de La Taille*¹⁶, sobre os desafios da sala de aula e o perfil do jovem atual. Professor H, orientadora educacional do colégio, ao assistir o vídeo ponderou o seguinte:

Percebo, pelos atendimentos aos estudantes, que um dos desafios do professor é manter a turma atenta, essa geração tem muito acesso à informação, são muito rápidos, mas na hora de parar para mergulhar em uma aprendizagem apresentam muita dificuldade, enfrentar seus não saberes, suas dificuldades é um grande desafio. Querem tudo rápido com pouco esforço (PROFESSOR H).

O Professor B então discorreu: “Eles ainda não perceberam que na atual sociedade, estudar não é apenas um direito, mas uma obrigação para tornarmos a sociedade mais fraterna e humanizada”. Professora A ressaltou em seguida: “Percebo meus alunos apáticos, não os vejo indisciplinados, mas os vejo como se estivessem anestesiados para a vida”.

Após essa fala, o silêncio tomou conta do ambiente. Ficamos nos olhando em completo silêncio, até que o Professor I quebrou o silêncio: “Nunca tinha percebido dessa forma”. Nesse tom, todos os professores desabafaram. Argumentaram como percebem o jovem de hoje e o quanto o professor precisa estar próximo deles para tentar compreender a utilização de uma linguagem e também afeto que o mobilize. Professora J então argumentou:

Em cada sala de aula, em cada turma que a gente entra, precisa desconectar da outra e sintonizar com o “jeito” que aquela funciona, é um desgaste emocional, um cansaço. Dar a aula é o mais tranquilo, mas mobilizá-los para estarem na aula é o grande desafio e não tem receita. São em espaços como este de conversa e reflexão com colegas, que podemos buscar possibilidades que nos mantenham motivados para persistir (PROFESSORA J).

Com isso, o grupo retornou o diálogo para a importância da formação inicial e permanente do professor. Professora D afirmou “Sim, mas momentos como este, não palestras com pessoas de fora. Espaços de partilha, de desabafo, que eu possa saber que as minhas dificuldades também são a dos meus colegas”. Assim como argumentou o Professor D:

[...] não adianta trazer palestrante, eles vêm, chegam falam conosco como se não tivéssemos conhecimento nenhum e não conhecem a nossa realidade. Educação a gente precisa conversar com professores, com colegas, se for conversar com meus pais eles vão me dizer que todas as profissões são difíceis, se for conversar com

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fb1TduxJYL8>.

minha esposa ela ainda irá me irritar, então conversar com professores, colegas dialogar com quem tem uma base e está em um lugar como o teu (PROFESSOR D).

Professor F ainda salientou, “Mas, não funciona com todo mundo junto, tem que ser grupos pequenos, no grupo grande muitos não falam, ficam quietos e a reflexão não avança”. Nesse contexto, Professor B complementou:

Não pode ser obrigação estar em formação, tem que ser interno, a pessoa precisa sentir necessidade, vontade. É maior simplesmente do que vir para o encontro, precisa vir com desejo de questionar-se não de receber “dicas” ou ordens... isso não funciona. Porém, vejo que muitos colegas esperam isso, e quando há espaço para construção coletiva e reflexão se omitem nossa classe também está adormecida (PROFESSOR B).

Essas afirmações reforçam a consideração de Imbernón (2011):

Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (p. 17).

No que tange à importância de produzir espaços permanentes de reflexão e, não apenas palestras isoladas. Ao passo que essa mesma formação precisa acontecer em uma via de mão dupla. Professor C ainda retratou as particularidades das diferentes redes de ensino, pública e privada, no que tange à ambiência (MACIEL, 2009) do trabalho do professor:

Eu percebo bem isso, trabalho em escola pública e privada, na privada ainda a gente vê colegas que te motivam, felizes, brincando, não tem murmúrio, reclamação. Na escola pública, é mais complexo, os problemas são muitos, desde as mínimas condições de trabalho até o desrespeito dos pais e alunos com o professor. E o ambiente fica mais pesado e às vezes dá vontade de desistir. Aqui quando chego e vejo meus colegas conversando felizes sobre educação me nutro. Está faltando professores com esperança (PROFESSOR C).

