



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

ROBSON LIMA DE ARRUDA

**FORMAÇÃO PERMANENTE *EM* ESCOLAS: OS PROFESSORES
COMO PARTICIPANTES ATIVOS NO PROCESSO FORMATIVO**

**CAMPINA GRANDE
2020**

ROBSON LIMA DE ARRUDA

**FORMAÇÃO PERMANENTE *EM* ESCOLAS: OS PROFESSORES
COMO PARTICIPANTES ATIVOS NO PROCESSO FORMATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campos I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

CAMPINA GRANDE
2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A779f Arruda, Robson Lima de.
Formação permanente em escolas [manuscrito] : os professores como participantes ativos no processo formativo / Robson Lima de Arruda. - 2020.
319 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento , Departamento de Comunicação Social - CCSA."
1. Formação permanente. 2. Escola. 3. Professor. 4. Prática docente. 5. Formação de professor. I. Título
21. ed. CDD 371.12

ROBSON LIMA DE ARRUDA

**FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: OS PROFESSORES
COMO PARTICIPANTES ATIVOS NO PROCESSO FORMATIVO**

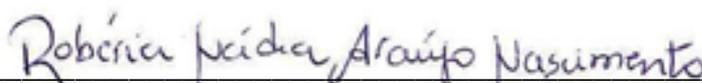
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, Campos I, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente.

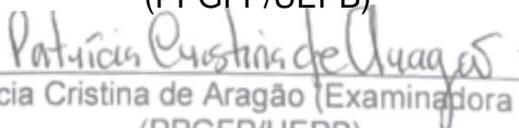
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

Aprovada em: 14 de dezembro de 2020.

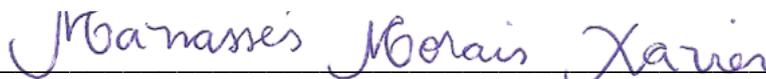
BANCA EXAMINADORA



Dr^a Robéria Nádia Araújo Nascimento (Orientadora)
(PPGFP/UEPB)



Dr^a Patrícia Cristina de Aragão (Examinadora interna)
(PPGFP/UEPB)



Dr. Manassés Morais Xavier (Examinador externo)
(PPGLE/UFCG)

Dedico este trabalho aos meus pais, José Braz e Maria do Socorro (Preta) por terem me trazido à luz e por todo amor e incentivo. Com eles, aprendi e aprendo os valores mais importantes da vida.

Às minhas irmãs Rafaella Aline, Manuela Lima e Rubiana Lima, meu porto seguro e minha fonte inesgotável de apoio, amizade, inspiração e orgulho.

Aos meus sobrinhos Ricael e Ruben, para que cresçam sabendo que a educação tem o poder de transformar quem somos.

Ao meu companheiro Danilo Targino, pelo apoio, incentivo e compreensão nessa jornada.

Às minhas primeiras professoras Adriana Guedes (1991), Glória Albuquerque (1992), Vanusa Guedes (1993) e Maria do Carmo (1994) e aos demais professores que me inspiraram na construção de quem sou enquanto profissional.

Aos meus alunos do Normal Médio (hoje colegas de profissão) e aos professores de Santa Cecília-PB, com quem tive a honra de trabalhar, na condição de formador, e pude aprender muito sobre a formação de professores.

Aos professores, coordenadores e gestores da educação de Vertente do Lério-PE, locus da pesquisa. Em especial, aos participantes desse estudo pela disponibilidade e colaboração.

À Professora Gisélia (In Memoriam), participante desta pesquisa, por ter sido incansável na luta por uma educação de qualidade, sendo inspiradora, admirável e motivo de orgulho para a educação de Vertente do Lério-PE. Gisélia nos deixou em abril de 2020, três meses após o término da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ao universo e a todas as energias que convergem para o êxito de minha: aventuras profissionais e acadêmicas.

Aos meus pais, minhas irmãs e meus amigos por compartilharem da minha felicidade na realização de mais esse sonho. Obrigado pelo apoio, incentivo, compreensão e encorajamento. Poder compartilhar tudo que sou com vocês é um presente.

Ao meu companheiro Danilo Targino pelo apoio, compreensão, paciência e carinho. Durante um ano de intensa produção, em que adentrei madrugadas lendo e escrevendo, ter a certeza de sua generosa companhia, ali do lado, foi essencial. Obrigado!

À minha Orientadora Dr^a Robéria Nádia Araújo pelo acolhimento e apoio intelectual e afetivo durante esta caminhada. Minha gratidão e reconhecimento pela parceria, incentivo e pela oportunidade de poder construir conhecimentos de forma autônoma, crítica e criativa, orientado pela competência e experiência dessa incrível profissional. Minha gratidão ao meu Oráculo acadêmico nesta caminhada produtiva no Mestrado.

À Banca Examinadora, Prof^a Dr^a Patrícia Aragão e Prof. Dr. Manassés Xavier pela leitura carinhosa e atenta do meu trabalho. Obrigado pelas valiosas contribuições e pelas palavras de incentivo que validam os esforços que tivemos na construção desta dissertação.

À Universidade Estadual da Paraíba, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, pela oportunidade de fazer parte do corpo discente deste Mestrado, me especializando num tema que me é tão caro. Obrigado à Coordenadora Prof^a Dr^a Simone Dália e aos demais docentes do Mestrado, com quem pude aprender e me inspirar muito nesta trajetória de pesquisador.

Aos meus colegas de sala no Mestrado pelo apoio, incentivo, afeto, companheirismo e união. Foi maravilhoso viver a experiência de mestrando ao lado de pessoas tão distintas e incríveis. Com vocês pude aprender tanto quanto nos livros. Gratidão!

À Secretaria de Educação de Vertente do Lério, na pessoa da Coordenadora Geral Maria José Batista, pelo acolhimento da pesquisa na Rede Municipal de Ensino e pelo apoio dispensado a mim enquanto pesquisador e enquanto funcionário do quadro. Gratidão!

À Escola Municipal José Batista de Souza, em nome da Gestora Ivanise Barbosa, e aos demais colegas funcionários pelo apoio, incentivo e colaboração durante o decorrer da pesquisa. A cada membro da equipe gestora, aos funcionários da limpeza, da cantina, aos colegas professores, enfim, meu muito obrigado!

Aos professores e coordenadora participantes da pesquisa pelo SIM dado ao estudo e pelas horas dedicadas a participação, planejamento, execução e desenvolvimento dos trabalhos. Obrigado por compartilhar seus conhecimentos e experiências comigo

e com os que terão acesso a este estudo. Vocês nos brindam com vozes importantes para a discussão da formação *em* escolas. Meus colegas, muito obrigado!

À Gestora Marlete Sales, da EREM Justa Barbosa de Sales e demais colegas de trabalho pelo incentivo, compreensão e apoio durante o processo de afastamento para cursar o Mestrado.

À Gerente da Regional Vale do Capibaribe, Edjane Ribeiro, e ao Gerente de Desenvolvimento de Pessoas Mazurkyewson Pereira, pelo apoio e atenção dispensados a mim no processo de afastamento da Rede Estadual de Pernambuco para poder realizar este curso.

Durante estes dois anos, contei com o apoio e acolhimento de muitas pessoas em diversas situações. Fui recebido na casa de uns, peguei carona com outros de casa à Universidade e vice-versa, fizemos companhia e papeamos nas refeições, demos risadas de nossas vidas, construímos afinidades, compartilhamos angústias e sustos, enfrentamos medos, enfim. Só gratidão pela existência dessas pessoas nesse caminho que eu ousei seguir.

Mais uma vez me volto para Deus, para o Universo e as boas energias que emanam dele para agradecer imensamente pela felicidade em poder concluir este Mestrado que representa mais um degrau do meu crescimento como pessoa e como profissional.

Muito obrigado!

RESUMO

Algumas experiências com a formação permanente, além da leitura de diversos trabalhos e pesquisas na área, apontam para a necessidade de repensar conceitos e práticas sobre essa modalidade formativa. Neste sentido, constata-se a insatisfação de grande parte dos professores com as práticas de formação permanente, sobretudo, pelo fato de que não condizem com suas expectativas e necessidades cotidianas. Não obstante, os professores são mantidos à margem do processo formativo, participando de forma passiva, sendo orientados, muitas vezes, a reproduzir conceitos e práticas proferidos por supostos “experts”. Cumpre destacar que esta postura diante da formação permanente de professores colabora para manter o controle da educação, através da manutenção de paradigmas tradicionais e conservadores que condicionam a ação docente a aspectos mercadológicos, sob o discurso da qualidade educativa, geralmente expressa em parâmetros quantitativos. Em contraponto a estes paradigmas formativos, o presente trabalho aborda a *Formação Permanente em Escolas*. Trata-se de uma concepção de formação que compreende a valorização do contexto de trabalho e põe os professores e suas experiências no centro dos debates, abrindo espaço para o desenvolvimento da autonomia crítica, reflexiva e criativa. Nesse contexto, a pesquisa em tela propôs analisar quais os impactos da formação permanente em escolas nas práticas docentes dos professores participantes e, além disso, tencionou estabelecer um parâmetro entre esta modalidade e as demais práticas de formação realizadas. Para isso, organizamos uma formação intitulada *Projetos e Ações* e a vivenciamos com sete professores e uma coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, localizada na cidade de Vertente do Lério – PE. Fundamentamos nossa pesquisa nos preceitos da pesquisa-ação de Thiollent (1986) e na análise de conteúdos de Bardin (1977). Apoiados nas discussões de Imbernón (2009, 2010, 2016), sobre a Formação Permanente em Escolas; de Tardif (2014), Freire (1979, 1987, 2018) e Libâneo (2011), sobre saberes docentes; Morin (2002, 2010, 2014), Behrens (2006) e Petrágliã (1995), a despeito da complexidade e Pimenta (1999), Pimenta & Gedhin (2012), Zeichner (1993) e Schön (1992), sobre professor reflexivo, entre outros, chegamos às seguintes conclusões: o estudo mostrou-se profícuo no desenvolvimento da autonomia pedagógica dos participantes, uma vez que estes se tornaram protagonistas da própria formação, participando ativamente de toda a construção, bem como desenvolvendo ações alicerçadas no processo de reflexão-ação-reflexão. Além disso, a pesquisa constatou a necessidade de implantação da Formação Permanente em Escolas como alternativa aos paradigmas de formação vigentes. Nesse entendimento, observou-se que esta modalidade formativa possibilita, entre outros aspectos, desenvolver os profissionais e a instituição escolar, abordar temáticas de interesse dos professores, promover o trabalho coletivo, despertar o protagonismo docente diante da própria formação e colaborar com a qualidade educativa de modo amplo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Permanente em Escolas. Saberes docentes. Professor crítico-reflexivo. Formação para complexidade. Metodologia de projetos.

ABSTRACT

Some experiences with formation permanent, in addition to reading various works and research in the area, point to the need to rethink concepts and practices about this training modality. In this sense, there is the dissatisfaction of most of the teachers with the practices of permanent formation, above all, due to the fact that they do not match their expectations and daily needs. Nevertheless, teachers are kept on the sidelines of the training process, participating passively, often being guided to reproduce concepts and practices given by supposed “experts”. It should be noted that this attitude towards the permanent training of teachers collaborates to maintain control of education, through the maintenance of traditional and conservative paradigms that condition teaching action to market aspects, under the discourse of educational quality, generally expressed in quantitative parameters. In contrast to these formative paradigms, the present work addresses the Permanent Formation in Schools. It is a concept of training that includes the appreciation of the work context and puts teachers and their experiences at the center of the debates, opening space for the development of critical, reflective and creative autonomy. In this context, the research on screen proposed to analyze what are the impacts of formation permanent in schools on the teaching practices of the participating teachers and, besides that, intended to establish a parameter between this modality and the other training practices carried out. For this, we organized a formation called Projects and Actions and we experienced it with seven teachers and a coordinator of the Initial Years of Elementary School at the José Batista de Souza School, located in the city of Vertente do Lério - PE. We base our research on the principles of action research by Thiollent (1986) and on the analysis of contents by Bardin (1977). Supported by the discussions of Imbernón (2009, 2010, 2016), on the Permanent Formation in Schools; Tardif (2014), Freire (1979, 1987, 2018) and Libâneo (2011), about teacher's knowledges ; Morin (2002, 2010, 2014), Behrens (2006) and Petrágliã (1995), about the complexity and Pimenta (1999), Pimenta & Gedhin (2012), Zeichner (1993) and Schön (1992), about reflective teacher, among others, we reached the following conclusions: the study proved to be useful in the development of the participants' pedagogical autonomy, since they became protagonists of the training itself, actively participating in the entire construction, as well as developing actions based on the process of reflection- action-reflection. In addition, the research found the need to implement Permanent Training in Schools as an alternative to the current training paradigms. In this understanding, it was observed that this training modality makes it possible, among other aspects, to develop professionals and the school institution, to address themes of interest to teachers, to promote collective work, to awaken the teaching role in the face of their own training and to collaborate with educational quality broadly.

KEYWORDS: Formation Permanent in Schools. Teacher's knowledges. Critical-reflective teacher. Formation for complexity. Projects methodology.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01** Foto aérea do centro da cidade de Vertente do Lério – PE - 2020
- Figura 02** Etapas da análise de conteúdo
- Figura 03** Diferenças entre a formação *na* escola e *em* escolas
- Figura 04** Conteúdos da Formação *em* Escolas
- Figura 05** Reunião para apresentação da pesquisa e adesão dos participantes
- Figura 06** Layout e logotipo da Formação Permanente Projetos e Ações
- Figura 07** Kit da formação: pasta com textos, folder e bloco de anotações
- Figura 08** Imagens do primeiro encontro da Formação Projetos e Ações – 1º momento - manhã
- Figura 09** Imagens do 2º momento da formação – turno tarde
- Figura 10** Imagens do 2º dia da formação – manhã
- Figura 11** Orientações individuais mediadas pelo pesquisador-formador
- Figura 12** Imagens do 4º encontro de Formação Projetos e Ações
- Figura 13** Registro de atividade conjunta das professoras P1 e P3
- Figura 14** Registro de atividade conjunta das professoras P4 e P6
- Figura 15** Registro de atividade da professora P2
- Figura 16** Apresentação dos resultados do projeto “Hoje eu fiz!” do participante P4.
- Figura 17** Apresentação dos resultados do projeto “Curiosos: todos somos” da participante P6.
- Figura 18** Apresentação dos resultados do projeto “O encanto dos problemas” da participante P2.
- Figura 19** Apresentação dos resultados do projeto “Fala que eu te escuto” da participante P7.
- Figura 20** Apresentação dos resultados do projeto “Navegando na Leitura” da participante P1.
- Figura 21** Apresentação dos resultados do projeto “A magia do ouvir” da participante P5.
- Figura 22** Apresentação dos resultados do projeto “Circuito de Leitura” da participante P3.
- Figura 23** Certificação e entrega de “mimos” aos participantes e formador
- Figura 25** “Mimos” entregues aos colaboradores da pesquisa

LISTA DE TABELAS

| | |
|------------------|---|
| Tabela 01 | Formações realizadas pelo Profoco |
| Tabela 02 | Perfil do atendimento da Rede Municipal de Ensino de Vertente do Lério – PE/2020 |
| Tabela 03 | Perfil do atendimento da Escola Municipal José Batista de Souza – Vertente do Lério – PE/2020 |
| Tabela 04 | Perfil da estrutura física da Escola Municipal José Batista de Souza (sede e anexo) – Vertente do Lério – PE/2020 |
| Tabela 05 | Caracterização dos participantes da pesquisa-2019 |
| Tabela 06 | Etapas da análise de conteúdos |
| Tabela 07 | Categoria e Unidades de análise da pesquisa sobre a formação permanente |
| Tabela 08 | Composição dos saberes docentes |
| Tabela 09 | Caracterização dos participantes da pesquisa -2019 (repetido) |
| Tabela 10 | Cronograma dos encontros realizados na formação Projetos e Ações |
| Tabela 11 | Projetos pedagógicos, turmas e área de abrangência. |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------------|---|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EJBS | Escola José Batista de Souza |
| CREAS | Centro de Referência Especializado em Assistência Social |
| GRE-VC | Gerência Regional de Educação – Vale do Capibaribe |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LBD | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MA | Mestrado Acadêmico |
| MP | Mestrado Profissional |
| PA | Pesquisa-ação |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNAIC | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| PPGFP/UEPB | Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba |
| PROFA | Programa de Formação de Professores Alfabetizadores |
| PROFOCO | Programa de Formação Continuada de Santa Cecília-PB |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TAGV | Termo de Autorização para gravação de voz |
| TAIFV | Termo de Consentimento para uso de imagens, fotos e vídeos |
| TAI | Termo de Autorização Institucional |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 | CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO | 23 |
| 2.1 | Motivações da pesquisa: a fase exploratória | 25 |
| 2.2 | Tipo de pesquisa | 28 |
| 2.3 | O campo de pesquisa e os participantes envolvidos | 32 |
| 2.3.1 | <i>Lócus da pesquisa</i> | 34 |
| 2.3.2 | <i>Os participantes da pesquisa</i> | 36 |
| 2.4 | Instrumentos e procedimentos de geração de dados | 39 |
| 2.5 | Estratégias qualitativas e processamento analítico dos resultados... .. | 40 |
| 2.6 | A construção do produto educacional: o Guia de Orientações para a Formação Permanente <i>em</i> Escolas | 43 |
| 3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PERSPECTIVAS..... | 46 |
| 3.1 | A propósito da formação permanente: questões preliminares | 48 |
| 3.2 | O paradigma da formação docente e a qualidade educacional..... | 52 |
| 3.3 | Experiências e saberes que compõem a formação docente..... | 57 |
| 3.4 | A formação de professores e a complexidade | 66 |
| 3.5 | O “professor reflexivo” no centro da formação | 72 |
| 4 | FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA | 82 |
| 4.1 | Diferenças entre a formação <i>nas</i> escolas e <i>em</i> escolas | 84 |
| 4.2 | Os conteúdos da formação <i>em</i> escolas | 88 |
| 4.2.1 | <i>A escuta</i> | 92 |
| 4.2.2 | <i>O diálogo</i> | 94 |
| 4.2.3 | <i>A reflexão crítica</i> | 96 |
| 4.2.4 | <i>A práxis</i> | 97 |
| 4.2.5 | <i>As intervenções processuais</i> | 98 |
| 4.2.6 | <i>A avaliação</i> | 100 |
| 4.3 | O formador ou formadora como assessores permanentes | 102 |
| 4.4 | O <i>feedback</i> como espaço de reflexão sobre/para a ação | 106 |
| 4.5 | A formação permanente além dos “encontros” | 109 |
| 5 | PERCEPÇÕES DE UMA FORMAÇÃO <i>EM</i> ESCOLAS | 111 |
| 5.1 | Por quê a formação permanente <i>em</i> escolas? | 111 |
| 5.2 | Aproximações ao contexto da pesquisa | 113 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.2.1 | <i>(Inter) Ação na realidade estudada.....</i> | 113 |
| 5.2.2 | <i>Definição dos participantes da pesquisa: forma-se uma equipe!.....</i> | 114 |
| 5.3 | Que projeto de formação? | 116 |
| 5.3.1 | <i>A escolha da temática trabalhada na formação</i> | 116 |
| 5.3.2 | <i>Formação em escola: “Projetos e Ações”</i> | 117 |
| 5.3.3 | <i>A pedagogia de projetos como tema gerador da pesquisa realizada</i> | 119 |
| 5.4 | Conceituações provisórias sobre a formação permanente: o que disseram os participantes | 122 |
| 5.5 | Evidências de uma formação permanente em escolas | 126 |
| 5.5.1 | <i>Encontro 1 – Acolhimento e introdução à formação em escolas.....</i> | 127 |
| 5.5.2 | <i>Encontro 2 – Estudo teórico e construção de projetos</i> | 131 |
| 5.5.3 | <i>Encontro 3 – A construção dos projetos pedagógicos</i> | 133 |
| 5.5.4 | <i>Encontro 4 – Feedback, socialização e reorganização das práticas... </i> | 135 |
| 5.5.5 | <i>Encontro 5 – A formação além dos encontros: diálogos e práticas....</i> | 137 |
| 5.5.6 | <i>Encontro 6 – Socialização dos produtos e avaliação</i> | 141 |
| 5.5.6.1 | <i>Hoje eu fiz! Um projeto sobre atividades de casa</i> | 142 |
| 5.5.6.2 | <i>Curiosos: todos somos! Uma abordagem sobre a sexualidade no 5º ano “A”.....</i> | 144 |
| 5.5.6.3 | <i>O encanto dos problemas: experiências com divisão e multiplicação na turma do 3º “A”.....</i> | 145 |
| 5.5.6.4 | <i>Fala que eu te escuto: uma estratégia de oralidade com foco na escuta atenta com alunos do 1º “B”.....</i> | 146 |
| 5.5.6.5 | <i>É hora de “Navegando na leitura”.....</i> | 148 |
| 5.5.6.6 | <i>É preciso descobrir “a magia do ouvir”.....</i> | 149 |
| 5.5.6.7 | <i>Vamos de “Circuito da leitura”?.....</i> | 151 |
| 5.5.7 | Considerações gerais sobre a formação Projetos e Ações..... | 152 |
| 5.6 | Reconceituação sobre a formação permanente: novas perspectivas dos professores participantes..... | 154 |
| 5.7 | Algumas ressalvas: limitações e possibilidades da pesquisa..... | 162 |
| 6 | NA TENTATIVA DE CONCLUIR | 165 |
| | REFERÊNCIAS | 172 |
| | ANEXOS | 180 |
| | APÊNDICES | 186 |

INTRODUÇÃO

As primeiras palavras que utilizamos para introduzir este trabalho evocam memórias da infância do pesquisador, por volta de 1991 a 1994, quando cursou as séries iniciais do antigo primário. Ele era encantado pela escola, gostava de estudar e o fazia com bastante empolgação. Acordava cedo, se arrumava e ia esperar a professora em frente à sua casa (moravam próximos) para irem, por cerca de quarenta minutos à pé, até à escola. Viveu toda sua infância na zona rural.

Além de gostar da escola, nutria especial admiração pelas suas professoras. As admirava em tudo o que faziam e observava atentamente como caprichavam na organização da sala, nas “festinhas” e comemorações, na letra “desenhada” no quadro negro e até no jeito de se portar. Em pouco tempo se alfabetizou e não demorou a assumir o posto de “professor” nas brincadeiras com os amigos da vizinhança. Brincar de escolinha se tornou uma das suas diversões preferidas.

Em 1993, quando cursava a 3ª série, seus pais foram chamados atenção porque ele já não estava mais dando conta de ser o bom aluno que era. Ocorria que, quando chegava em casa, almoçava correndo e pedia a sua mãe para ir brincar na casa dos colegas vizinhos. Andava por caminhos estreitos, íngremes, e ia “ensinar escolinha” a cerca de oito colegas de infância. Reproduzia algumas atividades e comportamentos de suas professoras e, neste faz de contas, praticamente alfabetizou uma das crianças que “estudavam” com ele. À época, essas crianças não iam à escola. Mas não por isso, ele levava a “escola” até as crianças.

Entre os recursos que utilizava para “ensinar escolinha”, destacamos as folhas de caderno arrancadas e embebidas em álcool para simular atividades mimeografadas, pedaços de acolchoado velho como apagador, restos de giz reaproveitados de seus professores, tijolos usados como bancas e o terreiro das casas servindo como sala de aula. Mais tarde, a fase da brincadeira foi deixada de lado. No entanto, seus professores¹ serviram de referência em muitos aspectos de sua construção enquanto pessoa.

No ano de 2000, quando tinha 15 anos, por ocasião de algumas circunstâncias esporádicas, era chamado para substituir uma professora numa escola

¹ A utilização do termo no plural, em sentido genérico, busca padronizar a escrita. Observamos, no entanto, que tal opção reconhece e respeita as singularidades de gênero na categoria profissional estudada.

que ficava ao lado de sua casa. Neste mesmo ano, foi convidado por um professor a substituí-lo num programa chamado Capacitação em Convivência com o Semiárido, do Governo do Estado de Pernambuco. Por três meses, lecionou a jovens e adultos na mesma localidade onde havia iniciado sua trajetória de estudante. Em 2001, iniciou o Ensino Médio na modalidade Normal, que acabara de formar sua primeira turma na cidade de Santa Cecília-PB. Nascia ali, a oportunidade de tornar a brincadeira do passado em algo “sério”.

No mesmo ano de 2001, recebeu um convite para lecionar uma turma da Educação de Jovens e Adultos – EJA, numa localidade remota do município de Santa Cecília. À época, sequer havia energia elétrica na localidade e para lecionar, se deslocava de moto, à noite, por cerca de 11 km. O lampião à gás iluminava o pequeno salão improvisado onde recebia cerca de 10 alunos motivados pelo desejo de aprender e atraídos pelo dinamismo de suas aulas. As experiências daquele tempo dariam um bom registro de memórias sobre a história desse professor iniciante e seus alunos. Ele era inexperiente, obviamente. Estava iniciando os estudos teóricos em nível médio, mas no tocante a algumas atividades que realizara à época, é possível afirmar que estava à frente do que lhes era oferecido enquanto possibilidades, recursos e conhecimento profissional. Esses tempos eram de simplicidade e bastante afeto. Foram dois anos nesta comunidade até que foi convidado para assumir uma sala de aula na maior escola do município, localizada no centro da cidade, vindo a lecionar nos Anos Finais e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2005, ano seguinte à conclusão no Normal Médio, tornou-se professor do mesmo curso que havia se formado, assumindo algumas disciplinas pedagógicas. A partir dali, iniciava a sua trajetória com a formação de professores, uma área que abraçou com afinco e que lhe desperta interesse até os dias atuais. Enquanto professor do curso Normal, tinha a responsabilidade de “multiplicar” o que, para ele, representava um bom ensino, uma boa docência, uma educação de qualidade. Nesse percurso, tornou-se um crítico da Formação de Professores e crítico de si mesmo, dada a responsabilidade ética de colaborar na formação de futuros profissionais.

Foram cinco anos colaborando com a formação de novos profissionais docentes no curso Normal Médio até que, em 2006, iniciou os estudos no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. Nesse contexto, a formação em nível superior fez com que ele passasse a entender a educação sob uma perspectiva

teórica fundamentada e aprofundada. Ele não era apenas o professor. Agora, era o Pedagogo!²

Em 2009, após concluir o curso de Pedagogia, assumiu a Direção de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cecília – PB. Permaneceu na função por oito anos e, no decorrer desse período, sua atuação se voltou, especialmente, para a formação de professores e o assessoramento pedagógico a gestores e coordenadores. No mesmo ano, criou o PROFOCO – Programa de Formação de Professores de Santa Cecília, cujo objetivo consistia em implantar a cultura da formação permanente e oferecer subsídios pedagógicos para a melhoria do ensino. Diversos projetos formativos foram realizados e as experiências resultantes dessas formações também renderiam excelentes relatos, pois impactaram, sobremaneira, alguns aspectos das práticas dos professores participantes. Trabalhar com professores experientes foi fundamental para a sua formação enquanto docente e enquanto professor formador. Ter lecionado no Normal Médio durante quatro anos (2005-2008) serviu de base nessa construção.

O Profoco era uma ação, no âmbito da Secretaria de Educação, voltada para a formação sobre temas de interesse e necessidades dos professores. Tinha como foco principal o cotidiano da sala de aula e era organizado em encontros mensais onde havia discussões, proposições de atividades e realização de *feedbacks* e socializações das experiências. Em alguns projetos, as reuniões de formação aconteciam na própria escola onde os professores lecionavam.

De 2009 a 2014, o Profoco contemplou projetos de formação em diversas temáticas e contextos. Estas formações tinham como ponto de partida a necessidade dos professores em suas escolas e eram definidas a partir do entendimento da Secretaria Municipal de Educação após sondagens com os docentes do município e análise das demandas de ensino.

No decorrer dos anos em que o Profoco foi realizado, foram observadas algumas mudanças nas práticas e concepções dos professores participantes. Foi possível comprovar, mediante relatos socializados pelos participantes e através dos registros das formações, que os professores construíram novos conceitos e posturas

² Entendemos que o/a professor/a é o/a profissional do ensino que utiliza-se de conhecimentos técnicos e metodológicos para proporcionar a aprendizagem em determinados níveis, modalidades e áreas específicas do conhecimento. Por pedagogo/a, entendemos que é o/a profissional graduado/a em Pedagogia, cuja especialidade consiste em lidar com processos educacionais, de modo amplo e específico, valendo-se das teorias e perspectivas próprias desta área do conhecimento, podendo mediar, articular, planejar e executar ações voltadas para o ensino.

frente ao ensino, produzindo inovações articuladas a uma rede de apoio composta pelos pares e pelos técnicos e formadores da Secretaria Municipal de Educação - SME.

Tabela 1 - Formações realizadas pelo Profoco

| Ano | Tema da Formação | Público alvo |
|------------|---------------------------------------|--|
| 2009 | Recursos didáticos, projetos e outros | Todos os professores da rede. |
| 2010 | Didática, avaliação e outros temas | Prof. dos Anos Iniciais e Ed. Infantil |
| 2011 | Minicurso ArteEducação | Prof. dos Anos Iniciais e Ed. Infantil |
| 2012 | Projeto Político Pedagógico | Equipe Gestora e professores |
| 2013 | Profoco Trilhas | Prof. dos Anos Iniciais |
| 2014 | Relacionamento Interpessoal | Todos os funcionários das Escolas |

Fonte: Relatórios do Profoco/Elaborado pelo autor

Cabe ressaltar que, enquanto iniciativa do Departamento de Ensino, o Profoco foi produzido sob sua responsabilidade, cabendo-lhe elaborar materiais, recursos, realizar os encontros e apresentar relatórios. Devido à indisponibilidade de pessoal na SME, poucas vezes foi possível contar com a possibilidade de outro/a formador/a. Todavia, isso nunca atrapalhou seu propósito em trabalhar com a formação dos professores. Na maioria das vezes, era preciso que ele se deslocasse sozinho, numa motocicleta própria (levando consigo materiais como notebook, Datashow, pastas e sacolas), para realizar as formações nas escolas do município. Ademais, a boa relação com os professores e a satisfação em ver os resultados das formações eram o combustível para que permanecesse firme, mesmo diante das limitações e impossibilidades.

Sua trajetória com a formação de professores não se restringe ao Profoco. Foi convidado para atuar como formador de Programas como o Pró-letramento (2008), o Programa Paulo Freire (2012), Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic (2018), dentre outros, e lecionar algumas disciplinas num curso de Pedagogia, oferecido por uma instituição privada em quatro cidades da Paraíba (2015-2016). Além disso, como Analista Educacional efetivo na Rede Estadual de Pernambuco (2009-atual), compõe o quadro da equipe gestora que, dentre outras atribuições, é responsável por organizar as formações no âmbito interno.

Depois de 12 anos trabalhando com a formação de professores para o Ensino Fundamental, em 2017, assumiu, na condição de servidor efetivo, uma sala de aula nos anos iniciais na cidade de Vertente do Lério – PE. Esta nova fase tornou-se desafiadora, uma vez que se viu no dever de vivenciar boa parte daquilo que, enquanto formador, orientou aos professores com quem trabalhou. Trata-se de suas

crenças e, portanto, de algo transcendente aos seus discursos. É a prática daquilo que defende. É o compromisso ético com o discurso que verbaliza.

Nos trabalhos de conclusão do curso Normal Médio (2004), na graduação em Pedagogia (UEPB- 2009) e na Especialização em Educação Básica (Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ, 2011), desenvolveu pesquisas acerca da formação de professores. Em 2015, tornou-se Mestre em Psicanálise Aplicada à Saúde e Educação, pela Associação Brasileira de Estudos Psicanalíticos do Estado de Pernambuco - ABEPE/UNIDERC. Nesse contexto, houve um intervalo no âmbito das pesquisas em formação de professores, muito embora, as contribuições da psicanálise agregaram valor ao formador e pesquisador, sobretudo no aspecto da humanização e compreensão da subjetividade de si e do outro.

Toda sua trajetória profissional e interesse pela formação de professores lhe levaram a cursar o Mestrado em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), em 2019/2020. Como se pode notar, essa pode ser considerada uma oportunidade “perfeita” para quem sempre trilhou o caminho da formação docente. Nesse contexto, o Profoco foi a mola propulsora de sua pesquisa, pois representa não apenas o que ele acredita, mas o que já foi possível experimentar em termos práticos. Todavia, o Mestrado em Formação de Professores abriu a possibilidade de entender e aprofundar os conhecimentos sobre esta experiência, à luz de construtos teóricos e metodológicos respaldados por autores clássicos e contemporâneos, sob a orientação de experientes profissionais da instituição formadora. Desse modo, a presente pesquisa lança um olhar específico para a formação permanente *em* escolas, no intuito de analisar quais os impactos dessa modalidade formativa na prática pedagógica docente.

O plano metodológico que orientou a pesquisa envolveu a definição dos seguintes objetivos:

- ✓ Discutir a Formação Permanente de Professores, a partir de concepções, modelos e práticas existentes no cenário educacional brasileiro;
- ✓ Analisar o posicionamento dos professores dos anos iniciais da Escola José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE, sobre as implicações da formação permanente em suas práticas pedagógicas, antes e após a realização da *Formação Permanente Projetos e Ações*;
- ✓ Analisar as repercussões e impactos da modalidade de formação permanente *em* escolas para o desenvolvimento profissional dos

professores pesquisados.

O campo de pesquisa escolhido foi a Escola Municipal José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE, instituição na qual o pesquisador leciona desde 2017. Os participantes do estudo são professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da referida escola e foram selecionados por critério de livre assentimento.

Para obtenção dos resultados, organizou-se uma formação intitulada Projetos e Ações. A formação citada possibilitou um trabalho de reconhecimento da instituição escolar como unidade de mudança, valorizando temas de interesse dos professores e estimulando sua autonomia e produção. Nesse sentido, defendemos uma concepção de formação *em* escolas ou a partir de dentro (IMBERNÓN, 2016), como possibilidade de desenvolvimento profissional e institucional, a partir de uma relação de cooperação e colaboração entre professores e assessores ou formadores pedagógicos, enquanto membros de uma mesma instituição ou grupo de trabalho local.

Na composição da análise, utilizamos duas entrevistas realizadas anteriormente e posteriormente à formação Projetos e Ações. Com isso, tenciona-se apreender algumas concepções e percepções dos professores sobre os impactos das formações permanentes em suas práticas. O primeiro questionário referiu-se às experiências com a formação permanente, realizadas anteriormente à formação trabalhada na pesquisa e a entrevista posterior à formação Projetos e Ações objetivou avaliar a formação *em* escolas e estabelecer um parâmetro entre essa modalidade formativa e as experiências e vivências anteriores à pesquisa.

Com frequência, constata-se que as formações permanentes são desenvolvidas *para* os professores e não *com* os professores, desencadeando uma série de problemas que, a nosso ver, convergem para manter os interesses mercadológicos e ideológicos de controle político da educação e impedem o desenvolvimento da autonomia crítica e ativa dos professores no exercício da docência. Não obstante, essas formações se mostram descontextualizadas, burocráticas, acríicas e alheias aos interesses e necessidades do cotidiano escolar e das demandas reais dos professores, podendo, inclusive, ter pouco impacto na prática e, conseqüentemente, na qualidade educativa. Não obstante, ao mencionar o termo qualidade, nos referimos a um conceito amplo, em oposição ao paradigma reducionista da qualidade relacionada ao alcance de índices quantitativos.

Nesse sentido, pressupõe-se que, quando a formação permanente é construída a partir do diálogo, da escuta, considerando o contexto de trabalho e as demandas que dele decorrem, há uma significativa e positiva mudança no desenvolvimento profissional e institucional. Nesse sentido, a formação deve ser mediada por assessores ou formadores em processo que componham a equipe de profissionais em formação, reconhecendo-os como participantes ativos, críticos, experientes, capazes de provocar transformações em sua própria prática, a partir de processos reflexivos que reconheçam a complexidade do trabalho pedagógico e busque soluções para os problemas enfrentados no cotidiano. Com isso, espera-se que os professores sejam estimulados a pensar e executar seu trabalho, não limitando-se a executar o que os outros pensam por e para eles.

Conforme argumenta Tardif (2014):

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

Nessa perspectiva, conforme preconizam os Referenciais para Formação de Professores:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1999a, p.70).

Nesse contexto, as discussões produzidas acerca da presente pesquisa estão distribuídas em quatro capítulos: um metodológico, dois capítulos teóricos e um capítulo dedicado à análise dos resultados. No primeiro capítulo, é apresentado o percurso metodológico, caracterizando as motivações oriundas da fase exploratória, o tipo de pesquisa, o campo onde foi realizado o estudo, os participantes envolvidos, os instrumentos e procedimentos de geração de dados e as estratégias de processamento e análise dos resultados. Ao final do capítulo, é feita uma discussão sobre o produto educacional: o Guia de Orientações para a Formação Permanente em Escolas.

No segundo capítulo, são abordadas algumas políticas e perspectivas sobre formação de professores. Inicialmente, discorre-se sobre a mudança do paradigma tradicional conservador para uma visão paradigmática de cunho progressista e

emergente, atentando para o fato de que, durante o percurso histórico da educação brasileira, as transformações e mudanças na educação se deram num movimento vertical, de “cima” para “baixo”, cunhadas pelas ideologias dos grupos dominantes. Nesse sentido, a formação permanente apresenta-se como uma construção recente e necessária para atender às demandas e exigências da sociedade do conhecimento e da informação. Desse modo, relacionamos a formação docente com o paradigma da qualidade educativa, problematizando conceitos e tendências. Adiante, são topicalizados alguns saberes que compõem a formação docente num quadro de análise que evidencia os saberes das experiências discentes, das experiências da formação inicial, da prática profissional e da formação permanente. Seguindo, trabalha-se a formação permanente à luz do paradigma da complexidade (MORIN, 2002, 2014, 2015), como contraponto ao paradigma redutor e simplificador. Depois, discute-se o conceito de professor-reflexivo, a partir da leitura de alguns autores (PIMENTA & GEDHIN, 2012; ZEICHNER, 1993; LEITE *et al*, 2008; SACRISTÁN, 2012, entre outros), que tecem críticas à formação de professores, geralmente acrítica e apassivada. Nessa perspectiva, reforça-se a necessidade de mudança na concepção e nas práticas de formação permanente, sobretudo, para possibilitar que os professores se tornem autônomos, críticos, reflexivos e pesquisadores da própria prática.

No terceiro capítulo, é apresentada a Formação Permanente *em* Escolas. Trata-se de uma modalidade formativa que ocorre no interior das instituições educativas, mas não se limita ao espaço físico. Nessa perspectiva, um novo enfoque nos processos de discussão, análise, intervenções e reflexões sobre as práticas, mediados por assessores pedagógicos ou formadores em processo, pertencentes ao contexto de atuação dos docentes, a quem cabe mediar, apoiar e produzir a formação de modo coletivo e colaborativo. Nesse sentido, a formação *em* escolas rompe com os modelos formativos convencionais e apresenta-se como alternativa à uma nova possibilidade de desenvolvimento profissional e institucional. Para tanto, sugere-se alguns conteúdos essenciais na formação *em* escolas como: a escuta, o diálogo, a reflexão crítica, a práxis, as intervenções processuais e a avaliação. Ademais, são abordadas algumas questões acerca dos formadores ou assessores pedagógicos, considerando pressupostos essenciais para o bom andamento da formação *em* escolas. Em seguida, discorre-se sobre o *feedback*, evidenciando sua relevância na construção dos processos formativos, pelo fato de servirem como ponto de partida e

de chegada para atitudes de reflexão-ação-reflexão (GHEDIN, 2012; IMBERNÓN, 2010). Ao final do capítulo, problematiza-se os tempos da formação permanente, sugerindo que ela aconteça além dos encontros pontuais e se tornem parte da cultura docente e escolar.

No quarto e último capítulo constam a análise e discussão dos resultados da pesquisa. Inicialmente são tecidas algumas discussões sobre a escolha pela formação *em* escolas e, em seguida, abordamos as aproximações no contexto da pesquisa evidenciando a intervenção do pesquisador na própria realidade de trabalho. Seguindo, aborda-se a seleção dos participantes da pesquisa e a escolha do tema da formação. Nesse contexto, a formação *Projetos e Ações* é apresentada, à medida que são esclarecidos, também, alguns aspectos sobre a pedagogia de projetos.

Antes de detalhar a experiência da formação *Projetos e Ações*, dedica-se um tópico à análise das respostas ao questionário anterior à formação, pontuando as principais questões apontadas pelos participantes sobre o tempo, espaço, organização, pertinência, metodologias, formadores, feedbacks, entre outras questões das formações permanentes pelas quais já passaram. Em seguida, é apresentada a análise dos resultados da formação *em* escolas *Projetos e Ações*, sendo detalhado cada encontro e narrados os principais acontecimentos e percepções da formação, a partir dos registros do diário de campo, com base nos pressupostos da pesquisa-ação de Thiollent (1986).

Após os relatos e análises da formação *Projetos e Ações*, discorre-se sobre o tópico da reconceituação da formação permanente, com base na análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes ao final da formação. Nesse contexto, utilizamos aspectos da análise de conteúdos de Bardin (1977), a partir da perspectiva de unidades temáticas e unidades de registro. Desse modo, são abordados o tema, o formato, o espaço, o tempo, a autonomia e o protagonismo docente e, além disso, pretende-se estabelecer um parâmetro entre a formação na modalidade “*em* escolas” em relação a outras experiências de formação vivenciadas pelos participantes. Adiante, são apontadas algumas ressalvas contendo limitações e possibilidades da pesquisa.

Depois de produzidos os resultados, apresentamos um Guia de Orientações da Formação Permanente *em* Escolas, no intuito de ampliar a divulgação do estudo para outros espaços, de modo que seja possível, também, estimular outras vivências

desse tipo de formação, embasadas no construto teórico e nas evidências empíricas que compõem a presente pesquisa.

Em síntese, o estudo realizado aponta a necessidade de mudanças no âmbito da formação permanente e evidencia a modalidade da formação *em* escolas como alternativa profícua na transformação dos processos formativos e no desenvolvimento da autonomia crítica e produtiva dos professores.

1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Por muito tempo, a relação entre campo de pesquisa, pesquisadores e pesquisados era policiada pela prerrogativa de uma objetividade neutralizadora. No entanto, algumas rupturas paradigmáticas no âmbito científico permitiu desconstruir as simplificações ao evidenciar a complexidade dos fenômenos admitindo a interdependência entre as partes e o todo, com vistas a questionar os pensamentos redutores e fragmentados (MORIN, 2014; 2015).

Sobretudo na educação, “a complexidade se reflete nas relações humanas e estas são desenvolvidas em meio às incertezas, às respostas parciais e, sobretudo, através de um livre pensar que se ressignifica e se reconstrói a cada dia no mundo vivido” (NASCIMENTO, 2007, p.29). Nesse sentido, as competências docentes devem ser desenvolvidas numa visão global, evitando, além da fragmentação curricular, a fragmentação profissional dos saberes (IMBERNÓN, 2009, 2016). Desse modo:

reconhecer a complexidade do pensamento e da prática docente significa reconhecer que a educação como fenômeno social é uma rede aberta e que essa abertura faz com que às vezes se tornem decisões sem refletir (ou intuitivas); ao promover uma formação que facilite a reflexão e a intuição, é possível fazer com que os professores se tornem melhores planejadores e gestores do ensino-aprendizagem e, porque não, agentes sociais, capazes de intervir também nos complexos sistemas éticos e políticos que compõem a estrutura social e de trabalho (IMBERNÓN, 2009, p.92).

Nessa direção, a presente pesquisa tornou possível aproximar o humano e sua subjetividade dos “objetos de pesquisa”, de modo a se afirmar que “só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga” (BRANDÃO, 1999, p.8).

O presente estudo dialoga com alguns conceitos de Imbernón (2009, 2010, 2016), Tardif (2014), Pimenta (2012), Libâneo (2011), Freire (1979, 1987, 2018), Morin (2002, 2014, 2015), Zeichner (1993), Sacristán (1998, 2012), Perrenoud (2000, 2001), Behrens (2006), entre outros e propõe uma abordagem sobre a formação permanente que considera os professores como atores críticos, participativos e reflexivos no processo. Nessa perspectiva, a pesquisa chama atenção para as contradições das formações permanentes de cunho racional-técnico e oferece subsídios para pensar e construir uma alternativa de formação permanente condizente com a complexidade da modernidade educativa.

Nessa perspectiva, o levantamento bibliográfico permitiu entender a formação permanente *em* escolas como um instrumento eficiente em possibilidades de construção da autonomia dos professores e potencializador das práticas de ensino, com vista ao desenvolvimento profissional e institucional e a qualidade educativa.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa-ação, modalidade que pressupõe a participação e envolvimento do pesquisador na situação investigada com o intuito de transformá-la através de processos de cooperação e colaboração junto aos pesquisados, ou seja, considerando a pesquisa e o trabalho de campo como ações participativas para os envolvidos de modo a favorecer mudanças na realidade investigada.

Ao eleger a pesquisa-ação como metodologia de estudo, consideramos que esta deve estar associada “à ação cultural, educacional, organizacional, política ou outra” (THIOLLENT, 1999, p.84). Desse modo, a presente pesquisa pressupõe a resolução ou esclarecimento de um problema social coletivo, de forma participativa e cooperativa (THIOLLENT, 1986).

Quanto ao tratamento dos dados, o âmbito das ciências sociais costuma ser caracterizado por estudos essencialmente qualitativos, nos quais há maior ênfase no entendimento dos processos. Por isso, há tendência de uma maior aproximação do pesquisador com o contexto pesquisado, a fim de privilegiar observações mais condizentes com a realidade, sem teorias desvinculadas do contexto empírico (DEMO, 1999). Nesse entendimento, “uma teoria desligada da prática não chega sequer a ser uma teoria” (DEMO, 1985, p.77).

Ainda que não haja intenção de sobrepor o viés teórico ao viés prático, e vice-versa, lembramos que a proximidade com o objeto pode dinamizar as leituras e interpretações sobre o ambiente, iluminando os significados, daí Minayo (2007) defender que “a realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2007. p.14). Contudo, não se pode situar a prática e o contexto social como critérios próprios e suficientes; as teorias se fazem necessárias para explicar o que observamos, ainda que não nos seja possível praticar toda uma teoria, mas suas versões concretas, que sirvam para elucidar os fenômenos observados, uma vez que os construtos teóricos estão sempre em processo de revisão conceitual e os ambientes são, também, transformados no mesmo cotidiano (DEMO, 1985). Assim, pesquisa implica movimento.

Em educação, as pesquisas devem gerar e utilizar informações que sirvam de orientação para a ação e tomada de decisões relacionadas à esfera pedagógica, que sempre se modifica em razão do dinamismo social. Desse modo, considerando que os participantes do processo educativo já possuem uma capacidade de aprendizagem que é própria da atividade cotidiana, convém que os pesquisadores associem esta capacidade ao processo investigativo, de modo a se apropriar do conhecimento de “todo dia”, por se inserir no ambiente em análise (THIOLLENT, 1999).

Feitos esses esclarecimentos preliminares, aprofundaremos, neste capítulo, o percurso metodológico traçado na pesquisa. De início, evidenciamos os aspectos que motivaram o nosso estudo, destacando a relevância da temática no âmbito individual, social e acadêmico. Em seguida, apresentamos os eixos que fundamentam as discussões teóricas e empíricas articuladas e, mais adiante, apresentamos o campo de pesquisa, os participantes envolvidos, a natureza da pesquisa e os procedimentos de geração e análise de dados. Na sequência, relatamos a produção do Guia de Orientações sobre a Formação Permanente *em* Escolas, que configura o produto de cunho educacional resultante do referido estudo.

1.1 – Motivações da pesquisa: a fase exploratória

A Formação Permanente de Professores é um instrumento necessário para a continuação e ampliação do desenvolvimento de saberes e competências profissionais nos mais diversos aspectos da docência. Além disso, é condição básica para a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Isto inclui, não apenas, os encontros pontuais de formação, geralmente realizados no início e na metade do ano letivo, nos cursos e programas ofertados por instituições formadoras ou em programas e projetos governamentais. Vai mais além. Quando falamos em formação permanente, nos referimos a um processo de constância das práticas formativas que extrapolam esses momentos específicos e se estendem ao cotidiano, através de processos formação que valorizam o contexto e a autonomia crítica e reflexiva.

Para nós, o conceito de formação extrapola a noção de competência, considerada pelo senso comum como algo associado ao local de trabalho. Nesse sentido, Pimenta (2012) adverte que, por ser polissêmico, o termo competência está

aberto a diversas interpretações e é fluido para uma desvalorização profissional dos professores. Segundo a autora, “competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’” (PIMENTA, 2012, p.49).

Não obstante, entende-se por competência “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor” (ALTET, 2001, p.28). Para Perrenoud (2000), o termo competência merece longas e aprofundadas discussões e compreende um terreno instável, em termos de conceitos e ideologias. Todavia, o autor define a competência como a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos tendendo ao enfrentamento de situações. Nessa direção, Libâneo (2011) afirma que os professores precisam de uma cultura ampliada e capacidade de aprender a aprender, “competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias” (LIBÂNEO, 2011, p.12).

As nossas vivências docentes têm mostrado que a formação permanente de professores nega o processo democrático de discussão sobre aspectos que constituem a docência, de modo que predomina o paradigma conservador cuja premissa principal consiste em “ensinar aos professores” como eles devem conduzir a sua prática, muitas vezes sem considerar os saberes e experiências singulares que eles constroem cotidianamente. Não obstante, estas formações são atreladas a questões administrativas ou burocráticas que, embora necessárias, tiram o pouco tempo que deveria ser dedicado às discussões teóricas e empíricas referentes à docência e ao seu exercício. No tocante às pautas pedagógicas dessas formações, nota-se elevada superficialidade e/ou alheamento à realidade dos professores, resultando em pouca utilidade para o trabalho desses profissionais. Além disso, ressaltamos, também, que não há formação permanente suficiente para tornar os professores plenamente contemplados em suas demandas docentes cotidianas, uma vez que elas são individualmente complexas. Nesse sentido, é preciso reconhecer as falhas da formação permanente, a fim de contribuir para as mudanças paradigmáticas que possam servir, de fato, como um instrumento de potencial estímulo à autonomia docente, cujas implicações possam impactar, sobremaneira, a qualidade educativa.

Vale sublinhar ainda que, ao criticarmos os paradigmas vigentes de formação permanente, não pretendemos anular, eliminar ou menosprezar as práticas de formação existentes, afinal, alguns avanços no âmbito das práticas pedagógicas foram obtidos, também, sob influência dessas formações, sobretudo, aquelas desenvolvidas a partir dos anos 1990. Todavia, muitos desses programas estiveram limitados a um problema pedagógico específico, definido de fora para dentro e não pelos próprios professores. Com isso, algumas dessas propostas, mesmo impactando positivamente na prática docente de muitos professores, se restringiam a oferecer caminhos em vez de encontrá-los, uma vez que se pautaram na apresentação verticalizada de técnicas e métodos didáticos que, mais adiante, deveriam ser reproduzidos sem pouca ou nenhuma reflexão crítica entre os envolvidos.