As palavras do Professor C remetem às distinções do ambiente de trabalho do professor, quanto à motivação e bom andamento das aulas. Ao mesmo tempo em que tenciona o quanto hoje para um jovem a profissão professor não é sedutora, tanto pela falta de valorização, quanto pela falta de reconhecimento da importância do papel do professor para a construção da sociedade. Acerca disso, Professora D afirmou “eu não tenho coragem de desmotivar um jovem se ele desejar ser professor, mas também não consigo motivá-lo. Só testemunho que me realizo com o que faço”. O que levou a Professora H a reiterar “Mas, quantos jovens hoje falam em ser professor? Aqui no colégio mesmo, talvez tenhamos um ou dois que sinalizam que tem desejo de trilhar uma carreira nas licenciaturas”.

Nesse aspecto, Professor C ainda afirmou que “Cada vez a profissão é menos sedutora”. Afirmção que tencionou o Professor B a discorrer:

Porque os jovens percebem que é uma profissão exigente que é necessário estudar muito, as condições de trabalho são na maioria das vezes precárias, e não há uma remuneração que compense todo o esforço e dedicação. O cara tem que trabalhar em um monte de lugares, corre de um lado para o outro, chega em casa continua trabalhando, tu achas que eles querem isso para a vida deles? Com tantas outras profissões que possibilitam mais qualidade de vida e reconhecimento? (PROFESSOR B).

As contingências apresentadas pelo Professor B, que dão corpo ao trabalho docente, dizem de aspectos externos ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula. Os quais atravessam diretamente as condições de trabalho pedagógico realizado com os estudantes.

Tratando dessa temática, o Professor G afirmou que o trabalho na docência não possui pontos negativos:

É eu concordo, mas a docência tem um elemento de sedução que quem experimenta não consegue abrir mão fácil. Tu te sentir ensinando, ajudando o outro a se construir como ser humano é mágico. Minha namorada é fisioterapeuta e foi convidada para dar umas aulas em uma pós-graduação, não queria ir e eu incentivei, ela não estava muito empolgada, nunca tinha dado aulas. Incentivei para que ela pudesse sentir o que eu sinto quando entro em uma sala de aula, avisei que se ela experimentasse não abandonaria nunca mais a sala de aula. E foi bem assim, deu a primeira aula, a segunda e me disse: “Tu tinha razão, ser professor é muito bom!” O mais complexo é conseguir transpor as dificuldades, não tem como tu entrar em sala de aula sofrendo por ter que dar uma aula. Tem que ter desejo de ser professor, de ensinar, de cuidar de cada um daqueles guris e gurias que estão ali na tua frente. Minha experiência é somente no privado e no privado, há murmúrios de cansaço, de uma turma que está mais difícil, mas dificilmente tu ouve um colega dizendo que não quer estar aqui, não quer ser mais professor, sem falar que as condições de trabalho são muito boas. Esse ambiente querendo ou não te motiva, não sei como seria, como disse o professor C, ter colegas que já chegam querendo ir embora, arrastando os pés para ir para a sala de aula (PROFESSOR G).

Nesse ponto de vista, os docentes que compõem o círculo tecem considerações que enfatizam pontos positivos do trabalho docente. Conforme aponta a Professora H:

Trabalhei mais de vinte e cinco anos em escola pública no noturno e nós éramos pais e mães daquela gurizada, haviam professores desmotivados, mas eram poucos. Havia muita amorosidade pela profissão, muita esperança, hoje acho que é isso que falta: esperança de que as coisas irão mudar, ainda mais no ensino estadual, com salários atrasados, escolas sucateadas. O ambiente hoje está mais difícil, mas sempre há colegas que tem o olho brilhando e tentam mesmo na adversidade fazer a diferença e são esses que inspiram os jovens a buscarem à docência (PROFESSOR H).

Essa perspectiva de pensar a docência, motivada pelo círculo, permite aos professores pensarem sobre o exercício do professor em sala de aula e seus atravessamentos, como é o

caso do que afirmou Professora J “O que não dá é para um estudante chegar todo feliz para ti e dizer que quer ser professor e receber de resposta “Coitado””.

Este quarto encontro produziu muitos tensionamentos. Cada docente relatou algumas de suas angústias e descontentamentos acerca da profissão. Ao final desse encontro, nos abraçamos e saímos com uma pergunta: Como é possível nos mantermos com esperança na profissão?

7.5 CÍRCULO V

Nessa perspectiva, corrobora a ideia de que a escola precisa se tornar um espaço de autoformação docente onde os professores consigam regular suas próprias atividades de pensamentos e possam aprender a aprender, consigo e com os outros, no ambiente e diante dos diferentes contextos (ALMEIDA, 2018, p. 44).

Essa questão foi o pontapé inicial para o quinto encontro juntamente com um trecho de um texto de Paulo Freire intitulado “Ensinar exige sabedoria e esperança”. Trecho anexo abaixo:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História (FREIRE, 1988, p. 80-81, sic).

Nossos diálogos neste encontro foram problematizados pelo sentido da esperança e desesperança em educação, bem como atitudes, gestos e ações que a fortalecem. Acerca disso, Professor C argumentou:

Eu no ano passado no feedback, quando fui falar com a equipe diretiva, meio desiludido e com receio de perder o emprego, a calma e a tranquilidade que a equipe passou ao me escutar me deu esperança. Quando enfrento a realidade econômica do ser professor e nas atitudes da sociedade enxergo a falta de reconhecimento pela profissão docente, isso me dá desesperança. A desesperança bate quando me deparo com a falta de recursos públicos para qualificar o mínimo como a estrutura das escolas (PROFESSOR C).

A afirmação do referido professor demonstra uma crescente desesperança no que diz respeito à profissão professor. Retrata a interferência direta de questões de cunho econômico

no modo como o professor encara seu trabalho e também os impactos em sua subjetividade, o que ele denomina de falta de reconhecimento. O que é reforçado pela fala da Professora D “O problema é que a gente não enxerga um movimento de algo diferente acontecendo na sociedade para o professor ser valorizado”.

Ao mesmo tempo, Professora D também afirmou que “A minha esperança é renovada vendo meu estudante aprender”, o que acarreta um movimento interessantíssimo nas narrativas dos demais professores do círculo. O Professor B, por exemplo, narrou o seguinte argumento: “Renovo minha esperança quando vejo os caras que nem prestavam atenção na aula, achavam que arte era bobagem, e daqui apouco estão grudados na aula. Falar sobre educação me dá esperança, estar aqui participando desta pesquisa me dá esperança”. Do mesmo modo que a Professora H “Quando um estudante que a gente trabalha o ano inteiro chega lá no final e diz que valeu a pena tu não desistir dele. Isso me dá muita esperança”.

A partir desse movimento instaurado no encontro, os demais professores também narraram acerca da esperança na educação, como é o caso do Professor I “A vida na escola me dá esperança, estar com a gurizada, aprendendo com eles, escutando o que pensam”. Assim como o Professor G “Dar aula me dá esperança, quando um aluno entende o que estou ali explicando há um tempo, sabe quando dá o click, entro em êxtase”.

Esse tom mantém-se na narrativa da Professora J, quando argumentou o seguinte: “O desafio de a cada final de período entrar em outra turma e precisar criar outro jeito de mobilizar aquele grupo específico, essa dinâmica de sempre estar seduzindo o aluno para a minha aula, isso me dá esperança”. E também na narrativa da Professora E “Quando um aluno chega em mim e agradece pelo carinho e cuidado que sentiram em minhas aulas, quando vejo vidas que foram salvas pelos professores não terem desistido daquele aluno”.

Essa ambiência (MACIEL, 2000; 2009; 2012) estabelecida no encontro deu espaço para que a Professora A afirmasse:

Ver que o colégio está olhando para além do conteúdo em si, participar de momentos de partilha como esses e construções coletivas com os colegas me dão muita esperança. Só com união entre nós que iremos vencer a desesperança (PROFESSORA A).

Essa narrativa demonstra o quanto o círculo contribui para que relações de empatia se estabelecessem no ambiente de trabalho da escola. Se no quarto encontro finalizamos com o coração apertado pelas problemáticas que perpassam à docência, neste quinto encontro, estabelecemos uma reflexão com fatos, atitudes, que fortalecem e renovam a cada dia nossa

decisão por ser professor. Ter consciência de que temos motivos para persistir, estudar, desejar ser professor é fundamental para estarmos frente aos alunos, cheios de esperança.

Após esse encontro, tivemos alguns desafios para consolidação de uma data para o sexto e último encontro. Em virtude de uma mudança de calendário escolar, ficamos três semanas sem nos reunirmos. Porém, após algumas mudanças, conseguimos realizar o último encontro.

7.6 CÍRCULO VI

As biociências descobriram que a vida é basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo (ASSMANN, 2007, p. 22).

Neste último encontro as reflexões foram motivadas pelo texto a seguir:

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE, 1998, p. 55).