A partir disso, urge repensar as práticas de formação permanente de professores, com o objetivo de colaborar com a docência e os processos que decorrem dela. Nesse sentido, propomos algumas discussões acerca das políticas e práticas de formação permanente, tencionando ampliar a percepção dos professores sobre os processos de formação aos quais são submetidos, através do guia educacional que formulamos com essas intenções.

Argumentamos que uma formação permanente deve proporcionar a reflexão sobre a ação, a partir de lógicas de colaboração entre professores e seus pares, com a mediação dos assessores/formadores (IMBERNÓN, 2010, 2016). Nesse entendimento, recomenda-se um debate crítico sobre a realidade, mas que este ocorra de modo horizontal e não como uma imposição verticalizada, ou seja, uma formação *com* o outro e não *para* o outro, parafraseando Freire (1987; 1967). Nesse sentido, propomos discutir, de modo colaborativo, aspectos preponderantes referentes ao espaço onde a formação ocorre, ao papel dos assessores/formadores, aos conteúdos da formação e aos demais tópicos envolvidos nesta discussão.

Ressaltamos que esta pesquisa foi motivada pelas vivências do pesquisador ao longo de suas experiências de trabalho na educação, conforme destacamos na introdução desta dissertação. Assim sendo, esta pesquisa possui significativa importância no âmbito pessoal. Além disso, a temática de investigação possui relevância no âmbito acadêmico, pois ainda existem poucos estudos empíricos na perspectiva da formação permanente *em* escolas, conforme delineamos neste estudo. Ainda, as discussões e vivências da pesquisa no *locus* de investigação representam ganhos do ponto de vista da formação de professores e, do mesmo modo, espera-se

colaborar com outras discussões e vivências dessa natureza em outros contextos acadêmicos e institucionais.

Não obstante, somos cientes das limitações impostas pela subjetividade do campo investigado e da impossibilidade de generalização da pesquisa para o âmbito educacional como um todo, já que “toda prática, ao mesmo tempo em que realiza a teoria, também a limita, no sentido de que não consegue esgotar todas as potencialidades teóricas” (DEMO, 1982 p.60). A partir disso, dizemos que não é nossa intenção lançar um protótipo inovador e autossuficiente de formação, mas chamar atenção para aspectos e problemas já conhecidos no âmbito da formação de professores, cuja atualização é constante e urgente. Por isso, espera-se que as discussões, análise e proposições contidas neste trabalho mobilizem outros aprofundamentos teóricos e encaminhamentos práticos posteriores que beneficiem práticas docentes em diversos contextos.

1.2 – Tipo de pesquisa

Entre os autores que se dedicam às pesquisas sociais, parece haver um consenso de que o planejamento, a coleta de dados, a análise, interpretação e a redação do relatório são as principais fases desse tipo de pesquisa. No entanto, “até o momento não foi possível definir um modelo que apresente, de forma absolutamente precisa e sistemática, os passos a serem observados no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p.31). Dessa forma, diversos autores buscam construir seus próprios caminhos fazendo uso de certa autonomia.

Nesse entendimento, procuramos definir as bases metodológicas pelo viés da pesquisa-ação, considerando as características e métodos desse tipo de pesquisa, cujas premissas dialogam com nossos propósitos investigativos.

De forma breve, consideramos relevante enfatizar alguns pressupostos sobre a pesquisa-ação, a começar pelo seu surgimento que, conforme apontam alguns estudos, data dos anos 1946, no contexto pós-guerra, nos Estados Unidos, a partir dos trabalhos de Kurt Lewin (TANAJURA; BEZERRA, 2015; THIOLENT, 1986; TOLEDO; JACOBI, 2013; FRANCO, 2005). Para este autor, três fases são indispensáveis para a pesquisa-ação: 1) o planejamento, que envolve o reconhecimento da situação; 2) a ação, que envolve a tomada de decisão; e 3) o encontro de fatos, cujos resultados da ação devem ser incorporados na fase seguinte

de retomada do planejamento e, assim, sucessivamente (TOLEDO; JACOBI, 2013; FRANCO, 2005).

A pesquisa-ação se insere no âmbito das pesquisas participantes. Na concepção de Demo (1982), o tipo de pesquisa participante “é uma maneira válida de pesquisar e, se não fora por outra razão, o fato de ter colocado as ciências sociais em intenso debate do ponto de vista da prática política já bastaria para lhe garantir suficiente relevância” (DEMO, 1982, p. 02). Na América Latina, esse tipo de pesquisa ganhou força a partir das décadas de 1960 e 1970 e, mais especificamente no Brasil, intensificou-se nos anos 1980 e 1990, a partir das obras de René Barbier³ (1985) e Michel Thiollent (1986). De acordo com Franco (2005), nas últimas décadas, essa modalidade de investigação tem sido utilizada, “de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas” (FRANCO, 2005, p.485).

Conforme já mencionamos, a composição desse estudo teve duas motivações principais: 1) as experiências acadêmicas e profissionais do pesquisador acerca da temática; e 2) a sua relação empírica no contexto da pesquisa. Apesar deste segundo aspecto, Thiollent (1986) afirma que a aproximação exploratória com o espaço da investigação consiste em “descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (THIOLLENT, 1986, p.48). No entendimento de Franco (2005), esse contato inicial é importante para construir um clima de camaradagem, partilhar o humano e a franqueza mútua, superar o silêncio, o embaraço, a vergonha e a timidez, ou seja, para estreitar laços que facilitem o processo de tessitura da pesquisa.

Nesse entendimento, destacamos que a principal característica da pesquisa-ação consiste no esclarecimento ou a resolução de um problema social coletivo, de forma participativa e cooperativa (THIOLLENT, 1986). Com isso, as funções de pesquisador e de pesquisado coexistem, sendo possível aos pesquisados assumir-se como pesquisadores de sua prática, de modo concomitante, intercomunicativo e interfecundo (FRANCO, 2005). Com isso, ambos, pesquisadores e pesquisados, estão implicados num processo de interação, cooperação e participação ativa, cuja passividade deve ser superada. Nessa perspectiva:

³ A obra *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977 é de 1977, mas só foi traduzida e publicada no Brasil em 1985.

Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLENT, 1986, p.15).

Desse modo, cumpre reforçar que a relação entre pesquisados e pesquisadores deve ocorrer de forma dinâmica e dialética, e não como uma mera observação do primeiro pelo segundo (DEMO, 1982; GIL, 2008). Além disso, desfaz-se a ideia de “objeto” que é própria das ciências naturais, ou seja, na pesquisa-ação não deve haver sujeitos da pesquisa, mas colaboradores ou participantes que tomam decisões, identificam problemas e buscam soluções.

A despeito disso, argumenta Thiollent (1999):

os procedimentos da PA [pesquisa-ação] são utilizados dentro de um campo social cujas dimensões ideológicas e políticas devem ser avaliadas por parte dos investigadores e usuários. Pelo fato de estar organizada em torno de uma ação, a PA supõe que todos tomem posição (THIOLENT, 1999, p.89, grifo nosso).

Depreende-se daí que os membros de uma equipe têm melhores condições de conhecer a sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo. Desse modo, “as pessoas envolvidas em determinada problemática e que participam da busca de soluções beneficiam-se não só com os resultados da pesquisa, mas também durante o seu desenvolvimento” (TOLEDO; JACOBI, 2013, p.161). Nesse sentido, a pesquisa-ação deve ser considerada um processo educativo em que os participantes ativos se envolvem compartilhando saberes, ampliando percepções, decidindo e desenvolvendo sua criticidade. Todavia, para isso é necessário que o pesquisador não esteja apenas implicado no processo de pesquisa, mas possibilite aos demais envolvidos implicar-se de modo comprometido. Assim:

A população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria. A pesquisa torna-se instrumento no sentido de possibilitar à comunidade assumir seu próprio destino (DEMO, 1982, p. 27).

Para Barbier (2002), a pesquisa-ação favorece a compreensão, explicação e a melhora da práxis social pelos próprios indivíduos imbricados. Nesses termos, a autora afirma que esse processo de pesquisa deve ser simples e desenvolver-se em um período relativamente curto. Todavia, Franco (2005) ressalta que “para bem se realizar, [a pesquisa-ação] precisa contar com um longo tempo para sua realização

plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado” (FRANCO, 2005, p.493, *grifo nosso*). Com isso, depreende-se que a pesquisa-ação deve ser conduzida de modo flexível, evitando priorizar o produto em detrimento do processo e, portanto, realizada com base na complexidade teórica e prática dos envolvidos na investigação.

Possui relevância mencionar que a comunicação entre pesquisador e pesquisados deve ocorrer de forma facilitada e acessível de modo que os participantes, vistos como “não-cientistas” possam não só compreender, mas também enriquecer a pesquisa (THIOLLENT, 1986; 1999). Nesse sentido, argumenta Franco (2005) que a pesquisa-ação precisa de “um discurso espontâneo, enriquecido pelas experiências vividas por meio do diálogo e ser, acima de tudo, um discurso aberto às transformações” (FRANCO, 2005, p.495). Além disso, a autora evidencia outros aspectos que favorecem esse tipo de pesquisa: a ação conjunta entre pesquisadores-pesquisados; realização da pesquisa no *locus* das práticas investigadas; condições de autoformação e emancipação dos sujeitos da ação por meio de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade; superação da condição de opressão, alienação e massacre da rotina; ressignificações coletivas e desenvolvimento cultural dos sujeitos (FRANCO, 2005).

No entendimento de Barbier (2002), a pesquisa-ação preocupa-se mais com o conhecimento prático do que teórico. Nessa perspectiva, a escolha por este tipo de pesquisa adequa-se aos objetivos do presente estudo e dialoga, inclusive, com as exigências da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, quando orienta que os produtos oriundos das pesquisas de Mestrado Profissional sejam implementados em condições práticas de ensino (BRASIL, 2013). Nesse contexto, “a compreensão da situação, a seleção de problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico” (THIOLLENT, 1986, p.23). Destarte, cabe ao pesquisador, o cuidado com o rigor metodológico e a garantia da cientificidade da pesquisa-ação.

Ainda de acordo com Thiollent (1999), “do ponto de vista científico, a PA não nos parece menos exigente do que outros procedimentos e, sem dúvida, exige muito mais disciplina intelectual do que os pacotes de perguntas da comum pesquisa de opinião” (THIOLLENT, 1999, p.87).

Para Franco (2005):

implica em considerar a complexidade, a imprevisibilidade, a oportunidade gerada por alguns acontecimentos inesperados, a fecundidade potencial de alguns momentos que emergem da práxis, indicando que o pesquisador precisa muitas vezes 'agir na urgência e decidir na incerteza' (FRANCO, 2005, p.497).

Conforme assevera Barbier (2002), o pesquisador que se ocupa de uma pesquisa-ação:

não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2002, in TANAJURA & BEZERRA, 2015, p.17).

Todavia, ao realizar uma pesquisa de enfoque qualitativo, o pesquisador deve estar seguro de sua liberdade teórico-metodológica, mas, não pode ultrapassar os limites da ética e responsabilidade científica, ou seja, é preciso “garantir uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação” (TRIVIÑOS, 1987, p.133).

1.3 – Situando o campo de pesquisa e os participantes envolvidos

No âmbito da pesquisa social, a escolha do campo de investigação deve levar em conta a relação do pesquisador com o contexto pesquisado. Desse modo, pertencente a uma dada realidade, o pesquisador:

pressupõe um caudal de informações relativas à investigação que os outros [pesquisadores externos] não possuem e terá, mais facilmente, um papel de guia. Isto não ocorrerá com tanta força, sem dúvida, se se incorpora ao grupo para realizar a pesquisa, sem a experiência da situação real que os outros podem oferecer (TRIVIÑOS, 1987, p.94, grifo nosso).

Com base nesse entendimento, optamos pelo município de Vertente do Lério – PE como local de desenvolvimento da pesquisa já que o pesquisador possui aproximações pessoais e profissionais neste contexto específico e, por isso, as condições de estudo e de *feedback* são potencializadas, principalmente o acesso aos participantes da pesquisa e ao ambiente social.

Situado na região agreste do Estado de Pernambuco e pertencente à Gerência Regional de Ensino Vale do Capibaribe – GRE-VC, o município de Vertente

do Lério está localizado na mesorregião do agreste pernambucano, a 133 km da capital Recife. Em 2020, a cidade completou 29 anos de Emancipação Política.

Figura 01 – Foto aérea do centro da cidade de Vertente do Lério – PE - 2020



Fonte: Mário Andrade Fotografias / Vertente do Lério/ 2020

Composta por 12 escolas, 02 localizadas no centro da cidade e 10 na zona rural, a Rede Municipal de Ensino conta, em 2020, com 1.506 alunos matriculados: 24% na Educação Infantil, 37% no Ensino Fundamental Anos Iniciais, 33% nos Anos Finais e 5% na Educação de Jovens e Adultos. Na tabela 02, apresentamos o perfil do atendimento da rede municipal de Ensino de Vertente do Lério, no ano de 2020, por modalidades, quantidade de escolas, professores e alunos matriculados.

Tabela 02 – Perfil do Atendimento da Rede Municipal de Ensino de Vertente do Lério – PE / 2020

| Níveis e Modalidades | Escolas | Alunos | Professores |
|---|------------|-------------|-------------|
| Educação Infantil (creches e pré-escolas) | 02 | 368 | 20 |
| Ensino Fundamental Anos Iniciais | 10 | 561 | 34 |
| Ensino Fundamental Anos Finais | 02 | 504 | 24 |
| Educação de Jovens e Adultos | 02 | 73 | 04 |
| Total | 12* | 1506 | 82 |

**Em duas escolas são ofertados os anos iniciais, finais e EJA. Na coluna Escolas, elas aparecem três vezes, mas cada uma só foi contabilizada uma única vez.*

Fonte: SME / Vertente do Lério/ 2020

1.3.1 – Lócus da pesquisa

Para fins de delimitação, realizamos a pesquisa na Escola Municipal José Batista de Souza. Localizada no centro da cidade, a referida Escola é a maior instituição de ensino da rede municipal de Vertente do Lério – PE e sua escolha justifica-se pela proximidade do pesquisador com a instituição, em virtude de fazer parte do seu quadro docente. A escola atende aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, compondo o perfil de atendimento apresentado na tabela a seguir.

Tabela 03 – Perfil do Atendimento da Escola Municipal José Batista de Souza – Vertente do Lério – PE / 2020

| Níveis e Modalidades | Nº de Turmas | Nº de Alunos | Nº de Professores |
|----------------------------------|--------------|--------------|-------------------|
| Ensino Fundamental Anos Iniciais | 10 | 220 | 13 |
| Ensino Fundamental Anos Finais | 12 | 295 | 13 |
| E.J.A. Anos Iniciais | - | - | - |
| E.J.A. Anos Finais | 02 | 34 | 05 |
| Total | | 549 | 31 |

Fonte: SME / Vertente do Lério/ 2020

Mesmo ofertando os anos iniciais do ensino fundamental em escolas localizadas na zona rural do município, a Escola Municipal José Batista de Souza atende alunos do centro da cidade e também de algumas localidades rurais, bem como da vizinha cidade de Santa Cecília, Estado da Paraíba. A procura pela Instituição é apontada pela gestão da escola como uma consequência da qualidade do ensino ofertado, bem como por algumas facilidades existentes em relação ao transporte escolar. Desse modo, hoje são registrados 300 alunos do centro da cidade, 209 das localidades rurais e 40 da cidade vizinha.

Em 2020, a instituição está composta pelo seguinte quadro de funcionários: 01 diretora, 01 diretora adjunta, 03 coordenadoras pedagógicas, 01 secretária, 13 auxiliares administrativos, 02 bibliotecários, 05 porteiros, 07 merendeiras, 04 auxiliares de serviços gerais e 31 professores.

A escola possui prédio próprio, porém pela manhã, em função da alta demanda de alunos matriculados, as turmas do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental são atendidas num anexo, localizado a aproximadamente 1.000m metros do prédio principal. A estrutura física da escola se mostra satisfatória, mas, como ao longo de

toda a sua história o prédio passou por reformas de ampliação, observa-se que há limitações espaciais no refeitório, sala dos professores, sala de coordenação, banheiros e algumas salas de aula. No anexo, onde também já funcionou uma escola municipal e estadual, a estrutura apresenta boas condições de funcionamento, porém com características parecidas a do prédio principal, ou seja, limitações causadas por reformas e adequações dentro do mesmo espaço da obra inicial.

Na tabela 04, apresentamos o perfil da estrutura física da escola e do anexo.

Tabela 04 – Perfil da estrutura física da Escola Municipal José Batista de Souza (sede e anexo) – Vertente do Lério – PE / 2020

| Aspectos da estrutura física | Sede | Anexo |
|-------------------------------------|------|-------|
| Sala da Diretoria | 1 | - |
| Sala de Secretaria | 1 | 1 |
| Sala de Coordenação | 1 | - |
| Sala dos Professores | 1 | 1 |
| Salas de aula | 11 | 4 |
| Sala de vídeo | 1 | - |
| Biblioteca | 1 | 1 |
| Sala de vídeo/multimídia | 1 | - |
| Cantina | 1 | 1 |
| Refeitório | 1 | - |
| Sanitários femininos | 3 | 1 |
| Sanitários masculinos | 3 | 1 |
| Sanitário dos funcionários | - | 1 |
| Dispensa | 1 | 1 |
| Almoxarifado | 1 | - |
| Sala de arquivo | 1 | - |
| Ateliê (roupas e recursos diversos) | 1 | - |
| Área de convivência coberta | 1 | - |
| Área de convivência descoberta | 1 | 1 |

Fonte: Pesquisa de campo / Elaborado pelo autor.

Depreende-se, a partir dessas informações, que os espaços da escola e do anexo são compatíveis com o número de alunos, porém, algumas atividades coletivas são realizadas em revezamento de horários para evitar tumultos. A exemplo disso, citamos o intervalo que, no prédio central, é dividido em dois momentos. Todavia, as atividades pedagógicas coletivas e eventos realizados com os alunos, pais e/ou responsáveis e a comunidade, acontecem na área de convivência coberta, local onde os alunos geralmente ficam reunidos para socialização ou recreação. No prédio anexo, há uma pequena área de convivência, mas descoberta. No tocante às salas de aula, observa-se que apenas uma do prédio principal não possui ar condicionado. As

demais salas são climatizadas, o que proporciona conforto aos alunos e professores. No anexo, três salas de aula não possuem ar condicionado, sendo necessário o uso de ventiladores.

1.3.2 – Os participantes da pesquisa

A amostra selecionada compreende professores dos anos iniciais, por considerar que este grupo contempla as características necessárias ao desenvolvimento do estudo. Além disso, a convivência do professor pesquisador no contexto de atuação desses profissionais facilitou a adesão do grupo e favoreceu a aplicação da proposta de formação, possibilitando que a pesquisa-ação se concretizasse.

Após os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Vertente do Lério-PE e da Escola Municipal José Batista de Souza tomarem conhecimento sobre a pesquisa e consentirem a sua realização no âmbito da educação municipal, reunimos os professores e a coordenadora dos anos iniciais para apresentação da proposta de pesquisa. O intuito da reunião consistiu em conseguir adesão voluntária para participação no estudo e, na ocasião dessa reunião, os colaboradores tomaram conhecimento do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o TAIFV – Termo de Autorização para uso de imagens, fotos e vídeo, o TAGV – Termo de Autorização para gravação de voz e, pela gestão escolar, o TAI – Termo de Autorização Institucional⁴. Considerando o tratamento ético da pesquisa, foi informado aos participantes de que podiam se afastar a qualquer momento da investigação, caso assim desejassem, sem prejuízos ou danos decorrentes de tal decisão.

Como critério de inclusão para compor o estudo, além de atuar na docência dos anos iniciais na escola campo de pesquisa, consideramos que os professores deveriam ter lecionado há, no mínimo, cinco anos, consecutivos ou não, nas séries iniciais do ensino fundamental. Tal critério considera salutar que os participantes tenham esse tempo mínimo de experiências com as práticas de formação permanente realizadas no âmbito dos anos iniciais para que possam relacioná-las com a proposta de formação formulada para a pesquisa. Tal critério foi previamente atendido, visto que constatamos, na fase exploratória, que todos os professores da escola, lotados

⁴ Todos os termos assinados se encontram nos anexos deste trabalho.

nesta modalidade de ensino, se encaixaram nesta condição. Não obstante, não encontramos empecilhos em incluir todos os professores dos anos iniciais da referida escola, dada a compatibilidade de tempo e de acesso aos participantes, por parte do pesquisador, bem como o número de profissionais aptos a participar da pesquisa (THIOLLENT, 1986).

Após a apresentação da proposta, dos 09 professores dos anos iniciais da Escola, 02 não puderam participar, alegando impossibilidades decorrentes de outro vínculo empregatício. Assim sendo, permaneceram 07 professores. Sobre este aspecto, ressaltamos que a qualidade da pesquisa não depende da quantidade de participantes, visto que não se trata de uma amostra representativa (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, a adesão livre, partindo do diálogo com os possíveis participantes, e não por imposição da gestão escolar ou municipal, possibilita que a pesquisa se desenvolva com mais produtividade e qualidade, em face da disponibilidade espontânea dos participantes, evitando, dessa forma, problemas ocasionados por adesões forçadas ou sujeitas a constrangimentos e transtornos, tanto para os participantes quanto para o pesquisador.

Nesses termos, concordamos com Neto (1994) que “os grupos envolvidos não são obrigados a uma colaboração sob pressão. Se o procedimento se dá dentro dessa forma, trata-se de um processo de coerção que não permite a realização de uma efetiva interação” (NETO, 1994. p.55). Cabe esta ressalva pelo fato de que a formação permanente da Rede Municipal de Ensino, seja por iniciativa própria ou através dos programas oriundos dos governos Federal e/ou Estadual, não possibilita que os docentes escolham, já que se trata de políticas públicas atreladas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96, às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, ao Plano Nacional de Educação (PNE), à Rede Nacional de Formação de Continuada de Professores, dentre outras leis e diretrizes (MAGALHÃES & AZEVEDO, 2015).

Considerando algumas leituras realizadas na fase exploratória, bem como o fato de que as formações no âmbito das escolas e secretarias de ensino são, geralmente, realizadas pelos gestores pedagógicos e coordenadores/assessores locais, optamos pela inclusão da coordenadora pedagógica escolar na pesquisa. Todavia, visando preservar a dinâmica das relações pedagógicas internas da escola, decidimos pela não inclusão dos coordenadores/assessores pedagógicos da SME,

mesmo que estes profissionais também estejam implicados em algumas atividades de formação permanente.

Cumpramos ressaltar que, além da pesquisa ter sido desenvolvida mediante uma relação de confiança e parceria pré-existentes entre os participantes e o professor-pesquisador, contamos com a colaboração da SME e da Escola no apoio logístico e disponibilização dos espaços para a realização dos encontros. Em alguns deles, no turno da manhã, a SME e Escola organizaram-se na substituição dos professores para que esses pudessem se ausentar da sala de aula, sem causar prejuízos ao cumprimento do calendário escolar.

Assim, através da parceria firmada, notamos o interesse dos docentes e da gestão municipal e escolar em colaborar com a nossa pesquisa. Em contrapartida, o trabalho desenvolvido ofereceu ganhos primários, em relação às possíveis mudanças nas concepções sobre formação permanente e desenvolvimento da autonomia dos professores e coordenadora participantes, bem como ganhos secundários, através das intervenções práticas produzidas no cotidiano desses professores, cujos benefícios foram estendidos aos alunos e à escola de modo geral.

Para fins de preservação da identidade dos colaboradores, utilizamos a letra *P* (professor/a) seguida de um número de 1 a 7, correspondente à ordem alfabética da lista de participantes e, para representar a coordenação pedagógica, utilizamos as letras CP. A tabela 05 apresenta a caracterização dos participantes, em relação a 2019, ano de realização da pesquisa.

Tabela 05 – Caracterização dos participantes da pesquisa-2019

| Participante | Idade | Tempo de docência nos Anos Iniciais | Graduação | Especialização | Turma que leciona em 2019 |
|--------------|-------|-------------------------------------|---------------|--------------------------------|---------------------------|
| P1 | 45 | 25 anos | L. Portuguesa | Não possui. | 2º |
| P2 | 35 | 7 anos | Pedagogia | Educação Básica | 3º |
| P3 | 42 | 17 anos | L. Portuguesa | Não possui. | 2º |
| P4 | 49 | 3 anos | Pedagogia | Psicopedagogia | 1º |
| P5 | 42 | 10 anos | Biologia | Psicopedagogia | 4º |
| P6 | 37 | 3 anos | Pedagogia | Psicopedagogia | 1º |
| P7 | 47 | 20 anos | Pedagogia | Psicopedagogia | 5º |
| CP | 52 | 5 anos | Geografia | Psicopedagogia e Ed. Ambiental | - |

Fonte: Elaborado pelo autor.

No contexto da amostra selecionada, destacamos que 04 professoras lecionavam no anexo e 05 professores lecionavam na sede da Escola. A coordenadora revezava entre o prédio principal e o anexo, muito embora permanecesse por mais tempo no principal, em decorrência da demanda de trabalho ser maior neste espaço.

A despeito das formações realizadas pela Escola ou Secretaria Municipal de Educação, todos os professores se reuniam na sede da instituição para tais encontros. A propósito, é lá que as formações em rede são realizadas no início do ano letivo e antes do retorno do recesso escolar, em julho. Em nossa pesquisa, os encontros de formação ocorreram na sede da escola, no anexo, e em um salão cedido pela Secretaria de Ação Social. Os detalhes desta organização serão apresentados mais adiante na análise dos resultados.

1.4 – Instrumentos e procedimentos de geração de dados

A análise e discussão dos resultados exigem cuidados metodológicos que garantam a legitimidade científica do processo de investigação, evitando que os dados da pesquisa se restrinjam ao senso comum e aos impulsos dos participantes. Com isso, os pesquisadores, enquanto especialistas, devem praticar a interpretação, mas não podem monopolizá-la (THIOLLENT, 1999). Nesse sentido, a pesquisa em tela considerou os seguintes procedimentos: apresentação da proposta; questionário semiestruturado preliminar; vivência da formação permanente e entrevista semiestruturada pós-formação. Tais procedimentos reconheceram os saberes e dizeres dos docentes e foram utilizados com propósitos específicos e em momentos distintos da pesquisa, conforme explicitamos a seguir.

De início, conforme já mencionamos, realizamos uma reunião com todos os professores dos anos iniciais para apresentação da proposta de formação e, conseqüentemente, obter a adesão à pesquisa. Num segundo momento, realizou-se uma sondagem por meio de um questionário semiestruturado, com o objetivo de verificar o posicionamento dos professores participantes sobre a relação da formação permanente com as suas práticas pedagógicas. Além de colher dados profissionais, o questionário escrito abordou aspectos das experiências de formação permanente que vem sendo desenvolvida no município nos últimos anos.

Num terceiro momento, realizou-se uma formação permanente intitulada Projetos e Ações, cujo interesse consistiu na aplicação dos pressupostos de formação permanente defendidos neste trabalho. A partir dessas experiências, foi possível acessar uma variedade de fenômenos e situações, impossíveis de ser acessadas num instrumento pontual. Além disso, neste contexto, coube ao pesquisador adentrar num processo de reflexão compartilhada com os demais participantes, de modo a colaborar com as mudanças no contexto, mas também se ver modificado por ele (MINAYO, 2007). No caso específico de nossa pesquisa, o pesquisador assumiu função mediadora na proposta Projetos e Ações.

No decorrer dos encontros, algumas observações, falas e questões acerca das experiências formativas vivenciadas com os colaboradores foram registradas num diário de campo e em relatórios das formações. Fotografias também compõem o conjunto de registros que aparecerão, posteriormente, na análise.

Após a conclusão da formação, os professores responderam a uma entrevista semiestruturada gravada em áudio, com o objetivo de discorrer sobre as experiências construídas. Além de servir como avaliação para a formação realizada, essas entrevistas foram feitas no intuito de dialogar sobre impressões, conceitos e opiniões dos professores e coordenadora acerca do processo implementado. Não obstante, essas informações possibilitaram ampliar e complementar as informações que havíamos produzido anteriormente.

1.5 – Estratégias qualitativas e processamento analítico dos resultados

Triviños (1987) argumenta que a pesquisa qualitativa é geralmente descritiva. Com isso, a interpretação de resultados tem como base a percepção dos fenômenos em seus contextos e pode incorporar narrativas, descrições, fotografias, documentos pessoais, fragmentos de entrevistas, etc., que expressem a realidade estudada.

Para Pradnov & Freitas (2013), a abordagem qualitativa é útil para “atender aos objetivos da pesquisa e para comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa” (PRADNOV & FREITAS, 2013, p.112). Nesse sentido, a análise do presente estudo foi estruturada em três etapas: 1) a organização dos dados em categorias; 2) a redução de dados, sem desconsiderar o sentido principal dos conteúdos expressos pelos participantes nos questionários e entrevistas, bem como nos registros dos relatórios; e 3) a análise, propriamente dita.

Com base na análise de conteúdos de Bardin (1977), a organização consiste na sistematização das ideias iniciais através da leitura flutuante, escolha dos documentos e constituição de um *corpus* que será submetido à análise. No que tange à categorização, Bardin (1977) pontua que “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p.117). Nesses termos, tais categorias devem prezar pela exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

A propósito da redução de dados, tomamos emprestado de Bardin (1977) a noção de unidades de registro, que consiste em separar os trechos ou recortes relevantes das entrevistas e as unidades de contexto, que “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro” (BARDIN, 1977, p.107), ou seja, a compreensão de que os recortes pertencem a um contexto.

Enquanto à análise qualitativa, houve um esforço em aprofundar as informações, ultrapassando a mera descrição dos resultados, acrescentando elementos novos ao assunto (PRADNOV & FREITAS, 2013). Na pesquisa em tela, trabalhamos com análise de unidades temáticas, a partir de recortes discursivos categorizados. No entanto, entendemos que:

O discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constrangida pela situação (BARDIN, 1977, p.170).

Nesse direcionamento, a interpretação emergiu da autonomia possibilitada pelas etapas descritas, composta por três momentos:

- 1) a análise sobre as concepções e experiências dos professores com as formações permanentes, via questionário semiestruturado;
- 2) as discussões sobre a formação Projetos e Ações, via relatórios de formação e diários de campo; e
- 3) as ponderações sobre a formação permanente *em* escolas na visão dos professores, à luz das entrevistas semiestruturadas.

Figura 02 – Etapas da análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Detalhando: num primeiro momento, consideramos as respostas obtidas no questionário escrito em que os professores participantes e a coordenadora opinam sobre aspectos da formação permanente, baseando-se nas experiências que obtiveram nos últimos anos. Nesse contexto, discutimos as seguintes categorias de análise:

- a) o que consideram importante numa formação permanente;
- b) como avaliam o tempo, espaço, organização e pertinência das formações;
- c) como avaliam os temas das formações permanentes;
- d) o que pensam sobre os formadores e as metodologias utilizadas;
- e) como são feitos os *feedbacks* ou devolutivas;
- f) como os professores resolvem as lacunas que ficam nas formações; e
- g) o que sugerem para as práticas formativas permanentes.

As informações obtidas a partir destes questionamentos estão dispostas na dinâmica da análise, cujo diálogo se dá em conformidade com discussões teóricas.

Tabela 06 – Categoria e Unidades de análise da pesquisa sobre a formação permanente

| Categoria | Unidades de análise |
|--|---|
| Formação Permanente realizada nos últimos anos | Expectativas sobre a formação permanente. |
| | Os tempos da formação |
| | Os espaços da formação |
| | Os temas da formação |
| | Os formadores |
| | As metodologias da formação |
| | Os feedbacks |
| | Participação docente nas formações |
| | Proposições para as práticas formativas |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Num segundo momento, consideramos os registros da formação contidos nos relatórios e no diário de campo. Esses registros foram fundamentais para a articulação dos dados gerados no processo de pesquisa porque apontaram acordos, compreensões, interpretações, descrição das atividades e decisões grupais, entre outras informações (FRANCO, 2005). Nesse sentido, o empenho do pesquisador busca equilibrar a subjetividade e a objetividade, a fim de ser possível apresentar uma interpretação contextual mais próxima da realidade. Por fim, o reconhecimento das vozes, a partir das entrevistas realizadas após a conclusão da formação, são relacionadas às discussões teóricas de modo a estabelecer parâmetros com os discursos anteriores à aplicação da formação. Para isso, as unidades de análise da tabela 07 são retomadas com algumas ponderações que se mostram apropriadas.

1.6 – A construção do produto educacional: Guia de Orientações para a Formação Permanente em Escolas

Criados em 2001 pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), os Mestrados Profissionais são tidos como variações ou adaptações dos Mestrados Acadêmicos. Todavia, “seu foco está na ampliação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” (BRASIL, 2013, p.23). Desse modo, o diferencial do Mestrado Profissional (MP) para o Mestrado Acadêmico (MA) seria a construção de produtos caracterizados pelas “inovações didáticas e que estariam estreitamente relacionados aos trabalhos de conclusão no âmbito dos mestrados profissionais nas áreas de ensino” (OSTERMANN; REZENDE, 2009, p.70).

Nessa perspectiva, o produto educativo deve ser aplicado em situações formais ou não-formais de ensino, podendo ser “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição etc.” (BRASIL, 2013, p.25). De acordo com Moreira e Nardi (2009), é preciso que seja identificável independente da dissertação, ou seja, “a dissertação é sobre esse produto, sobre sua geração e implementação, mas o mesmo deve ter identidade própria” (MOREIRA; NARDI, 2009, p.4).

Conscientes desses critérios, elaboramos um Guia de Orientações para Formação Permanente em Escolas. Consiste num recurso, elaborado com fins

didáticos, para orientar leituras e discussões que instiguem estudos e proposições posteriores sobre o tema abordado nesta pesquisa. Seu público alvo são assessores pedagógicos de escolas e secretarias de educação/ensino, geralmente os responsáveis por organizar e conduzir processos de formação permanente em suas redes de abrangência profissional, e além destes, destina-se, também, a professores de todas as modalidades de ensino, interessados no aprofundamento e esclarecimento sobre a formação permanente. Independente de a pesquisa ter sido realizada no âmbito dos anos iniciais, as discussões e proposições trazidas cabem às outras modalidades de ensino. Ademais, o produto destina-se a acadêmicos, estudiosos e pesquisadores da formação de professores, interessados no aprofundamento e na pesquisa sobre o tema.

Torna-se válido assinalar que essa construção se vincula não apenas aos propósitos das ações de formação, mas também à linha de pesquisa a qual pertencemos. Nesses termos, é preciso evidenciar que as etapas de criação refletem não somente uma expectativa de apropriação pragmática como também correspondem às finalidades educativas previstas pelo programa de mestrado em conformidade com autores e teorias estudados. Para tanto, suas funcionalidades pedagógicas foram cuidadosamente definidas para auxiliar os processos de concepção, aprimoramento e materialização dos seus objetivos, visando-se o cotidiano real de diversas instituições escolares.

Cientes dessas questões, o Guia de Orientações para Formação Permanente em Escolas foi pensado para permitir sua utilização por diversos profissionais da educação, no sentido de estimular a produção de boas práticas formativas que possam ser replicadas, considerando as devidas adaptações às variáveis dos processos, de seus participantes e/ou dos espaços em que se pretende utilizá-lo.

Do ponto de vista gráfico/visual, buscamos desenvolver um formato atrativo e dinâmico, de modo a apresentar uma linguagem técnica, porém acessível e de fácil compreensão. Sua estrutura está composta por quatro módulos: o primeiro aborda o tema *Formação de Professores: políticas, perspectivas e algumas considerações* e tem por objetivo, situar o leitor no tema central do produto. Os principais conceitos abordados neste módulo são: o paradigma da formação docente e a qualidade educacional; experiências e saberes que compõem a formação docente; a formação do professor e a complexidade e o professor reflexivo no centro da formação.

No segundo módulo, o eixo recai sobre a Proposta de Formação Permanente *em* escolas como um novo paradigma formativo. Neste tópico, discorreremos sobre as seguintes questões: Porque formação *em* escolas? Qual o papel do assessor pedagógico e do professor formador e quais os conteúdos da formação permanente *em* escolas? Apresentamos, também, um roteiro base para desenvolvimento da formação na perspectiva trabalhada, ressaltando a importância da valorização das experiências e dos saberes dos professores; o *feedback*, a formação além dos “encontros” e o desenvolvimento da autonomia crítico-reflexiva docente.

O terceiro módulo focaliza, de forma breve, a experiência da formação realizada na Escola José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE. Com base nesses resultados, apresentamos algumas orientações para a realização da formação permanente *em* escolas como a delimitação do grupo de trabalho, o diálogo prévio e definição de tema para a formação, o levantamento teórico e organização da proposta, a realização dos encontros, o processo de atualização e intervenções pedagógicas e a conclusão ou encerramento do ciclo formativo. Por fim, no quarto e último módulo, abordamos algumas possibilidades e limitações da formação *em* escolas, enfatizando a necessidade de mudança de conceitos e posturas frente à formação permanente.

Ademais, enfatizamos que a divulgação do produto será feita de forma oral, em *lives* nas redes sociais do pesquisador, apresentações em eventos e congressos acadêmicos no âmbito da educação, formações e palestras. A versão digital escrita possibilita a disponibilização gratuita em plataformas e sites de educação e a versão impressa será disponibilizada em algumas escolas e secretarias de ensino dos municípios pertencentes à região da pesquisa, cuja realidade em relação à formação permanente, inclusive, se aproxima. Não obstante, um retorno da pesquisa será dado ao município onde ela foi realizada, em especial aos professores e coordenadora participantes, através de palestra e entrega do material impresso.

Cumpramos ressaltar, porém, que a construção do *Guia de Orientações sobre a Formação Permanente em Escolas* não consiste em oferecer um manual de instruções para solucionar os possíveis problemas da formação permanente em quaisquer que sejam os contextos. Com isso, não tencionamos esgotar as possibilidades de análise sobre a temática e, por isso, o referido material deve servir de suporte aos que desejam refletir e aprimorar o trabalho pedagógico da formação permanente de professores.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS E PERSPECTIVAS

No âmbito da formação de professores no Brasil, parece haver um consenso de que, principalmente nas últimas décadas, houve alguns avanços no campo das políticas públicas e nas produções teóricas sobre o tema. Parte dessas mudanças é decorrente das transformações oriundas, principalmente, das reformas educacionais, desencadeadas pela passagem do paradigma tradicional⁵ para uma educação de cunho progressista (SAVIANI, 2011; FREIRE, 2018).

Em contraponto ao paradigma conservador e tradicional, convém evocar o paradigma emergente que se inter-relaciona com a visão progressista de educação e propõe uma visão holística e transformadora da sociedade. Nessa perspectiva, há um encontro de tendências pedagógicas que possibilitam atender às demandas da produção de saberes na chamada sociedade do conhecimento ou da informação (BEHRENS, 1999).

No entender de Castells & Cardoso (2005), a sociedade do conhecimento ou da informação caracteriza-se pelas novas capacidades de compartilhamento de informação e conhecimento através de redes tecnológicas. Assim, “nesta nova configuração de sociedade, a geração de novos conhecimentos estaria diretamente associada ao desenvolvimento científico e à inovação tecnológica” (LIBÂNEO, 2011, p.78). Nesse contexto, “os ambientes online de comunicação se configuram como novos ambientes de sociabilidade, de organização, de comunicação e de conhecimento” (NASCIMENTO & LIMA, 2018, p.12).

Entretanto, conforme assinala Behrens (1999), uma única abordagem pedagógica não dá conta de contemplar o paradigma emergente. Nesse sentido:

O ponto de encontro dessas abordagens é a superação da reprodução e a busca da produção do conhecimento. Na realidade, é uma produção do conhecimento que permite aos homens serem éticos, autônomos, reflexivos, críticos e transformadores; que, ao inovar os profissionais e, em especial, os professores, preocupem-se em oferecer uma melhor qualidade de vida para os homens, provocando, nesse processo, uma reflexão de que se vive num mundo global, portanto, são responsáveis pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (BEHRENS, 1999, p.387).

Num sentido pragmático, a profissão docente passou a ser vista como o principal instrumento das inovações e transformações pretendidas no campo da educação, ao passo que nela também são depositadas a maior carga de

⁵ Na concepção de Saviani (2011), “Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado” (SAVIANI, 2011, p.87).

responsabilidade, expectativa e níveis de exigência pela qualidade educativa (SANTOS, 2014). Nesse sentido, o fracasso escolar ainda é muito associado aos profissionais docentes, gerando tensões, contradições e equívocos. Desse modo, os professores tendem a ser cobrados, em termos de desenvolvimento profissional, o que repercute nos seus direitos, chamando atenção para a qualificação do seu trabalho (SAVIANI, 2011; LEITE *et al*, 2008).

Nessa direção, entende-se que a profissão docente compreende um dos pontos-chave para as transformações educativas, afinal, nenhuma mudança na educação se concretiza se não passar pela ação dos professores. Para isso, é preciso conhecimento da história da formação docente para que seja possível interpretar o atual cenário das políticas e práticas formativas, a fim de sugerir propostas que possibilitem intervenções necessárias e significativas nesse campo.

Por sua vez, a docência reflete os movimentos sociais e históricos de cada época e isso impacta no modo como vemos os professores e como esses conduzem suas práticas: tradicional, revolucionário, religioso, conservador, autoritário, etc. (IMBERNÓN, 2016). Todavia, a complexidade que permeia a formação docente não compreende apenas o contexto histórico ou a formação inicial dos professores. Ela abrange uma teia de relações que faz com que cada docente seja único em sua experiência profissional.

Nesse sentido, introduzimos, neste capítulo, o debate sobre a formação permanente evidenciando a necessidade de constância da formação e de associá-la ao contexto de trabalho, aproximando teoria e prática. Adiante, abordamos o paradigma da qualidade educativa, destacando que este construto depende do contexto e da concepção teórica e política que se tem sobre a ideia de qualidade. Não raro, a culpabilização dos professores pelo fracasso escolar, geralmente associado ao seu despreparo, justifica a demanda por programas e políticas de formação. Entretanto, como veremos, a ideia de qualidade na educação não deve se restringir apenas aos professores.

Utilizando a metáfora de Atlas, Nascimento (2007) comenta que a noção de competência associada a uma racionalidade técnica, “sobrecarregam” professores “em nome de uma capacitação que, na verdade, parece não ‘qualificar’” (NASCIMENTO, 2007, p.160). Na mitologia Grega, Atlas era um titã de tamanho descomunal, que recebeu de Zeus a incumbência de carregar o mundo nas costas. Depreende-se daí porque a metáfora é associada aos professores, sobretudo pelo

fato desses profissionais serem cobrados, constantemente, pelas instituições políticas e educativas, de adquirir saberes dos quais precisariam para possuir a competência necessária ao exercício da profissão.

Nessa direção, utilizamos os escritos de Tardif (2014), Pimenta (1999), Altet (2001), Tardif, Lessard & Lahaye (1991), entre outros autores, para discorrer sobre os saberes docentes e a formação profissional. Propomos pensar a construção desses saberes através das experiências que obtemos enquanto discentes, durante os cursos de formação inicial, durante a prática profissional e, com maior enfoque, no âmbito da formação permanente. Nesse sentido, cada campo é relevante, possui sua especificidade e colabora para produzir a identidade docente de modo complexo e não linear.

A propósito da teoria da complexidade, proposta por Edgar Morin (2002, 2014), que colabora para uma racionalidade aberta, no intuito de questionar o paradigma simplificador e valorizar o conhecimento da unidade no múltiplo e da multiplicidade na unidade, observa-se a necessidade de uma reforma do pensamento, e não apenas dos processos e estruturas educativas, o que contribui para descolonizar os currículos escolares transformando as informações em conhecimento e o conhecimento em sabedoria (MORIN, 2002, 2014). Nesta seara, “formar para uma cabeça bem feita” é diferente de “formar numa perspectiva instrumental de acúmulo de saberes”. Em síntese, a formação permanente envolve a necessidade de valorização do contexto de cada docente numa esfera individual e global.

Ao final do capítulo, discorreremos sobre o paradigma do professor reflexivo, apontando para a importância da compreensão desse conceito e da superação das contradições impostas pelo paradigma da racionalidade técnica, ainda muito presentes nas formações permanentes. Com isso, tencionamos fornecer as bases conceituais para abordar a formação permanente *em* escolas.

2.1 – A propósito da formação permanente: questões preliminares

Sabe-se que a o ensino formal brasileiro foi, inicialmente, marcado pela influência da pedagogia de orientação católica que durou até 1759, após a expulsão dos Jesuítas do Brasil. A partir daí, inspirado no liberalismo clássico, o monopólio do catolicismo é quebrado e ganha espaço a pedagogia tradicional leiga. Isso dura até o

início do século XX, quando a educação passa a ser influenciada pela filosofia humanista moderna, a partir do aparecimento do movimento Escola Nova, por volta dos anos 1920. Em meio a discussões polêmicas e tensões geradas pela polarização paradigmática, as práticas de ensino passam a ser orientadas por leis e obras que impactaram, sobremaneira, os rumos da educação nacional.

À década de 1960, o movimento Escola Nova entra em crise e em seu lugar ganha força a pedagogia tecnicista, baseada nas ideias de racionalidade, neutralidade, eficiência e produtividade. Mais tarde, em meio a novas discussões e movimentos contrários a essa tendência, surge no campo progressista, alternativas à educação, passando a entendê-la como ferramenta de transformação social. Nesse sentido, a crítica contestadora passa a ser substituída pela crítica superadora, abrindo espaço ao paradigma da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011).

A partir do Movimento Escola Nova e da pedagogia histórico-crítica, os professores passaram a se posicionar diante das contradições político-educacionais, buscando alternativas para superar a inadequação das pedagogias tradicionais ou conservadoras, já que eram estimulados a raciocinar sobre o próprio processo. Desse modo, cada vez mais os professores saem de uma posição apassivada e assumem papel ativo na construção de novos caminhos para a educação.

Não é nossa intenção, nesse estudo, resumir a poucas linhas a história da educação. Todavia, ao mencionarmos brevemente alguns aspectos da trajetória da educação brasileira, tencionamos alertar para o fato de que, todo o tempo, as transformações e mudanças educacionais foram determinadas “de cima para baixo”, definindo o *modus operandi* dos professores, em detrimento dos interesses ideológicos de manutenção do poder. Nesse sentido, pode-se afirmar que a docência no Brasil sempre foi marcada por fortes contradições.

Se por um lado, os professores são considerados a base fundamental da qualidade do ensino e do processo educativo, por outro, são desvalorizados e desassistidos pelo sistema político e ocultados e/ou silenciados na construção de uma base pedagógica condizente com a realidade cotidiana. Nesse sentido, emerge também o interesse de discutir a formação de professores para compreender os mecanismos que operam por trás das práticas formativas desenvolvidas no país.

Nos últimos anos, pode-se notar que, apesar de alguns significativos avanços na educação, ainda têm-se a necessidade de provocar intensos debates e mudanças no campo da formação de professores, especialmente no tocante ao pensamento

crítico-reflexivo, capaz de transformar substancialmente os rumos da educação. Destarte, há uma ampla produção teórica sobre a formação inicial, ao passo que ainda são tímidas as produções sobre a formação permanente, sobretudo, no contexto das práticas cotidianas.

Não obstante, algumas pesquisas sobre formação inicial mostram que há um distanciamento dos conteúdos da formação com a realidade social, o que tem colaborado para o enfraquecimento da qualidade formativa dos professores. Já no âmbito da formação permanente, os cursos funcionam como suplentes das lacunas da formação inicial, mas ainda assim, repetindo seus equívocos em relação ao hiato entre o conhecimento teórico e a prática (PIMENTA, 1999).

Apesar de ser uma prática recente na história da educação brasileira, a formação permanente parece ainda sem objetivo e estrutura próprias, resumindo-se, na maioria das vezes, a um complemento das possíveis falhas e insuficiências da formação inicial ou a um espaço ideologicamente ocupado por programas ou projetos governamentais que permanecem realizando a manutenção do *status quo* político sobre a educação, operando a suposta qualidade educativa pelas vias do ideal liberal e mantendo os professores à margem dos processos de decisão.

Segundo os Referenciais de Formação de Professores (BRASIL, 1999a):

A formação continuada de professores - por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação - tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 80 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). Em alguns Estados brasileiros, ela vem se convertendo numa tradição, visto que já acontece há muito tempo, ao passo que em outros é uma iniciativa mais ou menos recente (BRASIL, 1999a, p.46).

Conforme enunciado, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, inúmeros programas de formação permanente de professores foram criados e executados, sobretudo em âmbito nacional. Todavia, se tomarmos como parâmetro a formação crítico-reflexiva, é possível que uma análise detalhada e rigorosa desses programas resulte em críticas e até no seu descarte. Trata-se de experiências de formação que, quase sempre, seguem modelos padronizados, baseados na transmissão de conteúdos descontextualizados, repassados por *experts* que assumem o papel de proprietários do saber didático-pedagógico, considerando os professores como ignorantes (IMBERNÓN, 2009). Nesse sentido:

Predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada em professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe (IMBERNÓN, 2009, p.35).

Ao nos apropriarmos de alguns estudos e pesquisas sobre a formação de professores no país (PIMENTA, 2012; FREIRE, 2018; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2011, entre outros), constatamos que a maioria dos cursos e programas lançam mão da transmissão dos conhecimentos didático-pedagógicos como principal ferramenta de formação. Como consequência, os professores se tornam reprodutores desses ensinamentos, limitando-se à posição de meros tarefeiros, realizadores do que os outros pensam ou planejam para sua prática. Nesse sentido, a autonomia pedagógica e o paradigma crítico-reflexivo são relegados a escanteio nos processos de formação docente ou, quando muito, tratados enquanto discurso teórico, sem nenhuma relação ou implicação prática, mantendo, assim, os professores à margem das mudanças pretendidas ao campo da educação.

Nesse sentido, questiona Nóvoa (1999): “os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?” (NÓVOA, 1999, p.27). Diante disso, propomos discutir a formação permanente de professores como possibilidade de responder a estes e outros questionamentos, ao mesmo tempo em que entendemos a necessidade de (re)construção constante da autonomia docente, a partir de mecanismos de reflexão e ação.

A formação permanente é necessária e, conforme expõem os Referenciais para a Formação de Professores, exige do profissional docente “disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre” (BRASIL, 1999a, p.63). Nesse sentido, diversos autores concordam que não há formação suficiente para concluir ou encerrar um patamar de suposta competência profissional já que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2018, p.50).

De acordo com Imbernón (2016), em outros tempos atrás, a formação permanente dependia da livre disponibilidade dos professores. Não raro, era possível

estudar primeiro e depois exercer a profissão até se aposentar, sem se preocupar com aperfeiçoamentos, já que as atividades de ensino eram “simples”. Ao contrário disso, desde meados do século XX até os dias atuais, tornou-se necessário continuar estudando permanentemente (IMBERNÓN, 2016).