Bem como, por algumas perguntas como: Como foi este tempo de encontros, trocas e reflexões? Que marcas estes encontros deixaram? Que inquietações, que convites, ficaram latentes? A partir dessas problematizações iniciais, o Professor B iniciou a roda de conversa:

Entrei na escola há pouco tempo, dois anos, para mim estes encontros foram fundamentais para fortalecer meu fazer, me deu mais segurança para realizar uma prática com mais criatividade e ousadia. Pude ampliar minha percepção da escola e dos colegas. É muito diferente tu encontrar o colega e saber, conhecer sua história de vida, de docência, suas inquietações. Para mim foi muito importante, retomar a reflexão sobre educação em um grupo de colegas que ao mesmo tempo em que possuem um espaço de trabalho em comum, também trabalham em outras realidades e muitas das angústias são as mesmas, mas em contextos diferentes (PROFESSOR B).

A fala do Professor B foi seguida pela narrativa da Professora D:

Para mim foi muito importante, principalmente porque estou há muitos anos no colégio, essa oportunidade de conhecer os colegas que estão chegando, saber quem eles são, o que trazem de novo, parar para falar e escutar, poder falar compartilhar, deixa o gosto de quero mais (PROFESSOR D).

Essas narrativas demonstram o quanto a escuta dentro de um ambiente de ensino é necessária. No meu caso, como gestora e também como professora pesquisadora percebi que, inconscientemente, por diversas vezes, acabei impossibilitando/dificultando o espaço de fala dos docentes, principalmente pelo excesso de demandas burocráticas que assolam essas funções.

A possibilidade de o professor compartilhar sua história, seus saberes, seus não saberes, sua insegurança, seus medos, sem receio do julgamento ou da sanção fortalece a construção de uma ambiência construtiva (MACIEL, 2000; 2009; 2012) na qual um colega reconhece no outro alguém que pode apoiá-lo, fortalecê-lo, instigá-lo a uma reflexão que gere uma nova ação, ou ressignifique seu sentimento.

O Professor C, durante o encontro mencionou:

Acredito que a atualização de minha prática docente, depende de um processo interno de aceitação de que meus métodos possam ser revisitados, diante da percepção do outro, não como dogma ou substituição daquilo em que acredito, mas do fato comum de observar no outro uma busca por mim mesmo, nesta alteridade em que me reconheço e que também produzo saber (PROFESSOR C).

A descoberta do inacabamento, um dos movimentos dos Círculos Dialógicos Investigativo-formativo foi o tema desse último encontro. Momento que os coautores da pesquisa destacaram o quanto parar para conversar, escutar, falar, dar voz ao vivido no espaço escolar como docente é importante. Docente que sente, que reage, que age, que significa o vivido; acalma, fortalece e renova os sentidos da docência.

Nesse tom, o Professor I avaliou que os círculos:

Ajudaram a ampliar o olhar para o que é ser professor hoje, nossas conversas me revelaram que o que era mais difícil há décadas atrás, que era ensinar os objetos de conhecimentos para gurizada, hoje seja o mais fácil. Hoje o mais difícil é dar conta das muitas demandas que chegam sem aviso prévio em nossas salas de aula e os alunos esperam de nós uma resposta, um questionamento, um olhar, uma escuta. Não fomos formados para isso, por isso esse tempo aqui foi muito singular e importante (PROFESSOR I).

Já o Professor D destacou que o que fica da experiência dos círculos foi “[...] ter a oportunidade de saber quem é o meu colega e não olhar para ele simplesmente como o professor de Artes, de Biologia... fica o sentimento de sermos um grupo”. A Professora E destacou em sua fala que o que mais a mobilizou a vir a todos os encontros foi a possibilidade de partilha, de convívio, de troca com os colegas que seguidamente vê correndo pelos corredores ou na sala dos professores e, mesmo assim não tinha a possibilidade de conviver e trocar experiências.

Conforme cada um foi organizando sua fala através da escuta do colega, construímos o sentimento de pertencimento, de reconhecimento. Os professores de Arte, de Biologia, de Sociologia, de Física, História, Matemática, Espanhol e Inglês, passaram a serem vistos como sujeitos. Pessoas com nome, identidade, história de vida. Marcas que não mais se esconderam por detrás da atuação profissional, mas sim, atrelado a isso, contingenciadas pelas múltiplas facetas que dão ao sujeito suas peculiaridades únicas e intransponíveis.