No entendimento de Vasconcelos (2003, p. 167), “o professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste seu vir-a-ser”. Depreende-se daí que a formação profissional e humana é um processo inacabado e inconcluso que exige um movimento constante. Destarte, somos parte de uma ecologia dinâmica que possibilita aprender e ensinar de modo complexo e contínuo (MORIN, 2002, 2014). Com isso, dizemos que “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia – a – dia, na meditação teórica sobre a sua prática” (LUCKESI, 2012, p.29).

A propósito da reflexão sobre a prática, evidenciamos que os professores devem ser vistos como pessoas ativas nos processos de construção de si mesmo, enquanto profissionais atores e autores de suas práticas. Nesse sentido, o processo formativo deve propiciar a superação da perspectiva tradicional e conservadora de formação, possibilitando uma postura crítica, criativa, transformadora e reflexiva, não apenas sobre as práticas pedagógicas em si, mas sobre as demandas sociais que decorrem desse trabalho (SILVA; ALMEIDA, 2010).

2.2 – O paradigma da formação docente e a qualidade educacional

O discurso da qualidade educacional é bastante utilizado em meios acadêmicos, políticos e sociais. Entretanto, é preciso partir do pressuposto de que este é um conceito extremamente vago, subjetivo e ideológico. Nesses termos, devemos advertir que, ao mencionar o sentido da qualidade, há, por trás, sentido complexo que precisa ser levado em consideração.

Com frequência, o termo qualidade tem sido utilizado na educação, para representar méritos e valores de eficiência, eficácia, efetividade e relevância dos processos e resultados (DAVOK, 2007). Não obstante, este é um conceito multifacetado, multidimensional e ambíguo, introduzido, principalmente, pelos políticos e governos, sobretudo em contextos eleitorais. De acordo com Charlot (2005), essa noção política de qualidade teve seu auge a partir dos anos 1980, num período de

aperto orçamentário, em que foi preciso atribuir o problema da qualidade educacional ao uso dos recursos e não à sua escassez. Nesse contexto, costuma-se afirmar que é preciso mais qualidade, caminhar em busca dela, que um ou outro aspecto não tem qualidade, que precisamos trabalhá-la etc. Com isso, surgem discursos em prol de inovações e mudanças e, para isso, são estabelecidos parâmetros burocratizantes, mediante propostas produzidas de forma vertical, na hierarquia política e governamental. Desse modo:

passa-se a elaborar protocolos, pesquisas, roteiros, a criar escolas de elite, a aumentar o número de horas de aula, a propor a excelência baseada no sucesso e a estabelecer níveis diferenciados de alunos etc. Surgem os questionários ou pesquisas (sempre de papel e lápis) que tentam mensurar como deveria ser a escola, partindo, é claro, de determinada visão da realidade social, da escola e da educação (IMBERNÓN, 2016, p.16).

Nesse contexto, houve uma ascensão da lógica de mercado, estabelecendo-se parâmetros quantitativos como definidores da qualidade educativa e, isso colaborou, inclusive, para que a escola pública fosse depreciada, em detrimento da escola privada. Não obstante, atribuir qualidade à educação a partir da análise pontual em determinadas séries e níveis de escolaridade com base na análise das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, é, no mínimo, restrito e limitado para a complexidade que abarca o sentido amplo da educação. Desse modo, secundariza-se os demais aspectos do processo educacional, considerados importantes apenas se colaborarem para o alcance dessas metas (GUSMÃO, 2010).

Na concepção de Gadotti (2013), a qualidade está relacionada ao bem viver de toda comunidade escolar. Para ele, “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim” (GADOTTI, 2013, p.2). Nesse sentido, a qualidade da educação não se separa da qualidade como um todo, ou seja, “existe a presença do todo no interior das partes [...] a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo” (MORIN, 2002, p.37).

Da mesma forma que existem diversas concepções de educação, construídas ao longo do processo histórico, é fato que não existe apenas uma versão válida da ideia de qualidade, já que este também é um conceito situado no tempo e no espaço (DOURADO *et al*, 2007). Desse modo, do ponto de vista sociológico, cada sociedade tem uma noção própria de escola e, portanto, uma ideia de qualidade que condiz com ela (CHARLOT, 2005).

Para Imbernón (2010), “o conceito de qualidade não é estático, não existe consenso sobre ele nem existe um único modelo de qualidade, já que depende da concepção de escola, do professorado e da educação e do ensino” (IMBERNÓN, 2016, p. 16). Do mesmo modo, argumenta Sacristán (1999):

O conceito de educação e de qualidade na educação tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. A imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (SACRISTÁN, 1999, p.67).

Partindo dessas acepções sobre a ideia de qualidade educativa, entendemos que não se deve tomar como parâmetro uma única via de análise, ou seja, além de considerar uma suposta melhoria do funcionamento da escola, é preciso observar o grau de satisfação da comunidade com o seu desempenho. Nesse processo, buscase, também, um parâmetro produzido com a sociedade, de forma democrática, igualitária e equitativa (IMBERNÓN, 2016). Ainda conforme este autor:

a qualidade de uma escola dependerá da qualidade dos alunos através de suas contribuições para a sociedade, para a qualidade do que foi aprendido e para a forma de aprendê-lo. A qualidade não está unicamente no conteúdo das coisas que devem ser aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente no processo de humanidade (IMBERNÓN, 2016, p.20).

Diferente desse tipo de pensamento, a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, provocou mudanças positivas na estrutura das escolas e, conseqüentemente, nas práticas de ensino, mas também com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, passou-se a associar qualidade e quantidade em função de “um conjunto de medidas e projetos fortemente ancorados na ideia de que devemos ter **parâmetros**, medir, contar, quantificar” (GADOTTI, 2013, p.9, *grifos do autor*). A partir daí, a formação permanente de professores se tornou espaço para implantação de estratégias que visam atender a esses parâmetros de qualidade. Diante disso, são criados projetos de formação permanente que usam de um discurso de qualidade educativa atrelado a conceitos e paradigmas de ensino ultrapassados. Nessa perspectiva de formação, “o docente não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no manual, não escolhe, não tem

autonomia. Por isso, ele precisa de outra formação, não instrucionista” (GADOTTI, 2013, p.12).

Diante disso, depreende-se que é preciso colocar os professores no centro dos processos formativos, não para culpá-los ou responsabilizá-los pela qualidade educativa, mas para valorizá-los e reconhecê-los dentro desse processo. Não obstante, ainda que a atividade docente seja essencial no processo de qualidade educacional, entendemos que ela não produz efeitos diretos e, desse modo, é marcada pela incerteza desses efeitos (CHARLOT, 2005). Dessa forma, é preciso entender que a atividade docente é passível de ser irrealizável, pelo menos, diretamente e objetivamente. Nesse sentido, costuma-se dotar os professores de competências e habilidades supostamente necessárias para aumentar a qualidade da educação, geralmente associadas ao seu despreparo. Todavia, sua identidade e trajetória profissional são compostas não apenas pela capacidade cognitiva ou conhecimento sobre o ensino, mas também pelas emoções, vivências, experiências e engajamento.

A despeito da qualidade educacional, Dourado, *et al*, (2007) apontam estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999) que constataram o perfil de escolas de boa qualidade. Dentre as características, destacam-se a boa e adequada formação docente, a existência de vínculo profissional efetivo, a dedicação dos professores a apenas uma escola, o ingresso e condições adequadas de trabalho, a progressão na carreira, a valorização da experiência, a formação permanente e a garantia de 1/3 ou 1/4 da carga horária para atividades pedagógicas que não o ensino. Além disso, contam fatores como motivação, satisfação e identificação com o contexto de trabalho, bem como a valorização, solidariedade e positividade no ambiente de relações interpessoais (DOURADO, *et al*, 2007). Desse modo, compreende-se que o mote da qualidade educacional não deve estar limitado a fatores pontuais específicos, visto que, além da polissemia do conceito, há também uma diversidade de percepções sobre o que lhe define.

De outro ponto de vista, entendemos que é preciso utilizar parâmetros para avaliar o processo educacional. Contudo, o ideal liberal que estabelece parâmetros quantitativos não deve ser o único padrão aceitável de qualidade, em detrimento de inúmeros outros fatores que, inclusive, não cabem em um instrumento técnico pontual. Sendo assim, é urgente considerar inúmeros outros referenciais de qualidade e valorizá-los. Todavia, cada vez mais a avaliação em larga escala detêm o

monopólio da qualidade educativa e, em consequência disso, a escola e os professores, cada dia mais, estão direcionados para o alcance desse reconhecimento.

Em três livros sobre a qualidade da educação, publicados em 2003 e 2004 pelo Inep/MEC, observou-se nas 4ª e 5ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, níveis críticos de desempenho em língua portuguesa e matemática. Além disso, observou-se que os problemas da qualidade estão relacionados a processos de exclusão social e trabalho infantil, bem como foi apontado a formação de professores como um fator de impacto na qualidade educacional. Nesse sentido, depreende-se que “a qualidade da escola brasileira é medíocre, que o fenômeno tem causas sociais e que a formação dos professores constitui o melhor remédio para resolver o problema” (CHARLOT, 2005, p.40).

No âmbito das avaliações em larga escala, temos observado a utilização de um discurso que colabora com a invenção e manutenção de uma crise educacional que tem origem político-ideológica e opera para sobrepor o paradigma liberal de qualidade com o alcance de metas que são facilitadas em contextos socioeconômicos abastados e que, portanto, colaboram para a supervalorização das instituições de ensino privado, em detrimento das públicas. Dessa forma, presume-se que escola privada é de boa qualidade e escola pública precisa de incentivo, políticas e investimentos constantes. Nesse contexto, cabe evocar Darcy Ribeiro quando disse que a crise educacional no Brasil, na verdade, não é uma crise, “é um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos” (RIBEIRO, 2013, p.20).

Em meio aos discursos pela busca de uma utópica qualidade educacional – que parece inalcançável – a formação permanente de professores é posta como principal possibilidade de resolução desses resultados empobrecidos. Todavia,

quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabiliza-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas. (PIMENTA, 2012, p.48).

Assim sendo, usa-se o argumento das falhas na formação inicial, cuja recuperação seria possível a partir da realização de projetos e programas de formação permanente. Nesse sentido, conforme apontam os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999a): a “má qualidade dos cursos de formação inicial obrigou os sistemas de ensino a intensificar as iniciativas de formação em serviço, que, nessas condições, assumem um caráter compensatório” (BRASIL,

1999a, p.45). Claramente, esse discurso funciona como um dos panos de fundo para negação da responsabilidade e compromisso político-social com a educação. Desse modo, corroboramos Imbernón (2016) quando alerta para as posturas conservadoras disfarçadas de progressistas e, assim como o autor, entendemos que a qualidade educacional é um constructo democrático, contínuo e compartilhado, baseado na igualdade de oportunidades e na equidade. A despeito disso, argumenta Imbernón (2016):

não a vejo como um processo ao qual se concede uma nota ou uma escala que se regulará intervindo neles (e às vezes contra eles) e culpabilizando alguém, e sim como um processo participativo de responsabilidade e autorregulação coletiva (IMBERNÓN, 2016, p.19).

Assim sendo, a formação permanente de professores deve abrir espaço para discutir aspectos da construção coletiva da qualidade, de modo a proporcionar reflexões críticas sobre as ideologias dominantes e seus impactos na atividade docente. Todavia, esse processo precisa ocorrer de forma horizontal, partindo das experiências e percepções cotidianas dos docentes, de modo consciente e autônomo, visando a cidadania democrática como principal meta da qualidade.

2.3 – Experiências e saberes que compõem a formação docente

As discussões sobre os saberes docentes demandam compreensões acerca da complexidade que constitui a formação dos indivíduos na ecologia das experiências de vida. Historicamente, os saberes se inscrevem como marca principal das identidades humanas, perpetuando modos de vida, culturas, tradições, conhecimentos, desenvolvimento etc. Diante da ampla gama de possibilidades explicativas sobre este conceito, evocamos o dizer de Tardif (2014) ao caracterizar os saberes sociais como “o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes” (TARDIF, 2014, p.31). Nesse entendimento, os saberes sociais estão por toda parte, compondo a vida humana a partir de uma teia de relações e construções existentes ao longo de todo processo histórico de desenvolvimento. Ou seja, os saberes constituem o humano, de forma transdisciplinar e não linear, compondo um cenário epistemológico propício ao enfoque de diferentes esferas de compreensão do processo educativo (NASCIMENTO, 2013).

A preocupação com a questão dos saberes docentes parece constituir um dos grandes problemas epistemológicos da atualidade. Entretanto, como argumenta Tardif (2014), não se pode afirmar que a noção de saber é clara ou definida, mas apenas afirmar a existência de diferentes saberes. Nesse sentido, o autor prefere aderir a conceitos pré-existentes sobre saberes que estão associados às exigências da racionalidade. Desse modo:

Chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc. (TARDIF, 2014, p.199).

No âmbito educacional, há poucos estudos que tratam dos saberes docentes (TARDIF, 2014). Não obstante, costuma-se falar desses saberes, para definir os conhecimentos acumulados e transmitidos pelos professores em suas práticas pedagógicas. Tal entendimento faz referência a um contexto da trajetória histórico-política e educacional do Brasil, marcada pelo paradigma tradicional conservador em que os professores eram vistos como meros reprodutores dos ensinamentos provenientes das classes dominantes. Adiante, em meio a movimentos e reformas políticas e educacionais, o conceito de saberes docentes foi ampliado, à medida que novos estudos e práticas iam demandando processos de inovação e mudança.

A título de delimitação, tomaremos os conceitos de Tardif (2014), Pimenta (1999) e Freire (2018), sobre saberes docentes, a fim de ponderar algumas ideias que ilustram a linha de raciocínio seguida neste trabalho.

Inicialmente, é preciso elucidar que a dinâmica pedagógica exige saberes básicos, fundamentais e necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, há um movimento que consiste em aprender enquanto ensinamos e ensinar enquanto aprendemos (FREIRE, 2018). Tal acepção se dá a partir da quebra do paradigma conservador tradicional e vai se delineando mediante processos de formação reflexiva e de críticas ao ensino meramente bancário, já que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p.24).

Ocorre, porém, que os saberes docentes são amplos e complexos e, por isso, não se restringem apenas ao ato de ensinar. Desse modo, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de

saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). No entendimento de Pimenta (1999), o confronto e a junção desses saberes, constrói a identidade profissional, composta por valores, atitudes, percepções, sentimentos, competências e saberes mobilizados em dinâmicas contextuais de trabalho e de vida. Para essa autora, os saberes da docência estão divididos entre os saberes da experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

Para Altet (2001), a tipologia dos saberes divide-se em teóricos e práticos: teóricos – aqueles a serem ensinados que se referem às disciplinas constituídas pelas ciências e os saberes para ensinar, o que inclui os pedagógicos e didáticos. Os saberes práticos estão relacionados ao como fazer e são oriundos da experiência e produzidos na ação de êxito.

Partindo dos pressupostos apontados por Tardif (2014), Pimenta (1999) e Freire (2018), apresentamos algumas considerações acerca dos saberes docentes. Ainda que a abordagem que cada um desses autores faz, seja diferente, percebe-se aproximações, sobretudo quando se trata dos saberes da experiência/prática e dos saberes da formação profissional ou saberes pedagógicos/teóricos/didáticos.

Interessa-nos abordar uma tipologia dos saberes docentes, baseando-nos em leituras e vivências, categorizando, para fins de análise e discussão, a origem, o tempo e o tipo desses saberes. Partimos do pressuposto que estes saberes se desenvolvem de modo não linear, a partir de experiências no âmbito da docência, da formação inicial e da prática profissional. Ainda, evidenciamos a formação permanente como espaço de convergência desses saberes, além de considerarmos que a identidade profissional também se forma sob o solo das experiências produzidas além do âmbito da educação formal, ou seja, nas relações sociais, afetivas, culturais etc.

Nesse sentido, concordamos que os saberes pedagógicos são construídos antes mesmo do ingresso, propriamente, na profissão. Denominamos de saberes da **experiência discente** essas primeiras referências. Neste estágio, não apenas se formam os primeiros entendimentos sobre a ideia de prática docente, mas também as primeiras percepções acerca da cultura escolar, como a organização pedagógica, as conexões iniciais com a leitura, escrita, oralidade e demais áreas do conhecimento, além das relações sociais, entre outros.

De modo inconsciente, as construções que fazemos sobre a docência têm início com nossos professores da infância, primeiras referências que dispomos. Dessa forma, é possível “dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 1999, p.20). Além disso, essas experiências colaboram para a construção da subjetividade individual, impactando a maneira de ser e fazer na profissão.

Quando crianças, essas percepções se resumem a aspectos mais imediatos e superficiais, relacionados às experiências de prazer ou frustração nas relações estabelecidas na escola, com os professores e com as pessoas que compartilham desse espaço. Não à toa, é comum que se diga: “esta professora é boa”, ou que “eu não gosto do meu professor” ou “a escola é legal” etc, baseando-se em aspectos superficiais para atribuir valor. Mais tarde, sobretudo, ao atingir níveis mais elevados de maturidade, estas percepções vão possivelmente tomando outros contornos e o entendimento sobre a escola e os professores passa a se dar de modo mais elaborado e consciente. Cumpre ressaltar que essa construção ocorre em diferentes níveis e modalidades de ensino ao longo da vida, ou seja, da infância à fase adulta escolar e dos anos iniciais até a universidade. Nesse sentido, urge reconhecer a trajetória profissional e humana, valorizando memórias, emoções, vivências e experiências que compõem a identidade dos professores.

Num segundo estágio dessa construção sobre os saberes docentes, pontuamos os saberes pedagógicos oriundos das **experiências da formação inicial**. Nesta etapa, o contato com os conhecimentos da área pedagógica e didática constituem as bases da competência técnica e profissional. Tais saberes são produzidos através de cursos realizados nas escolas normais e instituições de ensino superior responsáveis por articular os saberes das ciências da educação com os saberes pedagógicos. Nesse contexto, também são construídos os saberes das disciplinas que “correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2014, p.38). Além desses, têm-se acesso aos saberes curriculares que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos apresentados nos programas escolares oriundos das instituições políticas que regem o ensino (TARDIF, 2014).

Evidenciamos que há duas possibilidades desses saberes serem construídos: a primeira, quando os futuros professores ainda se encontram em formação e ainda não lecionam e a segunda, quando os professores já possuem experiência em sala de aula e participam, concomitantemente, de alguma formação inicial. Naturalmente, a condição de estar, ou não, em sala de aula colabora e interfere, sobremaneira, no percurso formativo e, por isso, consideramos salutar fazer esta distinção.

A propósito dos conhecimentos trabalhados na formação inicial, observa-se uma distinção e desarticulação desses com a realidade, sobrepondo, muitas vezes, uns aos outros de forma fragmentada (PIMENTA, 1999). Não obstante, críticas à formação inicial no Brasil têm sido feitas, à medida que se percebe a prevalência do paradigma racional ou tecnicista que consiste em trabalhar os conhecimentos de forma dissociada, acrítica e burocrática (LEITE *et al*, 2008). Nesse sentido, conforme argumenta Imbernón (2010), ainda que os professores saibam *como* fazer, é preciso ir além, ou seja, é necessário pensar sobre o *porquê* de fazê-lo.

A **experiência da prática profissional** em sala de aula configura o terceiro estágio que acreditamos compor os saberes docentes. Esta se dá mediante o contato dos professores com a realidade das salas de aula em qualquer nível de ensino. Nesse contexto, constroem-se experiências que vão compondo o perfil profissional dos docentes, através dos processos didáticos utilizados e da relação com a cultura escolar: o espaço; a organização; a comunidade; as relações profissionais com os pares; os sistemas de ensino, entre outros aspectos. Denominados de saberes da experiência ou experienciais, autores como Tardif (2014) e Pimenta (1999) afirmam que tais saberes se baseiam no trabalho cotidiano e nas habilidades do saber-fazer e saber-ser dos professores (TARDIF, 2014), produzidas em constantes processos de reflexão sobre a prática, podendo ser mediatizada por outrem (PIMENTA, 1999).

Do mesmo modo que citamos no tópico das experiências da formação inicial, aqui também ocorre a possibilidade de que os saberes da prática profissional sejam construídos anteriores ou posteriores ao ingresso na formação inicial. Ou seja, muitos docentes iniciam a carreira a título precário, sem formação específica, e para desenvolver a docência, reproduziam conhecimentos da experiência discente, a partir de ideias formuladas sobre ser professor, sobre ensino e aprendizagem, mas, geralmente com pouca ou nenhuma reflexão crítica sobre o processo. Não obstante, o ingresso de professores a título precário era numeroso no passado recente de nossa história. Dados do Censo Escolar do Inep, de 1965, revelaram que havia 44% dos

professores primários atuando sem formação. Pesquisas sobre o Ensino Normal, como a de Pinheiro (1967), demonstraram que havia um distanciamento entre a formação e a escola primária e que a reflexão não era oportunizada nesses cursos (PIMENTA, 2012).

Nos últimos anos, com a expansão do ensino superior e com as exigências legais para contratação de professores devidamente habilitados, quase não se encontra professores sem formação inicial mínima exigida para o cargo. De acordo com dados do INEP (BRASIL, 2019), 76,9% dos professores da educação Infantil possuem habilitação em nível superior. No Ensino Fundamental esse índice sobe para 88,9% e no Ensino Médio, sobe para 97,2%. Tal fator pode ser atribuído a uma ampliação da oferta de vagas em cursos de graduação, sobretudo em faculdades particulares, que, conforme observa Pimenta (2012), promovem cursos aligeirados sem aprofundamento, por considerarem que muitos dos seus cursistas já possuem experiência prática. Com isso, “observa-se uma supervalorização da prática, considerada em si mesma, não tomada como objeto de análise crítica [...] um investimento mais na *certificação* do que na *qualidade* da formação” (PIMENTA, 2012, p.55, grifos da autora).

Por outro lado, os saberes da prática profissional também são desenvolvidos em concomitância à formação inicial ou após a sua realização. Desse modo, há professores que conciliam aprendizagens teóricas com a prática docente e há aqueles que primeiro se formam e só depois ingressam profissionalmente na docência. Naturalmente, a forma de ingresso na docência depende de fatores e circunstâncias políticas, seja através da abertura de concursos públicos, processos seletivos ou através de contratos emergenciais.

Cabe ressaltar que alguns conhecimentos da docência ultrapassam os limites contextuais da escola, podendo ser produzidos, também, na vida política, religiosa, social, cultural etc. Dessa forma, afirmamos que tais conhecimentos são parte da subjetividade que compõe a identidade docente de cada professor/a, podendo impactar decisivamente nas concepções e práticas de ensino.

Diante do exposto, evidenciamos que a prática pedagógica, enquanto eixo central do processo educativo, é essencial à consolidação de experiências de ensino e aprendizagem. Todavia, é necessário que haja reflexão sobre ela. Nesse sentido, a formação permanente surge como um espaço apropriado para que as práticas

profissionais possam se desenvolver mediante processos de ação-reflexão-ação (IMBERNÓN, 2010, 2016).

A despeito disso, questiona Ferreira & Leal (2010):

Sabemos que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um 'saber' sobre o *métier* e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado [...] Sendo esses saberes já presentes no universo dos docentes (em escalas diferenciadas de apropriação pelas singularidades/subjetividades), como trabalhar nas formações esses saberes, considerando os diferentes níveis de acesso e as suas diferentes 'fabricações'? (FERREIRA & LEAL 2010, p.72).

Nesse sentido, apresentamos o último estágio da construção dos saberes docentes: as **experiências da formação permanente**. Para nós, elas reúnem, de modo integrado, os saberes da experiência discente, da formação inicial e da prática profissional. Nesse sentido, consideramos que o papel da formação permanente consiste em mobilizar os saberes e experiências da vida escolar, acadêmica e profissional, com vista ao constante processo de descoberta e transformação da identidade docente e das práticas pedagógicas em curso. Desse modo, a formação permanente de professores deve ser permeada por processos de reflexão crítica sobre temas relevantes e pertinentes, valorizando o lugar de fala dos envolvidos e propondo intervenções no seu contexto de atuação, mediante ideias de mudanças não lineares, em que seja possível aprender com os seus pares e ensinar enquanto se aprende (FREIRE, 2018).

Nesse contexto, emerge, pois, a ideia colaborativa da dinâmica educacional cuja premissa consiste no intercâmbio entre pessoas, grupos e instituições com objetivos comuns. Nesse entendimento, Imbernón (2016) propõe a formação de uma comunidade de prática como um conjunto de professores que se reúnem para construir projetos de formação, de pesquisa e de compartilhamento de experiências.

Cumpramos ressaltar, ainda, que os saberes, principalmente os da formação inicial e da prática profissional, não acontecem de modo rigidamente sequencial. Logo, não ocorre, necessariamente, na mesma ordem que expusemos aqui: primeiro, os saberes da experiência discente, depois da formação inicial e por último da experiência profissional. Em verdade, estes saberes estão implicados na subjetividade que cada um de nós comporta, de modo complexo, ou seja, integrado e multidimensional (MORIN, 2002).

Ao considerar a formação permanente como um espaço que mobiliza todos esses saberes mencionados, evidencia-se a importância de que essa não se torne uma mera repetição das fases anteriores. Em outras palavras, a formação permanente deve superar o binarismo simplista professor-aluno, ensino-aprendizagem e teoria-prática que costumam compor as formações permanentes. Trata-se de ultrapassar processos de formação permanente onde os professores são vistos como “alunos” passivos que aprendem como praticar algo ensinado teoricamente por alguém que ocupa o lugar de quem supostamente sabe mais. Em nosso entendimento, a formação permanente deve funcionar com base numa lógica horizontal entre professores e professores, formadores e professores, prática-teoria e teoria-prática.

Nesse sentido:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2010, p.21).

Desse modo, é preciso valorizar os conhecimentos construídos pelos professores em seu cotidiano docente, em detrimento dos conhecimentos elaborados por agentes externos, diferenciando os *saberes do professor* dos *saberes para o professor* (CARBONNEAU; HETÚ, 2001). Não obstante, há uma dicotomia entre os campos do conhecimento teórico e prático que tende a privilegiar um em detrimento do outro, quando na verdade não deveriam estar dissociados. Com isso:

Depois de um certo tempo de prática, o saber acadêmico torna-se o segundo, enquanto a prática profissional torna-se o primeiro na conduta empreendida pelo profissional para continuar a construir sua competência. Além disso, nessa perspectiva, o saber acadêmico privilegiado na formação é aquele resultante da reflexão sobre a ação da qual são obtidos leis e princípios, ou seja, um saber estreitamente associado à intervenção (CARBONNEAU; HÉTU, *In* PAQUAY *et al*, 2001,p.68).

A seguir, apresentamos um esquema que resume a nossa compreensão sobre aspectos da composição dos saberes docentes. Apesar de optarmos pela mesma ordem apresentada neste texto, reforçamos que essas construções não são sequenciais e podem acontecer de modo não linear. Nesse sentido, tencionamos organizar uma estrutura que nos possibilite discutir, de maneira sistemática, as origens, tempos e tipos que compõem esses saberes. Não obstante, é imprescindível

ressaltar que ao categorizarmos os saberes em níveis, estágios ou etapas, não pretendemos isolá-los ou tratá-los de forma autossuficiente.

| Tabela 07 – Composição dos saberes docentes | | |
|--|--|--|
| Origem dos saberes docentes | Quando ocorrem? | Quais saberes? |
| Experiências discentes | Durante toda a experiência discente, desde os primeiros anos escolares até a universidade. Mudam as percepções quando se é apenas discente e quanto se adentra na profissão, conforme aumenta o nível de maturidade. | Saberes oriundos das percepções e memórias das experiências com a escola, o espaço, a organização e as referências construídas sobre os professores e seus métodos de ensino. |
| Experiências da formação inicial | Durante os cursos de formação inicial em escolas normais, faculdades e universidades. Podem ocorrer antes, durante ou depois do ingresso do profissional na docência. | Saberes didáticos, curriculares, das disciplinas, da psicologia, sociologia, filosofia, entre outras áreas afins à educação. |
| Experiências da prática profissional | Durante toda a experiência em sala de aula. Pode ocorrer antes, durante ou depois da formação inicial. | Saber-fazer e saber-ser. Baseado nos conhecimentos da formação inicial, permanente e nas experiências de vida. |
| Experiências da formação permanente | Durante a experiência profissional em sala de aula. Independe do nível da formação inicial ou tempo de docência. | Reúne conhecimentos da experiência de vida, da formação inicial e da experiência profissional. Todos esses saberes são evocados na construção de processos reflexivos sobre a prática. |

Fonte: Elaborado pelo Pesquisador/ Baseado nas ideias de Tardif, Lessard & Lahaye (1991); Pimenta (1999); Tardif (2014) e Altet (2001).

Além desses saberes destacados na tabela 08, ressaltamos que a cultura, as mídias, as vivências “não pedagógicas” ou informais que decorrem das relações familiares e sociais, entre outros aspectos, também impactam na composição da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, ao mencionarmos as categorias discentes, formação inicial, prática profissional e formação permanente, estamos cientes da limitação ao âmbito da educação formal e entendemos que essa construção não se restringe apenas a estes saberes, espaços e tempos.

2.4 – A formação de professores e a complexidade

A educação que queremos para os novos tempos não se resume à aquisição de conhecimentos fornecidos pelo acúmulo de informações, haja vista, vivemos imersos em possibilidades de adquiri-las pelas vias mais diversas e não, apenas, pela sala de aula. Numa era de mundialização⁶ (MORIN, 2002), como a que vivemos, há uma demanda pela reformulação dos modos de pensar e conceber as práticas pedagógicas, ampliando-as ao que é global, coletivo e geral, mas sendo capaz de atender ao que é local, específico e individual. Além disso, a educação deve entrelaçar processos de conhecimento não apenas no âmbito cognitivo, mas afetivo, social, espiritual, ecológico etc. Por isso, a educação para o Século XXI “só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (WERTHEIN, 2002, p.11)⁷. Nesse entendimento, o pensamento complexo compreende a visão holística, mas não se restringe apenas ao aspecto global. Além disso, considera que o indivíduo deve ser visto, também, pelas partes que o compõe, ou seja, mente, corpo, espírito, emoções, razão, etc.

A discussão sobre a complexidade se insere nesta seara para colaborar com novos modos de pensar e agir. A priori, a complexidade pode remeter ao que é complicado ou difícil. Todavia, este conceito consiste em aprofundar “o que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de responder satisfatoriamente” (BEHRENS, 2006, p.21). Dessa forma, a complexidade é vista como pressuposto teórico para construção de processos emancipatórios de educação a partir da ideia de racionalidade aberta (NASCIMENTO, 2007). Em Morin (2002), o conceito de racionalidade aberta contrapõe-se ao de racionalismo. Para ele, o racionalismo “ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional” (MORIN, 2002, p.22). Por outro lado, a racionalidade, “aberta por natureza, dialoga com o real que lhe resiste. Opera o ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o

⁶ Para Morin (2002), o conceito de mundialização define a generalização da economia mundial que, desde o final do século XX, integra diferentes partes do mundo através das novas tecnologias da informação e comunicação, dos meios de transporte, etc. No entanto, além de unificar, a mundialização também provoca conflitos.

⁷ Apresentação da edição brasileira da obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. MORIN, Edgar. 6ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

fruto do debate argumentado das ideias, e não a precaridade de um sistema de ideias” (MORIN, 2002, p.22).

Ao elaborar o conceito de complexidade, Edgar Morin tencionou designar um conjunto de circunstâncias interdependentes entre si em que o todo é uma unidade complexa que “não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes” (PETRAGLIA, 1995, p.48). Nessa perspectiva, o autor propôs “uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade” (BEHRENS, 2006, p.11). Nas palavras do próprio Morin (2015), o pensamento complexo:

é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...] é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inexorável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (MORIN, 2015, p.13).

Ao propor um rompimento com o paradigma simplificador, que consiste em separar o que está ligado (disjunção) ou unificar o que é diverso (redução), Edgar Morin (2015) argumenta que é preciso unir a unidade e a multiplicidade. Nesse entendimento, é tarefa impossível conhecer o todo sem o entendimento das partes e vice-versa (MORIN, 2002). Na mesma direção, Morin alega que “cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana” (MORIN, 2002, p.55). Assim sendo, a complexidade possui:

traços inquietantes do confuso, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, da mescla entre ordem/desordem/interação/organização, em que se dissolvem estes elementos e isso nos obriga a navegar por um ensino das certezas e das incertezas, a fazer frente aos riscos, ao inesperado, ao incerto (IMBERNÓN, 2009, p.92).

Quando apresentou o Relatório Internacional da UNESCO para a Educação do Século XXI, Delors (1998) aproximou-se do pensamento complexo ao apresentar os quatro pilares fundamentais da aprendizagem: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Nessa perspectiva, apontou para a necessidade de que a educação contemple a dimensão intelectual, emocional, física, espiritual, entre outras, a fim de “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo

complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p.89).

Nessa perspectiva, *aprender a conhecer* seria ter condições de aprender a aprender a partir do exercício do pensamento, da atenção e memória. Além disso, caberia à escola fornecer as bases para que os indivíduos possam aprender em todas as instâncias da vida e ao longo dela. No tocante ao *aprender a fazer*, a educação do futuro deveria propor a superação da ideia de mera reprodução de uma tarefa material. Deve-se, contudo, ultrapassar as práticas de transmissão que, embora importantes, não colaboram para o enfrentamento dos desafios e incertezas que por ventura venham a ocorrer. Com isso, espera-se, além de uma competência técnica e profissional, capacidade de inventar, criar, produzir e tomar iniciativas.

A despeito do *aprender a viver juntos*, cumpre destacar que constitui uma das aprendizagens mais urgentes e necessárias de nossos tempos. Tal desafio consiste em diminuir ou acabar com a cultura da competitividade desleal e desonesta, dos conflitos e violências mais diversos, da hostilidade, do preconceito e da desigualdade, entre outros aspectos. Nesse sentido, a escola deve fornecer as bases para o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, por meio de projetos e objetivos comuns que incentivem a cooperação, colaboração, compreensão e amizade. Ainda, devem esses processos ser iniciados na infância e se estender por toda a vida escolar, incluindo a possibilidade de extensão à comunidade em projetos humanitários, atividades de solidariedade e participação social. Dessa forma, pressupõe-se que “o confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI” (DELORS, 1998, p.98).

Por fim, destacamos o *aprender a ser*, que consiste em valorizar e incentivar o desenvolvimento das dimensões individuais ancoradas na ideia de sensibilidade, corpo, espírito, responsabilidade, autoconhecimento, autonomia, imaginação, sentimentos, talentos etc. Segundo Delors (1998), este processo é dialético e parte do *eu* para, em seguida, se estender ao *outro*, mas também ocorre de modo complexo a partir de um processo que é individualizado, ao mesmo tempo em que, interativo e social.

A despeito dos quatro pilares fundamentais para a educação do século XXI, cumpre ressaltar que estes saberes:

não se apoiam, exclusivamente, numa fase da vida ou num único lugar [...] os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e

interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação (DELORS, 1998, p.101).

Na mesma direção dos *quatro pilares* defendidos por Delors (1998), o pensamento complexo propõe o acompanhamento do processo de mudança na sociedade e colabora com o rompimento de paradigmas convencionais, limitantes e limitados. Conforme este paradigma, os saberes vão se construindo numa fonte inesgotável e infinita, perfazendo um movimento de superação das certezas absolutas e da fragmentação dos conhecimentos, através do diálogo (BEHRENS, 2006). Não obstante, um dos desafios da complexidade consiste em enfrentar a confusão, a incerteza e a contradição, além de ter que conviver, ao mesmo tempo, com a solidariedade dos fenômenos existentes em si mesmo (PETRAGLIA, 1995).

Nas palavras de Nascimento (2007) “a teoria da complexidade postulada por Morin crê numa sociedade planetária que perceba a unidade do múltiplo e a multiplicidade do único” (NASCIMENTO, 2007). Desse modo, propõe perceber a unidade dentro do diverso e o diverso na unidade ou, em outras palavras, assevera que “compreender o mundo complexo significa entender as relações entre os diversos fenômenos, ao mesmo tempo que cada elemento em si mesmo” (IMBERNÓN, 2009, p.93). Neste contexto de discussão, a formação permanente de professores exige novas compreensões e atitudes. Nos dizeres de Gatti (2017):

Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência. As comunidades humanas se tornaram mais heterogêneas, há grande densidade demográfica no mundo de hoje, há intensificação das comunicações globais evidenciando a pluralidade de conceitos e problemas, bem como, pondo em aberto a questão dos enormes desafios que se levantam quanto à preservação da vida neste planeta. (GATTI, 2017, p.726).

Para propor mudanças no âmbito da formação permanente de professores, deve-se partir do pressuposto de que, nos processos formativos, ainda prevalece o paradigma simplificador, reducionista e limitador que consiste em tratar esses profissionais como reprodutores de ideias pré-concebidas por agentes externos. Com isso, forma-se professores com a *cabeça cheia*, acumulada e empilhada de informações, em vez de colaborar para que tenham a *cabeça bem-feita*, ou seja, condições para organizar os conhecimentos que recebem e produzem, transformando as informações em conhecimento e os conhecimentos em sapiência (MORIN, 2014).

A propósito da distinção entre esses conceitos, Pimenta (2012) afirma que:

Conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade (PIMENTA, 2012, p.46).

Urge, dessa forma, a necessidade de reforma do pensamento que, conforme dito por Morin (2014), consiste em pensar a partir da organização do conhecimento. Desse modo, tal reforma:

permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concernente a nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2014, p.20).

Nessa direção, Almeida & Carvalho (2007) ponderam que a reforma do pensamento deve gerar o entendimento do contexto e do complexo, buscando a inseparabilidade e inter-retroação dos fenômenos com o seu contexto e deste ao contexto planetário. Desse modo, “é primordial aprender a contextualizar e melhor que isso, a globalizar, isto é, a saber situar um conhecimento num conjunto organizado” (ALMEIDA; CARVALHO, 2007, p.58).

No entendimento de Petrágliã (2003), esse movimento de reforma do pensamento deve ser iniciado pelos docentes, mesmo que de forma solitária, tornando possível a superação dos entraves da morosidade, rotina, subserviência e embrutecimento que costuma-se encontrar em alguns professores. Não obstante, cada profissional docente se torna único e distinto pela sua relação com a própria formação, com o contexto de trabalho, o tempo de docência, a vida pessoal, dentre outros fatores. Dessa forma, diante da inexistência de trajetórias e perfis profissionais homogêneos, deve-se evidenciar que há complexidade em todos os modos de ser e fazer a docência. Entretanto, a falta de espaço para o protagonismo dos professores na maioria das formações permanentes realizadas, secundarizam e desvalorizam os conteúdos provenientes das experiências de vida dos docentes. Não à toa, essas formações se tornam desinteressantes e infecundas, já que a maioria dos professores não se sente motivada a realizar as supostas inovações apresentadas pelos “experts” e quando o fazem, quase sempre é por imposição ou para cumprir protocolos.

Enquanto se restringirem à transmissão de informações, as formações permanentes permanecerão dispensáveis, ao ponto de os professores se questionarem sobre a utilidade dessas formações em sua prática cotidiana.

Excessivamente conteudistas e expositivas, essas formações atendem sobremaneira aos anseios e expectativas dos órgãos políticos de controle educacional, a partir da implantação de seus projetos, ideias, políticas e sistemas de avaliação. Nesse contexto, os conhecimentos da prática, como ponto de partida e de chegada para as discussões teóricas, são omitidos e/ou esmagados pelo excesso de informações “despejadas”, em um sistema formativo “bancarista” que prevalece nas formações de professores.

Entende-se que o conceito de educação bancária, cunhado por Paulo Freire (1987), representa uma relação de poder entre professores e alunos em que a educação se resume ao ato de depositar, transferir e transmitir conhecimentos de forma vertical. Nessa perspectiva:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...] Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. (FREIRE, 1987, p.37-38).

Parafraseando o conceito de educação bancária de Freire (1987), afirmamos que, assim como na relação professor-aluno, há na relação formadores-professores um bancarismo que parte do pressuposto que os docentes são carentes de informações acerca de como ser e fazer em sua profissão e, portanto, necessitam que alguém supostamente mais experiente e sábio na arte de ensinar lhes aponte os caminhos pelos quais possam “seguir”. Nesse sentido, dizemos que há também uma *formação bancária* que pressupõe que os formadores possuem total domínio de como ensinar, sobre conhecimentos e processos de ensino e aprendizagem e, portanto, lhes cabe falar, prescrever e escolher os conteúdos a serem trabalhados. Por sua vez, os professores precisam aprender como ensinar, não refletem ou pensam sobre o processo de ensino e aprendizagem, ouvem e seguem as prescrições e se acomodam aos conteúdos direcionados às formações.

Atualmente, apesar das formações não comportarem tanta rigidez na forma de serem conduzidas e de, aparentemente, parecer mais democráticas, é necessário ressaltar que essas formações ainda permanecem negando a realidade cotidiana, fechando-se às vozes dos professores, impedindo que participem significativa e ativamente do processo. Não obstante, temos percebido que este cenário é bastante

comum, principalmente em situações pontuais de formação, realizadas com uma quantidade considerável de educadores.

Contrário à ideia de uma formação bancária, Morin (2015) argumenta que as informações devem ser secundarizadas, em detrimento do conhecimento. Para ele, informações são parcelas dispersas do saber (MORIN, 2014), já o conhecimento deve constituir prioridade na formação humana, pelo fato de cumprir função organizadora que “supõe uma relação de abertura e de fechamento entre o conhecendo e conhecido” (MORIN, 2015, p.110).

Ao ocorrer de forma ininterrupta, a construção dos conhecimentos docentes demanda a consciência de si mesmo, a partir de processos de reflexão constantes, ao longo das experiências desenvolvidas no mundo e com o mundo. Assim sendo:

o educador reflexivo para com seus saberes é aquele que congrega ação e teoria, no sentido de reconfigurar a educação como um ‘todo’ unificado que não se restringe apenas à certificação acadêmica. [...] Há, segundo esse raciocínio, um trabalho de reconstrução ativa que entende ‘a vida’ como uma ação educativa sem prazos estabelecidos para a sua evolução (NASCIMENTO, 2007, p.161).

Desse modo, é imperativo que a formação permanente se converta em espaço de atuação e reflexão crítica, ou seja:

Uma formação que contemple as especificidades e a complexidade do ambiente escolar e a condição do professor de ser autor e ator do trabalho pedagógico; uma formação que incentive a investigação do cotidiano escolar em uma dinâmica dialética de repensar e de refazer a prática pedagógica, fazendo emergir questões didático-pedagógicas que alimentem a própria formação continuada (SILVA & ALMEIDA, 2010, p.19)

Consoante a este pensamento, urge oportunizar espaços de desenvolvimento da autonomia dos docentes, uma vez que uma formação permanente inovadora não pode anular a singularidade dos indivíduos, nem seus conhecimentos. Por isso, é preciso articular esses conhecimentos com o contexto, dando-lhes sentido. Nesse entendimento, as reflexões sobre a teoria e a prática devem ocupar lugar central das discussões e processos formativos.

2.5 – O professor reflexivo no centro da formação

As discussões propostas nesse trabalho vêm apontando para a necessidade de superar o paradigma conservador, pautado pela racionalidade técnica e, principalmente, pelo controle do currículo e da docência, em detrimento de uma

política neoliberal de educação. Nesse contexto, forja-se professores inaptos a pensar criticamente sobre os processos que compreendem a própria condição de trabalho, tornando-os meros reprodutores de conhecimentos superficiais, desvinculados da prática e pensados por terceiros.

Para romper com esse paradigma, alinham-se pressupostos que buscam desenvolver uma reforma no pensamento pedagógico. Um desses propósitos é o conceito de professor reflexivo e de ensino reflexivo que pressupõe que os conhecimentos e a competência profissional não se desenvolvem apenas na academia, mas, sobretudo na prática cotidiana. De acordo com Pimenta (2012), os professores constroem “teorias” que dão suporte a sua prática e constroem práticas que embasam teorias. Nesse sentido, a prática do/a professor/a se torna espaço de produção de conhecimento, “desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2012, p.51).

Cumprir destacar que a formação permanente se torna lócus privilegiado para os processos de reflexão, sobretudo se os conteúdos das formações versarem sobre as experiências da prática cotidiana. Nessa perspectiva, não apenas o cotidiano escolar empreende legitimidade à formação permanente, mas também outros contextos, desde que se priorize a construção da autonomia docente, propósito maior da proposta de formação que defendemos. Desse modo, convém abordar aspectos do paradigma reflexivo, propondo caminhos para pensar criticamente a reflexividade dos professores, afinal, “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” (FREIRE, 2018, p.40).

A concepção de professor reflexivo não surge por acaso. Ela é o resultado da longa trajetória humana sobre a própria condição de ser pensante. Todavia, enquanto conceito epistemológico da educação, o termo possui especificidades que precisam ser pontuadas e compreendidas.

A reflexão não é um fim em si mesmo, do mesmo modo que não se pode forçar que um professor seja reflexivo ou que seus os alunos o sejam se seus professores não o são (GHEDIN, 2012). Ainda que a condição de reflexividade seja parte da constituição humana, ela empreende complexidade, especialmente quando se torna um conceito marcado por ideologias que produzem efeitos sobre a própria

ação de refletir. Nesse sentido, tornar-se professor/a reflexivo/a implica caminhar na contramão do que vem sendo trabalhado nas formações iniciais e permanentes de professores, de modo que é urgente dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar (IMBERNÓN, 2011; LIBÂNEO, 2011). Não obstante:

A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. (NÓVOA, 2007. p.16)

Nessa direção, buscamos discorrer sobre alguns pressupostos do conceito de professor reflexivo, pontuando alguns aspectos da trajetória deste conceito na educação brasileira. Tal abordagem se dará de modo breve e introdutório, incorporando tais discussões à ideia de formação permanente *em* escolas, abordada neste trabalho.

A partir da década de 1980, os termos *professor-reflexivo*, *prático-reflexivo* e *ensino-reflexivo*, são utilizados no âmbito das reformas do ensino, dentro de um conjunto de mudanças na esfera do capitalismo e da formação de professores, em todo o mundo (ZEICHNER, 1993). Este conceito surge como contraponto a uma educação baseada na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, marcada pelo controle burocrático do trabalho docente. Nesta nova perspectiva, almeja-se uma educação mais democrática, opondo-se ao pensamento que nega o mundo real, reduz o conhecimento docente à técnica e submete o trabalho à autoridade burocrática.

No Brasil, este conceito ganhou força por volta dos anos 1990, a partir da difusão da obra *Os professores e a sua formação*, de António Nóvoa e da realização do I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, em 1993. Todavia, “nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos, que na maioria das vezes permanecem como retórica” (PIMENTA, 2012, p.48). Aqui no Brasil, a apropriação equivocada do conceito de professor reflexivo se deu por vias dos governos neoliberais como mais um modismo, desabonando-o de sua carga político-epistemológica. O mesmo, porém, não ocorreu em países como Portugal e Espanha, onde a transformação nas políticas de formação veio acompanhada de mudanças nas condições de trabalho e de salários. Por aqui, tendemos a um desvio teórico da ideia de professor reflexivo, reforçado pela falta de

análise crítica, bem como pela terceirização da reflexão, cabendo aos agentes externos de universidades e dos órgãos governamentais, pensar e “refletir” para/pelos professores (PIMENTA, 2012).

Considerado o percussor da ideia de reflexão nas formações de professores, Donald Schön (1983) inspira-se em Dewey para desenvolver uma concepção de trabalho formativo fundamentado numa epistemologia da prática, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta” (PIMENTA, 2012, p.23). Nesse sentido, a prática reflexiva, ou *reflective practice*, caracteriza o pensamento reflexivo dos docentes sobre sua prática.

Para Perrenoud (2001), este sentido também é compreendido como consciência de si, como metacognição, epistemologia da ação ou, simplesmente lucidez:

Qualquer que seja o vocabulário, ele designa uma forma de reflexibilidade: o sujeito toma sua própria ação, seus próprios funcionamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir. (PERRENOUD, 2001,p.174).

No entendimento de Schön (1992), a prática reflexiva pressupõe três etapas: o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Nesse sentido, o “conhecimento na ação” se refere:

a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior -- ejecuciones físicas, como el acto de montar en bicicleta- o se trate de operaciones privadas, como es el caso de un análisis instantáneo de un balance. Em ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. (SCHÖN, 1992, p.35).

A despeito da “reflexão na ação”, Schön considera a possibilidade de pensar enquanto uma ação acontece ou após a sua realização. Pressupõe o conhecimento tácito, construído na prática cotidiana através do fazimento pedagógico. Nessa perspectiva, “os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco” (ZEICHNER, 1993, p.20). Desse modo:

Podemos reflexionar *sobre* la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en médio de la acción para hacer lo que Hannah Arendt (1971) denomina un «pararse a pensar» (SCHÖN, 1992, p.36, 37).

Além da “reflexão na ação”, o autor chama atenção para a “reflexão sobre a reflexão na ação” que consiste em “reconstruir o trajeto percorrido desde a surpresa até a solução do problema originalmente advindo da ação docente” (SERRÃO, 2012, p.176) e exige o uso de palavras e o confronto da ação com perspectivas teóricas e técnicas. Não obstante, Schön (1992) chama atenção para o fato de que

una cosa es ser capaz de reflexionar em la acción y outra muy distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que produzcamos una buena descripción verbal de ella; e incluso es outra cosa ser capaz de reflexionar acerca de la descripción resultante. (SCHÖN, 1992, p. 40).

O pensamento “sobre a ação” demanda um distanciamento dos fenômenos, a fim de entendê-los melhor. Nesse entendimento, Libâneo (2012) compartilha dos argumentos de Sacristán (1998) de que a investigação e a reflexão na ação é uma metáfora. Por isso, afirma que seria mais adequado utilizar a expressão “investigação sobre a ação” do que “investigação na ação”, uma vez que seria difícil e inútil fazê-la estando imerso nos problemas e questões da prática. De outro ponto de vista, Brito & Silva (2010) afirmam que pensar sobre o que se faz enquanto se faz não quer dizer fincar-se apenas na prática. Ademais, autores como Zeichner, Ziroux e Pimenta postulam que é preciso ir além das quatro paredes, observar o contexto social, ou seja, conhecer ou racionalizar, também, sobre o contexto institucional.

Nessa seara, cumpre ressaltar que a ideia de professor prático reflexivo recebeu críticas de autores que consideram tal concepção reducionista e deslocada do contexto. Liston & Zeichner, por exemplo, afirmaram que Schön limitou a reflexão à ação docente, ignorando o contexto e pressupondo a prática de modo individual (PIMENTA, 2012). No bojo dessas discussões, Zeichner (1993) também faz uma crítica ao reducionismo no enfoque de Schön, ao limitar a prática reflexiva de modo individual, desconsiderando o contexto político, institucional e teórico-metodológico que compreende a docência. Além disso, o termo teria perdido o sentido formulado por Schön quando reformas e programas de formação, baseados na racionalidade

técnica, se apropriam do conceito que foi criado exatamente em oposição a esse paradigma (SOUZA; DOUBEUX, 2010).

Cumprir destacar que a racionalidade técnica que “nega a dimensão política inerente à esfera de atuação docente, tem contribuído para destituir os processos de formação de professores de uma perspectiva crítico-reflexiva, necessária a uma educação emancipatória” (LEITE *et al*, 2008, p.34). Nesse sentido, reforça-se que o papel da pesquisa sobre a prática não é dizer como fazer, mas fornecer caminhos possíveis e construí-los junto aos professores, a fim de que possam trilhá-los por si próprios, de forma autônoma.

A perspectiva do professor reflexivo aponta para a importância dos conhecimentos mobilizados no dia-a-dia da prática docente e preconiza a construção da autonomia, por meio da participação ativa dos professores nos processos de produção da própria prática. Nesse entendimento, atua:

contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que os outros lhes ditam de fora da sala de aula; ou seja, a rejeição de uma reforma educativa feita de cima para baixo, na qual os professores são meros participantes passivos. (ZEICHNER, 1993, p.16).

Para Charlot (2012), dizer aos professores o que eles devem, ou não, fazer, é tarefa difícil e perigosa: “ninguém tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula” (CHARLOT, 2012, p.105). Reside nesta questão, talvez uma das maiores contradições no campo da formação permanente de professores: pensar ou produzir por eles as inovações e conhecimentos de que supostamente precisam para fundamentar a prática.

Entendemos que esse tipo de postura faz parte de um “projeto ideológico” de controle social através da educação. Ora, promover a formação crítica dos profissionais seria algo equivalente a disseminar essa postura crítica para os alunos e, conseqüentemente, produzir tais atitudes em toda a sociedade. Nessa direção, a consciência e criticidade podem abalar as estruturas de manutenção do capital e dos interesses neoliberais, implantadas no país desde o início da Colonização. Não obstante, há um discurso amparado legalmente nos dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96, que fundamentam a formação crítica, democrática e emancipatória, mas que, ao mesmo tempo, ignora as contradições entre esses pressupostos e os

currículos, as posturas, conceitos e tendências no âmbito das práticas de ensino e da formação de professores.

Mencionando Orlandi (1969), Libâneo (2012) considera que há, no campo das contradições da formação de professores no Brasil, flutuações da consciência pedagógica. Trata-se de submeter o pensamento pedagógico brasileiro a modismos e oscilações teóricas flutuantes que se manifestam pelo “rápido abandono de linhas de pesquisa em favor daquelas supostamente consideradas mais avançadas, a assunção de temas da moda surgidos em outras culturas, o deixar para trás os paradigmas clássicos do conhecimento” (LIBÂNEO, 2012, p.64). Ainda, ressalte-se a condição da descontinuidade a que são submetidas as formações permanentes no país, sobretudo, quando se trata do interesse político de determinados governos que preferem imprimir a sua marca na gestão da formação a dar continuidade aos processos já iniciados e em andamento. Com isso, fica ainda mais difícil construir as bases que favoreçam o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em detrimento dessas contradições, Giroux (1990) propõe que os professores se tornem intelectuais críticos. Todavia, Contreras (1997) alerta para o fato de que essa ideia não se sustenta nas condições concretas das escolas que, segundo o autor, possui limitações organizacionais, políticas e pedagógicas que inviabilizam a formação crítica (PIMENTA, 2012). Todavia, é necessário ultrapassar as limitações e possibilitar com que os professores desenvolvam capacidades e competências do pensar: raciocínio, análise e julgamento. Com isso, não queremos dizer que:

a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÂNEO, 2012, p.90).

Consideramos pertinente partir do pensamento de Sacristán (1999) de que a atividade reflexiva, como atitude permanente na prática, é uma utopia que se aspira. Na realidade, o ensino nem sempre se dá mediante posturas reflexivas. Contudo, se quisermos uma educação em que seja possível aos estudantes desenvolver processos de autonomia diante dos conhecimentos e do mundo social, é necessário que a formação de professores contemple, do mesmo modo, esses pressupostos (LIBÂNEO, 2011). Nessa perspectiva, é preciso que os professores entrem em confronto com as situações de incertezas produzidas no seu cotidiano, recorrendo a investigação para (re)elaborar conceitos e intervir na realidade analisada, ou seja,

“aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2010, p.42).

Não obstante:

os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar (ZEICHNER, 1993, p.18).

Desse modo, urge compreender que os processos de reflexão devem partir de dentro para fora, dos professores para o cotidiano e para o contexto social, ultrapassando as paredes da instituição educativa, tornando possível compreender e analisar os conteúdos que abrangem o contexto político, social e educacional (IMBERNÓN, 2010). Nesse sentido:

A aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não simples espaços de aplicação (LEITE *et al*, 2008, p.36-37).

Destarte, Zeichner (1993) desenvolveu sua compreensão acerca da ideia de professor como prático reflexivo, considerando que os professores mobilizam sua atenção para dentro da prática, mas também para o contexto social em que se situam. Todavia, para que haja essa sintonia entre o contexto social e as práticas cotidianas escolares, é necessário que se construa uma nova perspectiva de relação entre estes contextos em que os professores não sejam vistos apenas como objeto da formação e os formadores não sejam vistos como *experts* dotados dos conhecimentos formativos e, portanto, legítimos representantes externos, oriundos das instituições políticas e/ou acadêmicas, ou seja, os sujeitos da formação.

Há, nesse sentido, um evidente paradoxo entre quem pensa e quem é pensado no âmbito da formação de professores, de modo que é possível perceber, de um lado, os professores como executores do ensino e, de outro, os *experts* produtores de teorias e concepções que devem ser implantadas pelos docentes. Entretanto, parece injusto se não admitíssemos que os profissionais do ensino, de algum modo, lançam mão de processos reflexivos em sua prática. Afinal, temos nos repetido no sentido de reafirmar que a reflexividade é uma condição humana e a utilizamos cotidianamente, na vida social, pessoal, profissional e nas demais dimensões de nossa existência.

Seguramente, uma das questões que impede que as formações proporcionem aos professores a condição de refletir sobre a própria prática é o fato de que há um mercado embutido na educação que condiciona estes profissionais a fazer o que ele demanda, rejeitando, de certo modo, o que as ciências pedagógicas propõem. Além disso, muitas vezes “o professor que trabalha não é o que reflete, o professor que trabalha não pode refletir sobre sua própria prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que não reflita muito...” (SACRISTÁN, 2012, p.96). Existe aí um paradoxo, complexo e complicado que consiste em utilizar um tipo de discurso aparentemente democrático e progressista nas formações de professores, que destoa da realidade que se pratica nas formações, onde imperam os programas curriculares rígidos, a burocracia, as avaliações em larga escala como parâmetro de qualidade, entre outros fatores que só confirmam as contradições.

Nesse contexto, as formações permanentes se revertem de espaço para implementação de paradigmas, conceitos e ideias educacionais vindos de “cima para baixo”, com pouco ou quase nenhum espaço para o contexto e as percepções sobre as vivências do cotidiano docente. Além disso, quase sempre essas ideias são apresentadas por profissionais especialistas de instituições formadoras, empresas de assessoria pedagógica ou dos próprios sistemas de ensino que, geralmente falam de um lugar privilegiado em relação aos professores da educação básica, seja pelas condições de trabalho, de salário ou de status que ocupam (SACRISTÁN, 2012).

Enquanto permanecerem apenas como parte de uma agenda político administrativa, as formações permanentes de professores serão o “palco” por onde passam especialistas em determinados assuntos e que apenas depositam, palestram ou expõem seus conhecimentos. Nesse contexto, cabe aos professores garimpar informações para que tirem proveito de algo e utilizem em sua prática. Não raro, os professores o fazem, de forma isolada, já que essas formações, apesar de denominadas permanentes ou continuadas, são pontuais e fechadas em si mesmo. Além disso, geralmente não há *feedback* para avaliar possíveis encaminhamentos, práticas e questões decorrentes delas. Além disso, não há tempo para reflexão, discussão ou crítica, tampouco compartilhada.

A despeito disso, Libâneo (2012) argumenta que a reflexividade compreende processos de autoanálise sobre as próprias ações e pode ser desenvolvida consigo mesmo e com os outros. Nesse mesmo sentido, afirma:

além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns (LIBÂNEO, 2012, p.91).

Sobre este aspecto, observa-se que as formações permanentes são, geralmente, realizadas em grandes grupos que compõem uma plateia à escuta de palestrantes, formadores ou gestores pedagógicos de escolas e secretarias de educação. Em outros contextos, forma-se grupos menores, porém com discussões e mediações muito homogêneas e superficiais, como se as práticas dos professores fosse imbuída dos mesmos problemas e necessidades investigativas.

Desse modo, a breve explanação sobre a concepção de reflexão no âmbito das práticas de formação de professores nos leva a concluir que a reflexão favorece a emancipação e autonomia dos docentes, liberando-os de costumes, da opressão e coerção que dominam o sistema político de ensino. A ênfase na reflexão sustenta o fato de que “não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p.16).

Nessa perspectiva, defendemos que os professores devem se tornar pesquisadores de sua própria prática, refletindo criticamente sobre ela e sobre os conteúdos que a compõe. Desse modo, há uma demanda por uma reformulação da estrutura e concepção da formação permanente, passando a integrá-la ao cotidiano como uma postura e uma prática constante e não apenas como eventualidades no decorrer do ano letivo. Com isso, espera-se colaborar para a construção de uma identidade docente permeada pela competência criativa, instigadora, inquieta, curiosa, persistente, ética, responsável, consciente, solidária e crítica (FREIRE, 2018).

3 FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA

As discussões sobre a formação permanente de professores, articuladas neste trabalho, vêm apontando para o questionamento do modelo de racionalidade técnica, em detrimento da valorização do professor reflexivo. Desse modo, temos defendido a vinculação entre a formação permanente e as demandas do contexto de trabalho, evidenciando o espaço da escola como unidade proativa de mudança significativa. Nessa perspectiva, as escolas se tornam o lócus de formação, mas não apenas sob o ponto de vista da localização, ou seja, pretende-se pensar a criação de redes de escolas em que elas mesmas se tornem centros de formação que focalizem os processos formativos nas dimensões organizacional, profissional e pessoal (PIMENTA, 1997; IMBERNÓN, 2016, 2010).

Para Silva & Almeida (2010), a formação permanente de professores compreende três importantes dimensões: a das políticas públicas, de responsabilidade do Estado e das instituições de formação a partir de programas e projetos; as políticas escolares, de incumbência das escolas, a partir do projeto pedagógico e das práticas internas de formação e as políticas pessoais, que compreendem esforços dos professores sobre a própria formação.

Evidencia-se que tais dimensões abordadas não são simétricas e que, em determinados momentos, uns se sobressaem sobre os outros (SILVA; ALMEIDA, 2010). Além disso, é possível que as dimensões da formação permanente se entrecruzem de acordo com as especificidades e propósitos a que se destinam. Ou seja, uma formação que parte de uma esfera organizacional pode, eventualmente, alinhar-se aos interesses pessoais, em face dos anseios ou intenções de saber ou se aperfeiçoar sobre algo. Do mesmo modo, a busca pessoal pelo aperfeiçoamento em determinado campo dos saberes docentes pode, em maior ou menor proporção, alinhar-se a objetivos formativos institucionais ou organizacionais. Nesse sentido, tais dimensões abrangem aspectos peculiares e complexos, se analisados numa perspectiva individual ou transversal, imprimindo características próprias e possivelmente convergentes, afinal, toda formação permanente tem por objetivo a melhoria do trabalho pedagógico.

Cumprido ressaltar que a ampliação da perspectiva da formação permanente, enquanto campo multidimensional de construção de saberes, tem inspiração nas

ideias provenientes de países europeus como a França, Espanha e Portugal, por volta dos anos 1980, e chegam ao Brasil a partir da década de 1990, com estudos sobre a formação em serviço, através de abordagens que preconizam a construção da autonomia e da reflexividade docente (BRITO & SILVA; 2010). Nesse sentido, abrem-se inúmeras possibilidades de pensar a formação docente, sobretudo no que tange ao contexto escolar. Desse modo, a prática pedagógica ganha espaço e se firma como principal objeto de análise e discussão nas formações permanentes.

Este capítulo empreende esforços no sentido de abordar a perspectiva da formação permanente a partir de dentro (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016), ou seja, entendendo a escola enquanto *lócus* da formação, centrando os processos formativos não apenas no espaço físico da escola, mas no currículo e nas práticas que se desenvolvem no interior delas.

Inicialmente, abordaremos a distinção entre a formação *nas* escolas e *em* escolas e explicitaremos a preferência por esta última mencionada. Posteriormente, abordaremos o que, para nós, compreende os conteúdos da formação *em* escolas. Trata-se do conjunto de pressupostos que, baseado em algumas leituras e vivências formativas, nos dão algumas pistas para compor a formação permanente.

Desse modo, baseados em Freire (2018), Gadotti (2019) e Imbernón (2010, 2016), apresentamos **a escuta** e **o diálogo** como conteúdo inicial e permanente da formação; a **reflexão crítica** como pressuposto que embasa as discussões formativas, conforme Pimenta e Ghedin (2012), Libâneo (2012), Zeichner (1993); a **práxis** e as **intervenções processuais**, em consonância com ideias preconizadas por Ghedin (2012), Freire (1979, 1987) e **a avaliação**, baseada em ideias de Luckesi (1999), Hoffmann (2009), Libâneo (2006), Demo (2012), entre outros.

No que tange aos **formadores e formadoras**, abordamos aspectos da presença desses profissionais no cotidiano dos docentes e da instituição, bem como a maneira de conduzir os processos formativos, tendo em vista que se trata de colaboradores, apoiadores e incentivadores dos professores e não de “experts”, cheios de certezas e donos das soluções para os problemas educativos. Posteriormente, discorreremos sobre o **feedback** como um dos aspectos fundamentais para a consolidação de práticas formativas que se pretendam em escolas. Trata-se da socialização, compartilhamento e devolutivas que compreendem o processo de reflexão-ação-reflexão (GASPAR, 2013/2014; FONSECA et al, 2015; FREIRE, 2018).

Finalizando, discutimos a **formação além dos “encontros”**, ou seja, a existência de uma prática formativa cotidiana, permanente e constante que se construa na relação de colaboração entre professores e formadores ou assessores e que se dê, também, pela autoformação através do desenvolvimento da autonomia docente.

Dessa forma, tencionamos fornecer as bases para uma formação *em* escolas que colabore para o desenvolvimento profissional e institucional, bem como para a qualidade educativa.

3.1 – Diferenças entre formação *nas* escolas e *em* escolas

Uma das questões que abre precedentes para a discussão sobre a pertinência da formação permanente consiste em saber se os saberes trabalhados nas formações permanentes servem às práticas cotidianas dos professores. Nessa direção, buscamos problematizar o paradigma de formação ainda vigente na maioria das escolas do país, cuja principal característica consiste em considerar os saberes e conceitos definidos e escolhidos sob o viés ideológico do sistema político ou pela “expertise” dos formadores externos, sem a participação dos professores, deixando de lado aspectos fundamentais de sua experiência pessoal e profissional. São práticas em formato de “treinamento” cujas críticas vêm sendo feitas em face da rigidez curricular e metodológica, bem como pelo distanciamento entre o discurso e a prática (LIBÂNEO, 2011). Além disso, essas formações dão a impressão de que o trabalho dos professores é algo que precisa ser constantemente corrigido ou, ainda, que algo que precisa ser feito não está sendo.

A formação baseada num modelo de treinamento (instrução individual ou coletiva por meio de um especialista) considera que há uma série de técnicas e de habilidades que precisam ser reproduzidas pelos professores em sala de aula. Para isso, são realizados seminários, minicursos, oficinas, em que um *expert* especialista transmite verticalmente alguns conhecimentos. Nesse entendimento, uma formação baseada no êxito realizado pelos outros, sem contextualização de quem participa da formação é uma ilusão (IMBERNÓN, 2009).

Em oposição a esse paradigma, recorreremos à formação *em* escolas como possibilidade de mudar a perspectiva da formação permanente, atribuindo novos

sentidos ao desenvolvimento profissional e institucional. Nessa perspectiva, cabe definir a formação *em* escolas, a fim de esclarecer sua especificidade e distingui-la de outras modalidades formativas.

Segundo Imbernón (2016, 2010), a modalidade de formação *em* escolas surgiu no Reino Unido, por volta dos anos 1970, em meio a um cenário de escassez de recursos destinados às políticas de formação permanente. A priori, essas práticas não caracterizaram, portanto, uma nova concepção de formação, mas um recurso à contenção de gastos com a educação.

No Brasil, o final da década de 1990 e início dos anos 2000 marcam uma fase das formações de professores baseadas na racionalidade técnica com formações organizadas em semanas pedagógicas, patrocinadas em hotéis ou centros de formação distantes do contexto de trabalho. Costumavam ser conduzidas por professores universitários ou formadores experientes e fundamentavam-se em conceitos e práticas que deveriam ser aplicadas pelos professores em suas salas de aula. Mais tarde, programas e projetos de formação passaram a ser desenvolvidos dentro da esfera local (municípios ou escolas), a partir de uma sistemática que selecionava formadores locais para serem preparados no âmbito regional e, com isso, torná-los multiplicadores desses programas e/ou projetos em suas localidades. Nesse contexto, há um trabalho que funciona em regime de colaboração onde o Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro, bem como coordena alguns programas (o mesmo ocorre em propostas dos Estados) e aos municípios cabe a adesão e o investimento, em contrapartida, para implementar tais programas, a partir do envio de formadores locais, realização das formações e retorno (quando necessário) por meio de relatórios e/ou produtos, além do comprometimento com objetivos e metas pactuadas entre os entes federativos.

Nessas formações há também uma contenção nos investimentos que seriam destinados ao pagamento de diárias, estadias, alimentação e transportes dos professores a outros espaços, cabendo apenas os custos com os multiplicadores. Desse modo, firma-se a formação de professores no local de trabalho. Todavia, ainda há a necessidade de problematizar essas formações que, apesar de realizadas no próprio contexto de trabalho dos professores, não correspondem a uma formação *em* escolas, na perspectiva que defendemos.

Para Imbernón (2016):

A formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola [...] Nós a denominamos formação *em* escolas para diferenciá-las da formação *na* escola, onde a formação apenas teria uma localização espacial diferente: na escola e não fora dela (IMBERNÓN, 2016, p. 151, grifo nosso).

Nesse sentido, a formação *em* escola configura-se como uma modalidade formativa que pretende estruturar um trabalho pedagógico no âmbito das demandas decorrentes do contexto de atuação dos professores. Tal perspectiva possui características que precisam ser pontuadas, a fim de evitar contradições e equívocos que se assemelham aos processos formativos realizados *na* escola, mas que não representam uma mudança paradigmática em relação aos modelos convencionais utilizados.

Dessa forma, ao escolher a formação *em* escolas:

optamos por uma formação que contemple as especificidades e a complexidade do ambiente escolar e a condição do professor de ser autor e ator do trabalho pedagógico; uma formação continuada que incentive a investigação do cotidiano escolas em uma dinâmica dialética de repensar e de refazer a prática pedagógica, fazendo emergir questões didático-pedagógicas que alimentem a própria formação continuada (SILVA & ALMEIDA, 2010,p.19).

A perspectiva da formação permanente *em* escolas é diferente da maioria das formações que ocorrem no interior das instituições de ensino ou no contexto de atuação docente, cujas discussões têm pouca ou nenhuma relação com as necessidades decorrentes da realidade cotidiana. Não obstante, é esse tipo de formação que têm prevalecido nas escolas e, portanto, não se pode falar em formação *em* escolas enquanto ela servir de espaço para forjar um aperfeiçoamento que não implique mudanças substanciais na prática e na profissionalização dos professores.

A formação *em* escolas pressupõe a abertura de espaço para discussão sobre os problemas e soluções oriundos do cotidiano dos professores. Além disso, se destina ao coletivo da escola, cujo espaço se torna rico em possibilidades de mudança e inovação, sobretudo se construídas de modo colaborativo. Nessa perspectiva, fala-se em uma ecologia da formação permanente, produzida no próprio ambiente de trabalho, com tessituras no âmbito do contexto da sala, da escola e da comunidade (SILVA; ALMEIDA, 2010).

Cumpramos ressaltar que, ao defendermos a perspectiva da formação permanente *em* escolas, não pretendemos anular as demais práticas de formação que se desenvolvem no interior das escolas visto que todo conhecimento é válido. No entanto, preocupa-nos que essas formações favoreçam o individualismo ou celularismo do trabalho docente e a burocratização que serve mais aos formalismos da gestão pública do que aos pressupostos pedagógicos. Além disso, costuma-se aderir a modismos que, em suma, não representam mudanças nos processos educacionais da instituição (IMBERNÓN, 2010, 2016). Nesse sentido, as políticas de formação lançadas por muitos governos convertem a formação em um “mercado” onde são “vendidos” os modismos e mantidos os mecanismos de controle dos professores e de suas práticas (IMBERNÓN, 2016).

Diante disso, cumpre evidenciar que a formação permanente *em* escolas centra-se na instituição não para manter a mesma estrutura que há alguns anos vem sendo utilizada. Ao contrário, trata-se de uma estratégia que redefine o enfoque nos objetivos, nos conteúdos, nos protagonistas, nos procedimentos e na instituição enquanto locus do processo. “Não é, portanto uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação” (IMBERNÓN, 2010, p.85).

Nessa direção, Imbernón (2016) sugere alguns passos para a formação *em* escolas:

- Começa-se com a identificação de um problema ou de uma necessidade por parte de um grupo de professores ou professoras.
- Depois de identificar a necessidade, propõe-se dar uma resposta a ela. Esta fase pode durar algumas sessões e exige que o grupo promotor realize consultas com todo o grupo de professores ou com a equipe que participa e que se reveja a informação existente em torno do tema que se deseja abordar.
- A partir desse momento, o plano de formação é iniciado ou se adota a inovação na escola. Esse processo pode necessitar de alguns dias, meses, e até anos.
- Como última etapa, avalia-se se o esforço realizado obteve os resultados esperados. Se o professorado não estiver satisfeito com os resultados obtidos, volta-se à fase inicial (aquisição de conhecimento ou de habilidades) e repete-se o processo. (IMBERNÓN, 2016, p.153).

Como podemos notar, a formação permanente *em* escolas pressupõe o diálogo com os professores, ao contrário do que se faz quando as formações já vêm fechadas em determinados fins. Partindo desse entendimento, deve-se prezar pela

abertura ao outro e primar pela curiosidade respeitosa ao seu discurso, valorizando a boniteza que existe no diálogo que se assume enquanto movimento da inconclusão humana (FREIRE, 2018). Além disso, evidenciamos que tal diálogo não deve ocorrer apenas entre os professores e os formadores ou assessores pedagógicos, mas, sobretudo, entre os próprios colegas de profissão de modo colaborativo e horizontal.

Figura 03 – Diferença entre a formação *na* escola e *em* escolas



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, a formação *em* escolas compreende um paradigma colaborativo que pressupõe a escola e os professores como foco da “ação-reflexão-ação” tornando-os objetos de mudança, a partir de processos de comunicação colaborativa, interdependência, abertura profissional, autonomia e autorregulação. Nesse entendimento, “a colaboração, mais do que uma estratégia de gestão, é uma filosofia de trabalho” (IMBERNÓN, 2010, p.86).

A mudança de um paradigma formativo racional para um enfoque mais fenomenológico encontra resistências e limitações. Talvez a maior delas se dê no âmbito organizacional e político, uma vez que para implantar uma formação *em* escolas, é necessário ressignificar e ajustar concepções de formação e da gestão e administração pedagógica, possibilitando o trabalho formativo a partir da reorganização de horários, espaços, recursos e incentivos.

3.2 – Conteúdos da formação *em* escolas

Inicialmente, gostaríamos de esclarecer porque a opção pelo termo conteúdo e não por currículo, já que ambos possuem estreita relação, para não dizer que se

confundem. Nessa direção, introduziremos algumas questões sobre currículo, a fim de distingui-lo da ideia de conteúdo e, mais adiante, explicitaremos porquê falamos em conteúdos da formação, em vez de currículo da formação.

Há um consenso entre diversos estudiosos do currículo de que não há uma única definição sobre o termo. Embora sua origem remonte o período da Antiguidade clássica, quando Platão e Aristóteles o utilizavam para se referir aos temas ensinados, a ideia de currículo, como conhecemos hoje, é relativamente recente e ganhou força no Brasil por volta dos anos 1960, sob forte influência dos países de língua inglesa e francesa (BARTICELLI, 2005). Desse modo, ao longo dos tempos, diversos conceitos foram formulados, prevalecendo aqueles que associam currículo a um conjunto de conteúdos ou às experiências vivenciadas na escola (MOREIRA, 2001). Nessa perspectiva, o currículo representa o cotidiano escolar, como movimento integrante de um determinado contexto social e, por outro lado, compreende um campo de concepções e práticas que interagem reciprocamente e sobre os quais os professores devem não apenas estar condicionados, mas, também, intervir (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998).

O currículo é o resultado da seleção, visão ou intervenção de alguém ou de um determinado grupo e se configura como “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2011, p.71). É um conceito bastante elástico que, no entendimento de Sacristán & Pérez Gómez (1998):

poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998, p.126).

Depreende-se que o currículo é marcado pelas contradições e pela convergência de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais e, por isso, não é neutro, pois em todo seu processo, viabiliza a organização e instrumentalização de interesses distintos. Desse modo, entende-se que o currículo é um produto fruto de escolhas compatíveis com valores e crenças dominantes que objetivam a formação de profissionais que atendam a um determinado projeto político e ideológico. Nessa seara, cumpre problematizar o currículo da formação permanente de professores a partir de dentro, em contraponto aos currículos implantados com vista à preparação

de “determinados” professores, para atender a uma “determinada” ideologia dominante.

Assim sendo, cabe questionar alguns pontos: afinal, o que compõe o currículo da formação permanente *em* escolas? Quem os define? Como é construído? Com base em quais objetivos? Como são mobilizados nas formações? Ou ainda, quais os conteúdos da formação permanente *em* escolas?

Historicamente, a formação docente é marcada pela não inclusão dos professores na elaboração dos currículos que compreendem os projetos e programas de formação oferecidos nas universidades e instituições reguladoras da formação docente. Nesse sentido, observa-se uma forte tendência à burocratização das formações com apelo excessivo às teorias, sobretudo as que versam sobre a racionalidade técnica. Dessa forma, o currículo se destina a comandar as práticas e “implica, pois, a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento” (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMES, 1998, p.125).

Ainda que o currículo dos cursos de formação inicial colabore para formar novos ou experientes professores crítico-reflexivos, cumpre destacar que na prática, há um distanciamento entre o que se aprende e o que se configura como ação. Não obstante, os conteúdos da formação permanente têm contemplado, sobremaneira, os interesses neoliberais, concentrando esforços na política de resultados que forja uma determinada qualidade educativa e mantém a escola e toda a sociedade indiferentes ou alheias frente ao ensino enquanto conceito amplo e multifacetado. Desse modo, o neoliberalismo sufoca questões como a equidade, cidadania e democracia, em detrimento de uma lógica de mercado. Oposto a isso, “uma teoria crítica da educação proporia um processo formativo abrangendo a totalidade do ser humano, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, não se reduzindo a dimensão econômica” (LIBÂNEO, 2011, p.22).

Ao mencionar uma imposição curricular, produzida de cima para baixo, não tencionamos desqualificar a produção e divulgação de saberes teóricos, tampouco discordar da necessidade de um currículo organizador e orientador do ensino. Todavia, não se pode fechar os olhos para como este instrumento quase sempre serve aos interesses ideológicos de quem controla a educação. Com isso, não queremos dizer que o discurso fixado na prática é suficiente para formar professores competentes, nem tampouco concordamos que as suas vivências e experiências sejam deixadas de lado. Nesse sentido, urge reconhecer que os professores são, em

potencial, sujeitos e não objeto de sua própria formação. Por isso, da mesma forma que o ensino não se dá pela transferência de conhecimento (FREIRE, 2018), formar professores também não o é.

A nosso ver, a formação de professores deve contemplar, simultaneamente, saberes teóricos e práticos, possibilitando aos docentes construir sua autonomia e, portanto, tornar-se sujeitos e não objeto de sua própria formação. Desse modo, é preciso:

abandonar o conceito tradicional que estabelece que a formação permanente do professorado é a atualização científica, didática e psicopedagógica [...] de sujeitos ignorantes, em benefício da firme crença de que a formação permanente deverá gerar modalidades que ajudem o professorado a descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo (IMBERNÓN, 2009, p.48)

A ideia de conteúdos da formação de professores desemboca na concepção de currículo, visto que, na prática, os paradigmas e conceitos da formação consistem em ensinar os docentes a fazer algo. Não obstante, por muitos anos, e talvez ainda hoje, algumas formações foram/são realizadas no intuito de fornecer ideias prontas, sugestões práticas e modelos de aplicação de conteúdos e posturas que, conforme apresentadas, resolveriam determinados problemas do ensino. Parte-se da ideia de que os impasses da sala de aula são genéricos e que, portanto, esses “ensinamentos” serviriam aos professores e suas turmas de modo geral.

Do ponto de vista complexo, é impossível estabelecer uma formação para cada situação específica de sala de aula que demande uma análise mais detalhada e uma intervenção prática. Nesse sentido, espera-se que os professores se tornem construtores de sua própria formação. Todavia, preocupa-nos a forma como algumas formações são trabalhadas na perspectiva de oferecer sugestões ou modelos solucionadores. Por isso, é imprescindível que haja um debate prévio sobre as condições locais e contextuais do trabalho docente, evitando discursos e propostas dissociadas do contexto de trabalho que, geralmente, são engavetadas ou esquecidas pelos professores. Ainda, interessa-nos saber se estes conhecimentos são apontados pelos “sujeitos do suposto saber”, como assessores e formadores pedagógicos, ou se estão sendo construídos *com* os professores em vez de *para* eles.

Tendo em vista que não há um único modelo plausível de currículo para a formação de professores e considerando os documentos norteadores e orientadores para a formação docente como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e os

Referenciais Curriculares para a Formação de Professores, além de leis e documentos que dão suporte e direcionamento para alguns projetos formativos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como os currículos Estaduais e Municipais e o vasto repertório teórico e acadêmico, decorrente das pesquisas inovadoras sobre o ensino, optaremos pelo termo conteúdos da formação, em vez de currículo da formação, considerando que o aparato sugerido neste trabalho oferece as bases para que sejam pensadas estratégias de formação permanente que considere as especificidades do contexto mas que não perca de vista aspectos gerais fundamentais.

Assim sendo, estamos convencidos de que os conteúdos da formação permanente devem dar conta das especificidades do cotidiano, a partir da elaboração de um plano de formação construído entre professores e assessores (no caso da formação específica por escolas) e entre esses profissionais e os técnicos pedagógicos dos sistemas de ensino (no caso da formação em rede). Nesse sentido, sugerimos alguns pressupostos básicos para a formação permanente a fim de colaborar com o êxito da instituição de ensino e de seus profissionais.

Baseado em experiências e vivências com a formação permanente de professores e a partir da leitura de alguns autores como Imbernón (2009, 2010, 2016), Freire (1979, 1987, 2018), Gadotti (2019), Pimenta & Gedhin (2012), Libâneo (2006, 2012), Zeichner (1993), Luckesi (1999), Hoffmann (2009), Gaspar (2013/2014), entre outros, propomos que a formação permanente contemple os seguintes conteúdos:

3.2.1 A escuta:

Sabe-se que há uma tendência recorrente nas formações de professores que os mantém como ouvintes passivos do que os supostos “experts” têm a dizer. Nesse contexto, os conteúdos da formação se restringem ao que é abordado pelos palestrantes ou formadores, sem que haja uma contrapartida dos principais interessados na formação: os professores.

Parte considerável dessa condição que mantém professores nas plateias ou auditórios das formações se dá em face da dinâmica e da organização de alguns encontros onde se reúnem um grande número de profissionais num mesmo espaço e num curto período de tempo, impossibilitando que determinados formadores dialoguem com estes profissionais. Isso ocorre, com frequência, em congressos, seminários, palestras, simpósios e outros eventos de formação, sobretudo aqueles

considerados pontuais, ocorridos em poucos dias e com grande abrangência de conteúdos e temáticas abordadas. Neste tipo de dinâmica, costuma-se oferecer uma programação com atividades em que, geralmente, os professores irão participar como ouvintes, podendo, inclusive, “transitar” livremente entre uma atividade ou outra, sem se comprometer tanto com aquela discussão. Mesmo com tais limitações, estes eventos formativos são importantes para construção dos saberes docentes.

Nas formações permanentes *em* escolas, ocorre que é imprescindível a participação de todos os professores desde o início da elaboração do projeto formativo e em todo o seu desfecho. Nesse sentido, a escuta configura o primeiro passo, visto que não há possibilidades de construir uma formação *com* os professores se não for oportunizado este espaço de fala. Desse modo, evocamos a formação como uma atitude democrática e solidária, conforme argumentou Paulo Freire (2018):

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele* (FREIRE, 2018, p.111, *grifos do autor*).

No entendimento de Freire (2018), estabelecer um diálogo democrático e respeitoso com o outro é imprescindível para estabelecer um clima de confiança e de crescimento coletivo. Nessa perspectiva, cabe aos formadores e assessores pedagógicos oferecer espaço, tempo e disponibilidade para ouvir. A despeito disso, é necessário que as falas sejam oportunizadas sob o silêncio da escuta atenta e empática e não sob o silenciamento de quem escuta. Nesse sentido, corroboramos Freire (2018) quando advoga que, em hipótese alguma, o sujeito que escuta deve estar reduzido ao que o outro fala. Desse modo:

a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar no ponto de vista das ideias (FREIRE, 2018, p.117)

Assim sendo, a escuta pode construir pontes em vez de muros, fortalecendo a produção de sentidos para a formação permanente. Todavia, é preciso estimular a participação de todos os profissionais, valorizando e incentivando o que cada um traz em suas experiências, saberes e visões de mundo. A esse respeito, cabe destacar que a mediação dos professores formadores ou assessores pedagógicos deve ser

democrática e respeitosa, apoiando e acolhendo a singularidade e subjetividade próprias de cada professor ou professora.

Cumpramos ressaltar que a escuta é um instrumento de aprendizagem que possibilita (re)conhecer outros sentidos e pontos de vista. Nesse entendimento:

Precisamos estar abertos à escuta de vozes divergentes, sem medo de assumir nossas fraquezas e nem de se arriscar na aceitação do que nos afugenta. Precisamos construir o futuro da educação escutando os que pensam diferentemente de nós. (GADOTTI, 2019, p.152)

Assim, a escuta representa o encontro com o diverso e o distinto, fornecendo as bases necessárias para o diálogo. Um não existe sem o outro, portanto, não há diálogo sem escuta e escuta sem diálogo é apenas verbalização.

3.2.2 O diálogo:

Na concepção de Freire (2018), o diálogo é a base de uma educação transformadora e possibilita a passagem da ingenuidade para a consciência crítica. Nesse sentido, uma educação dialógica se opõe ao paradigma bancário de ensino que serve à dominação, inibe e deforma a criatividade, subordina, apassiva e “domestica” homens e mulheres (FREIRE, 1987, 2018). Desse modo, quando é feito de cima para baixo ou de fora para dentro, o diálogo se transforma em antidiálogo: não gera criticidade, não é humilde, impõe arrogância e desesperança. Aqui, não há comunicação, mas comunicados.

Nesses termos, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1987, p.107)

Como já vínhamos assinalando, as formações permanentes têm se constituído como espaços de antidiálogo onde professores formadores costumam fazer comunicados, em vez de comunicar-se. Nesse entendimento, há informação em vez de formação, pois formar implica um processo que não se constitui como obrigação ou imposição, mas como um movimento dinâmico e complexo.

Mesmo diante da existência do diálogo nos processos formativos, ainda assim, é preciso atentar para que este não se torne mecânico, superficial e meramente ilustrativo, narrações vazias ou verbosidade alienada e alienante (FREIRE, 1987). Para que haja diálogo, na perspectiva que defendemos, deve haver reciprocidade, movimento de conscientização que desperta a curiosidade, criticidade e autonomia. No entanto, Gadotti (2019) pondera que não há autonomia construída sob o solo da autossuficiência, visto que ela pressupõe a relação com o outro. Urge daí a necessidade do diálogo, sustentado por Paulo Freire com base nos pilares do amor, da humildade, da fé nos homens, na esperança e no pensamento crítico (FREIRE, 1987).

Gadotti (2019) advoga que o diálogo é a principal ferramenta de emancipação, mas afirma que só se pode aprender a dialogar, dialogando. Nesses termos, o diálogo não é apenas um método, mas um princípio ético e antropológico. O autor destaca que, diferentemente do diálogo socrático, cuja prática deveria ser guiada pelo mestre que sabe e não por seu discípulo ignorante, o diálogo na perspectiva freireana pressupõe reciprocidade, igualdade e amorosidade (GADOTTI, 2019). Nessa perspectiva, a formação permanente de professores, que se pretenda dialógica ou dialética, é aquela que “desvenda as contradições, os conflitos, as dificuldades da prática educativa para superá-las” (GADOTTI, 2019, p.76).

Cumpramos ressaltar a relevância da abertura ao diálogo como pré-requisito básico para a construção de propostas formativas *em* escolas ou a partir de dentro (IMBERNÓN, 2016). Cabe evocar cada um dos profissionais envolvidos no processo, seja por um diálogo coletivo ou individual, afinal, a presença de um/a formador/a de contexto ou assessores pedagógicos locais requer, também, a existência de espaços para interações específicas e individuais, em oposição ao individualismo. A despeito destes dois termos, Imbernón (2016) destaca que o individualismo equivale a egoísmo e primazia do indivíduo, cujo valor máximo consiste em atender aos interesses próprios. Quanto à individualidade, o autor argumenta que esta é a condição de independência, imaginação, iniciativa e realização pessoal, associados à competência e autonomia profissional. Nessa direção, são reconhecidas as demandas que cabem aos espaços e tempos da formação socializada, bem como aos diálogos estabelecidos em processo, de modo particular.

Sendo assim, argumentamos em favor do diálogo como característica permanente da formação, seja nos encontros formativos sistematizados ou durante o

cotidiano, como estratégia que abre caminhos para o acolhimento e apoio mútuo, construindo boas práticas, a partir da resolução de conflitos e compartilhamento de ideias.

3.2.3 A reflexão crítica:

Sobre este aspecto, abordado no tópico 2.4 do capítulo anterior, cabe retomar alguns pontos principais, a fim de reafirmar a formação crítico-reflexiva como paradigma formativo máster no enfrentamento aos desafios educacionais contemporâneos. Nesse sentido, a formação crítico-reflexiva exige o rompimento com a racionalidade técnica, ainda vigente nas formações, cuja imposição do currículo é feita verticalmente, geralmente trabalhado por especialistas externos à escola, enquanto os professores são vistos como meros expectadores apassivados, necessitados de tais conhecimentos. Não obstante, esta ainda é a tônica da maioria das formações realizadas no país, sob o pretexto de uma qualidade educativa argumentada como principal bandeira política e ideológica. Nesta seara, mecanismos de controle avaliativos são criados implicando intervenções e limitações nas práticas pedagógicas.

Em oposição a isto, a formação crítico-reflexiva preconiza que os professores podem produzir conhecimentos a partir da prática. Para isso, além do diálogo e da escuta, anteriormente abordados, é preciso que os formadores possuam competências apropriadas para mediar tais processos com vista a problematizar em vez de apontar, questionar no lugar dar respostas, *pensar junto com*, em vez de *pensar para*. Nessa direção, propõe-se uma análise e reflexão das práticas como forma de explicar os processos empíricos da própria prática num movimento colaborativo de reflexividade.

Desse modo, entende-se que a capacidade reflexiva é inerente ao ser humano e possibilita pensar sobre atos, construções, intenções, representações e estratégias de intervenção. Nessa perspectiva, a reflexividade “supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer” (LIBÂNEO, 2012, p.74). Assim, ao propormos a reflexão crítica como “conteúdo” da formação permanente, sugerimos um movimento dialético e complexo que possibilite voltar a atenção dos professores para dentro de sua prática, ao mesmo tempo em que para as condições sociais inerentes ao contexto em que se situam (ZEICHNER, 1993).

A reflexão crítica, como condição *sine qua non* da formação docente, demanda, além de competências e habilidades reflexivas, conhecimento fundamentado nas teorias e nas pesquisas em educação, a fim de que o processo de reflexividade não se torne pensamento superficial e alheio, vazio de perspectiva científica. Por outro lado, quando a reflexão se restringe ou se fixa ao campo teórico, perde-se em possibilidades de modificar a prática. Nessa perspectiva, cumpre destacar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2018). Assim sendo, cabe desenvolver uma formação *em* escolas cuja prática dialogue com a teoria e vice-versa, sempre de modo colaborativo e horizontal, num processo em que os professores se reconheçam como sujeitos e não como objeto da formação.

3.2.4 A práxis

As práticas acompanham a história da humanidade como o desenvolvimento de ações que são fruto das necessidades, dos desejos, do pensamento e da cultura. Ao se aperfeiçoar, as práticas se complexificaram enquanto fruto da inteligência e da consciência humana, em oposição àquelas que são reproduzidas de modo alienado. Nesse entendimento, destacamos que:

o ato humano voluntário, em contrapartida, é consciente de finalidade, isto é, o ato existe antes como pensamento, como uma possibilidade, e a execução é o resultado da escolha dos meios necessários para atingir os fins propostos (ARANHA; MARTINS, 1993, p.3).

Pedagogicamente, o conceito de prática é diverso e assume, geralmente, sentido de ação consciente e intencional acerca do ato educativo. Todavia, para Franco (2016), uma prática docente só é pedagógica se estiver imbuída de sentido, de consciência e de intenção prevista para a ação. Dessa forma, as práticas configuram ações multifacetadas e complexas que servem de ponto de partida e de chegada para as discussões em torno de si próprias, de seu contexto e dos objetivos a que se destinam.

Ghedin (2012) argumenta que a experiência docente é um importante espaço gerador de conhecimento, porém, assevera que não é possível produzi-los sem que haja uma sistematização crítica. Dessa forma, considera que é preciso:

fundar e fundamentar o saber docente na práxis (ação-reflexão-ação) e romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão de trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e “autonomizar” não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão de obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político (GHEDIN, 2012, p.156).

Nessa perspectiva, Freire (1979, 1987) argumenta que, quando a prática se transforma em ação consciente para transformar o mundo, fala-se em práxis. Logo, trata-se de uma teoria do fazer, uma ação refletida que resulta noutra ação modificada ou uma ação que é simultaneamente refletida enquanto ocorre (FREIRE, 1987). Nessa perspectiva, a formação permanente deve estimular a práxis docente, superando a ação pela ação e evitando que a prática se torne uma ação alienada. Nesse entendimento, ainda que o ensino esteja baseado em fins específicos, se os objetivos da prática não forem acessados pela consciência dos professores, será mera execução mecânica. Assim sendo, almeja-se professores capazes de pensar cotidianamente e criticamente as suas vivências pedagógicas, de modo autônomo e livre. Desse modo:

Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p.38).

Cumpramos ressaltar que a práxis ocorre quando os professores assumem-se enquanto autores do próprio entendimento pedagógico, tornando-se independentes de terceiros para poder refletir criticamente a própria prática. Nesta perspectiva, os profissionais são estimulados a pensar sobre o ensino e sobre o contexto em que se aplica, desenvolvendo habilidades de autoformação que os possibilitem pensar e promover intervenções constantes em suas práticas.

3.2.5 As intervenções processuais

Temos argumentado que a formação permanente precisa estabelecer uma estreita relação com a realidade do trabalho desenvolvido nas escolas, ou seja, espera-se que, de alguma forma, as formações provoquem interferências positivas no cotidiano docente. Dito isso, propõe-se um movimento dialógico entre os conhecimentos teóricos e práticos e entre as formações e o cotidiano das práticas, favorecendo as mudanças necessárias ao ensino. Para que isso ocorra, é preciso

recorrer aos tópicos mencionados anteriormente: escuta, diálogo e reflexão crítica, apresentados como pressupostos básicos para mediar tais mudanças.

De modo sistemático, as formações permanentes *em* escolas devem, inicialmente, se organizar em encontros processuais, pensados para atender às demandas de um determinado grupo de professores em seus contextos de trabalho. Assim, após elaborado o projeto da formação, mediante diálogo reflexivo e coletivo, os professores comprometem-se em interferir de modo planejado em suas práticas, experimentando, testando e produzindo inovações.

Cumprido ressaltar que a ideia de intervenção a que nos referimos, refere-se a processos de mediação conscientes, produzidos de modo cooperativo e colaborativo, sobretudo nos espaços dedicados à formação permanente, mas também além deles. Nesse entendimento, os professores possuem o domínio da situação pedagógica em sala de aula e, portanto, devem se sentir desafiados a produzir saberes enquanto praticam a docência.

O processo de intervenção na prática ocorre mediante a relação formativa entre três principais atores: o professor ou professora em formação, os assessores pedagógicos ou formadores locais e os demais professores participantes. Dessa forma, a dinâmica das intervenções se dá a partir de um movimento complexo e dialético produzido mediante a escuta, o diálogo, a reflexão, o compartilhamento de experiências e a colaboração, ancoradas em processos de ação-reflexão-ação, ou seja, de uma práxis em que os professores sejam práticos-reflexivos-práticos.

Cabe destacar, ainda, que as intervenções não representam, de todo modo, a principal ação de uma formação *em* escola. Dizemos isso apoiados na ideia de que as práticas de formação também servem de instrumento de diálogo, de compartilhamento de práticas e discursos que, necessariamente, não representem conflitos ou problemas pedagógicos. Nesse sentido, é fundamental que haja espaço para a leveza e positividade, a fim de amenizar o clima das formações cujas práticas implicam, quase sempre, na correção de algo que não está sendo bem feito, na mudança do que está errado, no apontamento dos possíveis equívocos. Desse modo, para implantar uma cultura de formação permanente *em* escolas, a reflexão-crítica não deve se restringir a pensar os problemas do ensino com vista a buscar respostas plausíveis, mas, valorizar as experiências que funcionam e precisam ser consideradas.

Cumprido, ainda, ressaltar, que ao propor “leveza” na formação permanente, não estamos validando a mediocridade e hipocrisia que, vestida de falsa empatia e acolhimento, mantém a inércia e o comodismo profissional. Não obstante, é preciso encontrar um jeito confortável para construir o necessário e romper com o ultrapassado e ineficiente. Nesse sentido, a relação de confiança e cumplicidade entre professores e formadores ou assessores é imprescindível para garantir o bom andamento da formação.

3.2.6 A avaliação

Ao mencionarmos a avaliação na perspectiva da formação permanente *em* escolas, consideramos válido distingui-la enquanto dinâmica que serve de termômetro ao ensino e a aprendizagem, ou seja, da avaliação enquanto processo de análise crítica sobre a formação docente. Nesse sentido, alguns conceitos ilustram tais perspectivas, ao considerar a avaliação como:

um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes (LIBÂNEO, 2006, p.196).

Para Hoffmann (2009), a avaliação é “concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2009, p.15). Nesse entendimento, pressupõe tomada de decisão cujo objetivo consiste em aceitar ou transformar uma determinada ação (LUCKESI, 1999).

O paradigma avaliativo predominante na educação brasileira baseia-se num coeficiente produtivo, de racionalidade técnica, mensurado por testes em larga escala, com indicadores que não representam a abrangência dos processos educativos. Nesse contexto, as instituições escolares e os respectivos sistemas de ensino miram nos resultados (LUCKESI, 1999), reduzindo a avaliação a um controle quantitativo e classificatório por meio de notas obtidas em provas e testes (LIBÂNEO, 2006). Desse modo:

As provas frequentemente são empregadas apenas para medir capacidade de memorização. Os livros didáticos e as tarefas dadas pelos professores estão repletos de exercícios desse tipo. Os professores, por sua vez, têm dificuldades em avaliar resultados mais importantes do processo de ensino, como a compreensão, a originalidade, a capacidade de resolver problemas, a capacidade de fazer relações entre fatos e ideias etc (LIBÂNEO, 2006, p.200).

Urge, com isso, a necessidade de um aprofundamento teórico sobre a avaliação, a fim de evitar posturas contraditórias e equivocadas sobre o processo avaliativo, ultrapassando a instrumentalização pontual, rígida e superficial que limita a complexidade do desenvolvimento educacional a aspectos quantitativos.

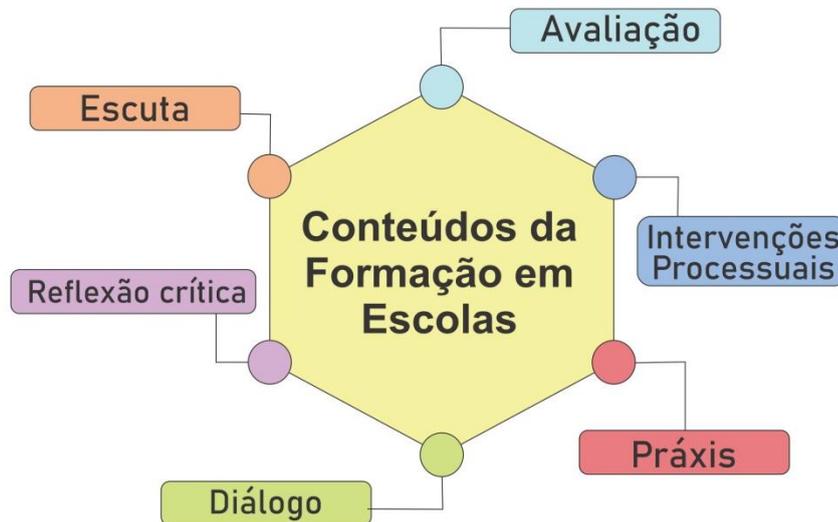
Em oposição a essa concepção de avaliação, Demo (2012) defende uma avaliação processual, pautada na autonomia dos professores frente à dinâmica curricular, transformando conteúdos em questões pertinentes e rejeitando, portanto, sua excessiva transmissão.

Nesse direcionamento, abordamos a avaliação como tema de discussão e de trabalho na formação permanente, sob dois pontos de vista. O primeiro considera a avaliação como um tema de relevância para a construção da identidade docente, tendo em vista que este é um aspecto fundamental da prática pedagógica que, enquanto atividade intencional, precisa estar em constante processo de análise e resignificação. Nesse sentido, busca-se compreender as teorias do campo avaliativo no intuito de fazer o uso adequado e coerente deste instrumento. Num segundo aspecto, consideramos a avaliação enquanto práxis formativa, ou seja, a utilizamos durante os processos formativos para refletir constantemente sobre a condição do trabalho desenvolvido nos projetos e programas, levando em conta o engajamento dos profissionais envolvidos, mediante uma ecoavaliação que inclui a heteroavaliação e a autoavaliação. Desse modo, pressupomos uma dinâmica complexa em que avaliamos os outros enquanto somos avaliados e avaliamos os processos em conjunto.