Nesse sentido, a forma de cada um estar na instituição foi ressignificada, à medida que cada um pode partilhar com o grupo seus sonhos, expectativas e frustrações que entrelaçaram suas escolhas e nutrem o compromisso diário com a educação. O olhar para o outro não é apenas o de um colega que vem dar aula, mas de um colega que vem realizar o sonho de ser educador, mesmo com todas as sobrecargas, desafios e desvalorização da profissão.

Para finalizar o encontro o Professor C compartilhou sua reflexão de que:

Ser docente é ser plural na instituição, no contato com os alunos, com a família e a comunidade. Mas também é ser singular no ato de me reconstruir e me ressignificar diante dos outros. Gosto de pensar a docência como dotada de uma profissão que constantemente se atualiza, seja por uma demanda externa, seja porque a cada ano ou semestre o público também se renova e é inevitável mantermo-nos iguais perante novos alunos. É uma profissão de movimento, que ganha forma, cor e sabor à medida que vamos acumulando anos de experiência e com ela construindo saberes, lembro agora do filme Benjamin Botton, em que o protagonista nasce “velho” e que ao longo de sua vida vai rejuvenescendo, em um processo temporal inverso. Posiciono a docência como Benjamin, que assume logo no início da carreira uma compreensão de que “tudo” sabe ou pelo menos lhe é atribuída esta imagem, por ser docente, formado...Button por ter aparência idosa, mas que é justamente no processo de descoberta de “novo” mundo que vai aprendendo e se configurando como um ser completo, no caso do filme, Button vai ficando cada vez mais novo na aparência física, enquanto sua percepção de mundo enriquecia-se a cada dia. O docente, semelhante, vai configurando seu saber ao longo da vida, percebendo que a temporalidade lhe prega uma peça, renovando sua mente, questionando suas certezas, e que para esse movimento existir precisa negar sua completude e perceber-se limitado, inacabado (PROFESSOR C).

A partir dessa última narrativa, realizei o encerramento do trabalho dos Círculos. Despedimo-nos da atividade, com perspectivas múltiplas. É por isso que abaixo prospecto o entrelaçamento das vivências experimentadas nesses seis encontros.

7.7 ENTRELAÇANDO VIVÊNCIAS: CÍRCULOS DIALÓGICOS

Os dias destinados para os Círculos Dialógicos movimentaram não apenas os professores envolvidos com a metodologia, mas também, toda ambiência (MACIEL, 2000; 2009; 2012) da escola, já que se tratava de algo diferenciado na instituição.

Nos seis encontros muitos temas foram abordados como: a importância de conhecer as histórias de vida uns dos outros para nos reconhecermos como grupo; a importância de conhecermos a história de vida dos nossos estudantes para termos a possibilidade de ampliar nosso olhar, nossas intervenções e encaminhamentos com eles; a provocação de permanecer na carreira docente, ao longo de muitos anos e a importância de dinamizar uma atitude de flexibilidade e inacabamento perante a vida.

A meu ver, os pontos que considero terem sido positivos nos Círculos passaram pela capacidade de desenvolver a escuta sensível como uma atitude perante as situações do cotidiano escolar. Ao passo que, após a realização do trabalho com os professores, qualifiquei nossos momentos de feedbacks acerca do tempo vivenciado dentro da escola. Iniciei essa prática quando assumi o cargo de diretora da instituição em 2015, mas após os Círculos Dialógicos a minha postura e a minha escuta modificaram-se, ampliei o tempo de atendimento de cada professor, combinei com a equipe para que não haja interrupção neste tempo de conversa e assumi uma atitude mais acolhedora e menos deliberativa e impositiva.

Após os encontros destinados à pesquisa, é perceptível nos espaços de convívio coletivo da escola, que a experiência dos Círculos modificou as relações entre os professores participantes e a equipe gestora. Mesmo os professores que não participaram da pesquisa estão mais unidos como colegas e parceiros da instituição.

A diferença mais visível que percebi é, sem sombra de dúvidas, o empoderamento, o sentimento de pertença à instituição, o compromisso não só acadêmico, mas com o todo do colégio. Houve uma mudança extremamente significativa, materializada no: aumento significativo de encaminhamentos de estudantes para o setor de orientação educacional; sugestões de melhoria de processos pedagógicos e espaços físicos; participação nos encontros pedagógicos; partilha de encaminhamentos em sala de aula que obtiveram bons resultados; participação dos professores em eventos extracurriculares; comprometimento com os projetos da instituição e a descontração no convívio na sala dos professores.