Destarte, ressaltamos que a avaliação, enquanto instrumento necessário à formação permanente *em* escolas, não cumpre tarefa classificatória ou somativa. Neste sentido, experimentamos avaliar de forma reflexiva, crítica e consciente, as atividades e desempenho do trabalho desenvolvido. Não obstante, mesmo que aspectos como assiduidade, pontualidade, realização das intervenções, dentre outros aspectos, sejam levados em consideração, em relação aos professores e assessores participantes da formação, é necessário que sejam ponderados de modo horizontal e não linear, ou seja, que todos os envolvidos no processo se sintam aptos e encorajados a discutir tais questões de modo respeitoso, aberto, empático e crítico. Assim sendo, cabe aos formadores e assessores oportunizar que a avaliação ocupe

seu espaço nas formações, prezando sempre por sua realização de modo democrático.

Figura 04 – Conteúdos da Formação em Escolas



Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3 – O formador ou formadora como assessores permanentes

Um dos temas de maior relevância para a formação de professores é o professor formador ou professora formadora. Também chamados de assessores pedagógicos (IMBERNÓN, 2009, 2010), este profissional possui papel central na mediação dos processos formativos. Entretanto, as modificações necessárias às práticas pedagógicas dos professores não acontecem quando os formadores ou assessores apontam os caminhos. Isso quer dizer que a imagem do formador-solucionador está em crise, requisitando um novo sentido para esta profissão (IMBERNÓN, 2009).

O surgimento dos formadores ou assessores pedagógicos se deu por volta dos anos 1970, proveniente da representação de outros profissionais externos, considerados *experts* em assuntos educacionais. Todavia, os anos 1980 foram decisivos para a implantação de modelos de formação permanente baseados na descentralização, formação na própria escola onde se desempenhava o trabalho e assessores pedagógicos de processo, ou seja, formadores *em* escolas (IMBERNÓN,

2016). Esses profissionais eram vistos como “infalíveis ou acadêmicos, que desenvolviam um modelo histórico reproducionista das ideias de outros e normativo” (IMBERNÓN, 2009, p.104).

É possível dividir esses profissionais em dois grupos: os formadores externos, oriundos de universidades, instituições formadoras e os formadores internos, que fazem parte do quadro de servidores de uma determinada instituição ou rede de ensino.

Como mencionamos anteriormente, o aparecimento de formadores internos ou locais parece ter se firmado na educação brasileira a partir da implementação de programas e projetos de formação voltados para o desenvolvimento dos indicadores de qualidade. Este tipo de formação ganhou força com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, por meio de uma formação realizada a nível nacional, a formação Parâmetros em Ação (1999), cujos municípios de todo país foram orientados a enviar formadores locais, chamados de coordenadores de grupo, para participar da formação regional e servirem de “multiplicadores” ou tutores em seus municípios. A eles caberia, entre outras coisas, “criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas” (BRASIL, 1999b, p. 9).

Observa-se que, ao longo de duas décadas, a utilização de formadores internos ou locais ocorreu em outros projetos ou programas desenvolvidos por governos e instituições, como o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), o Pró-Letramento (2005), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic (2012) e o Trilhas, um projeto não governamental desenvolvido pelo Instituto Natura, em 2011. Esses são exemplos de formações permanentes ou continuadas⁸, realizadas no âmbito nacional. Porém, sabe-se da existência de programas e projetos relacionados à formação de professores nos Estados e municípios da federação, com a mesma sistemática de formadores locais.

Nesses programas e projetos, vale ressaltar, as formações eram desenvolvidas no próprio local de trabalho, geralmente as escolas onde os profissionais atuavam ou em espaços destinados especificamente para este fim. Já os formadores locais participavam de formações em nível regional ou estadual e

⁸ Ver explanação sobre a distinção sugerida entre formação continuada e permanente no item 3.6 deste capítulo.

retornam para suas cidades ou escolas com uma proposta pré-pronta contendo conteúdos, recursos, metodologias e avaliação definidas. Nesse sentido, cabia aos formadores, basicamente, se apropriar dos conhecimentos apresentados pelos formadores regionais e dispostos nos materiais – geralmente fascículos, guias, cadernos.

A propósito dos objetivos da maioria das formações supracitadas, cumpre ressaltar que, nas duas últimas décadas, essas formações trataram, prioritariamente, da temática da alfabetização, leitura e escrita e/ou alfabetização matemática. O motivo, baseado nos altos índices de analfabetismo e precariedade da leitura e escrita, consideradas competências básicas, consiste, a nosso ver, em supervalorizar um tipo específico de saber em detrimento dos outros. Nesse sentido, a qualidade educativa significa atingir boa pontuação nos marcadores internacionais (o PISA⁹, por exemplo) e nacionais, a exemplo do Índice de Desenvolvimento Nacional da Educação – IDEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, além dos sistemas avaliativos estaduais e municipais. Nesse cenário, os professores formadores cumprem tarefa definida pelos órgãos reguladores do ensino, limitando o processo formativo às questões ligadas aos interesses desse “mercado”.

No tocante aos formadores desses programas, notamos que muitos municípios enviavam profissionais vinculados às secretarias municipais de educação, geralmente coordenadores e supervisores pedagógicos, outros eram professores que compunham a rede de ensino ou funcionários temporários que assumiam cargos comissionados. Não obstante, ressalte-se que alguns desses profissionais não possuíam formação adequada para desempenhar atividades de formação (pedagogia e/ou cursos de pós-graduação, por exemplo), sendo critérios para a escolha de muitos desses, os acordos políticos, a disponibilidade decorrente de afastamento de sala de aula, a experiência em sala de aula etc. Além disso, à medida que algumas dessas gestões político-administrativas eram modificadas, muitos formadores eram substituídos, perdendo o sentido da continuidade do processo e prejudicando o trabalho.

Nesse cenário, tecemos nossas críticas quanto à falta de critérios para seleção de profissionais aptos a desempenhar a atividade formadora e argumentamos que os danos, provenientes da escolha de profissionais sem perfil formador, aos

⁹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

processos formativos e as consequências para o trabalho pedagógico são incomensuráveis. Por outro lado, Cruz (2014) pondera que esse sistema de tutoria ou de formadores locais abriu precedentes para criar um quadro permanente de formadores nos municípios brasileiros, responsáveis por outros trabalhos e pela organização da formação permanente. Desse modo, propomos discutir questões acerca dos formadores *em* escolas, estabelecendo distinções entre os formadores ou tutores locais e os assessores pedagógicos.

Imbernón (2009, 2010) coloca os assessores pedagógicos e formadores em uma mesma categoria profissional, cuja função é “intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais” (IMBERNÓN, 2010, p.94). Todavia, ponderamos que ao falar em assessores ou formadores *em* escolas, nos referimos a um aspecto específico do trabalho desses profissionais, relacionado à formação de professores. Sabe-se, porém, que geralmente os formadores ou assessores acumulam funções técnico-pedagógicas e burocráticas das instituições (escolas e secretarias de ensino), o que, a nosso ver, pode impactar no bom desempenho das atividades pedagógicas da formação. Comumente, os assessores e formadores são os coordenadores ou supervisores pedagógicos.

Esses profissionais, membros das equipes de secretarias de educação ou escolas, possuem relevância quanto às formações permanentes. Não obstante, “são esses profissionais que coordenam e tomam decisões quanto à seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação, bem como quanto à realização do trabalho junto aos professores” (BRASIL, 1999a, p.77).

Para melhor ilustrar, bastaria que pensássemos, com base em nossas experiências profissionais, e respondêssemos: quanto tempo é destinado aos coordenadores ou supervisores pedagógicos das escolas para realizar formação com os professores? Esses profissionais estão geralmente mais envolvidos com atividades burocráticas (preenchimento de fichas, atendimento a familiares e alunos, avaliação de planejamentos, diários etc.) ou em atividades pedagógicas (formação, planejamento compartilhado, produção de projetos etc.)? Não é de se estranhar que o resultado dessas questões tenda pelo aspecto burocrático, em detrimento do pedagógico, pois esta é uma condição em muitas realidades. Entretanto, defendemos que os assessores ou formadores *em* escolas tenham condições de se engajar em atividades pedagógicas, com foco na formação *em* escola, acompanhando

cotidianamente as ações de ensino e de aprendizagem decorrentes das práticas dos professores.

Nesse sentido, os formadores locais são profissionais membros da rede de professores que compõe uma escola ou esfera governamental (municípios e Estados), que tenha propriedade e conhecimento sobre uma determinada realidade de trabalho, preferencialmente, a que ele ou ela atua. É um formador ou formadora *in loco*, membro da equipe onde irá mediar os processos formativos ou alguém que, não sendo do próprio grupo de trabalho, seja bem aceito e consiga estabelecer um clima de confiança com os demais profissionais. Desse modo, o papel dos formadores *em* escolas é mediar situações de formação entre seus pares, é ser:

amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (IMBERNÓN, 2009, p.94).

Nesse entendimento, os formadores *em* escolas devem estabelecer uma boa comunicação com os professores, negociando com eles as ações que deverão ser desenvolvidas, a partir do levantamento de necessidades e elaboração de estratégias para tomada de decisão e ações interventivas. Além disso, deve ser alguém que consiga dispor de tempo e habilidades que favoreçam a construção de atitudes inovadoras frente ao trabalho pedagógico. Cumpre ressaltar que, apesar de tomar o contexto concreto como unidade de análise, corre-se o risco de provocar o reducionismo das questões pedagógicas e, por isso, requisita-se que os formadores *em* escolas sejam, além de profissionais práticos criativos, atentos e dinâmicos, pessoas que gostem de estudar, um/a pesquisador/a das teorias pedagógicas, alguém ligado às novas tecnologias e inovações e disposto ao diálogo.

3.4 – O *feedback* como espaço de reflexão sobre/para a ação

De origem inglesa, a palavra *feedback* significa a retroação ou retorno de uma informação sobre os resultados de alguma atividade ou processo (GASPAR, 2013/2014, FONSECA, et al, 2015). Nesse entendimento, diversos autores produzem conceitos e definições que convergem para atribuir ao *feedback* “um processo de comunicação que se estabelece com o objetivo de proporcionar a uma pessoa ou

grupo informações ou mensagens sobre o seu desempenho, tendo assim o objetivo de corrigir ou apoiar esse desempenho” (GASPAR, 2013/2014, p.35-36).

No caso específico da formação permanente *em* escolas, o *feedback* compreende o diálogo entre formadores e professores, com vista a compartilhar, socializar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Nesse sentido, o *feedback* não se resume ao relato ou relatório de uma ação como uma devolutiva ou prestação de contas de uma determinada atividade vivenciada. Ele implica, também, a contrapartida dos demais colegas e assessores ou formadores, que numa relação de reciprocidade, validam, avaliam, debatem, escutam e apoiam as experiências compartilhadas. Além disso, essa prática acontece em dois momentos distintos e relevantes para o processo formativo: nos encontros de formação e durante o processo, nas conversas informais entre professores e formadores.

O *feedback* realizado nos encontros de formação possui mais relevância porque durante as formações os encontros representam o espaço máster para um diálogo sistemático e produtivo. O diálogo informal, que ocorre mediante algumas necessidades do cotidiano, não possui a mesma estrutura organizativa: tempo adequado, participantes, mediação sistemática. Por isso, há uma expectativa criada sobre os momentos de formação organizados, ou seja, os encontros. Nesse sentido, argumentamos que é imprescindível que haja, nos planos de formação permanente *em* escolas, espaços para a socialização e compartilhamento de produtos e experiências vivenciadas pelos professores. Esta é uma questão que demanda tempo e uma mediação otimizada. Porém, é fundamental para que as formações não se restrinjam a mera exposição dos formadores ou que os debates não se resumam a ideias no campo teórico ou discursivo.

A propósito dos *feedbacks*, sobretudo quando há práticas que tenham sido planejadas e realizadas dentro da concepção trabalhada nas formações, sugerimos que sejam disponibilizados espaço e tempo suficientes para que as experiências e pontos de vista sejam expostos. Para tanto, é fundamental que os grupos de participantes não sejam numerosos, em decorrência das demandas de diálogo, escuta, estudos e (re)elaborações. Não obstante, deve haver um equilíbrio entre o planejamento e as falas para que as formações não se tornem puramente expositivo-teóricas nem puramente expositivo-experienciais. Nesse sentido, reforçamos a necessidade de os formadores ou assessores terem conhecimento de como mediar as formações sem perder de vista os objetivos a que se destinam, porém

contemplando, ao máximo, a participação e envolvimento dos professores protagonistas.

Asseveramos, ainda, que este processo de socialização e troca de experiências e concepções de ensino compreende um aspecto que consideramos essencial para a motivação docente. Ou seja, ao propor ou construir estratégias de trabalho que serão praticadas pelos professores em suas salas de aula, é fundamental que haja, posteriormente, o interesse em saber como aquelas atividades foram desenvolvidas. Nesse sentido, percebe-se que a maioria das formações que se destinam a orientar algumas ações docentes são apresentadas ou ofertadas por especialistas *experts*, sem nenhum tipo de comprometimento com o retorno dessas atividades. Desse modo, não há evidências de que essas propostas ou concepções sejam utilizadas, já que não há continuidade do processo (sobretudo no caso das formações pontuais) e que, quando há, pula-se a etapa da socialização em detrimento de outros temas ou assuntos. Isso nos remete, inclusive, ao bancarismo criticado por Freire (1987).

Uma formação em que o *feedback* não seja valorizado só colabora para manter a estrutura vertical entre formadores e professores em formação. Nessa perspectiva, parafraseando Freire (1987), o formador é quem forma e os professores são formados; o formador é quem sabe e os professores não sabem; os formadores pensam e os professores são pensados; os formadores dizem as palavras e os professores as escutam; os formadores prescrevem e os professores seguem as prescrições; os formadores escolhem os conteúdos e os professores se acomodam a eles; os formadores são sujeitos e os professores objeto.

Assim, argumentamos em favor dos *feedbacks* como práticas necessárias para a valorização das ações docentes, como aspecto motivador para que os profissionais do ensino se mobilizem em torno de um objetivo, além do fazimento das aulas para alcançar qualidade na aprendizagem dos alunos, que é a socialização e o constante processo de ação-reflexão-ação próprios da formação permanente *em* escolas. Desse modo, pressupomos que o *feedback* pode funcionar aos professores como um incentivo à inovação, à criatividade, à (re)construção de práticas e ao desejo de permanecer aprendendo e constituindo a sua identidade profissional num constante vir a ser (VASCONCELOS, 2003).

3.5 – A formação permanente além dos “encontros”

Entendemos que ao mencionar a formação permanente *em* escolas, logo nos remetemos a uma organização com objetivos, tempo e espaços definidos, algo que ocorre, por exemplo, em minicursos, formações temáticas, oficinas, entre outros. Além disso, temos constatado que Estados e Municípios realizam formações permanentes durante o início do ano letivo e, geralmente, no período de recesso. Em algumas realidades, há também formações durante o ano letivo, com encontros pré-definidos no calendário. Entretanto, essas formações podem ser questionadas quanto à ideia de processo, já que ocorrem pontualmente e esporadicamente. Azanha (2006) destaca que este tipo de trabalho se transformou “numa rotina burocratizada que, nos casos de execução com seriedade e êxito, não passou de formulação e apresentação de planos individuais de professores empenhados numa renovação metodológica de suas próprias disciplinas” (AZANHA, 2006, p.67). Não obstante, são formações que atendem aos interesses políticos, na medida em que os órgãos de ensino ofertam aos seus professores uma formação, cumprindo, assim, com a sua obrigação institucional e política. Todavia, é neste contexto que se insere algumas contradições e tensões.

Quando essas formações são realizadas de modo pontual e esporádico por especialistas externos, elas se tornam palestra, reunião administrativa ou algo do tipo, menos formação permanente. Queremos dizer, com isso, que a formação permanente implica a relação entre os professores e seu contexto de trabalho, num movimento complexo e constante de cooperação e participação. Ou seja, professores e formadores dialogam sobre o cotidiano, refletindo criticamente sobre as condições do trabalho desenvolvido. Para isso, é necessário mais do que uma semana ou dias consecutivos de formação. Demanda processo, e processo se faz em constância, durante um determinado período. Se faz dando tempo entre uma articulação e uma ação. Desse modo, a formação *em* escolas deve ultrapassar esse paradigma pontual de formação que costuma ser denominado de continuada, mas que de continuada tem muito pouco.

Nosso entendimento sobre o termo continuada é de que a continuação pode se dar de forma fragmentada e isolada, sem que o processo seja considerado. Assim, como já ocorreu em muitas formações, pode haver encontros quinzenais, mensais ou bimestrais sem nenhuma relação com a realidade cotidiana e desvinculada dos

interesses dos professores ou até mesmo sobre temáticas sem nenhuma relação entre si. Cumpre destacar que, para fins de processo, uma formação trimestral ou semestral não caracterizaria formação continuada ou permanente, visto que a constância da formação perpassa por uma quantidade de horas e dias dedicados aos encontros que seja suficiente para possibilitar a dinâmica da reflexão-ação-reflexão, ou seja, sem muito distanciamento entre um encontro e outro.

Como se pode notar, quando uma formação ocorre, por exemplo, quatro vezes no ano, queremos dizer que ela é uma formação continuada. Porém, quais as características dessa formação? São mesmo de continuidade ou de processo? Para pensar essa questão, deve-se recorrer à ideia de continuidade, assim como já fizemos aqui. Não obstante, preferimos o termo permanente por entender que ele se aproxima de nossos argumentos sobre a formação *em* escolas, entendida por uma constante atividade de reflexão na e sobre a prática.

Ora, estamos conscientes de que a formação permanente precisa de um tempo para ocorrer, ou seja, ainda não temos uma estrutura educacional que comporte um processo formativo mais intensivo. Porém, ao propor uma formação *em* escolas, sugerimos que ela se dê de modo sistemático e organizado, mas não apenas em encontros esporádicos durante o ano letivo. Por isso, reforçamos que os formadores e assessores pedagógicos sejam do próprio contexto de trabalho, tendo em vista que ele pode assessorar outras atividades e realizar momentos de interação e diálogo no intervalo entre os encontros da formação.

Nesse sentido é que argumentamos em favor da formação “além dos encontros”, ou seja, na extensão da formação para o cotidiano, com atividades de planejamento e organização didática cujas práticas possibilitem não apenas refletir enquanto faz, mas mudar enquanto se reflete. Com isso, considerando as limitações existentes para uma formação em processo, é preciso extrapolar os encontros e instituir novos modos de pensar e agir, com autonomia, responsabilidade, autoconfiança e criatividade.

Todos esses conteúdos mencionados compõem a base para uma formação condizente com os pressupostos teóricos defendidos neste trabalho cuja pretensão consiste numa mudança paradigmática da formação permanente. Apesar disso, apresentamos, no capítulo seguinte, os resultados de uma pesquisa empírica intitulada *Projetos e Ações*, realizada à luz da perspectiva da formação *em* escolas.

4 PERCEPÇÕES DE UMA FORMAÇÃO *EM* ESCOLAS

Este capítulo é dedicado aos resultados da pesquisa sobre a Formação Permanente *em* Escolas. O estudo desenvolvido com sete professores e uma coordenadora da Escola Municipal José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE, ocorreu entre os dias 25 de julho e 23 de dezembro de 2019.

Procedemos, inicialmente, de uma apresentação sobre o porquê da formação permanente *em* escolas e, em seguida, abordamos aspectos da relação do pesquisador com o campo de pesquisa, suas aproximações e definição dos participantes. Seguindo, apresentamos a formação *Projetos e Ações*, com enfoque na pedagogia de projetos, e discorremos sobre os resultados de um questionário aplicado anteriormente à essa formação. Adiante, discutimos o percurso da formação *Projetos e Ações*, destacando os estudos e práticas desenvolvidos no decorrer do processo. Ao final do capítulo, expomos a análise das entrevistas realizadas após a formação protagonizada e discutimos aspectos de suas limitações e possibilidades.

A título de informação, destacamos que as falas dos participantes serão grifadas em itálico, a fim de ressaltar a contribuição dos colaboradores. Além disso, a primeira pessoa do singular é enfatizada neste capítulo, uma vez que sugere a participação ativa do pesquisador no cenário estudado, alinhada aos pressupostos de uma pesquisa-ação. No entanto, cumpre ressaltar que em alguns momentos há uma alternância com o plural no sentido de materializar o diálogo com autores e colaboradores a fim de demonstrar o caráter participativo da pesquisa. Essa opção não constitui ambiguidade semântica, pois é proposital e busca estabelecer vínculos com o contexto contrapondo-se a uma mera descrição de falas. Assim, é um encontro de vozes, um diálogo *com* os participantes e não *sobre* eles. Nessa perspectiva, a narrativa articula sua face subjetiva para permitir não apenas o desenvolvimento de um *corpus* científico-acadêmico, mas traduzir um aprendizado de mundo em forma de escrita-vivência-humanizada.

4.1 – Por quê a formação permanente *em* escolas?

Conforme mencionamos na Introdução deste trabalho, a opção pela formação permanente de professores decorre do interesse pela temática, sobretudo em virtude

de algumas de minhas experiências profissionais enquanto professor formador dos cursos Normal Médio e Pedagogia, bem como pelo trabalho desenvolvido durante alguns anos com a formação de professores, na condição de professor formador de programas e projetos implantados a nível nacional, estadual e municipal como o Pró-Letramento (2008), Programa Paulo Freire (2012), PNAIC (2018) e o Profoco (2009-2015).

Um desses projetos de formação – o Profoco – tendo sido elaborado por mim, enquanto professor formador da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cecília – PB nos anos de 2009 a 2015, serviu de inspiração e fomento para aprofundar a pesquisa no âmbito da formação permanente de professores. Dessa forma, chegamos ao presente estudo que aborda características formativas aplicadas na ocasião do Profoco e, portanto, aprofundadas, fundamentadas e testadas empiricamente na formação intitulada *Projetos e Ações*, objeto de estudo desta dissertação.

O meu interesse pela formação permanente de professores, atrelado às experiências formativas que vivenciei, formam a base para a defesa de uma proposta de formação inovadora e transformadora. Nesse campo, urge que se questione os paradigmas vigentes da formação permanente e que sejam oportunizadas novas formas de pensar e praticar esta modalidade formativa.

Ao propor uma formação permanente *em* escolas, somos cientes de que esta não é a única forma de garantir uma boa formação aos professores, tendo em vista a existência de outras modalidades formativas que possibilitam aprender em diferentes contextos, tempos, espaços e modos. Todavia, discordamos que a formação permanente deva se restringir a momentos esporádicos ou encontros pontuais, cujos conteúdos são abordados de forma vertical, sem nenhuma relação com as necessidades do contexto prático dos professores e, tampouco, sem envolvimento/colaboração destes profissionais no processo.

Nesses termos, conforme aponta Imbernón (2009, 2010, 2016), a formação permanente *em* escolas compreende um paradigma de enfrentamento aos modelos formativos obsoletos e descontextualizados, baseados numa racionalidade técnica, cujas possibilidades de desenvolvimento da autonomia crítica docente são escassas, para não dizer inexistentes.

4.2 – Aproximações ao contexto da pesquisa

4.2.1 – Inter(ação) na realidade estudada

No ano de 2017, passei a integrar o corpo de funcionários efetivos da cidade de Vertente do Lério – PE, sendo localizado na Escola José Batista de Souza, numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Essa foi a minha primeira experiência numa sala de aula dos anos iniciais, mesmo depois de ter sido formador de cursos, programas e projetos destinados a professores desta etapa de ensino, como o Normal Médio, por exemplo, cuja formação consiste em preparar professores para os anos iniciais e educação infantil. Nesse novo contexto, me senti especialmente mobilizado a pôr em prática a maioria das ideias e conceitos que eu mesmo havia aprendido e ensinado na condição de formador de professores. Desse modo, as experiências com a formação foram (e ainda são) decisivas para a condução de minhas práticas, numa perspectiva autônoma e progressista (FREIRE, 2018).

Com base no calendário letivo do município de Vertente do Lério, observei que as formações permanentes são contempladas com encontros, geralmente, no início do ano letivo e antes do retorno às aulas, no recesso de julho. Não obstante, essas formações são conduzidas pelos coordenadores e supervisores de ensino da Secretaria Municipal de Educação, com exceção de alguns palestrantes ou mediadores trazidos em situações específicas, para tratar de temas que exigem determinadas especialidades.

Cabe ressaltar que a quantidade de encontros realizados é sempre maior que o previsto no calendário letivo anual. No entanto, muitas vezes, esses encontros são tomados por assuntos burocráticos ou pedagógicos, que mesmo importantes, não atendem às expectativas e necessidades cotidianas dos docentes. Nesses contextos, algumas formações são ofertadas para toda a rede de professores e, na maioria das vezes, versam sobre temas gerais.

Nesses encontros, há momentos em que todos os profissionais estão juntos, assistindo à mesma formação e há momentos em que os professores são divididos em grupos menores, por modalidade. De 2017 até 2019, a formação do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, foi a única formação externa implantada no município. Nesta ocasião, inclusive, fui convidado pela Secretaria

Municipal de Educação de Vertente do Lério a ser um dos mediadores/formadores. Além dessa formação, a SME ofereceu, em 2019, um curso gratuito de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, aos sábados.

No âmbito escolar, alguns encontros entre professores e coordenadora e/ou gestora são realizados esporadicamente, mas penso que não se configuram como formação, em função de se destinarem, geralmente, à organização de eventos, atividades pedagógicas ou assuntos burocráticos que, mesmo inseridos no campo pedagógico, não caracterizam uma formação permanente, o que demandaria processo, continuidade, estudo teórico-prático, metodologias específicas etc.

Diante desse contexto, observei a necessidade de uma formação *em* escolas no âmbito da educação municipal de Vertente do Lério e, considerando a minha atuação no quadro de funcionários da escola, optei em realizar a pesquisa na referida instituição, como forma de facilitar a sua aplicação, devido à minha proximidade com o *locus* e com os participantes da pesquisa. Desse modo, além dos ganhos pessoais, do ponto de vista acadêmico e profissional, o estudo colabora com a formação dos profissionais participantes e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da instituição e da educação do município onde a pesquisa foi realizada, além de contribuir com as discussões acadêmicas no âmbito da formação permanente de professores.

Desse modo, constituímos a fase exploratória que “consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação” (THIOLLENT, 1985, p.48), ou seja, um período de observação em que, percebendo o contexto, identifiquei algumas necessidades formativas.

4.2.2 – Definição dos participantes da pesquisa: forma-se uma equipe!

A presente pesquisa teve início no dia 25 de julho de 2019 quando, na ocasião de um dos encontros de formação realizados pela SME, reunimos a equipe de professores e a gestão da EJBS para apresentar a proposta da pesquisa e obter adesão de participantes. Este momento está descrito num relatório que compõe os registros da formação, conforme se lê a seguir:

Apresentei a proposta explicando detalhadamente que se tratava de uma pesquisa de Mestrado e que a realização dependeria da disponibilidade dos

participantes, inclusive, em frequentar assiduamente os encontros em horários contraturno e dias não letivos. [...] Para minha feliz surpresa, dos nove professores, sete toparam participar. Uma alegou não ter tempo em decorrência dos outros vínculos e outra afirmou precisar dialogar com outro município em que é servidora. A coordenadora, mesmo sendo professora no contraturno em outra escola, alegou disponibilidade e interesse. (Relatório do Pesquisador, 25 jul. 2019).

Na ocasião desta reunião, os professores receberam os termos de livre consentimento para que, depois de explicados, pudessem ler atentamente e assiná-los. Ressalto, ainda, que outros profissionais da instituição demonstraram interesse em participar da pesquisa, mas não se encaixavam nos critérios de inclusão do estudo. Nesse sentido, prezamos pelo rigor científico, optando em manter os participantes que atendiam aos preceitos da pesquisa, conforme metodologia estruturada.

Figura 05 – Reunião para apresentação da pesquisa e adesão dos participantes



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Para fins de preservação da identidade dos colaboradores, utilizamos a letra *P* (professor/a) seguida de um número de 1 a 7, correspondente à ordem alfabética da lista de participantes e, para representar a coordenação pedagógica, utilizamos as letras *CP*. Este cuidado cumpre os dispostos no Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE, disponível em anexo junto aos demais termos como o TAGV – Termo de Autorização para Gravação de Voz e o TCFV – Termo de Autorização para uso de Imagens (fotos e vídeos).

4.3 – Que projeto de formação?

Para realizar uma formação dentro dos parâmetros estudados e propostos na pesquisa, foi preciso pensar em uma estratégia que contemplasse as características da formação *em* escolas, prezando, sobretudo, pela autonomia, participação, coletividade, reflexividade e criatividade dos participantes.

4.3.1 – A escolha da temática trabalhada na formação

A formação *em* escolas, como mencionamos no terceiro capítulo, deve ser construída com base no diálogo e na participação ativa de todos os professores, desde o início da elaboração da proposta formativa até a sua finalização. Assim, é preciso sondar e estimular esses profissionais a apontar suas angústias, anseios e necessidades frente ao seu trabalho, a fim de que seja definido um problema para ser explorado e escolhidas as temáticas para a formação.

No caso da pesquisa em tela, optei por apresentar um tema previamente definido, mas que possibilitasse aos participantes a autonomia necessária para que escolhessem o tipo de intervenção que achasse conveniente. Desse modo, mesmo com a temática pré-definida, os professores puderam construir as próprias estratégias de atuação frente aos problemas por eles elencados, aprendendo a decidir enquanto decidiam (FREIRE, 2018).

Isso posto, trabalhei a temática de projetos. Assim, após os estudos realizados, cada professor/a construiu o seu próprio projeto e o vivenciou em sala de aula na intenção de solucionar um problema pedagógico por eles escolhido, fazendo uso da liberdade, autonomia e apoio na produção dos projetos, além do acompanhamento necessário para o seu bom andamento.

A opção por projetos contemplou dois aspectos que considerei relevantes. Primeiro, essa era uma temática que precisava ser trabalhada no contexto da pesquisa, visto que detectei, na fase exploratória, que havia uma compreensão equivocada da ideia de projetos e que eles não eram produzidos pela maioria dos

profissionais, salvo quando a escola ou secretaria de ensino apresentavam alguma proposta pronta (ARRUDA; NASCIMENTO, 2019). Segundo, essa temática possibilitou que todas as premissas defendidas pelo paradigma de formação *em* escolas fossem aplicadas, sem desvios ou prejuízos em relação à fundamentação teórica.

4.3.2 – Formação em escola: “Projetos e Ações”.

Apresentamos a formação “Projetos e Ações”, uma proposta fundamentada na Pedagogia de Projetos, inspirada em John Dewey (1955, 1957, 1959) e na Pedagogia Ativa¹⁰, cujo enfoque é, portanto, a construção autônoma, reflexiva e ativa dos professores diante do próprio processo de formação e (re)elaboração de saberes. Nesse sentido, “a metodologia de projetos que atenda a uma visão de educação complexa, global, holística e emergente, exige processos democráticos de escolha e de desenvolvimento” (BEHRENS, 2006, p.37).

Conforme descrito no material distribuído aos participantes da pesquisa, a formação realizada teve como objetivos:

✓ *Geral*

Analisar os impactos da Formação Permanente na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, município de Vertente do Lério–PE, a fim de realizar uma proposta de formação, intitulada *Projetos e Ações*, que considere as demandas desses docentes.

✓ *Específicos*

- Verificar o posicionamento dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza em Vertente do Lério - PE sobre a relação da formação continuada e suas práticas pedagógicas;

- Desenvolver uma proposta de Formação Permanente – oficinas de Projetos e Ações – considerando o lugar de fala dos professores e sua participação ativa na construção de diálogos sobre suas experiências cotidianas;

¹⁰ Trata-se de uma concepção que rompe com a educação considerada tradicional e insere uma perspectiva de protagonismo, atividade e autonomia discente frente aos processos de produção do conhecimento.

- Elaborar um Guia de Orientações para a Formação Permanente de Professores *em* Escolas, a partir dos estudos e resultados da pesquisa.

Com período de execução previsto para julho a dezembro de 2019, a formação foi organizada em seis encontros distribuídos em 40 horas: 24 horas presenciais, com estudos teóricos, discussões, socializações e planejamento, e 16 horas semipresenciais, com atividades de planejamento e execução de atividades relacionadas aos projetos produzidos.

Os temas da formação ficaram assim divididos:

- ✓ Formação Inicial e Permanente de Professores;
- ✓ Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas;
- ✓ Professor Crítico-reflexivo;
- ✓ Formação *em* Escolas;
- ✓ Pedagogia de Projetos: caminhos para a construção da autonomia pedagógica.

A metodologia dos encontros foi dividida em estudos teóricos, produção/construção dos projetos pedagógicos e socialização das práticas em processo. A mediação, feita por mim, foi estruturada na perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e ocorreu no próprio espaço de trabalho, a Escola José Batista de Souza (prédio sede e anexo). Entretanto, ressalto que, em decorrência de algumas impossibilidades, o primeiro encontro ocorreu num salão de atividades do CRAS, ao lado da referida escola. Nesse sentido, relembro que a formação *em* escolas não é apenas um *estar* dentro da instituição, mas uma mudança na concepção formativa com vista a uma transformação das práticas educativas. Ou seja:

não é apenas uma estratégia de formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, de valores, de atitudes, de crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física [...] mas um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, a instituição, os protagonistas e os propósitos da formação (IMBERNÓN, 2016, p.156).

Ao final da pesquisa, foi realizada uma culminância com apresentação dos resultados dos projetos desenvolvidos e feitas algumas ponderações sobre a formação e o desenvolvimento das práticas, além da certificação. A propósito da avaliação, foram considerados dois enfoques: uma análise proveniente do pesquisador quanto ao alcance dos objetivos da formação, e, por outro lado, a

autoavaliação, feita por todos os participantes durante o processo e ao final, na ocasião da apresentação dos produtos.

Figura 06 – Layout e logotipo da Formação Permanente Projetos e Ações



Fonte: Elaborado pelo pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

4.3.3 – A pedagogia de projetos como tema gerador da pesquisa realizada

Com frequência, a pedagogia de projetos tem sido evocada, por muitos profissionais em diversas escolas, sob o pretexto de que é preciso inovar, dinamizar e modificar as práticas de ensino. Entretanto, costuma-se perceber que os projetos desenvolvidos nesses contextos quase sempre se restringem às datas comemorativas ou são confundidos com sequências didáticas. Desse modo, as principais características da pedagogia de projetos não são consideradas, prevalecendo aspectos metodológicos fragmentados e reproducionistas. Com isso, essa prática se transformou em um slogan ou modismo desses tempos em que se aspira por uma pedagogia ativa.

Quando os projetos são mal trabalhados, observa-se o foco no produto, em vez do processo e verifica-se a supervalorização de aspectos estéticos, com empenho no “show” expositivo, em detrimento do processo de construção significativa da aprendizagem. Contudo, ressaltamos que é possível trabalhar os conhecimentos de forma autônoma e ativa e ainda alcançar excelentes produtos. Para isso, é preciso

insistir no verdadeiro sentido da pedagogia de projetos: o processo de construção ativa da aprendizagem.

A pedagogia de projetos é lançada no seio de movimentos de ruptura do paradigma fragmentado, descontextualizado, alheio à realidade e, portanto, ineficiente (MORIN, 2002). Sua origem se deu a partir de estudos realizados por John Dewey (1915-1920) e demais representantes da chamada “pedagogia ativa”, mas foi com Willian Kilpatrick (1918) que o termo *metodologia de projetos* tomou “forma”. No Brasil, estas ideias foram introduzidas no contexto de algumas reformas educacionais, sobretudo quando surge o Movimento Escola Nova¹¹ (BEHRENS, 2006). Nesta perspectiva, o aluno é entendido como sujeito ativo e protagonista do processo de aprendizagem e o professor como mediador atento e estimulador do seu desenvolvimento.

Conforme Behrens & José (2001):

Ao alicerçar projetos, o professor pode optar por um ensino com pesquisa, com uma abordagem de discussão coletiva crítica e reflexiva que oportunize aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações de aprendizagem ricas e significativas. Esse procedimento metodológico propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender, e, especialmente, de aprender a aprender. (BEHRENS; JOSÉ, 2001, p.03).

Para caracterizar um projeto, alguns elementos são fundamentais. Primeiro, trata-se de uma proposta metodológica de ensino e de aprendizagem que precisa ser entendida, sob o risco de reincidência em práticas convencionais baseadas no acúmulo e memorização de informações. Desse modo, as fases habituais de um projeto incluem uma motivação inicial, a elaboração ou escolha de um problema, o plano contendo as estratégias de solução, a realização das atividades de modo participativo, a avaliação processual e o produto (IMBERNÓN, 2016). Entretanto, o enfoque principal da pedagogia de projetos se dá no papel ativo do estudante na construção dos conhecimentos. Nesse entendimento, “o projeto permite ao aluno a vivência do ato criador, pois não indica as certezas absolutas e nem respostas programadas. Cria possibilidades e mostra variantes nas quais os alunos precisam manifestar seu posicionamento” (BEHRENS, 2006, p.42).

Conforme argumenta Prado (2005):

¹¹ O movimento Escola Nova surgiu no Brasil, a partir do início do século XX, inspirada numa “concepção humanista moderna de filosofia da educação”. Saviani (2011) aponta que a década de 1920 foi decisiva para a construção desse movimento que defendia, entre outras coisas, o ensino laico, público e gratuito.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor (PRADO, 2005, p.4).

A reformulação de conceitos e práticas docentes, a despeito do ensino por projetos, exige uma formação permanente que esclareça os equívocos e contradições no uso desta metodologia e estimule posturas críticas e autônomas frente a elas.

Na pesquisa realizada, propus os seguintes passos para a construção de novas concepções e práticas sobre projetos: primeiro, realizei uma aproximação teórica sobre a pedagogia de projetos, destacando-a e distinguindo-a de outras práticas com as quais são confundidas. A abordagem teórica trabalhada foi retirada de um artigo¹² de minha autoria em parceria com minha orientadora sobre a pedagogia de projetos, disponibilizado junto a outros textos que foram compactados para fornecer aos professores participantes, as bases teóricas dos conceitos trabalhados na formação. Tais textos mencionados encontram-se nos apêndices e anexos deste trabalho.

Num segundo momento, trabalhei a estrutura de um projeto, propondo a escolha do problema a ser explorado, bem como a definição dos objetivos, estratégias, avaliação e cronograma. Numa terceira fase, os professores executaram seus projetos em sala de aula, mediante acompanhamento processual e, por fim, culminamos com a socialização das experiências produzidas.

No decorrer da formação, focalizei a reflexão como ponto chave das discussões e mediações, tanto entre mim e os professores, quanto dos professores com seus alunos. Não obstante, quando não refletem sobre as próprias experiências, os professores dedicam tempo e energia para encontrar soluções aos problemas que são definidos por outros sujeitos (ZEICHNER, 1993). Desse modo, as vivências de nossa formação estimularam os participantes a se tornar pesquisadores de suas próprias práticas (PIMENTA, 2012), refletindo não apenas *na* ação, mas *sobre* a ação (SACRISTÁN, 2012).

¹² ARRUDA, R. L.; NASCIMENTO, R. N. A. A propósito da metodologia de projetos: caminhos para a construção da autonomia pedagógica. In: Anais VI CONAPESC. Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/56412>> Acesso em: 20 de julho de 2020.

4.4 – Conceituações provisórias sobre a formação permanente: o que disseram os participantes

Antes de iniciar o processo formativo, considerei relevante verificar o posicionamento dos professores e coordenadora sobre a formação permanente e que tipo de impacto ela causa na prática pedagógica desses profissionais. Para tanto, utilizei um questionário semiestruturado com sete perguntas abertas. Os resultados estão apresentados na perspectiva de análise temática, a partir de unidades de registros provenientes das respostas ao questionário (BARDIN, 1977), conforme explicitamos a seguir.

De início, questionei os professores e coordenadora sobre o seguinte ponto: **o que você considera importante numa formação permanente?** Nesse quesito, pretendi saber a opinião dos participantes sobre as formações, de modo que as respostas expressassem a concepção que eles têm da formação permanente, mas também revelasse expectativas e anseios sobre ela.

Para P1, o tema das formações deve ser trabalhado para *“realmente atender uma boa parte das necessidades apresentadas na sala de aula e na nossa prática pedagógica”*. P2 também concorda que a formação deve abordar temas *“de acordo com os problemas existentes na sala de aula, estratégias que venham a ajudar a minimizar as dificuldades/problemas existentes no processo educativo”*. P3 reforça a importância de que os temas atendam a realidade de sala de aula e, para P5, além dos temas, é pertinente que *“a linguagem do formador, ao abordar o tema, utilize recursos para facilitar a compreensão”*. P6 considera necessário *“trabalhar as dificuldades e a realidade vivida em sala de aula”* e, da mesma forma, P7 concorda que *“os temas abordados estejam de acordo com a realidade [...] e que o formador tenha uma linguagem de fácil entendimento”*. Para P4, deve haver troca de experiências e participação e para a Coordenadora, o tempo pedagógico da formação deve ser bem aproveitado com conteúdos atualizados que atendam às expectativas do grupo e tenham *feedback*.

Como se pode notar, a ênfase dos professores recai sobre a contextualização temática das formações que, segundo eles, deveriam estar de acordo com as necessidades de suas práticas cotidianas. Nesse sentido, o paradigma da formação em escolas é máster na definição de conteúdos que possibilitem uma ação-reflexiva

que instigue os professores a pesquisar sobre a ação, a inovar e autodirigir-se (IMBERNÓN, 2010).

Em relação ao **tempo, espaço e organização das formações** que os professores participaram nos últimos cinco anos, aproximadamente, as entrevistas revelaram a satisfação em relação aos quesitos mencionados. Quatro professoras avaliaram positivamente, utilizando termos como *“na maioria das vezes bom”*, *“bem organizadas”* e *“atendendo na medida do possível”* as expectativas. A participante P7 utilizou o termo *“ótimo”* e frisou *“formadores competentes”* que correspondiam às suas expectativas. Todavia, P4 avaliou tais aspectos como *“regular”* e mencionou *“superlotação”* nos espaços de formação. P6 também considerou o tempo, espaço e organização das formações como regular e sugeriu os encontros acontecessem em *“ciclo”*, se referindo aos professores dos I e II ciclos de ensino. Depreende-se daí o interesse em trabalhar com um grupo reduzido com possibilidades de um estudo mais *“minucioso e de fácil compreensão”*, nas palavras da professora.

Neste quesito, observei níveis de satisfação com a organização da formação, muito embora algumas unidades de registro marcadas pelos termos *“bom”*, *“na medida do possível”* ou *“na maioria das vezes”* demonstrem satisfação parcial com os quesitos em análise.

No tocante aos **temas da formação** e às **metodologias utilizadas**, perguntei como estes aspectos se relacionam com a prática pedagógica dos professores. Em resposta, a professora (P7) afirmou que as temáticas e metodologias são adequadas às suas práticas. Os demais foram unânimes ao afirmar que apenas em alguns casos os temas correspondem às necessidades e se relacionam com a prática cotidiana de sala de aula. P1 afirmou que *“alguns [temas] condizem com a prática, outros não”*, P2 ressaltou que *“apenas algumas formações contribuíram de forma significativa [...] as demais não contribuíram de forma direta, mas foram importantes”*. P3 afirmou que *“alguns [temas] ajudam e outros deixam a desejar, ou seja, não é nossa realidade”*, P4 disse que os temas tem *“muito pouco [a ver com a realidade], às vezes tem algo que possui relação”*. P5 reiterou que as temáticas *“condizem em partes”* e para P6, *“na maioria das vezes se trabalha temáticas que estão fora da realidade de nossa prática pedagógica”*.

Partindo desses depoimentos, fica ainda mais evidente que um dos maiores problemas da formação permanente é a descontextualização temática da realidade

cotidiana dos docentes. Esta insatisfação foi, inclusive, apontada no primeiro questionamento feito.

Ao perguntar quem são **os formadores** e qual a relação que possuem com o cotidiano ou contexto de trabalho dos professores, obtive depoimentos que apontam que geralmente os formadores são professores da rede de ensino que assumem função de coordenação e, portanto, conhecem a realidade de trabalho dos demais profissionais. Esse foi o entendimento de todos os professores, exceto P2 que afirmou: *“geralmente [os formadores] são ‘de fora’ e não possuem muita informação sobre o nosso contexto, não sabem da nossa realidade”*.

O termo “geralmente”, utilizado por P1, P2, P3, P6 e P7, aponta que nem sempre os formadores são locais. Todavia, a maioria das formações parece ser conduzida por professores do quadro, demonstrando aproximação do conceito de assessor ou formador pedagógico como alguém atrelado ao cotidiano da instituição e dos profissionais e suas práticas (IMBERNÓN, 2010).

A propósito dos **feedbacks**, pretendi saber se ocorrem nas formações permanentes e como funcionam. Com exceção de duas formações recentes onde, segundo P5 e P7, o *feedback* ocorreu, as respostas são praticamente unânimes de que não há esse tipo de prática nas formações permanentes. P1 afirmou: *“nunca participei de uma formação onde os formadores cobrassem algo após a formação, tipo assim, se deu certo, se não fez, qual foi o resultado”*. Do mesmo modo, P3 também declarou: *“infelizmente nunca participei”*. P2 confirmou que *“poucas vezes”* isso ocorreu. Além do “não” respondido por P4, a participante P5 ainda ressaltou: *“na maioria das que eu participei não houve este contato”* e P6 ressaltou que *“raramente são pedidos relatórios de acompanhamento”*.

O *feedback* cumpre papel preponderante nas formações permanentes em escolas, pois possibilita que o cotidiano seja pensado como ponto de partida e de chegada para as transformações no ensino e na aprendizagem. Nesse entendimento, a prática é vista como aspecto fundamental para nortear os processos de ação-reflexão-ação, ou seja, a práxis (FREIRE, 1979, 1981; IMBERNÓN, 2010). Além disso, considero o *feedback* como condição promissora para a construção da autonomia pedagógica e crítica dos professores, já que não mais pensarão sozinhos, isolados, mas em conjunto com outros professores e assessores pedagógicos, rompendo, assim, com as barreiras da incomunicação e criando redes educacionais (IMBERNÓN, 2009, 2016).

No tocante às **limitações da formação permanente**, perguntei como os professores fazem para “sanar” as lacunas ou dificuldades pedagógicas que não são contempladas nessas formações e o resultado foi unânime quanto à utilização da pesquisa. P6 foi a única participante a mencionar que pesquisa em sites e blogs, embora reconheçamos que a internet é hoje um recurso utilizado por praticamente todos os profissionais da educação. Exatamente por isso, inferi que a internet é o principal recurso utilizado pelos demais professores, mesmo que não tenham especificado qual tipo de pesquisa costumam fazer. Além desse aspecto, P5, P6 e P7 afirmaram que dialogam com outros colegas de trabalho e P2 e P3 ressaltaram que consultam coordenadores e equipe gestora para pedir apoio. Nessa perspectiva, a pesquisa assume condição *sine qua non* do ensino de modo que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2018, p.30).

Finalizando o questionário, perguntei que **considerações ou observações** os entrevistados fariam sobre a formação permanente. Com essa pergunta, tencionei que os participantes pudessem expressar sobre algo que não tivesse sido questionado anteriormente. Os professores foram quase unânimes em afirmar que as formações permanentes deveriam partir da realidade, do interesse e necessidade dos docentes em suas práticas.

Em tom de apelo, P1 *pediu “que haja conversação com os professores para que os mesmos possam sugerir temas relevantes que estejam dentro da realidade dos alunos e que de alguma forma possa nos ajudar em nossa prática pedagógica”*. Corroborando, P2 afirmou que *“as formações deveriam abordar temas a partir das dificuldades pedagógicas apresentadas pela escola/município e os formadores deveriam ter mais conhecimento do contexto local. Acredito que desta forma, as formações sejam mais significativas”*. Na mesma direção, P3 sugeriu: *“que [a formação permanente] fosse voltada para nossa realidade, que ajudasse a sanar as dificuldades que temos com aqueles alunos não alfabetizados”*. Ainda sobre esse aspecto, P6 reforçou: *“as formações deveriam ser mais voltadas para nossa prática pedagógica, onde fossem trabalhadas, coletivamente, sugestões para sanar dificuldades de leitura, produção e compreensão”*. A ressalva de P4 também apontou a necessidade de valorizar os temas do cotidiano afirmando: *“às vezes os conteúdos das formações são inadequados para a nossa realidade”*. Valorizando as formações permanentes, P5 afirmou que *“as formações continuadas são de grande importância para os profissionais, pois nesses encontros podem ser esclarecidas dúvidas, orientar*

os participantes sobre temas e nas conversas, facilitar o entendimento e orientar a prática”. Além disso, P7 sugeriu que “deveria ser trabalhado o lúdico, pois [as formações] focam muito em teoria e leitura [de textos] e às vezes as intervenções [falas durante as formações] dos professores distorcem o foco”.

Mais uma vez, observei que a unidade de registro “temas da realidade” aparece como uma requisição dos professores em relação à formação permanente. Com isso, fica ainda mais evidente a urgência de uma formação em escolas que possibilite a discussão sobre situações do cotidiano docente, conforme apresentamos no próximo tópico.

4.5 – Evidências de uma formação permanente em escolas

Neste tópico, apresentamos um resumo dos encontros realizados no âmbito da formação Projetos e Ações, a partir dos relatórios e registros que constam no diário de campo da pesquisa. Os relatórios estão descritos, na íntegra, nos apêndices desta dissertação. Interessa-nos aqui, evidenciar características dos encontros realizados que coadunam com a perspectiva teórica abordada, bem como discutir as possibilidades e limitações da experiência empírica em tela.

Os encontros da formação Projetos e Ações foram realizados mediante acordo entre os participantes envolvidos, primando pela presença de todos na maioria dos encontros. Em face disso, alguns dias previstos foram alterados para que todos os professores e coordenadora pudessem estar presentes em todo o processo. Nesse sentido, evidenciamos a assiduidade como elemento fundamental para o bom desempenho da pesquisa. Na tabela 10, destacamos a data, turno, carga horária, local e quantidade de participantes de cada encontro que foi realizado.

Tabela 08 – Cronograma dos encontros realizados na formação Projetos e Ações

| Data | Turno | Duração presencial | Local | Total de participantes |
|-----------------|-------------|--------------------|--------------|------------------------|
| 05/09/2019 | Manhã/Tarde | 8h. | Salão CRAS | 8 |
| 01/10/2019 | Manhã | 4h. | Escola | 7 |
| 17/10/2019 | Tarde | 4h. | Anexo | 7 |
| 07/11/2019 | Manhã | 4h. | Salão CRAS | 6 |
| 18 a 28/11/2019 | Manhã | 4h. | Escola/Anexo | 8 |
| 23/12/2019 | Manhã | 4h. | Escola | 8 |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.5.1 – Encontro 1 – Acolhimento e introdução à formação *em* escolas

O encontro inaugural da Formação Permanente *em* Escolas Projetos e Ações ocorreu aos 5 de setembro de 2019, no turno da manhã. Os participantes da pesquisa somam 80% do professorado da instituição neste horário e, para tanto, foram substituídos, quando necessário, numa parceria com a Secretaria Municipal de Educação, para que pudessem participar da formação sem prejudicar o andamento do calendário letivo.

Para facilitar a compreensão dos relatos, ressaltamos que ao mencionar o termo participantes, nos referimos aos professores e à coordenadora (quando não forem citados separadamente). Do mesmo modo, optaremos pelo termo pesquisador-formador, a fim de atribuir especificidade ao mediador do processo formativo e investigativo.

Inicialmente, os participantes preencheram um questionário contendo 7 questões sobre aspectos da formação permanente como temas, metodologias, formadores, *feedbacks*, além da opinião sobre tais práticas. Este questionário encontra-se nos apêndices e os resultados já foram tratados no item 4.4 deste capítulo. Como já foi mencionado, o objetivo deste questionário consistiu em obter informações preliminares sobre a formação permanente e compreender quais implicações possuem nas práticas pedagógicas dos professores participantes.

O tempo de preenchimento do questionário foi importante para que os participantes fossem chegando e se ambientando até que iniciássemos com a acolhida e entrega de um kit da formação. Após uma oração conduzida por mim e pela coordenadora escolar, cada participante recebeu um kit com uma pasta contendo os textos da formação, um bloco de anotações, um folder e um bombom com mensagem. Além de fazer parte do acolhimento, esse tipo de material possibilita que os participantes não se atenham a copiar textos dos slides e se concentrem nos pontos relevantes das discussões.

De posse do kit, os participantes foram convidados a explorar o material, começando pelo calendário da formação. Nesse momento, ficou combinado que a flexibilidade do cronograma de encontros dependeria do diálogo entre todos os

participantes, desde que não atrapalhasse o andamento da pesquisa que se dá em processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 1979, 1987; IMBERNÓN, 2010).

Figura 07 – Kit da formação: pasta com textos, folder e bloco de anotações



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Após a leitura da crônica Formação do Educador, do escritor Rubem Alves¹³, realizamos uma discussão sobre aspectos do texto, relacionando-o ao contexto de nossa formação. O propósito desta leitura introdutória consistiu em abrir espaço para a fala dos participantes, a fim de partir da escuta como pressuposto básico da formação. Nessa direção, entendemos que é preciso adotar posturas éticas frente à escuta durante o processo dialógico e, para isso, deve-se transformar o espaço da formação em lugar de silêncio e não de silenciamento (FREIRE, 2018). Nessa perspectiva:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade educativa de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar não exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação (FREIRE, 2018, p.117).

¹³ Rubem Alves. *A Formação do Educador*. Disponível em: <http://filosofiaepsicanalise3.blogspot.com/2017/10/a-formacao-do-educador-por-rubem-alvez.html>. Acesso em 12 de julho de 2020.

Em acordo com o pensamento freireano citado acima, dediquei um momento de escuta aos professores, conforme expressavam sua opinião a respeito do texto. Nesse contexto:

Percebi aí, claramente, necessidade dos professores falarem de suas angústias profissionais, a partir do momento que as experiências e casos individuais começaram a ocupar a cena da discussão. Finalizei o texto com alguns comentários sobre tópicos estratégicos que muito tem a ver com nossa formação: sobre a arte de pensar, o prazer em ler, a “grade” e as “gaiolas” da educação (Relatório do Pesquisador, 5 set. 2019).

Ato contínuo da formação, apresentei a proposta de formação, esclarecendo os objetivos definidos, enquanto pesquisa acadêmica, e iniciei uma discussão sobre a formação de professores, formação *em* escolas, saberes docentes e professor crítico-reflexivo. Naturalmente, trata-se de uma abordagem em linhas gerais, baseada em conceitos-chave que possibilitaram esclarecimentos, mas também exigem aprofundamentos posteriores.

Ao questionar o que entendem por qualidade na educação, os professores responderam: “quando o aluno atinge o nosso objetivo”, “educação dinâmica”, “interações de situações de mundo”, “aluno crítico”, “liberdade”, “professor formado”, “planejamento bem feito” (Relatório do Pesquisador, 5 set. 2019). Como podemos notar, o conceito de qualidade é diverso, democrático e multifacetado e, conforme argumenta Imbernón (2016), depende da concepção que se tem de escola, de ensino, de professor e de educação.

Após discutirmos, brevemente, a ideias de qualidade educativa, introduzi algumas discussões sobre a formação permanente de professores, a partir de abordagens teóricas baseadas em Nóvoa (1999), Pimenta e Ghedin (2012), Zeichner (1993), Imbernón (2009, 2010, 2016), Freire (2018), Morin (2002, 2014), Behrens (2006), Libâneo (2011), Tardif (2014), entre outros.

Após intervalo para o almoço, organizado na própria escola com o apoio da gestão e equipe de funcionários, nos dirigimos ao anexo da Escola José Batista para concluir, por lá, as discussões do primeiro dia de formação. No anexo não funciona sala de aula à tarde e as condições de espaço e estrutura são mais confortáveis.

Figura 08 – Imagens do primeiro encontro da Formação Projetos e Ações – 1º momento - manhã



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

O segundo momento da formação seguiu com as discussões teóricas que fundamentam a formação *em* escolas. Neste contexto, frisei aos participantes que, de modo introdutório, tais discussões, talvez excessivamente teóricas, eram necessárias. Todavia, devo ressaltar que a exposição dos principais aspectos teóricos se deu de forma dialogada, prezando pela participação dos professores, mas evitando os desvios de sentido e de contexto.

A introdução ao conteúdo Pedagogia de Projetos foi feita a partir de uma sondagem com os professores sobre o que eles entendem a respeito da temática. Na ocasião, foi feita a devolutiva da pesquisa realizada com os participantes para a construção do artigo “A propósito da metodologia de projetos: caminhos para a construção da autonomia pedagógica” (ARRUDA, Robson; NASCIMENTO, Robéria, 2019). A referida pesquisa observou que há contradições entre o que os professores afirmam ter aprendido na formação inicial e continuada e a utilização dessa metodologia. Conforme notou-se:

se por um lado, a maioria dos professores considera que aprendeu em sua formação inicial e continuada sobre a pedagogia de projetos, por outro, não desenvolveram projetos de forma autônoma, visto que afirmam realizá-los apenas quando orientados pela Secretaria de Educação ou Escola (ARRUDA, Robson; NASCIMENTO, Robéria, 2019, p.10-11).

Após as discussões acerca de alguns pressupostos teóricos sobre a formação de professores e a metodologia de projetos, trabalhamos um formulário contendo os

elementos de elaboração de um projeto, a fim de familiarizar os professores com os elementos que o compõe. Ao final do encontro, fizemos uma avaliação oral onde se constatou que, apesar de “um pouco cansativo”, a formação foi “rica em aprendizado”, conforme apontaram os participantes. Nesse sentido, todos “entenderam que era necessário passar por esse primeiro momento [de estudo teórico] e que isso faz parte do processo da formação: fazê-los entender sobre o que trabalham, em vez de apenas executar o que já vem pronto” (Relatório do pesquisador, 5 set 2019, *grifo nosso*). Nesse sentido, corroboramos Freire (2018) quando argumenta que a prática espontânea e “desarmada” produz um saber ingênuo, sem rigorosidade metódica. Assim sendo, o conhecimento teórico e técnico é fundamental para que a curiosidade epistemológica vá tornando, aos poucos, o saber ingênuo em saber crítico.

Figura 09 – Imagens do 2º momento da formação – turno tarde.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

4.5.2 – Encontro 2 – Estudo teórico e construção de projetos

O segundo dia de formação ocorreu em 1º de outubro de 2019. A previsão desse encontro era anterior a este dia, porém, em respeito ao acordo com os participantes, haveríamos de combinar data e horário viáveis a todos. Na ocasião, era ponto facultativo na cidade e todos haviam concordado em realizar este encontro na “folga”. Ainda assim, um dos participantes não esteve presente.

Iniciei os trabalhos recapitulando alguns pontos do encontro anterior, procurando dirimir as questões que tenham sido mal compreendidas. As participantes P1 e P5, então, colocaram que se enganaram ao achar que projetos fosse algo mais complicado e que daria mais trabalho aos professores. P3 disse que achou interessante o fato de não haver “receitas” para projetos. A participante P6 frisou que há uma “cultura” de receber tudo pronto que deixa os professores acomodados. Ela destacou que isso ocorre desde os currículos até as atividades e mencionou o Programa Alfabetizar com Sucesso (2005) como exemplo. Os demais participantes concordaram com tal afirmação e após essa conversa inicial, retomei algumas discussões e conceitos sobre a pedagogia/metodologia de projetos.

A temática do segundo encontro foi dedicada aos elementos do projeto, objetivando que, a partir dali, todos saíssem “aptos” a construir a sua proposta. Dessa forma, iniciamos a discussão sobre os “problemas” que foram escolhidos pelos professores entre o intervalo do primeiro e o segundo encontro. Desse modo,

à medida que iam sendo citados, eu ia colaborando, propondo que pensassem, refletissem e questionassem a própria escolha: é possível realizar em tempo? Temos como dar conta da demanda que o problema traz? O problema merece um projeto ou pode ser “resolvido” de outra forma? (Relatório do Pesquisador, 1 out. 2019).

Os problemas elencados pelos participantes foram os seguintes:

- ✓ P1 – A falta do gosto pela leitura;
- ✓ P2 – Dificuldades de interpretação de problemas matemáticos no campo da divisão e multiplicação;
- ✓ P3 – Dificuldades na leitura;
- ✓ P4 – Participante faltou ao encontro.
- ✓ P5 – Dificuldades da oralidade com foco na escuta;
- ✓ P6 – A sexualidade “aflorada” em relação ao namoro;
- ✓ P7 – Problemas de oralidade com foco na escuta;
- ✓ CP – (Observou e acompanhou os problemas elencados).

Após a definição dos problemas pedagógicos, pude observar que os professores elencaram situações globais de aprendizagem: leitura, escrita e matemática. A maioria, portanto, escolheu problemas conceituais e procedimentais e apenas um dos problemas escolhidos atuaram no campo atitudinal. Este, por sua vez, contempla a dimensão dos valores, normas e atitudes (ZABALA, 1998).

Figura 10 – Imagens do 2º dia da formação - manhã



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Diante de uma política de avaliações externas que mede a qualidade da educação com base nos indicadores de eficiência em Língua Portuguesa e Matemática, cabe questionar se os problemas escolhidos não refletem o entendimento “implantado” nos professores de que essas áreas do conhecimento são mais relevantes, em detrimento de outras áreas e temáticas educacionais presentes no cotidiano escolar. Ao fazer esta observação, chamo atenção para as limitações de tempo e condições de trabalho com problemáticas complexas e amplas, como as escolhidas pelos participantes. Entretanto, enfatizei que os projetos pedagógicos não representam uma solução “mágica” para os problemas do cotidiano escolar e que, neste caso específico, o que está em jogo não é só a aprendizagem dos alunos, mas também dos professores, de quem se espera autonomia na aprendizagem e sobre a pedagogia de projetos.

4.5.3 – Encontro 3 – A construção dos projetos pedagógicos

Realizado aos 17 de outubro, o 3º encontro de formação Projetos e Ações ocorreu à tarde, após expediente em sala de aula, pela manhã. Apenas a coordenadora faltou ao encontro que teve como objetivo ajustar os textos dos projetos. A escrita dos projetos havia sido entregue a mim dias antes do encontro, de modo que eu pude ler e pontuar algumas questões. Assim, foi feito um trabalho

individual de ressignificação de conceitos e de reorganização didática, em que os professores puderam (re)pensar alguns aspectos da construção dos projetos.

Observei poucos equívocos estruturais na construção dos textos e estes foram discutidos junto aos professores e compreendidos a contento. Após isso, fiz um trabalho de mediação individual, considerando as particularidades e individualidades dos projetos, mas houve também socialização e colaboração entre os próprios colegas. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que é preciso valorizar a individualidade, mas romper com o individualismo, fortalecendo redes de apoio que potencializem a prática pedagógica a partir do olhar e da colaboração dos demais profissionais, de forma conjunta (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016). Desse modo, espera-se que os professores formem comunidades de aprendizagem, “nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (PIMENTA, 2012, p.31).

Figura 11 – Orientações individuais mediadas pelo pesquisador-formador



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Acompanhando a escrita das propostas, notei pequenos desvios da ideia de projetos, no aspecto do protagonismo e autonomia dos estudantes, algo que foi solucionado mediante questionamentos feitos durante a mediação reflexiva sobre a produção dos professores. Novamente, reforço que o tempo de que dispúnhamos para vivenciar os projetos em sala de aula não seria suficiente para solucionar os problemas elencados. Nesse sentido, “evitamos que expectativas desproporcionais

fossem construídas, provocando sensação de que não foi feito trabalho algum” (Relatório do Pesquisador, 17 out 2019).

Para finalizar o encontro, combinamos um período para a realização das atividades e organizamos os cronogramas (cada um a seu modo e tempo). Ainda, enfatizamos a importância dos registros fotográficos e escritos para que, posteriormente, fossem apresentados enquanto produto. Assim, os textos base dos projetos foram entregues a mim, no caso dos professores que concluíram ainda no encontro, e os demais se comprometeram em entregar nos dias seguintes. As ponderações foram feitas por aplicativos de mensagem e, depois de corrigidos, os textos finais foram entregues a mim e as atividades em sala de aula iniciadas, conforme planejado.

A tabela 11 ilustra o título de cada projeto construído pelos professores:

Tabela 09 – Projetos pedagógicos, turmas e área de abrangência

| Professores | Tema do Projeto | Ano/turma | Área de abrangência |
|-------------|-------------------------|-----------|---------------------------|
| P1 | Navegando na leitura | 2º “A” | L. Portuguesa / Leitura |
| P2 | O encanto dos problemas | 3º “A” | Matemática |
| P3 | Circuito de leitura | 2º “B” | L. Portuguesa / Leitura |
| P4 | Hoje eu fiz! | 4º “A” | Transversal/Ativ. de casa |
| P5 | A magia do ouvir | 1º “A” | Oralidade / Escuta |
| P6 | Curiosos: todos somos! | 5º “B” | Transversal / Sexualidade |
| P7 | Fala que eu te escuto | 1º “B” | Oralidade / Escuta |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

4.5.4 – Encontro 4 – *Feedback*, socialização e reorganização das práticas

A formação permanente *em escolas* *Projetos e Ações* seguiu seu curso com um quarto encontro realizado aos 7 de novembro de 2019. Pela segunda vez, foi necessário utilizar o espaço do CREAS devido as salas de aulas estarem todas ocupadas no turno da manhã com os respectivos substitutos dos professores participantes. Duas professoras faltaram ao encontro justificando a ausência.

Iniciamos os trabalhos com a apresentação de um vídeo intitulado *Head Up*¹⁴ (algo como “cabeça erguida”) para discutir a relação professor-aluno e discorrer sobre as vivências dos projetos. Este, inclusive, foi o objetivo do encontro que consistiu na socialização dos projetos em andamento. Neste contexto, propus uma dinâmica de

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dWDloW7f6js&t=1s>>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.

socialização a partir da pergunta: “Como está sendo?”. Nesse contexto, alguns docentes já sinalizavam pequenas mudanças no tocante aos problemas trabalhados em sala de aula.

O participante P4 afirmou que sentiu melhora na realização das atividades de casa. A participante P7 observou que seus alunos já estavam se sentindo corresponsáveis pelas atitudes de escuta, cobrando posturas dos demais colegas. P5 afirmou que seus alunos estavam em processo de conscientização e apresentavam melhoras quanto à escuta. P2 destacou que a ludicidade utilizada por ela na matemática estava facilitando o processo e P6 afirmou que seu projeto sobre sexualidade ainda não havia “engatado” devido a contratemplos, mas que já tinha dado o pontapé com a exploração da música *Xote das Meninas*.

Figura 12 – Imagens do 4º encontro de Formação Projetos e Ações



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Após estas primeiras discussões, enfatizei a possibilidade de modificar, adequar ou ajustar, se necessário, o curso das atividades, mas os professores consideraram que não havia motivo para tal, tendo em vista que os projetos estavam “bem encaminhados”. Até aqui, pude perceber que a mediação formativa vinha produzindo efeitos positivos na condução das intervenções pedagógicas acerca dos problemas destacados pelos professores.

Em razão disso, antecipei um modelo padronizado de slides para apresentação dos produtos na culminância da formação. Assim, devido à agenda

pedagógica de fim de ano (avaliações, fechamento de pareceres, provas externas etc.), optamos por reformular o que seria nosso sexto encontro presencial para uma visita minha a uma das atividades desenvolvidas em cada sala de aula. A sugestão partiu de um entendimento coletivo e todos estiveram de acordo. Considero este um fator relevante, de modo que o processo formativo *em* escolas se constrói no diálogo horizontal, permeado pelo comprometimento, flexibilidade e responsabilidade com o trabalho desenvolvido.

4.5.5 – Encontro 5 – A formação além dos encontros: diálogos e práticas

Conforme havíamos acordado, o quinto encontro não ocorreu no modo convencional, com todos reunidos em um mesmo espaço e tempo determinado. A opção pela visita aos espaços de atuação docente me proporcionou um contato direto com a prática dos professores. Para fins de registro, observei as situações didáticas e anotei no diário de campo alguns aspectos que considere relevantes. Para isso, um cronograma foi organizado de acordo com a compatibilidade entre as agendas do pesquisador-formador e a organização dos professores.

Nesse contexto, enfatizo a formação “além dos encontros” como as vivências e interações que extrapolam os espaços e tempos delimitados para a formação, propriamente dita. Dessa forma, consideramos a possibilidade de aprender e ensinar, refletir e problematizar em diversos contextos, espaços e modos.

No dia 18 de novembro, estive na Biblioteca Municipal numa atividade conjunta sobre leitura entre as professoras P1 e P3. A visita foi discreta, de modo a não atrapalhar o andamento da atividade já que ela demandava concentração dos alunos. Uma contadora de história conduziu a atividade, chamando atenção das crianças para a leitura de forma lúdica e atrativa. A observação durou aproximadamente uma hora e não estabeleci nenhum tipo de diálogo com as professoras para não atrapalhar o trabalho. Nesta ocasião, pude perceber que as professoras fizeram uso da ludicidade e dinamismo como aspectos fundamentais para desenvolver o gosto pela leitura e que o planejamento da atividade observada consistiu numa ação conjunta entre elas, de modo alinhado, colaborativo e cooperativo, conforme pressupõe a formação *em* escolas.

Figura 13 – Registro de atividade conjunta das professoras P1 e P3



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

No mesmo dia, foi realizada uma atividade reunindo as turmas das professoras P5 e P7 e, na ocasião, também estive presente. As duas turmas estavam unificadas em uma sala para acompanhar a apresentação de uma dramatização. A atividade consistia em ouvir atentamente (ênfase dado ao projeto das duas professoras) para depois comentar e registrar. A minha presença foi explicada pelas professoras e, por isso, não houve problemas quanto a ser notado pelos alunos. No decorrer da aula, observei algumas crianças inquietas conversando e fazendo barulho. Enquanto uma professora conduzia a atividade, a outra tentava organizar a escuta.

Ao final da atividade, chamaram atenção dos alunos para o fato de que alguns deles não fizeram silêncio durante as apresentações, mas agradeceram e parabenizaram o empenho que tiveram. Neste contexto, ambas se dirigiram a mim para justificar o comportamento dos alunos, aparentando preocupação com o fato de eu estar ali para observar. Não hesitei em parabenizá-las e tranquilizá-las de que o

processo pedagógico foi brilhantemente organizado e que as surpresas e quebras de expectativas fazem parte do trabalho docente.

O contexto dessa observação me fez repensar o quanto essa carga de responsabilidade com as expectativas que produzimos para os outros pode afetar nossa autoestima e autoconfiança profissional. É assim que, com frequência, muitos professores encaram o desafio de realizar projetos: às vezes excessivamente preocupados com a aprovação dos olhares externos, quando o processo e a dinâmica interna representam e significam muito mais em termos pedagógicos. Obviamente não há nada de errado em querer agradar e desejar que tudo saia conforme planejado. Pelo contrário. Porém, a complexidade do nosso trabalho coloca possibilidades que fogem do nosso controle e que demandam de nós, ainda mais firmeza e convicção da nossa importância na mediação desses processos.

Figura 14 – Registro de atividade conjunta das professoras P5 e P7



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Após dez dias dessas observações descritas acima, estive na sala de aula da participante P2 numa atividade de matemática envolvendo problemas de multiplicação

e divisão. Na ocasião, um jogo de dados construído pelos alunos estava espalhado pela sala e eles estavam jogando quando ocorreu a minha discreta entrada no espaço da sala de aula. A professora mediava os processos de leitura e cálculo dos alunos, incentivando-os a acreditar na sua capacidade de responder às perguntas do jogo. A observação durou aproximadamente uma hora e contou com a presença (por uns minutos) da coordenadora da escola e, também, participante da pesquisa.

A minha presença não causou desconforto aparente, mas me pôs algumas reflexões sobre a relação que um formador local precisa ter com os professores que coordena. Uma delas consiste na familiaridade com o espaço vivo da sala de aula, ou seja, com os alunos e professores, de modo que, para além dos encontros de formação, exista aceitação e, com isso, possibilidades de colaboração. A minha intervenção enquanto formador foi pontual e não me possibilita falar em processo de forma ampla, mas, sem dúvidas, se eu não fizesse parte do contexto e não fosse alguém “próximo” dos professores pesquisados, certamente o significado de minha presença e intervenção seria encarado pelo viés da relação vertical entre formadores e professores.

Figura 15 – Registro de atividade da professora P2



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Nestes contextos observados, não objetivei dialogar *na* ação, e sim *sobre* a ação (LIBÂNEO, 2012). Para isso, visando não atrapalhar o processo das atividades, optei por comentar ou socializar aspectos dessas e de outras vivências, durante a culminância, através da socialização dos produtos. Desse modo, a minha entrada e saída nos espaços de aprendizagem se deu de forma discreta.

A propósito das atividades realizadas nas turmas dos professores P4 e P6, a visita ficou inviável, em detrimento da incompatibilidade de agendas do pesquisador-formador e dos professores e seus convidados, pois as atividades que seriam visitadas teriam a participação dos pais e/ou responsáveis (no caso do P4) e de uma psicóloga (no caso da P6). Desse modo, deixei bem claro que a prioridade seria dada a agenda dos professores, não sendo possível adiar as atividades, em detrimento de minha presença. Além disso, a minha ausência nessas duas situações didáticas me impossibilita de falar sobre esses momentos, mas não atrapalha o processo da pesquisa.

Após essas observações, destaco que o meu contato direto com algumas situações didáticas vivenciadas pelos professores e alunos nos espaços de aprendizagem, corrobora alguns fundamentos da formação permanente *em* escolas, já que “parte do fato de que as pessoas que estão próximas de seu trabalho têm uma melhor compreensão do que se requer para melhorá-lo” (IMBERNÓN, 2016, p.152). Nesse sentido, é preciso que os formadores ou assessores pedagógicos estejam disponíveis e dispostos a integrar não apenas o contexto de trabalho, mas participar de forma colaborativa do processo.

4.5.6 – Encontro 6 – Socialização dos produtos e avaliação

Fim de ano letivo é sempre uma correria em qualquer instituição de ensino. Fechamento de diários, documentações, resultados finais. Um misto de cansaço e alívio pelo dever cumprido e... férias! Em meio a este imbróglio, o encerramento da Formação *Projetos e Ações* era esperado ansiosamente por mim e pelos participantes. Dias antes da culminância, nos bastidores do agitado fim de ano letivo, comunicações, confirmações, diálogos e afetos ajudaram a tecer o fechamento do compromisso ao qual nos submetemos. Então, no dia 23 de dezembro de 2019, nos reunimos para concluir a experiência de formação *em* escolas *Projetos e Ações*, objeto de pesquisa desse trabalho.

Em comum acordo, convidamos a Secretária de Educação do município de Vertente do Lério e a Gestora da Escola José Batista de Souza para que estivessem presentes no encontro final. Após um momento de agradecimento em oração, foi dado início às apresentações dos produtos, ou seja, dos resultados dos projetos pedagógicos trabalhados.

No intuito de que todos estivessem à vontade, deixei o espaço livre para que os professores se prontificassem espontaneamente a apresentar seus resultados, pois era notório o clima de ansiedade e receio com a situação de apresentação. A ordem de apresentação e os principais pontos de cada uma é o que dá sequência a este texto. Todavia, para fins da análise, as relatarei de forma breve, cabendo maior aprofundamento no relatório de encerramento da formação que consta nos apêndices desta dissertação.

Canções da dupla Anavitória¹⁵ usadas como fundo musical para a recepção dos participantes e convidados, espaço carinhosamente decorado pela vice-gestora, deixando um alegre clima de natal no ambiente, disposição das carteiras em semicírculo e lá fomos nós ao último encontro, totalmente protagonizado pelos professores participantes.

4.5.6.1 – Hoje eu fiz! Um projeto sobre atividades de casa.

Elaborado pelo participante P4, o projeto “Hoje eu fiz!” teve como objetivo, aumentar o índice de alunos que realizam as atividades do “para casa”, na turma do 4º “A”. Após reunir pais e/ou responsáveis para dialogar sobre o problema, o educador colocou os alunos como protagonistas no monitoramento diário da realização das atividades, através de uma ficha elaborada para anotar a situação da atividade. Dessa forma, a cada dia, um novo aluno ficava responsável pela coleta das informações.

No decorrer do projeto, o professor observou o aumento dos alunos que realizaram as “tarefas de casa” e atribui esse fator ao trabalho diário de acompanhamento feito pelos próprios estudantes. Conforme gráficos elaborados pelo educador, da primeira semana do projeto à terceira e última semana, houve um aumento de 50% para 71% dos alunos que realizaram diariamente as suas

¹⁵ Anavitória ao Vivo em São Paulo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kOEZpsookrA&t=576s>>. Acesso em 23 de dezembro de 2019.

atividades. Numa pesquisa realizada com os alunos sobre as causas da não realização, o professor fez um levantamento, destacando as seguintes justificativas: esquecimento, falta de alguém para ensinar a realizar a atividade em casa, falta de tempo e dificuldades na realização.

Figura 16 – Apresentação dos resultados do projeto “Hoje eu fiz!” do participante P4.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Conforme concluiu o professor: *“ao término do projeto “HOJE EU FIZ”, foi possível observar que houve um grande avanço na realização das atividades de casa, onde os alunos assumiram o compromisso de realizar [tais] atividades”* (P4, slides apresentados em 23 dez 2019).

O trabalho do professor em tela trouxe à tona a questão do protagonismo que é próprio da pedagogia de projetos e da formação *em* escolas. Inicialmente, ele protagoniza o seu fazer pedagógico quando se disponibiliza a pensar uma solução para o problema que ele seleciona e, além disso, entende a essência da pedagogia de projetos ao abrir espaço para que seus alunos protagonizem as aulas e busquem, de modo autônomo, construir responsabilidade e comprometimento. Nesse contexto, é possível perceber os impactos da formação *em* escolas na prática do docente.

4.5.6.2 – Curiosos: todos somos! Uma abordagem sobre sexualidade no 5º ano “A”.

A participante P6 trabalhou seu projeto na perspectiva transversal, abordando uma temática complexa cujo investimento demanda cautela e responsabilidade, ao mesmo tempo em que parece urgente diante de alguns grupos de pré-adolescentes. Ela relatou um incômodo ao escutar, com frequência, conversas paralelas referentes à temática do namoro e, percebendo a necessidade de ouvir seus alunos e alunas, propôs um projeto para tentar sanar a curiosidade e interesse dos estudantes pelo tema.

O projeto foi desenvolvido mediante participação e envolvimento da gestão escolar, pais e/ou responsáveis e contou com o apoio de uma psicóloga da educação do município. Desse modo, conforme relatou a docente, após algumas atividades que incluíram o diálogo e esclarecimento sobre tópicos da temática, observou a diminuição de comportamentos que ela considerava inapropriados ou indesejados para o ambiente escolar. Outrossim, apontou a dificuldade de, numa mesma sala de aula, ter alunos em faixas etárias e posturas diferentes, demandando uma linguagem que atendesse a ambos. Não obstante, afirmou que houve êxito nos objetivos pretendidos.

Figura 17 – Apresentação dos resultados do projeto “Curiosos: todos somos” da participante P6.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Desse modo, nas conclusões apresentadas em slides, a colaboradora P6 afirmou que:

Ao término da realização de projeto “Sexualidade” foi bem notável a positividade quanto ao comportamento, expressões e ações dos alunos. A psicóloga realizou atividades onde priorizou as principais dúvidas dos alunos. Apesar do tempo ser corrido, devido a outras atividades estabelecidas pela secretaria como o SAEPE, SAEB e outras mais, foi muito importante para eles pois várias dúvidas foram esclarecidas, a partir das atividades vivenciadas. (P6, slides apresentados em 23 dez 2019).

Conforme pude acompanhar no decorrer da formação, a referida professora demonstrou interesse e coragem diante de uma temática considerada tabu. Para isso, ela ouve as “vozes” de seus alunos e lhes dá importância, entendendo o que elas demandam em termos de necessidade de conhecimento. A postura da professora também dialoga com os pressupostos da formação *em* escolas e com a pedagogia de projetos, já que parte de um interesse específico dos indivíduos que estão diariamente sob sua responsabilidade profissional. Nesta seara, percebemos os efeitos da nossa formação quando abre espaço para que a docente desenvolva um trabalho autônomo, ancorado numa rede de apoio composta por colegas e formadores/assessores pedagógicos.

4.5.6.3 – O encanto dos problemas: experiências com divisão e multiplicação na turma do 3º “A”

Percebendo a dificuldade dos alunos do 3º “A” na leitura e interpretação de problemas matemáticos envolvendo a multiplicação e divisão, a participante P2 desenvolveu estratégias de ampliação das capacidades de compreensão e resolução de problemas, a partir de um trabalho lúdico, diversificado e participativo. Desse modo, a educadora relatou que houve melhora no desempenho de seus alunos no tocante ao problema identificado. Além disso, destacou o uso sustentável de alguns recursos (re)utilizados na produção dos jogos e brincadeiras do projeto.

Conforme descrito em slide de apresentação, a professora destacou que:

As atividades vivenciadas durante o projeto foram muito importantes para se alcançar os objetivos pretendidos. Os alunos se envolveram em todas as atividades de forma coletiva e/ou individual promovendo a socialização, estimulando a integração e a troca de ideias. Eles foram os protagonistas do processo [...] Ao construir este projeto, pude perceber como é simples produzir e executar um projeto em sala de aula. Foi um desafio, foi

trabalhoso, porém, se tornou mais fácil graças a formação continuada para elaboração do mesmo. (P2, slides apresentados em 23 dez 2019).

As conclusões de P2 sobre o trabalho desenvolvido evidenciam os impactos da formação *em* escolas para sua prática pedagógica. Além do protagonismo que ela afirma ter sido assumido pelos seus alunos, enfocamos o aspecto da “(re)descoberta” da própria autonomia que a docente deixa implícita quando relata uma aparente surpresa na “facilidade e simplicidade” que o desenvolvimento de um projeto possui. Não obstante, ela destaca o papel da formação realizada para que seu trabalho tivesse êxito. Nesse contexto, pode-se afirmar que a formação *em* escolas *Projetos e Ações* possibilitou que a docente experimentasse atuar ativamente no âmbito de uma formação, desafiando-se e refazendo-se pedagogicamente.

Figura 18 – Apresentação dos resultados do projeto “O encanto dos problemas” da participante P2.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

4.5.6.4 – Fala que eu te escuto: uma estratégia de oralidade com foco na escuta atenta com alunos do 1º “B”

Um dos maiores desafios da prática pedagógica, apontado pela colaboradora P7, consiste no fato de os alunos não terem controle da oralidade, atrapalhando o andamento das aulas e dificultando o processo de construção do conhecimento. Para tentar solucionar ou amenizar a situação, a professora preparou um projeto com sobre

oralidade, com enfoque na escuta atenta. Sendo assim, trabalhou aspectos dos tons, timbres e intensidades da fala e desenvolveu algumas atividades em parceria com a turma do 1º “A”, cuja temática se aproxima. Em tais atividades, apostou na ludicidade, destacando a escuta como fator essencial para compreensão.

Figura 19 – Apresentação dos resultados do projeto “Fala que eu te escuto” da participante P7.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Desse modo, conforme conclusão em slide apresentado, a professora afirmou que, ao final do projeto, pode perceber que:

as crianças entenderam a importância do falar e ouvir o outro. No início tiveram uma certa dificuldade com relação a levantar o dedo quando quiser falar, falar um de cada vez, falar em voz baixa etc., mas ao final do projeto, foi visível a preocupação deles, sempre dizendo: fala que eu te escuto, olha o projeto, levanta o dedo para poder falar. (P7, slides apresentados em 23 dez 2019).

A fala e a escuta perpassam as relações humanas e devem ser trabalhadas desde os anos iniciais. As vozes que escutam são também aquelas que aprendem a falar melhor. O trabalho desenvolvido pela participante P7 aponta para esse que tende a ser um dos aspectos mais desafiadores do ensino. Por outro lado, esse trabalho traz à tona o fato de que o silêncio dos professores (ouvintes passivos) nas formações também é um problema a ser resolvido. Ademais, pude perceber em alguns momentos do processo formativo, que a referida professora ampliou seus horizontes reflexivos sobre a oralidade (fala e escuta) e conseguiu despertar também,

em seus alunos, o olhar para esta questão. Naturalmente, este é um aspecto que deve ser trabalhado e consolidado ao longo do processo de escolarização e, portanto, o que se propõe nesse tipo de intervenção é plantar uma semente que deverá ser “regada” constantemente.

4.5.6.5 – É hora de “Navegando na leitura”

As dificuldades com a língua portuguesa configuram um dos maiores desafios da educação básica, sobretudo o “desinteresse” e a “falta de prazer” pela leitura. Foram esses os problemas identificados pela participante P1, em sua turma do 2º ano “A”. Para estimular seus alunos, ela iniciou o projeto “Navegando na leitura” com uma enquete sobre os gêneros textuais que eles mais gostavam e percebeu que o preferido era também o menos acessível e disponível na biblioteca da escola: o gibi. A partir daí, trabalhou com afinco e ludicidade as atividades do projeto e, na apresentação, destacou o fato de que nem sempre o que é oferecido aos alunos como opção de leitura é o que eles gostariam de ler. Disse ter percebido isso a partir da enquete. Desse modo, observou um aumento no interesse pela leitura, mesmo considerando que este é um aspecto que precisa ser constantemente trabalhado.

A professora concluiu seu projeto com os seguintes dizeres:

Desenvolver este projeto com meus alunos foi prazeroso e gratificante ao ver o envolvimento e o crescimento que cada um obteve durante todas as etapas do trabalho até a finalização. É uma das formas de aproximar o aluno da leitura. Por meio das atividades desenvolvidas, foi possível observar a satisfação, participação e o empenho de cada um em todas as práticas realizadas envolvendo a leitura. No entanto, houve também dificuldades apresentadas no desempenho das atividades propostas por alguns alunos que ainda não dominam a leitura, além da indisciplina, desinteresse e falta de atenção durante as aulas. (P1, slides apresentados em 23 dez 2019).

No depoimento de P1, bem como no decorrer de todo seu trabalho, é possível notar a importância de um enfoque diferenciado e mais atento para os problemas da prática cotidiana. Os problemas com a leitura são, certamente, fatores de maior preocupação no âmbito escolar. No entanto, é necessário mudar o olhar e as atitudes para esses desafios, lançando mão de intervenções pensadas por quem vive cada realidade.

Ao construir o seu projeto, a professora identifica que o Gibi é o gênero que seus alunos mais gostam e, ao mesmo tempo, identifica que este é um tipo de recurso quase inexistente no acervo da escola. Seria impossível chegar a esse

conhecimento se a professora não tivesse se programado para ouvir seus alunos e dialogar com eles sobre este problema. Outro fator que destaque refere-se ao fato de a docente perceber que a dificuldade com a leitura é atravessada por questões ou problemas ligados à indisciplina, ao desinteresse e desatenção e à precária alfabetização de alguns alunos. Nesse entendimento, a formação *em* escolas amplia as possibilidades de um trabalho estratégico de desenvolvimento pedagógico baseado no reconhecimento e na superação dos problemas existentes.

Figura 20 – Apresentação dos resultados do projeto “Navegando na Leitura” da participante P1.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

4.5.6.6 – É preciso descobrir “a magia do ouvir”

“O que leva os alunos do 1º “A” a não escutarem os demais colegas e professoras?”. Com essa pergunta a colaboradora P5 iniciou a apresentação do seu projeto “A magia do ouvir”. Conforme apontou, em sua sala de aula havia falta de atenção nos turnos da fala e isso dificultava o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, desenvolveu o projeto na tentativa de focalizar a escuta como eixo principal da oralidade. Algumas atividades foram desenvolvidas em parceria com a turma do 1º “B”, ocasionando, inclusive, intercâmbios que demandavam a escuta e a

fala. A professora destacou os trabalhos no âmbito da Língua Portuguesa e também apostou no lúdico. Conforme ressaltou a professora:

Ao final do projeto, pude analisar a importância das atividades trabalhadas com os alunos e de fazê-los perceber o quão é necessário ouvir e ser ouvido. Foram atividades que deram certo, com uma metodologia que funcionou e uma outra que não foi tão bem onde os alunos não interagiram de forma esperada, mas cada dia de atividade desenvolvida foi gratificante. Cheguei ao final do projeto com o prazer do dever cumprido tendo a certeza que buscamos juntos o melhor para a turma com o projeto “A MAGIA DO OUVIR”. (P1, slides apresentados em 23 dez 2019).

No decorrer do processo de formação, a professora em tela se mostrou empenhada no desenvolvimento de suas atividades com o projeto que construiu. Dedicou-se a atividades lúdicas e criativas, realizadas em parceria com outra participante cuja temática dialogava.

Figura 21 – Apresentação dos resultados do projeto “A magia do ouvir” da participante P5.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Em suas conclusões, pude notar uma preocupação em justificar os imprevistos ou empecilhos encontrados na realização das atividades, a propósito da atividade desenvolvida em parceria com P7, na qual estive presente acompanhando. A professora fala em atividades “que deram certo”, mas menciona uma “que não foi tão bem”. Apesar disso, os formadores devem ter sensibilidade para compreender

tais subjetividades e incentivar uma práxis marcada pela criticidade, responsabilidade e comprometimento, independente do “êxito” das ações.

Na atuação de P5, encontrei autonomia, criatividade, ludicidade e resultados que demonstraram o seu amadurecimento em relação à pedagogia de projetos.

4.5.6.7 – Vamos de “Circuito de leitura”?

A dificuldade com a leitura e interpretação também foi o maior problema identificado pela participante P3 na turma do 2º “B”. Ela criou o projeto “Circuito de leitura” para “despertar e incentivar o interesse pela leitura e desenvolver as habilidades linguísticas: escutar, falar, ler, interpretar e escrever” (P3). O destaque para as atividades desenvolvidas durante o projeto foi para a ludicidade que a educadora utilizou. Porém, sabe-se que o problema da leitura e interpretação não é simples de “resolver”, fato que se comprova nos objetivos da educadora quando propõe estimular e incentivar em vez de sanar completamente tais entraves.

Afirmando ter ficado satisfeita com o resultado, a professora concluiu afirmando que o projeto:

foi desenvolvido pensando nas dificuldades que a maioria dos alunos têm no que se refere a leitura e interpretação de textos. Pensando nisso, foram desenvolvidas atividades focando essa *deficiência*. Para isso, utilizamos os gêneros textuais: TIRINHAS, FÁBULAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS. Durante o desenvolvimento do projeto tivemos que superar alguns obstáculos, que foi fazer com que os alunos mantivessem a atenção e interagissem com colegas e professor durante as atividades, mas num contexto geral podemos concluir que foi muito proveitoso e prazeroso desenvolver esse projeto (P3, slides apresentados em 23 dez 2019).

A despeito da participante P3, verifiquei similaridades com outros docentes da pesquisa. Observei que a atuação da professora buscou superar desafios de sua sala de aula, referente aos problemas com a leitura, mas também em relação às dificuldades com a pedagogia de projetos e com a construção de sua autonomia diante de uma formação. Do mesmo modo, foi possível perceber o desempenho da participante em todo o processo protagonizado, desde a construção e execução do projeto, até a socialização dos resultados.

Nesse sentido, a formação *em* escolas cumpre papel preponderante, não só no desenrolar de um ciclo letivo, com uma determinada turma, mas no

aperfeiçoamento dos conhecimentos pedagógicos e no desenvolvimento da autonomia profissional que cada docente leva consigo adiante.

Figura 22 – Apresentação dos resultados do projeto “Circuito de Leitura” da participante P3.



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

4.5.7 – Considerações gerais sobre os resultados da formação Projetos e Ações

Ao final de cada apresentação, feita em cerca de 10 a 15 minutos, me dirigi aos professores com um enfático elogio, demonstrando toda a minha satisfação com os resultados e com todo o processo. Em seguida, solicitei que a coordenadora pedagógica da escola fizesse algumas ponderações sobre os projetos apresentados e, do mesmo modo, ela elogiou o desempenho dos professores na condução das atividades. Nesse contexto de congratulações, a Secretária de Educação e Gestora da Escola agradeceram e parabenizaram o pesquisador-formador e os professores pelo desempenho nos trabalhos desenvolvidos. De forma recíproca, agradei à Secretaria de Educação e Gestão Escolar pelo apoio e incentivo dispensado para a formação.

Numa breve avaliação oral e coletiva:

Os professores, vale destacar, também haviam comentado que seria interessante que este tipo de projeto tivesse sido realizado no início do ano

ou, no máximo, no início do II Semestre e colocaram o tempo e as atividades extras da Secretaria, da escola, avaliações externas, entre outras, como situações que colaboraram para que os projetos fossem vivenciados de forma um pouco dificultosa. (Relatório da formação, 23 dez 2019).

Não obstante, avaliamos as limitações e impossibilidades dessa formação como aspectos a serem aperfeiçoados em outras propostas adiante. Entretanto, cumpre ressaltar que, mesmo em pouco tempo, foi possível realizar, de modo satisfatório, atividades complexas e “trabalhosas”. Nesse contexto, o momento final da formação serviu para avaliar todo o trabalho desenvolvido e para expressões de gratidão e de incentivo a outras práticas na perspectiva da formação *em* escolas.

Ao final do referido encontro, evidenciamos as falas de algumas professoras que afirmaram “orgulho” em ter se tornado protagonistas de sua própria formação. Algumas delas utilizaram expressões como “agora eu sei fazer um projeto”, “em mais de 20 anos de educação, nunca tínhamos tido uma formação assim”, “nunca tínhamos realizado um projeto criado por nós mesmos” etc. As vozes desses professores reverberam o impacto que a formação *em* escolas teve em suas práticas e mostra a relevância desse modalidade de formação, sugerindo que este tipo de proposta se torne parte do projeto pedagógico das instituições escolares e/ou das secretarias de ensino.

Figura 23 – Certificação e entrega de “mimos” aos participantes e formador



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

Para finalizar o encontro, realizamos a certificação e entrega de “mimos” aos participantes (chocolates e agenda personalizada – incentivando a realização de projetos em 2020) e um lanche. Na ocasião também fui presenteado com um carinhoso e simbólico gesto de gratidão dos colegas participantes.

Figura 24 – “Mimos” entregues aos colaboradores da pesquisa



Fonte: Arquivos do pesquisador / Vertente do Lério/ 2019

4.6 – Reconceitualização sobre a formação permanente: novos olhares dos professores participantes

Após finalizarmos a formação Projetos e Ações, os participantes da pesquisa responderam a uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de analisar a percepção sobre a formação realizada e estabelecer um parâmetro em relação às outras experiências de formação permanente que tenham participado.

A entrevista foi realizada individualmente e os resultados foram trabalhados na perspectiva da análise temática de Bardin (1977), a partir das unidades de registro selecionadas mediante respostas dos participantes. As unidades temáticas utilizadas na análise da formação Projetos e Ações foram o *tema*, o **formato**, o **espaço**, o **tempo** e a **autonomia** e **protagonismo docente**. Além disso, propomos estabelecer um parâmetro entre esta e outras modalidades formativas.

De início, questionei os participantes sobre o **tema** da formação (projetos), no intuito de saber que relevância teve para a sua prática pedagógica. Por unanimidade,

os professores “aprovaram” o tema projetos, conforme alguns depoimentos destacados a seguir.

Para P1 trabalhar com projetos *“foi um desafio”*. A professora afirmou que, apesar das demais atribuições que tinha para realizar em sala de aula, *“foi muito importante e gratificante tanto para mim, quanto para os alunos”*. P2 considerou: *“importante porque a gente não sabia como praticar projeto ou sabia e não praticava”*. Do mesmo modo, P7 confirmou: *“achei importante porque eu não sabia nem como começar um projeto, e agora sei”*. De acordo com P6: *“a gente aprendeu realmente a desenvolver um projeto. Antes a gente só via na teoria e hoje eu posso afirmar que eu posso e sei fazer um projeto, a partir dessa formação”*. Além de sanar dúvidas em relação a projetos pedagógicos, *“ficamos mais esclarecidos de como preparar, organizar as etapas e não sabíamos antes como fazer isso”*, afirmou P5. *“Primeiro a gente aprendeu o que é projeto, como faz, quais são os passos. A gente conseguiu chegar à elaboração e executar em sala de aula. Isso foi muito bom. Nunca tive uma formação de projetos dessa que a gente teve. Foi muito proveitosa”*, ressaltou P4. Para P3, a temática ajudou no processo de ensino e aprendizagem *“porque foi quando a gente percebeu que o aluno aprendeu de forma lúdica. Então achei muito proveitoso”*. Reforçando o posicionamento dos professores, a Coordenadora considerou a temática pertinente, pois, segundo ela, há muita dificuldade em trabalhar com projetos: *“a gente fica com vergonha de dizer que não sabe. Com essa formação, eu gostei muito. Eu também sinto dificuldades. Mas a forma como foi trabalhado, dá para fazer sim”*.

Nesse entendimento, reiteramos que a metodologia de projetos é rica em possibilidades de desenvolvimento da autonomia docente e discente frente aos conhecimentos, envolve aspectos da responsabilidade, respeito, igualdade, autodireção, proposição de soluções múltiplas, pensamento independente e vivências democráticas. Além disso, *“pode incentivar a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso [...] de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência”* (BEHRENS, 2006, p.38).

A despeito do **formato** dos encontros, os professores também foram unânimes em afirmar que gostaram da forma como foram realizados. Ao mencionar o formato, nos referimos aos encontros em processo, mediados pelo diálogo amistoso

entre professores e formadores ou assessores, sobre situações cotidianas, mas sempre à luz de contribuições teóricas.

Analisando a formação Projetos e Ações, P2 afirmou que o formato utilizado foi proveitoso *“porque a gente socializa como está trabalhando os problemas de salas de aula. Achei bem relevante. É um formato diferente dos demais porque os anteriores não tinha esse feedback”*. Corroborando tal pensamento, P4 afirmou que o formato da formação Projetos e Ações colaborou para a elaboração e execução do projeto, pois *“quando a gente discute com o grupo é bem melhor do que pegar as ideias dos outros e implementar”*. Sobre este aspecto já dizia McDonald (1999) que *“os professores são mal implantadores das ideias dos outros”* (IMBERNÓN, 2010, p.95). Na concepção de P1, o diálogo entre os colegas é muito importante e, na mesma direção, P5 ressalta que esse tipo de diálogo auxilia o processo porque é possível *“tirar dúvidas, conversar em relação ao que estávamos pensando em fazer e tirar nossos medos”*. Esse processo, que Imbernón (2016) chama de pesquisa-ação, propõe que os professores se sintam investigadores de si mesmos e se comuniquem igualmente entre si, de forma assimétrica, aceitando e tomando decisões diversificadas.

Quanto ao processo de ação-reflexão-ação, P3 afirmou que esse tipo de formação é positivo porque dá tempo para *“pensar, elaborar [os projetos] de uma forma mais tranquila”*. Para P6 esse formato foi inovador: *“a gente fazia uma ação e na próxima formação a gente tinha como ver o que foi de errado, o que podia melhorar, o que achou etc. Foi bastante diferente das outras formações que a gente teve”*.

Quanto aos **espaços** da formação, entendemos que a própria instituição de trabalho ou um contexto que se aproxime de seu cotidiano, configuram a melhor opção quando se trata da perspectiva da formação em escolas. Todavia, como já mencionamos, essa modalidade formativa não se define, apenas, em função do espaço físico onde os encontros ocorrem. Trata-se de uma concepção que toma o cotidiano da instituição e dos profissionais como objeto de estudo, pesquisa, trabalho e desenvolvimento (IMBERNÓN, 2016).

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a formação Projetos e Ações foi realizada em três espaços físicos diferentes: o prédio principal e o anexo da escola e um salão do CRAS. Ressaltamos que a alternância do local da formação se deu em função de que, em alguns dias de encontro, as aulas ocorreram normalmente, sendo

os participantes da pesquisa substituídos em suas turmas. Nesse contexto, era inviável realizar tais encontros no prédio da escola e do anexo. Nas situações em que os encontros da formação aconteceram à tarde, os realizamos no anexo (que não funciona com aulas neste turno). Dessa forma, só nos encontramos no prédio principal da instituição quando a formação coincidiu com dias não letivos.

Para os participantes da pesquisa, não houve problemas com o espaço da formação. Nas respostas obtidas, termos como *“tranquilo”, “muito bom”, “normal”, “adequado”, “excelente”,* entre outros, foram usados para definir os espaços onde a formação ocorreu. Sobre este aspecto, P4 foi enfático ao afirmar: *“quando vamos pra fora, não estamos no ambiente da gente. E quando a gente faz dentro da escola, a gente está verdadeiramente dentro da nossa realidade. Não adianta fazer um projeto bem bonito num hotel que eu não vou dar minha aula no hotel, vou dar numa sala de aula dentro da escola”*. Para P6, o local é um aspecto irrelevante: *“o que vale não é o espaço físico em si. O que vale é o conteúdo. Não vejo diferença se for na escola ou fora da escola, a diferença está no que você quer aprender, independente do local”*. A despeito disso, cabe evocar Imbernón (2010, 2016) quando argumenta que a formação em escolas deve gerar uma nova cultura da organização institucional e profissional, promovendo um novo enfoque nos processos de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A despeito do **formador**, os professores responderam sobre sua didática, intervenções e mediações durante a formação Projetos e Ações. Todavia, ainda que lhes coubesse avaliar o formador/pesquisador da pesquisa realizada, foram orientados a pensar sobre a postura adotada por ele, pontuando aspectos que devemos considerar para quaisquer formadores locais, ou seja, alguém que convive no contexto de trabalho, que compõe o cotidiano ou que está próximo à realidade trabalhada.