Os professores que participaram dos Círculos relataram, no encontro destinado ao feedback individual (no final do ano letivo com a direção), que sentiram-se mais seguros, tiveram coragem de ousar mais e sem medo de errar no fazer pedagógico em sala de aula, experimentando novas metodologias, buscando outras formas de envolver os estudantes com seu processo de aprendizagem, demonstrando no cotidiano um olhar mais sensível às dificuldades apresentadas pelos estudantes (nas questões acadêmicas) e buscando possibilidades de superação junto à equipe diretiva.

Um dos professores, o Professor B, que possui dois (2) anos de atividade na instituição, relatou à equipe:

Antes da participação na tua pesquisa, eu me sentia um pouco engessado, tendo que manter a turma atenta a minha aula e tinha receio em realizar uma atividade que pudesse gerar mais barulho alguma movimentação diferente no colégio, depois de participar dos círculos me sinto super tranquilo para fazer a minha aula como eu quero, como eu acredito, porque eu sei que serei compreendido e se precisar vamos sentar e conversar, me sinto mais seguro na instituição (PROFESSOR B).

Conforme esse relato e os demais relatos dos professores e gestores envolvidos nos Círculos, foi possível perceber o quanto o mesmo foi fundamental para a construção de um vínculo mais estreito entre os participantes e a instituição, o desenvolvimento de um sentimento de pertença, de sentir-se parte fundamental para que a proposta da escola aconteça na prática, bem como o desenvolvimento de um sentimento de grupo, de saber que mesmo estando sozinho dentro de sala de aula, há uma rede de apoio de colegas, de coordenações e de direção que estão juntos apoiando e acreditando na sua atuação individual.

Refletindo e realizando um panorama dos seis encontros, alguns dos pontos que considero serem importantes de serem repensados dizem respeito à administração do tempo. A narrativa de cada um dos participantes poderia ter sido mais bem pensada por mim, visto que este é um desafio quando abrimos espaço para que as pessoas possam expressar o que pensam, sentem e como agem. Em muitos momentos me senti angustiada na administração do espaço-tempo disponível para realização dos Círculos, tendo em vista a considerável necessidade de diálogo com o grupo. Outro aspecto que ressignificaria e qualificaria os encontros, é o fato de enviar antes textos para apoiarem os momentos de encontro. A leitura dos textos, mesmo que curtos, acabava acontecendo durante o encontro, o que diminuía ainda mais o tempo para o compartilhamento de narrativas.

Possibilitar um espaço-tempo dentro de uma instituição privada para pensar acerca da necessidade de assumir uma postura reflexiva perante os fatos do cotidiano da sala de aula (que nos causam estranhamento, que nos deixam sem resposta, que chocam muitas das ‘verdades’ construídas durante anos de vida, experiência e profissão) é um diferencial para desenvolver um ambiente que mantenha os educadores motivados, implicados e encantados pela docência. Mesmo sabendo que estamos vivendo um cenário social de desvalorização e enfrentamento de problemas inesperados diariamente.

Quando realizei a busca pelo Mestrado Profissional, objetivei a oportunidade de ressignificar minha ação como gestora. Possuía a expectativa de tornar meu fazer gestor mais próximo dos professores, pois me percebia em muitos momentos falando e não sendo

compreendida. Escutando as falas dos professores e não as compreendendo. Como gestora percebia que existia uma dissonância nesta relação professor-gestor.

Ao finalizar esta pesquisa, tenho a convicção que este objetivo foi alcançado. Me percebo como gestora em um espaço de acolhimento, de escuta, de disponibilidade para busca de soluções coletivas e não mais individualizadas (como muitas vezes realizei, sem respeitar a diversidade do grupo que compõe o meu fazer gestor).

Se pudesse materializar através de um símbolo material a minha forma de gestão antes do mestrado e após o mestrado, usaria como símbolo para antes do mestrado um boneco de gelo. Após o mestrado, um buquê de flores (diversas, coloridas, algumas murchas, outras muito vivas e coloridas). Como gestora, educadora e ser humano, ter articulado essa pesquisa modificou a hierarquia dos meus princípios gestores, colocando em primeiro lugar a escuta sensível da comunidade escolar. Percebo que abandonei a atitude de precisar ter muitas respostas perante as inúmeras demandas que são gestadas diariamente em uma instituição escolar, assumindo uma postura de perguntas e também de escuta (com sensibilidade a heterogeneidade de respostas que as mesmas motivam).