Para P1, ter um formador local na formação Projetos e Ações colaborou para fluir o trabalho. *“Por sermos bem... [gesticulou demonstrando algo como proximidade], a gente se sente à vontade, mais segura diante de algumas coisas”*. Comunga desse pensamento P6 quando afirmou que houve uma *“certa liberdade profissional”* que permitiu dizer: *“ah, formador, sei fazer isso não! Achei bacana de ser uma pessoa do nosso contexto profissional. Às vezes tem um formador de fora e a gente não tem a liberdade de perguntar. A aproximação e contato com o formador foi bom por nos sentirmos à vontade”*. P2, P3 e P4 denominam a postura do formador como

“excelente”, justificando o uso do termo pelo acompanhamento realizado durante todo o processo, desde que *“ensinou os passos pra depois a gente chegar lá. Em todo momento percebi preocupação [do formador] em acompanhar o projeto da gente. E a partir das formações, a gente aprendeu com os próprios pezinhos”*, destacou P4. Ainda a propósito do acompanhamento, P5 também ressaltou que percebeu *“a vontade de [o formador] estar com a gente, de orientar, de saber como estava funcionando. Foi muito atencioso e fez com que a gente fizesse o projeto com mais dedicação, entusiasmo e procurando o melhor para desenvolvê-lo”*. A coordenadora, percebendo as intervenções e mediações, afirmou que *“o formador não deixou o professor sozinho. Abriu espaço para o professor ficar mais à vontade para serem sinceros”*. Por fim, P7 ressaltou a assiduidade do formador que, no seu entendimento, *“estava sempre dando assistência”*.

Não obstante, na ocasião da pesquisa, o pesquisador-formador ocupou-se exclusivamente das atividades formativas. Todavia, como aponta Imbernón (2010), sabe-se que os assessores e/ou formadores locais *“não se limitam apenas ao terreno da assessoria pedagógica, do planejamento de tarefas formativas, da assessoria a escolas”* (IMBERNÓN, 2010, p.93), mas também se encarregam de atividades burocráticas no âmbito da gestão administrativa e pedagógica, além das questões relacionadas às demandas de atendimento a alunos e familiares, entre outras. Esta é uma questão que merece atenção, sobretudo porque põe em risco a funcionalidade do processo formativo *em* escolas, visto que os formadores locais geralmente são os coordenadores ou assessores pedagógicos.

No tocante ao **tempo** da formação, consideramos dois principais aspectos: o tempo cronológico e o tempo pedagógico. O primeiro, definimos como o período da formação que, no caso desta pesquisa, foi de seis meses, e o segundo, refere-se ao tempo necessário à organização, elaboração, execução e avaliação dos processos pedagógicos. Na entrevista, consideramos os dois fatores, dando maior enfoque ao tempo pedagógico, ou seja, ao intervalo entre um encontro e outro. Todavia, cabe ressaltar que os encontros e intervalos da formação Projetos e Ações foram organizados mediante diálogo entre os participantes, de forma que não houvesse prejuízos nem à formação, nem ao trabalho dos mesmos.

Neste aspecto, os participantes ficaram praticamente divididos. P1, P2, P7 e P5, consideraram o tempo suficiente para *“trabalhar a situação, analisar e socializar com os demais”*, conforme afirmou P5. Entretanto, na concepção de P3, o tempo foi

curto, mas *“apesar disso foi muito proveitoso”*. P4 também observou que o tempo foi insuficiente e considerou que *“poderia ter realizado [as atividades] bem melhor se tivesse um tempo maior”*. Para a Coordenadora Pedagógica, a formação teria tido mais resultado se tivesse iniciado no começo do ano letivo. Segundo ela, as outras atividades pedagógicas em curso, *“acabaram atropelando a formação porque tudo fica para se concretizar no final do ano. Se não fosse a correria do final do ano, teria sido melhor”*. P6 comunga do mesmo pensamento ao afirmar que *“nesse sentido foi negativo o fato de ser próximo do final do ano. Tivemos outros projetos a realizar, as avaliações, SAEPE, SAEB, e isso tudo foi dificultoso. Senti muita dificuldade nesse sentido por conta das outras demandas. Achei pouco tempo o período de executar as atividades do jeito que queríamos”*. Todavia, para esta professora o tempo pedagógico da formação foi suficiente, o problema foi o excesso de atividades para desenvolver na escola durante o mesmo período. Apesar destas observações, corroboramos os participantes em todos os sentidos e reafirmamos, ainda, que a condição do tempo limitado já havia sido pontuada e todos os participantes estavam cientes, de modo que discutimos as limitações e possibilidades da pesquisa, buscando ajustar as atividades ao tempo disponível sem perder, portanto, a qualidade do trabalho.

Outro aspecto que consideramos importante tratar na análise/avaliação final consiste na construção da **autonomia dos professores** frente à sua formação. Nesse sentido, quisemos saber qual a percepção dos professores em relação a este ponto e os resultados confirmaram as nossas hipóteses quanto à participação passiva dos professores nas formações que geralmente são ofertadas. Diferente das formações em que os professores são considerados meros ouvintes passivos, a vivência da formação em escolas proporcionou a participação ativa desses profissionais, cujo protagonismo foi assumido durante todo o processo.

A sensação de P1 foi de orgulho: *“eu me senti bem importante em ter executado o primeiro projeto. Apesar de tanto tempo em sala de aula, nós nunca tivemos essa oportunidade. Me senti orgulhosa. Fiz o que eu entendi e o que soube. Pra mim foi importante demais. Fiquei realizada”*. A importância dada aos professores foi mencionada por P2, que aproveitou para frisar que as temáticas das formações geralmente não contemplam a especificidade dos professores e permanecem no campo das ideias: *“a gente se tornou o centro. Nos éramos a estrela. E não foi um tema único pra todo mundo como geralmente acontece. Nem sempre a gente está*

com aquele problema em sala de aula. Além disso, muitas vezes a formação fica no campo da teoria. Foi prazeroso e estimulante criar o projeto". Para P3 este tipo de participação foi um "desafio" e P7 concordou, afirmando que além de desafiador, foi "satisfatório e gratificante. Não sabia nem por onde começar [se referindo a projetos] e hoje é diferente".

Para se tornar protagonista da própria formação, P4 enfatizou "a necessidade de querer". Segundo o participante, o problema que havia escolhido para trabalhar estava lhe afetando e este foi o estímulo que teve para participar dos encontros. "Na formação [Projetos e Ações], a gente tinha autonomia pra dizer: olhe, minha dificuldade era essa. Aprendi que o projeto é flexível, diferentemente da escola chegar e me dar um projeto e dizer: olha é isso que tem que fazer". O fato de receberem projetos, geralmente, com elaboração pronta, fez P5 sentir dificuldades mas, superá-las: "no começo foi bem difícil a construção escrita do projeto. Nunca veio um projeto na estrutura que a gente aprendeu. Não tinha esse conhecimento. Achei que foi gratificante porque fizemos e executamos, ao contrario de vir algo pronto em relação a uma data comemorativa, ou algo assim. Essa é a importância de um projeto, é fazer de acordo com a necessidade. Quando a gente faz, a gente sabe onde focar". Do mesmo modo, P6 também enfatizou que ficou preocupada de início, sobretudo pela temática que abordou (sexualidade). Ela disse: "me questionei muito. Tive ajuda, mas me senti travada e insegura, não sei se por conta do tema. Vejo como positivo que eu consegui trabalhar o que realmente eu planejei. Foi proveitoso, importante, porque agora sei como desenvolver um projeto e foi motivador porque agora sou eu quem vai fazer o meu projeto. Eu estou com trinta anos de experiência e a gente nunca teve uma ação dessas pra a gente colocar a mão na massa e criar o nosso próprio projeto, porque vem sempre pronto". Após estes relatos, fica evidente que os professores precisam ser estimulados a produzir, pensar, refletir, construir e realizar as suas próprias ações, pois essas são premissas fundamentais para se construir a autonomia pedagógica docente.

A despeito disso, Freire (2018) ressalta a impossibilidade de que alguém possa ser sujeito da autonomia de alguém. Para ele, "a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas" (FREIRE, 2018, p.105). Desse modo, aprendemos a ter autonomia na prática mesma de decidir com liberdade, responsabilidade, sensatez e respeito.

O próximo ponto a ser considerado na análise/avaliação final dos professores sobre a formação realizada se refere aos **resultados** alcançados na vivência dos projetos. Entretanto, orientamos para que esta avaliação considerasse a proporção de tempo em que as atividades foram desenvolvidas.

De acordo com P1, apesar do pouco tempo da formação e *“diante de outros projetos, simulados, [programa] Mais Alfabetização, SAEPE [...] eu vi a falta de interesse e depois que iniciei o projeto, vi o resultado, não em todos [os alunos], mas foi bom”*. Para P2, *“o projeto ajudou a inovar a metodologia, a didática, o lúdico na sala de aula, e trouxe resultados bem positivos”*. P3 ressalta que os resultados não foram cem por cento, mas avalia que *“foi bom”*. De acordo com P4, os alunos ficaram interessados e atentos ao problema que estava sendo trabalhado e, além disso, passaram a ter responsabilidade. Afirmou P4: *“e o melhor é que eles ficaram afoitos para saber quem fez ou não as atividades. De 50%, aumentamos em 20 dias, mais 25% [totalizando 75%]. Ou seja, diminuimos a quantidade de alunos que não realizavam as tarefas de casa”*. P5 e P7 afirmaram que os resultados foram positivos e P6 destacou que, apesar do pouco tempo, o projeto *“foi de grande valia. Eles [os alunos] tiravam as dúvidas, expuseram sentimentos, descobriram o que não sabiam e melhoraram comportamentos e atitudes. [...] Mudaram de comportamento, pararam com os gestos obscenos e palavrões”*. Como podemos notar, as ações desenvolvidas possuem potencial para ser ampliadas, haja vista as condições de tempo mínimo para que alguns resultados ocorram. Não obstante, proporcionalmente, avaliamos os resultados como positivos e promissores.

Além dos resultados obtidos, os professores comentaram que a formação influenciou positivamente na prática pedagógica. Foi o que afirmou P3 e P4. Para P1, ter que oferecer um *feedback* estimulou a prática: *“o projeto me ajudou a focar mais no problema. Porque eu sabia que eu ia ser cobrada pelo que eu executei com eles. Então foquei mais”*. P2 ressaltou: *“[a formação] teve grande influência porque até então eu não trabalhava muito com projetos. Só os que vinham da secretaria ou da escola. Raríssimas vezes eu criei. Isso foi muito proveitoso. Eu procurei a problemática pra resolver. Até então eu não estava fazendo isso”*. P6 sentiu a mudança e influência da formação na atuação dos alunos. Para ela, foi relevante poder *“trabalhar diretamente com o aluno, praticando, ao contrario dos outros projetos que vinham tudo pronto e a gente pedia para os alunos fazerem. Faltava o aluno criar [...] desenvolver as ações. Antes o aluno só fazia o que a gente mandava e ao*

contrário de agora, os alunos quem criavam". Nessa perspectiva, Behrens (2006) afirma que *"o projeto permite ao aluno a vivência do ato criador, pois não indica certezas absolutas e nem respostas programadas. Cria possibilidades e mostra variantes nas quais os alunos precisam manifestar seu posicionamento"* (BEHRENS, 2006, p.42). Ademais, diante dos impactos da formação Projetos e Ações na sua prática e formação profissional, a participante P7 afirmou: *"a partir de hoje quero trabalhar mais com projetos"*.

4.7 – Algumas ressalvas: limitações e possibilidades da pesquisa

É próprio da pesquisa científica apresentar limitações e impossibilidades, tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Ainda que tenhamos aproximado, ao máximo, o problema de pesquisa com a fundamentação e a fundamentação com a prática de intervenção, cumpre ressaltar que as conclusões são sempre temporárias e subjetivas. Nesse sentido, nossos esforços se dão na tentativa de fornecer pistas de como repensar e reconstruir a formação permanente de professores. Desse modo, apontamos algumas limitações e possibilidades da presente investigação.

No decorrer de vários trechos da análise, percebemos que o tempo foi a nossa principal limitação. Todavia, a formação deveria ser iniciada e concluída no mesmo ano letivo, devido à impossibilidade de, no ano seguinte, os professores permanecerem nas mesmas turmas onde iniciaram as intervenções. Assim sendo, foi preferível iniciar a pesquisa em 2019 e, portanto, concluí-la no mesmo ano.

Devido a contratempos e disponibilidade dos participantes, só foi possível iniciar a formação em setembro, diminuindo o tempo que seria de seis meses para quatro meses. Entretanto, os ajustes e acordos entre pesquisador e participantes possibilitaram que todas as etapas fossem realizadas. Não obstante, o período do II semestre, cujas demandas de avaliações externas, ações da Secretaria de Educação e fechamento de ano letivo configuram excesso de atividades, fez com que o tempo fosse apontado como um fator limitante, assim como disseram P1 e P2. Os participantes P3 e P4 elogiaram a formação e afirmaram não ter críticas a fazer. P6 ressaltou que devia ter tido mais encontros, pois: *"não foi suficiente pra a gente tirar dúvidas. Foram poucos encontros. Conseguimos ir além, mas será que não poderia ir*

mais além? Será que não teria mais coisas pra a gente aprender? Achei poucos encontros. Mas tudo foi devido à correria”.

A título de sugestão, os professores destacaram que esse tipo de formação deveria acontecer *“no início do primeiro semestre ou início do segundo”* (P1) e *“que tenha mais formações como essas”* (P7). Além disso, conforme sugeriu P4: *“seria interessante que todos os professores participassem, porque tenho certeza que, se quem fez pedagogia não sabe [fazer projetos], imagine quem fez outra licenciatura? Precisa engajar toda a escola nos projetos”*. Com esse tipo de formação, ressaltou P2, *“nós ganhamos muito também”*. Destacou P5: *“Foi ótimo. Só elogios. Por mais formações assim”*.

Ainda no tocante à algumas limitações da formação, enfatizamos a condição da liberação dos professores para participar dos encontros. Antes, porém, sabe-se que este aspecto deve ser corrigido no caso da formação ocorrer mediante uma política de rede, afinal, deve-se pensar/planejar um calendário de formação, dando condições para que os professores possam participar sem prejuízos de carga horária para os alunos, nem tampouco trabalhando além de sua carga horária prevista em Lei.

No caso da formação Projetos e Ações, tivemos o apoio da Escola que, por duas vezes, disponibilizou substitutos para que as aulas fossem garantidas e o processo da formação não fosse prejudicado. Em razão disto, tivemos limitação quanto ao espaço da formação, não podendo realizar alguns encontros na escola nem no anexo, nos dias em que as aulas ocorreram normalmente pela manhã, conforme já mencionamos anteriormente.

A propósito da parceria entre o formador/pesquisador e a Secretaria de Educação e Escola, deve-se ressaltar não apenas o aspecto do espaço, da disponibilidade de substitutos, mas também, a colaboração de funcionários da cantina, da secretaria da escola e da Secretaria de Educação com a preparação de alimento (oferecido pelo pesquisador), o fornecimento de Datashow, limpeza e organização dos espaços. Entendemos que esta pesquisa não poderia ser realizada sem essa contrapartida. Por isso, deve-se ressaltar o apoio que tivemos durante todo o processo.

Além das limitações de cunho organizacional e logístico, a pesquisa possui limitações teóricas e empíricas, porque não realiza o feito de abranger toda literatura existente sobre a formação permanente de professores. Além disso, não é possível

assegurar que a experiência da formação vivenciada é capaz de generalização a outros contextos. Nesse sentido, temos uma representação reduzida de uma determinada realidade complexa que não esgota as possibilidades de análise. Não obstante, ressaltamos que tal recorte proporcionou experimentar aspectos fundamentais da formação *em* escolas e forneceu as bases para aprofundamentos e ampliação do debate em outros estudos e pesquisas.

NA TENTATIVA DE CONCLUIR

Chegamos ao final deste trabalho sobre a *Formação Permanente em Escolas* com algumas possibilidades conclusivas, já que reconhecemos a impossibilidade de concluir rigorosamente uma discussão que se desenvolve no seio de uma pesquisa social, sobretudo numa pesquisa-ação. Nesse sentido, nossos esforços consistem em apresentar questões decorrentes do que se almejou quanto aos objetivos propostos e, com isso, lançar pistas para outros questionamentos e desdobramentos futuros acerca da temática.

Rememorando a trajetória vivenciada para que fosse possível chegar a estes resultados, me encontro com memórias e sentimentos que formam um misto de sensações indescritíveis. O significado deste mestrado transcende a minha vida acadêmica e me reporta a algumas memórias afetivas de mim enquanto sujeito de sonhos, medos, coragem, desejos, limitações etc. Concluir esta pesquisa significa coroar uma trajetória de muito esforço, dedicação, comprometimento e quebras de barreiras.

Nos bastidores desta pesquisa coleciono algumas madrugadas adentro em que encontrei o silêncio necessário para imergir em minhas ideias; desbravei o medo e a insegurança de me lançar em outros espaços e desafios; controlei a ansiedade e moderei o nível de autocranção, mas ao mesmo tempo, cedi aos *insights* e deixei o perfeccionismo ocupar relativo espaço para extrair o melhor de mim nesta empreitada. Vivi com intensidade e entusiasmo cada etapa, sem jamais me perder do caminho que eu escolhi e desejei trilhar e, nesse percurso, algumas de minhas agonias e anseios se transformaram em produção.

No primeiro ano, cumpri todos os requisitos exigidos para o mestrado: aprovação do projeto no conselho de ética e na proficiência, vivência das disciplinas obrigatórias e optativas, realização do estágio, desenvolvimento da pesquisa e participação em congressos e eventos acadêmicos. Além disso, dediquei tempo para reeditar e adensar o texto de outra dissertação que falava sobre um tema totalmente diferente do que eu me propunha a estudar neste mestrado. E então o transformei em livro¹⁶ (com lançamento agendado para início de 2021), reescrevendo praticamente todo o trabalho que há 4 anos estava arquivado, após a conclusão de um Mestrado

¹⁶ ARRUDA, Robson Lima de. *Homossexualidades: práticas e discursos*. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021.

em Psicanálise. A minha empolgação com essa publicação foi tanta que nem percebi que estava “pulando a cerca” para outro debate. No entanto, o fato de eu ter “desengavetado” este trabalho e ter encontrado coragem e tempo para reescrevê-lo e publicá-lo, reflete o que o Mestrado em Formação de Professores despertou em mim: o interesse pela pesquisa e pela publicação dos conhecimentos acadêmicos que produzimos. Em meio a estes parênteses que abri, não me desliguei das atividades e compromissos com a pesquisa sobre a formação de professores. Pelo contrário, reescrever esse material me possibilitou amadurecer na pesquisa e na escrita acadêmica.

No segundo ano, a pandemia do Novo Coronavírus surgiu, submetendo o mundo a uma quarentena. Entretanto, se não fosse essa situação atípica, certamente eu estaria na minha própria “quarentena acadêmica”. Me debrucei nos livros e artigos desta pesquisa e perseguí a produção acadêmica produzindo mais de 15 artigos entre textos para periódicos e para capítulos de livros. Posso afirmar, com certeza, que fui tomado pelo entusiasmo de pesquisar, escrever e publicar. Me encontrei nesse lugar de fala sobre educação a partir da ciência.

Na tessitura desse trabalho dissertativo, fui tomado pela emoção em vários momentos, sobretudo no capítulo da análise dos resultados, quando precisei acessar imagens, textos e áudios dos participantes. Escrevê-lo me trouxe a certeza que este não é um trabalho daqueles em que um pesquisador toma pessoas apenas como objeto de análise. No nosso caso, a relação entre pesquisador e participantes se deu com acolhimento, reciprocidade, crescimento coletivo, respeito e admiração. Me sinto privilegiado em poder colaborar com a formação de meus colegas de trabalho e em poder aprender com eles, em ver sua autonomia desabrochar a cada passo dado no desenvolvimento dos projetos que eles mesmos elaboraram e executaram.

Os resultados desta pesquisa não se encerram com a escrita dessa dissertação. Eles serão, ainda, amplamente divulgados, publicados e especialmente devolvidos aos participantes e demais colegas do município onde a formação foi aplicada, a fim de que outros desdobramentos possam ser dados ao tema da formação *em* escolas. Essa devolutiva ou *feedback* será uma das primeiras ações após a defesa deste estudo. Lamento, porém, que não terei o prazer de compartilhar os resultados com uma das participantes, a professora Gisélia. Em abril desse ano de 2020, dias após o início do distanciamento social, as cortinas da vida se fecharam para esta admirável e competente profissional e incrível ser humano. Sua partida

repentina nos surpreendeu levando consigo um pedaço importante da vivacidade que ela imprimia ao seu trabalho, tanto na escola (campo de pesquisa) quanto ao município de Vertente do Lério, de modo geral. Gisélia não estará presente materialmente no retorno que darei aos professores participantes, mas sua presença estará marcada no significado dessa pesquisa para a prática de muitos outros professores que, assim como ela, são comprometidos e dispostos a transformar a educação.

No decorrer deste trabalho dissertativo, destacamos que a formação permanente vem, ao longo dos anos, se desenvolvendo como um instrumento de controle burocrático da profissão docente, através da implantação de concepções e práticas de formação que negam a realidade profissional e o contexto de trabalho dos professores em suas escolas. Nessa seara, programas e políticas de formação atendem aos preceitos neoliberais que define a qualidade educativa com base em parâmetros quantitativos, geralmente “estampados” nos indicadores de desempenho. Dessa forma, falar em qualidade da educação têm se resumido a mencionar tais índices (GUSMÃO, 2010). Entretanto, alguns movimentos de reforma educacional, bem como estudos e pesquisas sobre a formação de professores (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016; FREIRE, 1987, 2018; PIMENTA & GHEDIN, 2012; ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2014; entre outros) oferecem subsídios que servem de contraponto ao paradigma conservador e tradicional, cujos programas e projetos formativos são padronizados, baseados na transmissão de informações descontextualizadas e proferidas de “cima para baixo” por supostos “experts”. Nesse contexto, pretende-se romper com a ideia de professor como objeto da formação para concebê-los como profissionais atuantes, críticos, reflexivos, autônomos e criativos, sobretudo, pelo fato de se atribuir a estes profissionais, maior responsabilidade com a qualidade educativa.

A qualidade da educação não abrange apenas a atuação docente, mas compreende um emaranhado de questões que compreende a estrutura física das escolas, os recursos disponíveis, a valorização e remuneração dos profissionais da educação, o currículo, o contexto socioeconômico e político, entre outros fatores. Desse modo, o conceito de qualidade na educação não pode ser definido por um único aspecto, tampouco deve ser estático (IMBERNÓN, 2010). Ademais, nosso entendimento de qualidade se aproxima de um “bem viver” à toda comunidade educativa, conforme argumentou Gadotti (2013). Nesse entendimento, concordamos

que a formação de professores é fundamental para o alcance dos anseios e expectativas que se põem à educação e, por isso, nos dedicamos a estudar a formação permanente, sob a justificativa de que esta modalidade de formação é máster em possibilidades quanto ao desenvolvimento de uma educação democrática e inovadora (FREIRE, 1987, 2018; IMBERNÓN, 2016).

O principal enfoque de nossa pesquisa consistiu em contrapor à formação permanente *nas* escolas, a partir de uma *Formação Permanente em Escolas*. Trata-se de uma modalidade formativa que rompe com os paradigmas reducionistas, aplicacionistas e simplificadores e valoriza o contexto de atuação dos professores, os conhecimentos e necessidades oriundas da prática cotidiana, reconhece os espaços de trabalho como *lócus* de socialização e compartilhamento entre os pares e preconiza a mediação de assessores ou formadores do próprio contexto, ou seja, pertencentes e/ou participantes do cotidiano escolar dos professores. Nesse sentido, quando mencionamos a formação *em* escolas, não nos limitamos ao local físico das instituições, mas ao desenvolvimento de uma nova postura frente aos processos de desenvolvimento profissional e institucional.

Para pensar e fazer uma formação *em* escolas faz-se necessário a mudança de posturas e ressignificação de conceitos. Ou seja, questionar o padrão de formação vigente com vista a transformar a relação entre formadores e professores, entre conteúdos da formação e o cotidiano escolar, entre teoria e prática, bem como possibilitar o desenvolvimento da autonomia docente. Nesse contexto, evocamos algumas questões acerca da concepção de professor reflexivo e do paradigma da complexidade como suporte para um novo *modus operandi* da formação permanente.

As discussões sobre a ideia de professor reflexivo se mostraram relevantes em oposição à concepção de racionalidade técnica, ainda muito presente nas formações de professores. Além disso, tais discussões evidenciaram a necessidade de que os professores se tornem autores, autônomos, pesquisadores responsáveis pela sua própria formação (PIMENTA, 2012). Nesse entendimento, deve-se refletir *sobre a ação*, mas também refletir *sobre a reflexão na ação* (SHÖN, 1992), ou seja, reorganizar os pensamentos, a partir dos diálogos construídos entre os demais profissionais que compõem o grupo de trabalho. Em consequência disso, elimina-se, cada vez mais, a terceirização do pensamento sobre si e sobre suas práticas profissionais, demandando uma reforma do pensamento, esvaziando a “cabeça cheia”

e tornando-a uma cabeça “bem-feita”, ou seja, transformar informação em conhecimento e conhecimento em sabedoria (MORIN, 2002, 2014).

Nessa perspectiva, deve-se ampliar a concepção de saberes docentes para uma visão holística, integral (DELORS, 1998), que não se limite apenas aos saberes teóricos ou práticos (conceitos e procedimentos), mas reconheça a construção desses saberes na composição da identidade profissional constituída desde as experiências discentes até as experiências da formação inicial, das práticas profissionais e da formação permanente.

Ademais, preconizamos a formação *em* escolas para uma mudança na educação, a partir de *dentro*, partindo dos próprios profissionais e da instituição educativa. Nessa seara, a Formação Permanente *em* Escolas intitulada *Projetos e Ações* foi realizada a fim de atestar a validade de nossos argumentos e dos preceitos teóricos que os embasam. As conclusões obtidas com a pesquisa apontam para aspectos que merecem ser evidenciados, mesmo considerando que tais resultados são provenientes de uma dinâmica empírica específica, cuja generalização não se pode realizar.

Os resultados decorrentes da pesquisa que ora apresentamos confirmam a necessidade de mudança de paradigmas na formação permanente, ao mesmo tempo em que comprovam a centralização das formações nos processos burocráticos de controle da docência, com vista aos interesses de mercado, demandados por programas e projetos de formação cuja prioridade assenta nos parâmetros de qualidade construídos de “cima para baixo” e de “fora para dentro”, como uma imposição ou doação (FREIRE, 1987). Tais argumentos tomam por base algumas discussões teóricas, mas, sobretudo a confirmação dos participantes da pesquisa que são unânimes em reivindicar temas para formação que estejam de acordo com suas necessidades e interesses. Não à toa, constatamos que os professores não colaboraram na elaboração das formações que participaram, submetendo-se a aceitar o que lhes oferecem enquanto demanda de conteúdos e de metodologias. Nesse sentido, concluímos que as formações ofertadas se baseiam numa análise genérica das necessidades dos grupos de trabalho da rede de ensino e das escolas ou são orientadas hierarquicamente, por meio de instituições formadoras e/ou administrativas. Desse modo, quanto menos espaço for dado aos professores para participarem desse processo, mais sujeita a equívocos a formação permanente estará.

Ressaltamos ainda, que ao mencionar a formação *em* escolas, nos referimos a uma concepção que extrapola os encontros pontuais que ocorrem durante o ano letivo. Nesse contexto, entendemos que é preciso repensar e reorganizar a formação de professores de outros modos e com objetivos diferentes, dando voz aos principais interessados: os professores. No caso de nossa pesquisa, a formação *Projetos e Ações* iniciou com discussões sobre aspectos teóricos da formação de professores. Com isso, reafirmamos que não basta trabalhar com métodos ou práticas, mas com pensamento refletivo, conhecimento teórico e fundamentação acerca do próprio ato de formar e formar-se. Além disso, não se deve apontar um suposto caminho aos professores, é preciso estimulá-los a falar sobre seus caminhos e sobre como gostariam de seguir “caminhando”.

A Formação Permanente *Projetos e Ações* percorreu caminhos profícuos de diálogo, de reflexões, de vivências e experiências compartilhadas, ouvidas e comentadas, de interação e motivação, de autoconfiança e autonomia, de desafios e superações, enfim, de êxitos comprovados e confirmados a partir dos registros de campo, dos produtos que culminaram a formação e dos relatos e entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa.

Dentre os resultados obtidos, destacamos os seguintes:

- ✓ O tema da formação se mostrou necessário para os professores e para o desenvolvimento do estudo, pois possibilitou ampliar os conhecimentos e competências sobre a pedagogia de projetos e, além disso, esta abordagem possibilitou trabalhar com a produção autônoma dos professores;

- ✓ O formato e os espaços da formação favoreceram os *feedbacks* caracterizando a formação *em* escolas e, enquanto perspectiva formativa processual, o formador se propôs atender aos anseios dos professores fornecendo as bases para que desenvolvessem sua autonomia e protagonismo, afinal, não se pode ser sujeito da autonomia de ninguém (FREIRE, 2018).

- ✓ Quanto ao tempo da formação, os participantes concordaram que foi curto e limitado. Todavia, destacaram que esse fator não atrapalhou o andamento das atividades propostas e sugeriram que, em outras experiências dessa natureza, houvesse mais tempo para a ampliação dos conhecimentos e desenvolvimento das ações.

✓ A formação realizada impactou positivamente na prática pedagógica dos professores participantes frente aos problemas escolhidos para intervenção e, ao mesmo tempo, os possibilitou atuar como principais protagonistas do processo.

A pesquisa em tela foi realizada no âmbito de um mestrado e isso quer dizer que existem limitações quanto às possibilidades de adentrar com maior frequência e profundidade no campo de pesquisa. Nesse sentido, cabe ressaltar que uma formação *em* escolas, enquanto política de formação implantada numa determinada rede de ensino, comporta chances de impactar, ainda mais, a educação na sua área de abrangência. Dessa forma, pode-se ampliar a permanência, a continuidade e a abrangência do processo formativo e, com isso, lograr ainda mais êxito. Na pesquisa em tela, a formação *Projetos e Ações* esteve condicionada a aspectos metodológicos e circunstanciais do campo de pesquisa, o que, eventualmente, pode não ocorrer em um projeto institucionalizado.

Por fim, argumentamos que as discussões desenvolvidas neste estudo possui o norte para futuros aprofundamentos e ampliações no aspecto teórico e empírico sobre a Formação Permanente *em* Escolas. Assim sendo, assinalamos que não pretendemos esgotar as possibilidades de análise sobre o tema e, tampouco, apontar a saída para os problemas da formação permanente de professores. Assim sendo, concluímos esta pesquisa como ponto de partida e não de chegada, como possibilidade e não como solução.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe et al. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 24-35.

ALVES, Nilda (org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p.71-106.

ARANHA, Maria de Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARRUDA, Robson Lima; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A propósito da metodologia de projetos: caminhos para a construção da autonomia pedagógica**. In: Anais VI CONAPESC. Campina Grande: Realize, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/arti_go/visualizar/56412>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

AZANHA, José Mário. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTICELLI, Ireno Antônio. Currículo, tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 4.ed. DP&A: Rio de Janeiro, 2005. 159-179.

BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, set./dez. 1999. p. 383-403.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 77-96 - jan./jun. 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Documento de área 2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/robso/Downloads/Ensino doc area e comisso block%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/robso/Downloads/Ensino%20doc%20area%20e%20comisso%20block%20(1).pdf)>. Acesso em 12 de julho de 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2019**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 13 de agosto de 2020.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999a.

BRITO, Andrea; SILVA, Shirleide. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: FERREIRA, Andrea Tereza; CRUZ, Shirleide (org.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.35-51.

CARAPETO, Naura (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARBONEAU, Michel; HÉTU, Jean-Claude. Formação prática dos professores e nascimento de uma inteligência profissional. In: PAQUAY, Léopold, et al. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-84.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**. Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

CHARLOT, Bernard. Qualidade social da escola pública e formação dos docentes. **Espaço Pedagógico**. V.12, n.2, Passo Fundo, p. 39-48 – jul./dez. 2005.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Formação, trabalho docente e recursos didáticos: perspectivas de emancipação. In: CRUZ; Shirleide, et al. **Formação continuada de professores: programas, projetos e recursos didáticos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. p.11-26.

DAVOK, Delsi Fries. **Qualidade em educação**. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002.

DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação-I**. Brasília: INEP/MEC, 2012.

DEMO, Pedro. Introdução à metodologia da ciência. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: mito e realidade. Brasília: Unb/INEP, 1982.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

FGERREIRA, Andrea Tereza Brito; LEAL, Telma Ferraz. Formação Continuada de Professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, Andrea Tereza; CRUZ, Shirleide (org.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.69-86.

FONSECA, Jesuína; CONBOY, Joseph; et al. Feedback na prática letiva: uma oficina de formação de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, 2015, 28 (1), pp. 171-199.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 56ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: Ática. 2002.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. COEB, Congresso de Educação Básica: qualidade da aprendizagem. 2013. p. 2-18.

GASPAR, Cátia Mafalda Rito. **O feedback na organização e gestão do processo de ensino e de aprendizagem**. Portugal: Universidade de Aveiro, 2013/2014. 107 f. Relatório de Estágio (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico). Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Portugal, 2013/2014.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-31. jan./abr. 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GEDHIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p.148-173.

GIL, A. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 40.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LEITE, Yoshie Ussami; GHEDIN; Evandro; ALMEIDA, Maria Izabel de. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p.63-93.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999. p. 239-277.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Carlos Cipriano. O papel da didática na formação do educador. In: CAUDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 33.ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p.25-34.

MAGALHÃES, Lígia Karam; AZEVEDO, Leny Cristina Soares. Formação continuada e suas implicações: a lei e o trabalho docente. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan.-abr., 2015.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n.17, p.39-52, 2001.

MOREIRA, Marco A.; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de ensino de ciências e matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Educação, Ciências e Tecnologias**, v.2, n.3, p. 1-9, set/dez – 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. **A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva**. João Pessoa: UFPB, 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Dimensões entrelaçadas do afeto e do saber: a educação de um novo tempo. In: **Conhecimento, sociabilidade e humanidade: prenúncios de um novo tempo**. LIMA, Verônica; NASCIMENTO, Robéria; ESCOLA, Joaquim (Orgs.). Campina Grande: EDUEPB, 2018. p.11-31.

NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. Fios e tramas de sentidos na tessitura de uma educação transdisciplinar. In: ASSIS, Cássia Lobão; NASCIMENTO, Robéria; FECHINE, Ingrid. **Tecendo os fios de saberes convergentes: escrita, educação e memória**. Campina Grande: EDUEPB, 2013. p.61-103.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, António **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida em São Paulo a convite do SINPRO-SP. Outubro de 2007. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2020.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, v.47, n.166, p.1106-1103, out./dez. 2007.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora. 1999. p.13-34.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-15, e84910, 2019.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flávia. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n.1, p.66-80, abr. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe et al. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.p.161-184.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. 8.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADNOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

RIBEIRO, Darcy. **Ensaio insólitos**. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.
SACRISTÁN, Gimeno J.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. São Paulo: Artmed: 1998. p.119-148.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores**. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999. p.63-92.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÉMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, Edlamar Oliveira. **Política e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí, SP: Paco Editorial: 2014.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, v.30, n.02. 2005. p.11-26.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1992.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p.174-184.

SILVA, Jansen Felipe; ALMEIDA, Lucinalda Andrade Ataíde. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves e possibilidades. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira (Orgs.). **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 11-33.

SOUZA, Ivane Maria Pedrosa; DUBEUX, Maria Helena Santos. Construindo sabers sobre a formação continuada de professores. In: FERREIRA, Andréa Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira (Orgs.). **Formação Continuada de Professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 103-117.

TANAJURA, Laudelino Luiz Castro; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Pesquisa-ção sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 07, n. 13, p.10-23, jan.-jun. 2015.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de pesquisa**, v.48, n.168 p.388-411 abr./jun. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 82-103.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013

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

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2003.

WERTHEIM, Jorge. Apresentação da edição brasileira. In: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. p.11-12.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Autorização Institucional (TAI)



Escola Municipal José Batista de Souza
Vertente do Lério – PE
CNPJ- 01.881.654/0001-34
Avenida Capitão Luiz de França, nº .

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL (TAI)

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado *“FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES EM ESCOLAS: O PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO FORMATIVO”* desenvolvida pelo aluno ROBSON LIMA DE ARRUDA do Curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação da professora ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO.

Vertente do Lério-PE, 14 de junho de 2019.

Ivanise Barbosa da Silva
Assinatura e carimbo do responsável institucional

Ivanise Barbosa da Silva
Diretora
Portaria 038/2017

ESCOLA JOSÉ BATISTA DE SOUZA
Ensino Fundamental 1º ao 9º Ano EJA
CADASTRO ESCOLAR Nº 26.066.432
CNPJ: 01.881.654/0001-34 Matrícula Nº 36502,
Vertente do Lério PE

ANEXO II – Parecer Consubstanciado do Conselho de Ética - CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: O PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO FORMATIVO

Pesquisador: ROBSON LIMA DE ARRUDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 15898019.5.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.425.887

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado em Formação de Professores.

Lê-se

A necessidade de discutir a formação permanente de professores se sustenta na insatisfação dos docentes diante dos processos de formação em que são considerados apenas meros ouvintes, tarefeiros, realizadores do que os outros pensam para as suas práticas. Tem sido assim, basicamente, desde sempre, de forma que não é comum encontrar pesquisas que consideram as práticas de formação permanente tendo o professor e as escolas onde atuam como centro das discussões. É urgente e necessário pensar as condições que permeiam as práticas de formação e dar tratamento crítico aos elementos e interesses que o compõem. Uma análise mais detalhada passa pelas questões dos interesses formativos, os conteúdos da formação, o tempo e a questão da continuidade, o papel do formador e do assessor pedagógico, o pensamento crítico-reflexivo do professor e, sobretudo, a sua participação ativa como ponto de partida e de chegada para escutas, análises e proposições. O presente estudo pretende identificar como as práticas de formação continuada, aqui chamadas de permanente, influenciam ou impactam as práticas dos professores.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.425.887

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os impactos da Formação Permanente na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, município de Vertente do Lério–PE, a fim de realizar uma proposta de formação – oficinas de Projetos e Ações – que considere as demandas desses docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Lê-se:

A presente pesquisa estabelece como princípio ético, a preservação da dignidade e do respeito aos participantes envolvidos no estudo. Trata-se de uma proposta alinhada aos interesses das instituições Escola e Secretaria Municipal de Educação, onde estão lotados os professores colaboradores e por isso, contaremos com a disponibilização do tempo dos profissionais sem danos para a realização de seu trabalho. Além disso, os profissionais serão selecionados de forma autônoma e livre, evitando quaisquer possibilidades de participação forçada, sujeita a constrangimentos. No tocante às informações prestadas nas entrevistas, preservaremos pelo anonimato, adotando pseudônimos para os participantes e quanto ao possível uso de imagens das formações, serão assinados os devidos Termos de Autorização de Uso de Imagem e Vídeo (TAUIV), Termos de Autorização par Gravação de Voz (TAGV) e TAI – Termo de Autorização Institucional. Constantemente, durante o processo da pesquisa-ação, o diálogo será utilizado com os participantes a fim de que possam ser mantidos o conforto e o bom andamento do estudo. Ainda, de acordo com o que preconiza o TCLE, os participantes podem se afastar a qualquer momento da pesquisa, sem dano algum para si, caso assim desejem.

BENEFÍCIOS

O desenvolvimento desta pesquisa, decerto, proporcionará alguns alcances positivos no âmbito das práticas pedagógicas dos professores envolvidos na pesquisa. Inicialmente, acreditamos que a proposta trará um ganho do ponto de vista da individualidade dos participantes no tocante às reflexões e ressignificações acerca da importância da formação continuada. Além disso, a formação será um espaço de diálogos, trocas de experiências, aprendizados e apoio coletivo, o que, decerto, é essencial para todo profissional da educação. A escola, como lócus de pesquisa também sai beneficiada considerando o aprimoramento desses docentes e suas adequações práticas naquele cotidiano. Além disso, como atividade prática da pesquisa, realizaremos algumas oficinas que proporcionarão aprendizagens diversas, além da realização de atividades propostas

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.425.887

para as salas de aula. Nesse sentido, os alunos também colhem os frutos da pesquisa por meio das intervenções práticas dos professores em suas aulas, ampliando e potencializando o fazer pedagógico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem estruturada com metodologia claramente definida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos encontram-se devidamente anexados.

Recomendações:

Recomenda-se o envio do Relatório após a realização do estudo.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos de parecer FAVORÁVEL à realização do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1379823.pdf | 18/06/2019 15:31:35 | | Aceito |
| Outros | TCPR.pdf | 17/06/2019 23:30:15 | ROBSON LIMA DE ARRUDA | Aceito |
| Outros | TCl.pdf | 17/06/2019 23:26:23 | ROBSON LIMA DE ARRUDA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_comite_de_etica_robson_lima.docx | 17/06/2019 11:28:10 | ROBSON LIMA DE ARRUDA | Aceito |
| Cronograma | cronograma.docx | 17/06/2019 11:27:22 | ROBSON LIMA DE ARRUDA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.docx | 17/06/2019 11:26:00 | ROBSON LIMA DE ARRUDA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | declaracao.pdf | 17/06/2019 11:22:14 | ROBSON LIMA DE ARRUDA | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto.pdf | 17/06/2019 11:20:55 | ROBSON LIMA DE ARRUDA | Aceito |

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 3.425.887

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 28 de Junho de 2019

Assinado por:

**Valeria Ribeiro Nogueira Barbosa
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a),

O senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: **FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: O PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO FORMATIVO**, sob a responsabilidade de: **ROBSON LIMA DE ARRUDA** e da orientadora **ROBÉRIA NÁDIA ARAUJO NASCIMENTO**, de forma totalmente voluntária.

Antes de decidir sobre sua permissão para a participação na pesquisa, é importante que entenda a finalidade da mesma e como ela se realizará. Portanto, leia atentamente as informações que seguem.

Entendemos que os professores não tem participação ativa na elaboração das formações continuadas que recebem, por isso, o nosso estudo tem como objetivo analisar os impactos da Formação Permanente na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola José Batista de Souza. Para isso, realizaremos entrevistas semiestruturadas e posteriormente, aplicaremos uma formação intitulada Projetos e Ações, onde será possível colher mais informações para compor a análise sobre a nossa proposta de formação e sua eficácia na prática pedagógica dos professores participantes.

Para realizar a pesquisa **“Formação Permanente em Escolas: o Professor como sujeito ativo no processo formativo”**, apenas com sua autorização realizaremos a coleta dos dados.

Inicialmente realizaremos uma entrevista semiaberta individual sobre os impactos da formação continuada na prática docente e depois, os professores participarão de encontros de uma formação intitulada Projetos e Ações. Os colaboradores participarão de estudos, debates, discussões e elaborações de atividades para serem vivenciadas em sala de aula a fim de trazer, posteriormente, possíveis resultados para discussão e avaliação. Não haverá riscos para os participantes visto que se trata de metodologias como alternativas didáticas para as aulas. Decerto, professores e alunos serão beneficiados uma vez que estarão participando de uma proposta de trabalho que pretende ampliar as capacidades e habilidades de ensino e da aprendizagem.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial;

entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo. O participante terá assistência e acompanhamento durante o desenvolvimento da pesquisa de acordo com Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantida a privacidade dos participantes, antes, durante e após a finalização do estudo. Os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em congressos e publicações científicas, sem qualquer meio de identificação dos participantes, no sentido de contribuir para ampliar o nível de conhecimento a respeito das condições estudadas.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável. Desta forma, garante-se que todos os encargos financeiros, se houverem, ficarão sob responsabilidade do pesquisador (Res. 466/12 IV 3.g e h).

- Em metodologia experimental: Vide Resolução 466/2012, IV 4.

Será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em caso de dúvidas, você poderá obter maiores informações entrando em contato com **ROBSON LIMA DE ARRUDA**, através dos telefones **(83)981485925** ou através dos e-mails: **robsonlima13@hotmail.com**. Suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa, localizado no 2º andar, Prédio Administrativo da Reitoria da Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB e da CONEP (quando pertinente).

CONSENTIMENTO

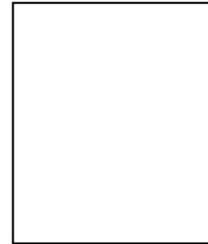
Após ter sido informado sobre a finalidade da pesquisa **FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: O PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO FORMATIVO** e ter lido os esclarecimentos prestados no presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu
 _____ autorizo a participação no estudo, como também dou permissão para que os dados obtidos sejam utilizados para os fins estabelecidos, preservando a nossa identidade. Desta forma, assino

este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Campina Grande, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador



Impressão dactiloscópica

APÊNDICE II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV) (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **Autorizo** o(a)
Prof(a) ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO, coordenador(a) da pesquisa intitulada:

FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: O PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO FORMATIVO, a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos com o fim específico de inserí-las nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável ROBSON LIMA DE ARRUDA, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio eletrônico áudio sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurei-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

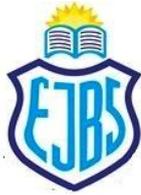
Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Vertente do Lério-PE, 14 de junho de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

APÊNDICE III



Escola Municipal José Batista de Souza
Vertente do Lério – PE
CNPJ- 01.881.654/0001-34
Avenida Capitão Luiz de França, nº 00.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ (TAGV)

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada *FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: O PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO FORMATIVO*, poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador ROBSON LIMA DE ARRUDA a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa (nome completo do pesquisador responsável), e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Vertente do Lério-PE, 14 de junho de 2019.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE IV
ROTEIRO DE ENTREVISTA INICIAL – ANTES DA FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Mestrando: ROBSON LIMA DE ARRUDA
Orientadora: ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO

Roteiro de Entrevista

Objetivo: Verificar o posicionamento dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza em Vertente do Lério – PE sobre a relação da formação continuada com suas práticas pedagógicas.

1. IDENTIFICAÇÃO:

Nome fantasia: _____

Idade: _____

Tempo de docência nas salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental _____

Ano do E. Fundamental que leciona em 2019 _____

Formação: Informe todas as formações que possuir, não apenas a última.

Nível Médio - Magistério () Normal Médio () Logos II ()

Graduação - () Curso: _____

Especialização - () Curso: _____

Mestrado - () Curso: _____

Doutorado - () Curso: _____

1. O que você considera importante numa formação continuada?

2. Em relação ao tempo, espaço, organização e pertinência, como você avalia as formações continuadas das quais participa?

3. Em relação aos temas e metodologias propostos, qual a relação dessas formações continuadas com a sua prática pedagógica?

4. Quem são, geralmente, os formadores e quais relações possuem com o seu contexto docente?

5. Existe algum acompanhamento ou *feedback* após as formações ofertadas? Como funciona?

6. Como você tem feito para sanar as dificuldades pedagógicas que as formações continuadas não contemplam?

7. Que considerações ou observações você faria a respeito das formações continuadas?

APÊNDICE V
ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Mestrando: ROBSON LIMA DE ARRUDA
Orientadora: ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO

Roteiro de Entrevista Final

Objetivo: Verificar o posicionamento dos professores da Escola José Batista de Souza em Vertente do Lério – PE, participantes da Formação Permanente em Escolas – Projetos e Ações, sobre a relação da formação ofertada com suas práticas pedagógicas.

Metodologia: Realização de entrevista semiestruturada com cinco perguntas estruturantes, acompanhadas de perguntas complementares.

1. Como você avalia a formação PROJETOS E AÇÕES?

1.1 – Quanto ao tema da formação.

1.2 – Quanto ao formato de encontros para estudos e socialização das experiências.

1.3 – Quanto aos espaços da formação (locais de realização).

1.4 – Quanto ao formador enquanto alguém do contexto.

1.5 – Quanto ao tempo para execução das atividades, entre um encontro e outro.

2. Como você avalia esta formação em relação às outras propostas vivenciadas nos últimos cinco anos?

3. Em que a formação PROJETOS E AÇÕES influenciou a sua prática?

3.1 – Quais os resultados obtidos em sala de aula, em relação ao problema apresentado por você?

4. Como você avalia a sua participação dentro da formação em termos de autonomia, aprendizagem e protagonismo?

4.1 – Como foi construir o próprio projeto, executá-lo e acompanhar seu desenvolvimento?

5. Quais as principais dificuldades você apontaria durante a realização da proposta de formação ofertada?

5.1 – Que críticas, sugestões ou observações você faria a este tipo de formação

APÊNDICE VI RELATÓRIO DE APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE **PROJETOS E AÇÕES**

RELATÓRIO

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO AOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ BATISTA DE SOUZA

Aos 25 de julho de 2019, reuni professores dos Anos Iniciais da Escola Municipal José Batista de Souza para apresentar a proposta de pesquisa (formação permanente) cujo objetivo consiste em analisar os impactos da formação na prática dos professores.

Estavam na sala, além dos professores titulares das turmas do 1º ao 5º ano, educadores do projeto Mais Educação, professores auxiliares, Gestora e Coordenadora, além de dois membros da Secretaria de Educação.

Apresentei a proposta explicando detalhadamente que se tratava de uma pesquisa de Mestrado e que a realização dependeria da disponibilidade dos participantes, inclusive, em frequentar assiduamente os encontros em horários contra-turno e dias não letivos. Expliquei também qual público se destina a pesquisa, esclarecendo aos interessados que se trata de um método de pesquisa que não permite sujeitos que não se encaixem na amostra selecionada.

Para minha feliz surpresa, dos nove professores, sete toparam participar, uma alegou não ter o tempo em decorrência dos outros vínculos e outra afirmou precisar dialogar com outro município em que é servidora. A coordenadora, mesmo sendo professora no contra-turno em outra escola, alegou disponibilidade e interesse.

Dessa forma, os professores levaram os termos de consentimento para lerem e assinar, devolvendo-me em seguida. Outros interessados solicitaram participação e demonstraram interesse, mas infelizmente não foi possível acolhê-los neste momento. E assim, o rápido encontro se encerrou, com a promessa de que dialogaremos, em breve, para ajustar nosso calendário de encontros e iniciar a formação.

Vertente do Lério, 25 de julho de 2019

**Robson Lima de Arruda
PESQUISADOR**



Apresentação da Proposta de Pesquisa/Formação aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Batista de Souza.

25 - 09 - 2019



Apresentação da Proposta de Pesquisa/Formação aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Batista de Souza.

25 - 09 - 2019

APÊNDICE VII
RELATÓRIO DO 1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

RELATÓRIO

PRIMEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO – 05|SETEMBRO|2019

O nosso primeiro encontro de Formação teve início às 8h e aconteceu no salão do CRAS, uma vez que a Escola José Batista e o anexo estavam com aula. Os professores deixaram atividade e os monitores do programa *Mais Educação* conduziram as aulas. De 8h às 9h os professores e a coordenadora preencheram um questionário com sete perguntas (ver anexo) relacionadas ao interesse da pesquisa (relação da formação com a prática dos professores bem como sobre sua participação ativa no processo).

Em função de um pequeno imprevisto com o espaço, alguns professores chegaram enquanto ainda ligava os equipamentos. Outros chegaram um pouco atrasados, de forma que o tempo necessário ao questionário possibilitou esse contato inicial antes mesmo de iniciarmos os estudos.