Após o empreendimento dessa pesquisa auto(trans)formativa, compreendo que um percurso de formação se faz em conjunto, respeitando as particularidades dos envolvidos e também da instituição. Nesse sentido, como resultado/produto desse Mestrado Profissional, apresento em seguida um Programa de Desenvolvimento Docente pensado para ser implementado permanentemente no mesmo Colégio onde foram desenvolvidos os Círculos.

Um Programa de Desenvolvimento Docente que contemple o fortalecimento de uma ambiência construtiva (MACIEL, 2009), por meio de espaços-tempos de escuta sensível, reflexão e construções coletivas.

8 PRINCÍPIOS PARA UM PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

A partir dos Círculos dialógicos desenvolvidos no Colégio particular de EM de Santa Maria, foi possível propor espaços de pensamento e também debates sobre temas diversos que dizem respeito ao trabalho do professor e a ambiência da escola.

Essa vivência me permitiu pensar e elaborar um Programa de Desenvolvimento Docente que proponha tempos e espaços para reflexão entre os docentes, que tenham como base os princípios dos Círculos Dialógicos (HENZ; TONIOLO, 2015) e da ambiência construtiva (MACIEL, 2000; 2009; 2012). Programas que permitam a existência de micro programas (micro círculos) autogestionados pelos professores e gestores da instituição.

Como etapa anterior a realização dos Círculos, o programa prevê uma consulta às demandas dos professores. Essas demandas poderão ser coletadas por meio de uma caixa, que ficará à disposição na sala dos professores, onde os mesmos terão a chance de elencar temáticas para diálogo nos Círculos.

A partir das temáticas elencadas previamente pelos professores interessados, a proposta prevê a existência de vários grupos de círculos (micro círculos-micro programas) acontecendo ao mesmo tempo (conforme a demanda de temáticas), sendo que o professor participaria de forma voluntária dos mesmos, os quais teriam leituras prévias sobre o tema em questão.

Ao finalizar seis encontros de cada um dos círculos, o grande grupo reúne-se para então partilhar as aprendizagens, inquietações e reflexões tecidas nos encontros.

Nesse contexto, a proposta de formação permanente dessa instituição estaria entrelaçada com as inquietações dos professores, tendo em vista as demandas da docência do seu próprio tempo. Como é sabido, o andamento dos Círculos diz respeito aos anseios dos participantes, por sua vez, se pudesse materializar a proposta com uma organização, conforme realizei nos Círculos Dialógicos aqui em questão, o faria da seguinte forma:

Quadro 5 – Sugestão de disposição do Programa de Desenvolvimento Docente

(continua)

Data/ Duração	Local	Proposta	Participantes
A combinar com os envolvidos.	Biblioteca.	Círculo I Temáticas emergentes do podendo ser organizados grupos para diálogo.	Professores e gestores que escolheram participar dos Círculos.

(conclusão)

Data/ Duração	Local	Proposta	Participantes
4 horas.	Biblioteca.	Círculo II Temáticas emergentes do Podendo ser organizados grupos para diálogo.	Professores e gestores que escolheram participar dos Círculos.
4 horas.	Biblioteca.	Círculo III Temáticas emergentes do Podendo ser organizados grupos para diálogo.	Professores e gestores que escolheram participar dos Círculos.
4 horas.	Biblioteca.	Círculo IV Temáticas emergentes do Podendo ser organizados grupos para diálogo.	Professores e gestores que escolheram participar dos Círculos.
4 horas.	Biblioteca.	Círculo V Temáticas emergentes do Podendo ser organizados grupos para diálogo.	Professores e gestores que escolheram participar dos Círculos.
4 horas.	Biblioteca.	Círculo VI Temáticas emergentes do Podendo ser organizados grupos para diálogo.	Professores e gestores que escolheram participar dos Círculos.
		Círculo VII Encontro dos pequeno. Encontro	

Fonte: Elaborado pela Autora (2019).

Com isso, esse Programa de Desenvolvimento Docente se encontraria preocupado com as demandas dos professores, alargando o espaço-tempo disponível para os encontros e, disponibilizando maior demanda de temáticas para diálogo.

Nesse sentido, o referido programa seria a chance para pensar a atuação do professor na referida instituição, com suas particularidades e especificidades.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação permitiu desenvolver um amplo repertório quanto ao contexto em que os Círculos Dialógicos foram realizados (Colégio particular de EM de Santa Maria). Com ela, compreendi o quanto é importante a equipe diretiva de uma instituição estar em uma ambiência positiva com o corpo docente.

Nos seis encontros foi possível que o coletivo refletisse sobre o campo de atuação na instituição, pensando sobre sua prática pedagógica e também a potência do trabalho enquanto educador na atualidade.

Os encontros mobilizaram os participantes dos Círculos acerca da importância da reflexão sobre a prática empreendida no fazer docente. De tal forma que, no percurso dialógico foram sendo traçadas possibilidades de estratégias pedagógicas com estudantes e também contextos inerentes ao EM do Colégio.

Essas marcas presentes nos encontros, impactaram diretamente na produção de repertório para pensar a proposta de formação permanente com os professores do Colégio onde foi desenvolvida a pesquisa. A proposta (apresentada anteriormente) tratou-se de um Programa de Desenvolvimento Docente, que teve como base os Círculos Dialógicos (HENZ, 2015) e da ambiência construtiva (MACIEL, 2000; 2009; 2012). Conceitos que emergiram a partir da vivência dos Círculos e dos estudos decorrentes do Mestrado Profissional.

A bagagem construída durante essa trajetória, transformou-me enquanto professora pesquisadora, gestora e pessoa humana. Auto(trans)formei-me no âmbito da escuta sensível, no acolhimento das possibilidades individuais de cada um dos docentes da instituição, dos funcionários, dos estudantes, das famílias.

Ao iniciar o Mestrado Profissional vim em busca de uma reaproximação teórica com o campo da Educação. Nessa caminhada, os efeitos dessa busca afetaram não apenas minha qualificação enquanto docente e gestora. Produziram marcas na ambiência do Colégio onde foi desenvolvida a pesquisa, bem como na ambiência dos coautores como um todo. Isso indica o estabelecimento de uma nova vibração no ambiente escolar. Vibração que produziu no coletivo um desejo de agir junto, de pensar junto, de sonhar junto.

Dessa forma, ao concluir essa pesquisa percebo que cada um dos coautores da pesquisa teve a oportunidade de olhar para sua trajetória na docência com amorosidade, ressignificando princípios, métodos, concepções, valores e, como educadores nutrindo a esperança de contribuir para a formação dos estudantes empáticos e respeitosos para com as múltiplas formas de vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **Gestão Pedagógica e acompanhamento docente:** entre expectativas, práticas e possibilidades. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Educacional – UNISINUS - São Leopoldo, 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação:** rumo a sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. **Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009.** Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social. 2009.

FENEP. Federação Nacional das Escolas Particulares. **Números do ensino privado.** São Paulo: FGV IBRE FENEP, 2016.

FIORI, E. M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 31, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista,** Editora UFPR, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Novos Sentidos para Ciências.** 2. ed. São Paulo. Cortez, 2011.

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

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

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e para a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

_____. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACIEL, A. M. da R. **Formação na docência universitária? Realidade e possibilidades a partir do contexto da Universidade de Cruz Alta**. 2000. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

_____. A geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans) formativos para o desenvolvimento profissional. In: ISAIA, S.; BOLZAN, D. (Org.). **Pedagogia universitária: desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. v. 4, p. 281-298.

MACIEL, A. M. da R.; ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V. Repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 181-190, maio/ago. 2012.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Editora Porto, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. Consultado em 08/2018 em [HTTP//sisifo.fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt). n. 8, p. 07-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações. Dom Quixote. (Coleção Temas de Educação, 39), 1992.

_____. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro/SP, São Paulo, 2007.

RIGUE, F. M.; SILVA, F. da C. da; AMESTOY, M. B.. Diversidade e diferença na escola: que destaque tem sido dado a essas questões na formação inicial de professores? In: **Caminhos possíveis da Inclusão III: A Educação Especial e as políticas afirmativas**. Curitiba: CRV, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOMAZETTI, E. M. et al. **Os sentimentos do Ensino Médio: olhares juvenis sobre a escola contemporânea**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. Paulo Freire no âmbito da pesquisa: Os Círculos Dialógicos investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos Círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 519-537, mai./ago 2017.

TONIOLO, J. M. S.; HENZ, C. I Auto(trans)formação permanente com professores: em busca de uma compreensão política-epistemológica. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 5, n. 39, p. 304-324, 2018.

TREVISAN, N. V. **Resiliência docente: Ambiência [trans]formativa na Educação Superior**. Curitiba: CRV, 2014.