Iniciando a formação propriamente dita, fizemos uma oração conduzida por mim e pela coordenadora. Seguindo, entreguei um kit de formação composto por uma pasta incluindo os textos trabalhados, um bloco de anotações, folder e um bombom com mensagem. O objetivo do material é oferecer aos professores os subsídios para leitura dos textos/slides utilizados no encontro.

De posse do material, pedi que abrissem os textos da pasta e observássemos o calendário. Informamos que ele poderá ser alterado conforme surjam necessidades, desde que não atrapalhe o processo. Lemos, então, o texto para reflexão inicial: Formação do Educador, de Ruben Alves. O texto foi lido e discutido coletivamente. A coordenadora Marisa falou sobre alunos, Ana Claudia abordou a questão do professor, Ivânio sobre as grades de conteúdos, importância dada a português e matemática, livro, fez crítica ao sistema, ao alinhamento entre programa Mais Educação e escola. Falamos também de leitura. Percebi aí, claramente, necessidade dos professores falarem de suas angústias profissionais a partir do momento em que as experiências e casos individuais começaram a ocupar a cena da discussão. Finalizei o texto com alguns comentários sobre tópicos estratégicos que muito tem a ver com nossa formação: sobre a arte de pensar, o prazer em ler, a “grade” e as “gaiolas” da educação.

O próximo passo foi apresentar a proposta de formação levando aos professores os objetivos, metodologias, fundamentação, dentre outras informações mais técnicas para que compreendessem que estão participando de um estudo e que, por isso, algumas questões deverão ser consideradas em função de eu estar seguindo parâmetros científicos e metodológicos.

Continuamos, após uma parada para um café da manhã, com os estudos sobre Formação de Professores, formação em escolas, saberes docentes e professor crítico-reflexivo.

Questionei os professores inicialmente sobre o que é qualidade na educação, qual o papel do professor nessa qualidade, interesses da formação, onde, quando e quem os formam. Dentre algumas respostas estão: quando o aluno atinge o nosso objetivo, educação dinâmica, interações de situações de mundo, aluno crítico, liberdade, professor formado, planejamento bem feito.

Partimos dessas questões para falar sobre a formação dos professores e a importância para a qualidade da educação falando sobre modelos e experiências de formação inicial e continuada, fundamentando algumas falas nos principais autores que utilizamos, a exemplo de Imbernón, Vasconcelos, Freire, Libâneo, Pimenta, entre outros.

Após discutirmos sobre formação, debatemos a formação em escolas como perspectiva adotada por nós nesse trabalho de pesquisa. Apresentei a proposta baseada em Imbernón e dialoguei com os professores sobre como são as formações, quais seus conteúdos, onde são realizadas e qual sua relação com o cotidiano. Discutimos também a questão da continuidade, do feedback e do assessor pedagógico, enfatizando e introduzindo nossos pressupostos.

Paramos para o almoço, servido na escola com o apoio total da gestão e de

funcionárias. Nos deslocamos até a escola e de lá seguimos para o anexo, para salas de aulas de fato dos próprios professores participantes. A tarde não houve aula no espaço e, por esta razão, ficou mais cômodo e agradável por lá.

Iniciamos os trabalhos da tarde com a apresentação dos saberes da docência, baseado principalmente em Tardif. Falamos sobre como o professor se constitui de saberes e como faz uso deles em seu cotidiano. Finalizamos discutindo a importância e necessidade do professor reflexivo para os tempos de educação que vivemos.

À medida que ia apresentando os slides e discutindo as ideias, os professores iam se colocando, muito embora, em alguns momentos foi necessário intervir em algumas falas que não estavam se adequando à temática, fugindo bastante de nossas discussões. Expliquei que era preciso dar espaço às nossas falas mas que não podíamos perder de vista o foco das discussões. Também expliquei que, no encontro de hoje, haveria mais apresentação, explanação e menos diálogo em função da necessidade de estudarmos alguns pressupostos teóricos e compreendermos o que estamos nos propondo a trabalhar: os projetos.

Iniciei, então, os slides e apresentei a pedagogia de projetos. Expliquei que a escolha do projeto é o pretexto para dialogar com as necessidades do professor e analisar qual a relação dessa formação com as práticas.

Iniciei esta etapa da formação sondando o que os professores sabiam sobre projetos e depois apresentei o artigo produzido com eles sobre a temática. Fiz a devolutiva do artigo, publicado no CONAPESC, cujos resultados apontaram algumas contradições e revelaram a percepção dos professores acerca da temática.

Dois dos professores abordaram a falta de parceria na escola, sobretudo na realização de projetos, citaram questões da gestão, da coordenação e se referiram a mim, enquanto professor, no tocante a realização individual de projetos. Respondi, vendo que era necessário, pontuando que esta parceria implica fazermos juntos e que a escola não fornece tempo, espaço e condições para isso. Mas legitimei toda fala e toda questão apontada pelos colegas, incentivando a fala.

Finalmente, apresentamos a pedagogia de projetos em aspectos mais práticos. Sondei os professores sobre o que é projetos e pude perceber que há uma dificuldade em definir o que é e o que não é. Nesse sentido, abordei o que pode ser considerado, como se faz, quais as características e semelhanças com outros tipos de metodologias (sequência didática, por exemplo) e incentivei a pensarem na simplicidade da elaboração e potencialidade que possuem para tal.

O passo a passo foi apresentado, mediante esqueleto (modelo) fornecido em material e abordado um por um. Os professores foram tirando algumas dúvidas e assim finalizamos as apresentações dos textos.

Realizamos uma avaliação oral em que apontaram ter sido pertinente e interessante o encontro, muito embora, cansativo pelo excesso de informação e por ter sido em horário integral. No entanto, entenderam que era necessário passar por esse primeiro momento e que isso faz parte do processo da formação: fazê-los entender sobre o que trabalham, em vez de apenas executar (sem muito conhecimento, as vezes) o que já vem pronto.

Vertente do Lério, 05 de setembro de 2019

Robson Lima de Arruda
FORMADOR





PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE

PROJETOS E AÇÕES



Primeiro encontro de formação permanente – PROJETOS E AÇÕES.

Professores recebendo o kit da formação – apostila com textos, folder e calendário. 05-09-201



Primeiro encontro de formação permanente – PROJETOS E AÇÕES. 05-09-2019



Primeiro encontro de formação permanente – PROJETOS E AÇÕES.
Apresentação da proposta de formação. 05-09-201



Pasta, folder e bloco de anotações entregues aos participantes da formação.



Momento de Oração e acolhida.



Primeiro dia Formação.



Mensagens com bombom, pastas e livros utilizados para fundamentar a formação.



FOLDER DA FORMAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PROJETOS E AÇÕES

APRESENTAÇÃO

Cada um de nós carrega uma formação fruto de nossas experiências e de nossas formações inicial e continuada, bem como a partir das inúmeras formas de se atualizar e se inteirar dos novos conhecimentos. Nesse sentido, nós nunca estamos prontos. Estamos sempre sendo.

A Formação Continuada assume papel preponderante nesse processo de atualização permanente, porém em muitas realidades, essa formação apresenta-se insuficiente, desalinhada, alheia e supérflua à realidade dos professores. Pensando nisso, desenvolvemos um projeto de Formação Permanente em Escolas cuja intenção é oferecer aos professores, espaços de construção ativa dos conhecimentos pedagógicos partindo de suas realidades específicas de trabalho. Tal proposta baseia-se principalmente em Imbernón (2016) e nos conceitos chave de Professor Crítico-Reflexivo (Pimenta, 2012), Saberes docentes e Práticas Pedagógicas (Tardif, 2018 e Freire, 1979) e Formação Docente (Nóvoa, 1999).

Nossa Proposta sustenta-se na Pedagogia de Projetos inspirada em John Dewey (1955, 1957, 1959) e a Pedagogia Ativa bem como nos processos de reflexão-ação-reflexão. Tal escolha se dá tanto em face da necessidade de trabalhar com projetos quanto nas possibilidades de dar ênfase às questões pedagógicas de cada professor de forma mais específica, prezando pela sua autonomia, reflexão e ações.

A proposta de Formação Permanente PROJETOS E AÇÕES será ministrada pelo Mestrando em Formação de Professores Robson Lima de Arruda, sob a Orientação da Prof. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento.

- DELORS, Jacques (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** v.1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.
- _____. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2012.
- PRADO, M. E. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.** In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.
- TARDIF, Maurice. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério.** In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OBJETIVOS

Geral

Analisar os impactos da Formação Permanente na prática pedagógica dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, município de Vertente do Lério-PE, a fim de realizar uma proposta de formação – oficinas de Projetos e Ações – que considere as demandas desses docentes.

Específicos

- Verificar o posicionamento dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza em Vertente do Lério - PE sobre a relação da formação continuada e suas práticas pedagógicas;
- Desenvolver uma proposta de Formação Permanente – oficinas de Projetos e Ações – considerando o lugar de fala dos professores e sua participação ativa na construção de diálogos sobre suas experiências cotidianas;
- Elaborar um Guia de Orientações para a Formação Permanente de Professores em Escolas, a partir dos estudos e resultados da pesquisa.

PÚBLICO ALVO

Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Batista de Souza, Vertente do Lério - PE.

PERÍODO/DURAÇÃO

De Julho a Dezembro de 2019 / 40h.

TEMAS DE ESTUDO

1. Formação Inicial e Continuada de Professores;
2. Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas;
3. Professor Crítico-Reflexivo;
4. Formação em Escolas;
5. Pedagogia de Projetos: caminhos para construção da autonomia pedagógica.

METODOLOGIAS

Nossa proposta de Formação/Pesquisa inicia com entrevista individual acerca das concepções e práticas de formação desenvolvidas ao longo da trajetória profissional dos professores.

Após as entrevistas, haverá seis encontros presenciais de quatro horas, cada um, dedicados a estudos e discussões sobre os temas da formação e à construção/produção/execução de projetos pedagógicos.

A construção será mediada pelo formador e a realização terá a participação, também, da coordenadora pedagógica da escola.

No último encontro, serão expostos alguns trabalhos, levando em consideração o fator "produto" dos projetos e, ao final, outra entrevista será realizada com cada professor, individualmente, para verificar e avaliar novos posicionamentos e formulações acerca da formação permanente.

AVALIAÇÃO

A proposta de formação terá dois eixos avaliativos importantes: a avaliação que o formador/pesquisador fará em torno da análise constante das ações e resultados da pesquisa e a autoavaliação dos professores frente aos seus desafios de trabalho bem como do processo formativo desenvolvido.

É imprescindível a colaboração dos professores em todos os processos da pesquisa: envolvimento, construção, desenvolvimento das ações e apresentação de resultados. Sem esta contrapartida, não há sequer como analisar tecnicamente os pressupostos da pesquisa. Ao final, todos os participantes serão certificados.

REFERÊNCIAS

- ✓ ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Como se trabalha com projetos. Revista TV Escola.** [S.l.], n. 22, p.35-38, março/abril. 2002. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/revistas/Revista22/PDF/entrevista.pdf>>. Acesso em: 03 de junho de 2019.
- ✓ BRASIL. MEC. **Referenciais para a formação de professores.** Brasília: 2002. 177 p.

APOIO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

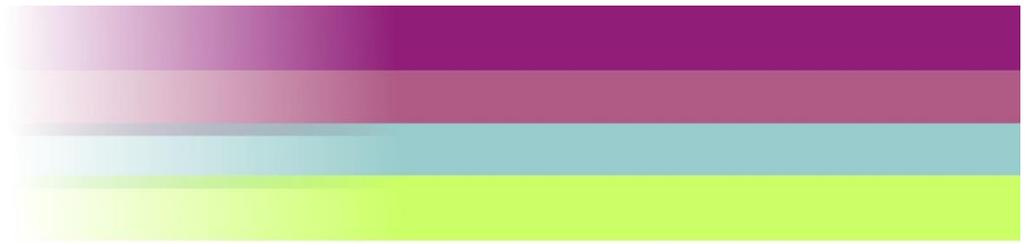


Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



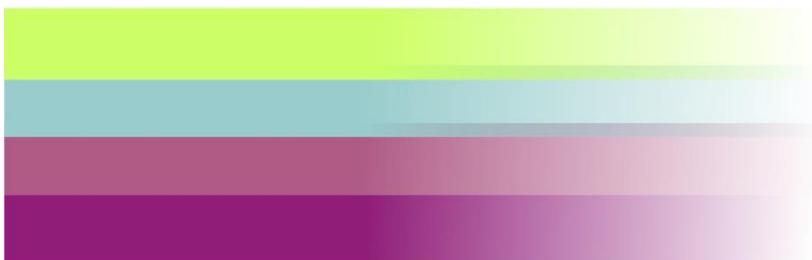
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PROJETOS E AÇÕES

AGOSTO a SETEMBRO
2019
VERTENTE DO LÉRIO - PE



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

cursista



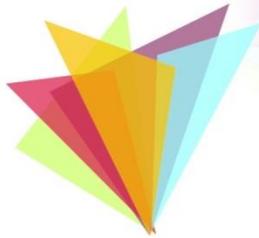
apoio institucional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
**Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



**Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE**



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE

PROJETOS E AÇÕES

CALENDÁRIO DO CURSO*

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS

PROJETOS E AÇÕES

PERÍODO: DE JULHO A DEZEMBRO DE 2019

CARGA HORÁRIA: 32 h PRESENCIAIS e 16 PLANEJAMENTO = 48h

| JULHO 2019 – MÊS 07 | | | | | AGOSTO 2019 – MÊS 07 | | | | | SETEMBRO 2019 – MÊS 07 | | | | |
|---------------------|----|----|----|----|----------------------|----|----|----|----|------------------------|----|----|----|----|
| S | T | Q | I | X | S | T | Q | I | X | S | T | Q | I | X |
| 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 |
| 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 29 | 30 | 31 | 01 | 02 | | | | | | 30 | | | | |

| OUTUBRO 2019 – MÊS 07 | | | | | NOVEMBRO 2019 – MÊS 07 | | | | | DEZEMBRO 2019 – MÊS 07 | | | | |
|-----------------------|----|----|----|----|------------------------|----|----|----|----|------------------------|----|----|----|----|
| S | T | Q | I | X | S | T | Q | I | X | S | T | Q | I | X |
| | 01 | 02 | 03 | 04 | | | | | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 |
| 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | 31 | | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | |

INTEGRAL
 TARDE
 MANHÃ

| ENCON- TRO | DATA | DIA | CARGA HORÁRIA PRESEN- CIAL | CARGA HORÁRIA PLANEJA- MENTO | DESENVOLVIMENTO |
|---------------|-------|--------|-------------------------------------|---------------------------------------|--|
| 1º | 05/09 | QUINTA | 8h | - | Introdução à Formação em Escolas: Formação de Professores; Professor Crítico- Reflexivo. |
| 2º | 19/09 | QUINTA | 8h | - | Saberes Docentes e Formação em Escolas. Pedagogia de Projetos e Metodologias ativas. |
| 3º | 18/10 | SEXTA | 4h | 4h | Avaliação prática – reflexão na ação. |
| 4º | 08/11 | SEXTA | 4h | 4h | Avaliação prática – reflexão na ação. |
| 5º | 22/11 | SEXTA | 4h | 4h | Avaliação prática – reflexão na ação. |
| 6º | 02/12 | SEGUN | 4h | 4h | Culminância – Exposição de produtos dos projetos desenvolvidos. |

*sujeito a alterações

TEXTOS DA FORMAÇÃO (COMPILADOS NUMA PASTA)



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PROJETOS E AÇÕES

Formação do educador

RUBEM ALVES

Sonho com uma escola em que se cultivem pelo menos três coisas.

Primeiro, a sabedoria de viver juntos: o olhar manso, a paciência de ouvir, o prazer em cooperar. A sabedoria de viver juntos é a base de tudo o mais.

Segundo, a arte de pensar, porque é a partir dela que se constroem todos os saberes. Pensar é saber o que fazer com as informações. Informação sem pensamento é coisa morta. A arte de pensar tem a ver com um permanente espantar-se diante do assombro do mundo, fazer perguntas diante do desconhecido, não ter medo de errar, porque os saberes se encontram sempre depois de muitos erros.

Terceiro, o prazer de ler. Jamais o hábito da leitura, porque o hábito pertence ao mundo dos deveres, dos automatismos: cortar as unhas, escovar os dentes, rezar de noite. Não hábito, mas leitura amorosa. Na leitura amorosa entramos em mundos desconhecidos e isso nos faz mais ricos interiormente. Quem aprendeu a amar os livros tem a chave do conhecimento.

Mas essa escola não se constrói por meio de leis e parafernália tecnológica. De que vale uma cozinha dotada das panelas mais modernas se o cozinheiro não sabe cozinhar? É o cozinheiro que faz a comida boa mesmo em panela velha. O cozinheiro está para a comida boa da mesma forma como o educador está para o prazer de pensar e aprender. Sem o educador o sonho da escola não se realiza.

A questão crucial da educação, portanto, é a formação do educador. “Como educar os educadores?”

Imagine que você quer ensinar a voar. Na imaginação tudo é possível. Os mestres do voo são os pássaros. Aí você aprisiona um pássaro numa gaiola e pede que ele o ensine a voar. Pássaros engaiolados não podem ensinar o voo. Por mais que eles expliquem a teoria do voo, só ensinarão gaiolas.

Marshall McLuhan disse que a mensagem, aquilo que se comunica efetivamente, não é o seu conteúdo consciente, mas o pacote em que a mensagem é transmitida. “O meio é a mensagem.” Se o meio para se aprender o voo dos pássaros é a gaiola, o que se aprende não é o voo, é a gaiola.

Tenho a suspeita, entretanto, que se pretende formar educadores em gaiolas idênticas às aquelas que desejamos destruir. Aplicando-se essa metáfora à educação podemos dizer que a mensagem que educa não são os conteúdos curriculares, a teoria que se ensina nas aulas, educação libertária etc. A mensagem verdadeira, aquilo que se aprende, é o “embrulho” em que esses conteúdos curriculares são supostamente ensinados.

Os alunos se assentam em carteiras. Professores dão aulas. Os alunos anotam. Tudo de acordo com a “grade curricular”. “Grade” = “gaiola”. Essa expressão revela a qualidade do “espaço” educacional em que vivem os aprendizes de educador.

O tempo do pensamento também está submetido às grades do relógio. Toca a campainha. É hora de pensar “psicologia”. Toca a campainha. É hora de parar de pensar “psicologia”. É hora de pensar “método”...

Os futuros educadores fazem provas e escrevem *papers* pelos quais receberão notas que lhes permitirão tirar o diploma que atesta que eles aprenderam os saberes que fazem um educador.

Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do voo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo.

Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/formacao-do-educador-coluna-rubem-alves/>

Formação realizada em 05/09/2019 – Vertente do Lério – PE, como atividade de pesquisa do Mestrado Profissional em Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba.

Mestrando: Robson Lima de Arruda

Orientadora: Prof. Dra. Robéria Nádia Araújo Nascimento

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

QUESTÕES INICIAIS

-
- **O QUE É QUALIDADE NA EDUCAÇÃO?**
- **QUAL O PAPEL DO PROFESSOR NESSA QUALIDADE?**
- **QUAL O PAPEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**
- **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA QUE?**
- **A QUEM INTERESSA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**
- **AONDE SE FORMAM?**
- **QUEM FORMA PROFESSORES?**

1. INTRODUÇÃO

Vivemos uma busca constante pela qualidade da educação sob o olhar de uma sociedade e de um sistema político e pedagógico que delega à escola a tarefa de transformar o mundo. Os professores, por sua vez, sentem pesar sob si a responsabilidade em dar conta de uma “missão” cujas competências e habilidades nunca se encerram. Por isso, é preciso compreender que não é possível fazer educação sem reconhecer a necessidade de atualizar-se constantemente para acompanhar uma sociedade em permanentes processos de mudanças.

No que diz respeito à Formação de Professores, parece-nos pertinente considerar que até antes da Formação Inicial, os professores já trazem consigo saberes docentes adquiridos na sua experiência como aluno e nas representações sociais que tem de ensino, aprendizagem, escola e docência. Quando entram em um curso de Formação Inicial e em níveis de Pós-Graduação, dizemos que os professores adquirem competências técnicas e teóricas sobre sua profissão, passando a constituir-se profissional, de fato, com habilidades necessárias à sua atuação. Este constituir-se professor é permanente e constante de forma que nunca um professor estará pronto, como um fim em si mesmo.

As Políticas de Formação Continuada no Brasil são muito recentes e datam basicamente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394/96. Orientadas pelo MEC e desenvolvidas nos Estados, Municípios e Instituições de Ensino, configuram-se como espaços necessários para por em uso as inovações, projetos e descobertas no âmbito educacional. No entanto, é comum em muitas realidades que a Formação Continuada exercida seja insuficiente, alheia, supérflua e desalinhada à realidade e necessidade dos educadores. Não obstante, acontece que muitos Programas e Políticas de Formação Continuada trazem “novidades” metodológicas e teóricas, expostas muitas vezes por quem não vive ou conhece aquela determinada realidade, concluindo por tornar-se obsoletos momentos de exposição sem nenhuma ou pouca vinculação com a prática cotidiana. Estas “performances” causam certo descrédito e insatisfação dos professores que, diante disso, permanecem impotentes e desajustados à suas próprias dificuldades e inseguranças, enquanto docentes, defronte a tantos

desafios postos à sua profissão.

A natureza da presente pesquisa é qualitativa e o percurso metodológico se dará por meio da pesquisa-ação ou participação ativa, tendo como instrumentos para coleta de dados, a observação e aplicação de entrevistas semiabertas. Pretendemos analisar os impactos da formação permanente de professores quando estas são realizadas dentro do contexto de atuação dos docentes e oportunizadas ou conduzidas por professores formadores e/ou assessores pedagógicos que conhecem de perto e compartilham, de alguma forma, a mesma realidade. São nossos propósitos, ainda, compreender o discurso dos professores sobre qual a relação das formações que recebem com o seu cotidiano em sala de aula e discutir a formação de professores no âmbito teórico e político-pedagógico. Nosso intuito é, a partir desse conhecimento, realizarmos uma proposta de formação permanente que considere as demandas mais específicas dos docentes e, após debate e análise sobre os resultados, produzir um Guia de Orientações sobre a Formação em Escolas visando sua utilização em outros espaços e contextos.

Utilizaremos o termo *permanente* para designar o que chamamos comumente de *continuada* referente à formação de professores. Nos embasamos em Imbernón (2016) para adotar a perspectiva de formação em escolas e, em razão da forma como estruturamos a nossa proposta de formação, o termo permanente se adequa melhor tendo em vista os seus desdobramentos. Ainda assim, o termo formação continuada será utilizado nas pesquisas, quando estivermos nos referindo às políticas públicas e projetos desenvolvidos nas esferas governamentais no âmbito nas gestões escolares, municipais, estaduais e federais.

Dividiremos a pesquisa em três momentos. Inicialmente, por meio de uma revisão da literatura sobre os conceitos de Formação de Professores (Alves, 2011; Ferreira, 2006; Nóvoa, 1999; Paquay, 2001); Saberes docentes e Práticas Pedagógicas (Tardif, 2018; 2014; Freire, 1992); Professor Crítico-Reflexivo (Pimenta, 2012; Hartman, 2014; Alarcão, 2007; Zeichner, 1993); Formação Permanente de Professores (Imbernón, 2009, 2010, 2016; Ferreira & Cruz, 2010; Penteado, 2014) e Formação para a complexidade pós-moderna (Edgar Morin, 2002, 2014, 2018, Behrens, 2006; Libâneo, 2011). Depois, lançaremos uma proposta de Formação em formato de oficinas, chamada de Projetos e Ações, onde trabalharemos com a metodologia de projetos a fim de observarmos e compreendermos a utilidade da formação permanente, nos moldes da nossa proposta, na prática dos professores. A formação será realizada em seis meses com encontros mensais em que, além dos estudos e reflexões propostas, cada professor produzirá um projeto pedagógico para ser vivenciado em sua sala de aula no propósito de resolver alguma situação específica de ensino e/ou aprendizagem. Destacamos, porém, que nosso enfoque se dará nos processos de reflexão-ação-reflexão, compreendendo, ouvindo, propondo, discutindo e colaborando com o professor em seu trabalho pedagógico. Ou seja, não é objeto de análise em nossa pesquisa a resolução completa dos problemas levantados pelos professores em seus projetos, dadas as limitações de tempo e a complexidade que esses problemas podem exigir. Observaremos e analisaremos, portanto, as implicações da formação na prática dos professores pesquisados e a eficiência das estratégias utilizadas nas oficinas a partir da observação-ativa e das entrevistas semiestruturadas.

A instituição escolhida para a realização da pesquisa é a Escola José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE. Trabalharemos com um grupo de 10 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao final, após as discussões e apresentações dos resultados, produziremos um Guia de Orientações para Formação Permanente de Professores em Escolas e Redes Municipais de Ensino, estruturado para servir de base à realização de vivências de Formação Permanente bem como para estudo e apreciação de educadores, técnicos educacionais e demais interessados.

O estudo que realizaremos decerto trará ganhos do ponto de vista acadêmico, considerando que não é comum encontrarmos estudos que dão conta das implicações práticas da formação permanente na atuação docente dentro da perspectiva apresentada no projeto. Além disso, possibilitará ganhos aos professores participantes e à escola enquanto espaço de atuação desses colaboradores, pois será um espaço importante de formação e ampliação das capacidades profissionais dos professores. Não obstante, a pesquisa é a realização de um desejo do pesquisador, oriundo de sua experiência ao longo de mais de quinze anos de dedicação e curiosidade epistemológica pela formação de professores.

Nossa pesquisa, vale salientar, não desconsidera, em hipótese alguma, as formações de professores desenvolvidas no âmbito acadêmico, institucional ou político. Tampouco, desconsidera

formatos existentes, ainda que se façam críticas a esses modelos. De alguma forma, toda formação é limitada e insuficiente dada a complexidade dos sujeitos profissionais, dos alunos e dos contextos onde estão implicados. Trata-se aqui, de considerar, para fins de análise, a formação permanente realizada em processos de colaboração entre professores e formadores locais na esfera de atuação destes sujeitos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Quando pensamos em qualidade da educação uma série de fatores podem e devem ser considerados decisivos. Dependendo do ponto de vista histórico, político, pedagógico e social ou do conjunto de alguns desses fatores, teríamos inúmeras possibilidades de compreender e empreender sobre a qualidade educativa. Essa discussão é necessária não só do ponto de vista dos resultados objetivos, numéricos, advindos dos órgãos reguladores da educação ou de ideologias políticas, mas é pertinente nas Academias e nos inúmeros cotidianos em suas complexidades, onde os saberes da prática são produzidos e vivenciados.

É inegável que a formação de professores ocupa relevante espaço nessa discussão. Pensar a formação docente tem implicações fundamentais para avançarmos enquanto sistema educacional. Historicamente, a construção do profissional professor foi muito atravessada por interesses político-ideológicos que renegaram ao docente a autonomia e os colocou quase sempre na condição de tarefeiro, realizador do que os outros pensam ou planejam. Isso inclui a estruturação dos cursos de formação muito tecnicistas, pensados para produzir esse professor executor, deixando-o por assim dizer, à margem de sua própria condição de sujeito exposto aos diversos e constantes processos de mudanças no âmbito social e pedagógico, sem que, com facilidade e autonomia, ele possa pensar a sua própria prática de forma livre e comprometida.

A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 67, prevê que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público”

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

[...]

V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho; [...].

Mas não é só uma questão de cumprimento às Leis. A formação permanente de professores precisa ocupar a cena dos debates acadêmicos e nas redes de ensino como uma ferramenta necessária para possibilitar ao professor a condição da autonomia frente aos desafios que são postos diariamente em sua prática.

A formação permanente possibilita reflexões que são compartilhadas com toda equipe de profissionais envolvidos nas escolas e se estende à assessoria de profissionais especializados, à montagem de grupo de estudos, a cursos, palestras, eventos pedagógicos, entre outros, ou seja, é uma formação que se desenvolve após a formação inicial estendendo-se por toda a experiência docente. Seria como se tivéssemos dois tempos distintos no processo de formação: um anterior e outro posterior.

Sendo assim, o que historicamente já foi chamado de capacitação, treinamento, reciclagem, entre outros, acontece justamente como uma ação compensatória da formação inicial, ou seja, como uma atividade que, diante da insuficiência da formação inicial do professor, poderá eventualmente desenvolver habilidades e conhecimentos que não foram possíveis anteriormente ou que simplesmente fazem parte da dinâmica social e que, por isso mesmo, não poderiam estar contempladas em uma formação pontual. Ou seja, a formação permanente do professor é necessária e exige do profissional docente “disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre” (BRASIL, 2002).

Vasconcelos (2003, p. 167) nos diz que “o professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste seu vir-a-ser”. O

próprio termo formar nos reporta a uma “educação bancária” como dizia Paulo Freire. Para ele “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (1996, p.50).

Logo que reflete sobre a sua prática, o professor entra em um processo de auto-formação. “O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia – a – dia, na meditação teórica sobre a sua prática” (LIBÂNEO, 2004). Diante disso, não podemos perder de vista a relação que a formação permanente precisa ter com as questões intrinsecamente ligadas ao trabalho cotidiano do professor. É por isso que mais adiante falaremos de uma formação em escolas (Imbernón, 2016)

A formação permanente é o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional. Para tanto, é necessário um trabalho pedagógico que leve em consideração toda a dimensão da atuação docente com foco nas reais situações vivenciadas e que também ultrapassem as concepções tradicionais e totalmente externas, que são quase sempre descontextualizadas, afim de que os professores passem a produzir conhecimento, adensá-lo, desconstruir paradigmas e estigmas que os colocam na posição de meros consumidores de modelos e ideias pré-concebidas, afinal espera-se que o professor seja capaz de pensar e executar seu trabalho e não apenas executar o que os outros concebem.

De acordo com os Referenciais para Formação de Professores do MEC

a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamentos das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (2002, p 70).

A falta de reconhecimento do professor como sujeito competente do ponto de vista dos saberes pode ser considerada uma das grandes questões ou até mesmo, um problema a ser superado, sob o risco de permanecermos nesse imobilismo frente aos processos de elaboração das formações permanentes. Como consequência disso, professores acabam não assumindo o papel central nas questões da formação, há o aumento da irrelevância das propostas que acabam ficando obsoletas já que não consideram a prática cotidiana, a complexidade das relações no contexto de trabalho dos professores e a produção de conhecimento por estes sujeitos.

Desenvolver um projeto de formação permanente em escolas não significa romper com as chamadas formações continuadas, fruto de ações político-educacionais. Ao contrário, não descartamos nenhuma proposta que tenha por objetivo a interação e o conhecimento sobre algum assunto relacionado à educação ou às práticas pedagógicas. No entanto, nossa crítica aos modelos existentes parte do pressuposto de que essas formações são muito pontuais, restritas a dois ou três dias no início do ano letivo e no retorno do recesso. Independente do formato, essas formações quase sempre atendem às demandas político organizacionais com apresentação e/ou implantação de programas ou propostas sobre algo que já está determinado, mas nem sempre atendem às necessidades dos docentes em seu dia-a-dia de sala de aula. Outra questão que nos chama atenção é o fato de que essas formações não tem caráter de continuidade e nem consideram os feedbacks. Ou seja, aquilo que é trabalhado em uma formação quase sempre fica ali. Os professores não tem espaço para mostrar as dificuldades e facilidades que tiveram em realizar determinadas atividades ou mesmo de compartilhar sensações, percepções ou outro aspecto da complexa atividade docente.

Algumas perguntas se fazem necessárias como ponto de partida para a construção de uma proposta de formação permanente: Quem deve participar? Todos os professores de uma determinada escola ou secretaria de educação independente do tema ou foco da formação ou apenas grupos específicos cuja realidade apresente pontos em comum? Quem deve dirigir a formação? Um professor do próprio grupo ou escola, um técnico da escola ou secretaria de educação ou um profissional especializado das universidades e empresas de consultoria pedagógica? Aonde devem acontecer? Nas universidades ou espaços externos, nas reuniões e encontros centralizados num mesmo local pelas secretarias ou na própria escola onde os professores lecionam? Qual a periodicidade? A cada seis meses, trimestralmente, bimestralmente ou mensalmente? Em dias seguidos ou pausados com intervalos maiores? Quais os conteúdos da formação? Novas ou já

conhecidas teorias ou temas da realidade cotidiana? Percebamos, não há como estruturar uma boa proposta sem que essas perguntas estejam respondidas. Ainda assim, não bastaria respondê-las apenas. É necessário pensar criticamente sobre os aspectos que respaldam uma formação dentro dos parâmetros que colocamos como mais adequados do ponto de vista da qualidade.

Em alguns projetos de formação continuada, o afastamento do professor do seu local de trabalho era privilegiado. Mais adiante, as formações locais passaram a contar com um técnico replicador, chamado em alguns programas de tutor ou formador local, que participava dos encontros regionais e ficava responsável pelo repasse das informações. Essas atitudes “desconsideravam a complexidade singular de cada escola, sua memória institucional e o desenvolvimento dos sujeitos que lá convivem e protagonizam” (FUSARI & FRANCO, 2005, p. 19). Segundo esses autores, pesquisas realizadas a partir dos anos 1970 revelaram, inclusive, que havia um descompasso muito grande entre a “capacitação” e os resultados da mudança na aprendizagem dos alunos. Com isso, passou-se a perceber que a formação continuada deveria acontecer exatamente no próprio local onde o professor trabalhava: as escolas.

Vejamos o que diz Imbernón (2013, p.151) sobre formação em escolas:

A formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma determinada instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola [...] Nós a denominamos formação em escolas para diferenciá-la da formação na escola, onde a formação apenas teria uma localização espacial diferente: na escola e não fora dela.

Percebamos que o caráter da formação *em* escolas é pedagógico, posto que a formação *na* escola, assume sentido mais logístico, organizacional.

Mesmo que a LDB assegure que deva existir formação continuada, o que temos percebido é que algumas instituições de ensino superior enveredaram mais pelos interesses econômicos, deixando de lado preocupações com o real enfrentamento das dificuldades vividas pelos professores, que muitas vezes tem uma formação inicial precária. Com base nos Referenciais para Formação de Professores do MEC (2002) os programas de formação continuada devem ser realizados a partir de uma análise da realidade na qual pretende incidir, levar em consideração as orientações dos órgãos reguladores e norteadores da educação nacional e fazer uma avaliação de ações de formações anteriores.

Formar professores é uma habilidade que precisa também ser estudada, pesquisada e ensinada. Conduzir docentes numa formação permanente não requer apenas o reconhecimento de técnicas e conhecimentos acerca das teorias da educação ou de processos pedagógicos inerentes a supostas inovações ou políticas de ensino. Requer ainda mais, que se tenham habilidades e competências formativas que respondam a questões como: o que é importante numa formação? Como o professor aprende? Como se relaciona com o contexto, os colegas de trabalho e os alunos? Entre outras questões. Ou seja, é preciso que o formador também não seja apenas um mero replicador de modelos produzidos externamente.

No caso dos formadores que atuam nas equipes técnicas das secretarias, isso constitui um espaço de fundamental importância para o sucesso das práticas de formação: são esses profissionais que coordenam e tomam decisões quanto à seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação, bem como quanto à realização do trabalho junto aos professores. (MEC, 2002, p.77)

É preciso destacar que, para nós, o professor formador pode ser o assessor pedagógico da própria escola. Quando não, consideramos salutar que seja outro profissional membro da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que estabeleça relações diretas com os contextos ou realidades. A respeito disso, “é recomendável, por exemplo, que cada secretaria disponha de [...] uma equipe técnica de formação, composta de profissionais com competência comprovada para o exercício das funções de formadores de professores” (idem, 2000, p 136).

Ao assessor pedagógico são implicadas outras demandas dentro das escolas porque este profissional faz parte integralmente do cotidiano. O que o diferencia do professor formador, neste

caso, é o fato de que o profissional que lida apenas com a formação vai restringir, de certa forma, a sua atuação aos processos de diálogos formativos e às práticas de formação. Estes casos são comuns principalmente em escolas do campo, com pouca demanda de alunos e funcionários, onde não estão lotados assessores específicos para as escolas, cabendo, muitas vezes, a atuação em mais de uma instituição com o acompanhamento limitado de suas rotinas. Sendo assim, centraremos a nossa discussão na figura do professor formador, sabendo que este papel pode, preferencialmente, ser desenvolvido pelo assessor pedagógico.

Por outro lado, partindo de algumas leituras e observações práticas, reconhecemos que o assessor pedagógico é destituído de sua primordial função: a pedagógica. São quase sempre profissionais desviados de suas atividades específicas, convidados a assumirem, no interior das escolas, atividades excessivamente burocráticas, deixando a desejar no atendimento e acompanhamento das demandas pedagógicas do professor e da escola. Em outros casos, sua atividade se resume ao preenchimento de planilhas de controle da atividade docente e às atividades pontuais da escola, deixando o processo pedagógico em último plano. No entanto, o trabalho desse profissional é essencial para o desenvolvimento da nossa proposta de pesquisa, visto que a ele atribuímos a condição de mediar processos de formação permanente e acompanhar o cotidiano, já que é um membro da escola.

Lidar com os saberes da formação de professores requer o reconhecimento de que

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 (Freire, 1996, p.25).

Formar professores exige ultrapassar a visão limitada de ensino e aprendizagem como relação entre quem ensina e quem aprende. Há muitos saberes docentes que devem ser mobilizados na relação entre professores em formação e professores formadores. Nesse sentido Freire é categórico quando disse que não há saber mais ou saber menos, há saberes distintos.

Consideramos saberes docentes, o conjunto de saberes de que dispõem o professor. Podemos dividi-los em categorias que facilitam a compreensão e a discussão em torno do conhecimento dos professores: os saberes da experiência; os saberes técnicos e teóricos e os saberes práticos. Em suma, são os saberes antes, durante e depois da formação inicial. Para cada um desses campos do saber, há uma série de questões imbricadas que dão sentido às particularidades e individualidades subjetivas de cada docente.

Ao longo de muitos anos de pesquisa em educação, os saberes dos professores não foram objeto de discussão e estão presentes em poucos estudos ou obras consagradas (Tardif, 2014, p.32). O interesse por esses saberes decorre da necessidade de sabermos mobilizá-los e compreender como eles se manifestam nas práticas pedagógicas. Além disso, a formação permanente de professores deve partir do pressuposto que estes profissionais são dotados de importantes conhecimentos e que estes constituem a complexa teia de sua atuação. Outrossim, é preciso partir desses saberes para produzir novos conhecimentos e desenvolver a autonomia dos docentes frente a suas práticas.

De acordo com Tardif (idem, p.60)

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Em seu clássico *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (1996) oferece importantes subsídios para a reflexão do professor frente ao desafio da docência. Nele, o educador brasileiro expressa uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando.

No tocante à formação permanente proposta por nós, os professores são constantemente convidados a mobilizar seus saberes e, a partir de processos de reflexão e discussão, ajustá-los com criticidade e autonomia. Acreditamos que essa autonomia do professor passa por processos constantes

de ação-reflexão-ação ou de reflexão-ação-reflexão.

Num contexto de mudanças, onde a sociedade faz a escola e a escola faz a sociedade, um “novo professor” se torna necessário: o crítico-reflexivo.

A aproximação mais direta entre didática e formação de professores, a partir da prática crítico-reflexiva, realça tipos de investigação que buscam saber como os professores aprendem a ensinar no seu cotidiano de sala de aula e como podem ser ajudados a refletir sobre sua prática e a construir sua identidade profissional (LIBÂNEO, 2002, p.36).

Esse professor crítico-reflexivo poderá desenvolver uma postura mais acertada frente a sua profissão reconhecendo os instrumentos pedagógicos que se fazem necessários para o modelo de sociedade que temos e queremos. Implica, portanto, ter consciência de seu papel na própria formação, reconhecer-se como sujeito aprendente e avaliar-se constantemente. Conforme Tardif,

é estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que reconheçamos que eles possuem as competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não reconheçamos que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la [...] isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (2002, p. 124)

A concepção de professor reflexivo entra em cena para romper com a ideia de que o conhecimento só é gerado na Academia e que professores não passam de meros executores. Na verdade, o professor constrói teorias que dão suporte a sua prática e constroem práticas que embasam teorias.

No Brasil, o termo professor reflexivo surge com força no início dos anos 1990 com a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado por António Nóvoa. Baseada em Schon (1992), a pedagogia do professor reflexivo valoriza a prática profissional como momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização que se dá num processo de reflexão na ação (Pimenta, 2012, p.23).

Na contramão do pensamento reflexivo, os projetos de formação ofertados não oferecem espaço para a discussão em torno da prática. Geralmente, isso é feito de forma isolada e solitária. Os momentos de formação permanente são espaços ideais que servem como ponto de partida para tomada de decisões e processos de autocrítica.

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 (Freire, 1996. p.40).

Sabemos da dificuldade da formação crítica numa sociedade marcada por modelos educacionais focados no tecnicismo e no acúmulo de conteúdos sem muita vinculação com o cotidiano. Esta problemática persiste até hoje e atravessa os mais diversos níveis de ensino. No tocante aos professores, é preciso que eles dominem estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar (Imbernón, 2011.p.87).

Tornar-se professor reflexivo ultrapassa a pontualidade dos debates sobre a prática. É uma mudança política da postura frente ao próprio conhecimento de si como profissional e da docência enquanto atividade.

Essa racionalidade prática reconhece que, cotidianamente, os professores realizam atividades espontâneas, baseadas num conhecimento tácito, implícito, que não se constituem em padrões rígidos, mas, de certa maneira, dão um “desenho” sobre nossa ação, contudo não possuindo um controle específico (Brito & Silva, 2010, p38).

Tornar-se professor reflexivo em meio a processos de formações que andam na contramão da reflexão sobre a prática, deve ser considerada uma condição difícil. Estamos nos referindo a um *vir*

a ser professor reflexivo a partir de pautas colaborativas, em formações permanentes que possibilitem e oportunizem espaços para a troca de experiências e o diálogo com diferentes agentes educacionais. Ou seja, uma formação centrada nas práticas e na análise delas.

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. (Nóvoa, 2007. p.16)

Entendemos que é urgente e necessário oferecer condições para que professores possam participar de processos de formação permanentes que possibilitem a construção da sua autonomia reflexiva, tornando-o capaz de pensar a própria formação e a sua prática, sobretudo, se pensarmos num contexto pós-moderno onde as demandas sociais, políticas e pedagógicas são tão líquidas (Bauman, 2001) e a complexidade tão evidente.

O paradigma da complexidade “propõe uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade” (Behrens. 2006. p.11). Essa perspectiva aponta para a necessidade de juntar as partes fragmentadas pelo paradigma conservador e olhar o mundo a partir da visão de totalidade (Morin, 2000). A complexidade dá a ideia de integralidade ou de globalidade.

Por sua vez, a pedagogia de projetos implica a participação ativa dos alunos frente aos objetos do conhecimento. É uma metodologia que foi incorporada no Brasil via abordagem escolanovista, por volta dos anos 1930, a partir da visão de Dewey e Kilpatrick (1915 -1920). Para Behrens, “não se trata só de aplicar a proposta de Dewey, mas de acrescentar, superar, reinventar essa metodologia apresentando um enfoque complexo, global, crítico e reflexivo” (2006, p.37).

Tanto no aspecto da formação permanente ofertada aos professores quanto às práticas propostas para serem realizadas com os alunos, os pressupostos criativos e as incertezas permitem a busca de diferentes caminhos e respostas. Ou seja, na perspectiva da formação do professor crítico reflexivo e, da mesma forma, dos alunos autônomos e produtivos, decorre a necessidade do trabalho coletivo de colaboração e cooperação nas perspectivas da complexidade.

De acordo com Morin, “a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (2015, p.13). Posto desta forma, a complexidade será mais um suporte teórico para analisar os fenômenos ocorridos nas relações construídas enquanto pesquisa, na formação permanente proposta, no cotidiano e nas ações dos professores com os seus alunos. Formar numa perspectiva complexa significa não buscar respostas, mas vislumbrar os desafios e buscar possíveis soluções em tempos de mudanças tão rápidas e incertezas tão fortes.

PROFESSOR...
VOCÊ NÃO ESTÁ PRONTO...
VOCÊ NÃO É TAREFEIRO...
VOCÊ NÃO SABE TUDO...
VOCÊ É MUITO INTELIGENTE E CRIATIVO...
VOCÊ TEM UMA PROFISSÃO INCRÍVEL...
VOCÊ PRECISA GOSTAR DE APRENDER...



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PROJETOS E AÇÕES

COMO FAZER PROJETOS?

TUDO COMEÇA COM UM PROBLEMA

O problema de um projeto é parte fundamental da elaboração/construção da proposta de trabalho com essa metodologia. Geralmente, surge de alguma observação, constatação ou condição/situação que necessita ser trabalhada. Pode partir de uma questão mais social, extraescolar, como pode surgir de uma situação específica na sala de aula. Por exemplo:

- a) diante da questão do desmatamento na Amazônia, a professora sente a necessidade de trabalhar a questão ambiental para conscientizar os alunos e produzir saberes;
- b) o professor observa a dificuldade de alguns alunos interagirem com outros e considera que isso está atrapalhando as relações de convivência e então decide elaborar um projeto que contenha atividades coletivas, interação, cooperação e com isso procura diminuir o individualismo da turma;

O problema de um projeto precisa estar relacionado ao ensino e aprendizagem nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Pode ser algo que você identifica ou algo que os próprios alunos colocaram como necessidade de aprendizagem. Esta fase se dá no que chamamos de fase exploratória do projeto que é quando o professor identifica a necessidade e analisa se é um problema que necessita de atenção específica – de um projeto.

QUESTIONAMENTOS PRELIMINARES

- O problema que você deseja “resolver” pertence a que disciplina, área do conhecimento ou contexto?
- A partir daí você saberá se é um projeto *disciplinar*, *interdisciplinar*, *multidisciplinar*, *transversal*.
- Qual o tempo que precisamos? Quais dias utilizaremos para o projeto e como organizaremos o tempo?
- Qual o TEMA que escolheremos? E o título? O título é o nome fantasia. O tema diz respeito a área do conhecimento específica:

Ex: Projeto: Título -SOMOS TODOS ÍNDIOS. Tema – História do Brasil.

Título – SÃO JOÃO VIVO! Tema: Cultura Nordestina.

Título – VIAJANDO PELAS PALAVRAS. Tema: Letramento e Alfabetização.

JUSTIFICATIVA

- INICIE O TEXTO DO PROJETO COM UMA BREVE E OBJETIVA JUSTIFICATIVA. PORQUE É IMPORTANTE REALIZAR ESTE PROJETO?

Este aspecto do projeto é importante para que sejam expostos os motivos e importância do projeto para os alunos, escola e comunidade. Destaque o surgimento da necessidade do projeto.

OBJETIVOS GERAIS

(OBJETOS DO CONHECIMENTO)

- Delimite o que você deseja alcançar no geral. Este objetivo está baseado no tema.

- Desenvolva objetivos para os conhecimentos (conhecer), mas também para atitudes (ser) e procedimentos (fazer).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

(OBJETOS DO CONHECIMENTO)

- Dedique aos conteúdos das disciplinas trabalhadas.
- Dedique aos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais que estão contemplados.
- Coloque aquilo que exatamente deseja alcançar.

CONTEÚDOS

(OBJETOS DO CONHECIMENTO)

- Quais conteúdos se encaixam perfeitamente ao projeto ou, de cara, já fazem parte dele?
- Quais conteúdos eu posso encaixar?
- **CUIDADO COM EXAGEROS E EXCESSOS.**
- Quem faz o currículo de sua sala é você! Utilize os conteúdos que se encaixam no projeto e não force conteúdos só porque fazem parte daquele período.

Este momento do projeto deve ter atenção especial dos professores. Existe uma ideia que preocupa muitos docentes. Primeiro é a concepção de que projetos atrapalham os conteúdos curriculares. Exatamente ao contrário. Eles potencializam que conteúdos sejam vivenciados de forma mais significativa. Segundo, é a ideia de que é preciso encaixar conteúdos só porque estão no programa ou encaixar todas as disciplinas incluindo conteúdos que não se relacionam bem com o projeto. Não. O PLANEJAMENTO DEVE SER FLEXÍVEL e o professor é quem define que conteúdos se encaixam e se adequam no projeto.

METODOLOGIA

(SITUAÇÃO DIDÁTICA)

- **Utilize estratégias diversificadas – projetos combina com ação, atividade, movimento, ludicidade, dinamismo, criatividade, concretude, prática social, cooperação, coletividade, produção, apresentação, socialização, reflexão, pesquisa...**

AVALIAÇÃO

- SOMATIVA OU FORMATIVA?
- COMO VOCÊ CONSIDERA A AVALIAÇÃO?
- PARA PUNIR OU PARA DESENVOLVER?
- COMO CONSIDERA QUE UM ALUNO EVOLUIU?
- E SE ELE NÃO APRENDEU O CONTEÚDO MAS PARTICIPOU E SE COMPORTOU?
- CONSIDERE PARA FINS DE NOTA/CONCEITO TUDO O QUE PROPOR COMO AVALIAÇÃO.
- AVALIE ATITUDES E PROCEDIMENTOS.

Queremos chamar atenção para o fato de que muitos professores consideram que avaliam o processo, mas para fins de nota/conceitos que o sistema exige, não consideram aspectos de fato processuais. Em outras palavras, que espaço você tem reservado para o comportamento, dedicação, para os avanços no âmbito do comprometimento, colaboração, trabalho coletivo e outras situações que não implicam necessariamente ter aprendido os “conteúdos” e sim, posturas?

RECURSOS

- VOCÊ PRECISA CONSIDERAR OS RECURSOS NÃO APENAS COMO MATERIAL QUE VAI UTILIZAR PARA PRODUÇÃO DE ALGUMA COISA.
- PRECISA CONSIDERAR OS RECURSOS QUE DISPÕE PARA DAR AULA. PRECISA COMEÇAR DE VOCÊ.
- MUITOS RECURSOS FAZEM O PROFESSOR GANHAR TEMPO E OTIMIZÁ-LO.
- UTILIZE RECURSOS COM CRIATIVIDADE.

CRONOGRAMA

- ESTABELEÇA PERÍODO, DATAS PARA INÍCIO E FIM, MAS **SEJA FLEXÍVEL.**
- O CRONOGRAMA PODE SE BASEAR NA QUANTIDADE DE SAMANAS, INICIALMENTE,

OU SER PENSADO NOS DIAS DAS DISCIPLINAS QUE VOCÊ PRETENDE CONTEMPLAR O PROJETO.

REGISTROS

- REGISTRAR AS ATIVIDADES DO PROJETO NÃO DIFERE DO REGISTRO DE AULA. NÃO MUDA EM NADA.
- NO DIÁRIO E PLANEJAMENTO O PROFESSOR PODE/DEVE COLOCAR OBSERVAÇÃO AO LADO DO REGISTRO DA AULA DESTACANDO QUE SE TRATA DO PROJETO “X”.
- OUTRO TIPO DE REGISTRO DIZ RESPEITO A FOTOGRAFIAS E VÍDEOS QUE PODEM, INCLUSIVE, FAZER PARTE DAS ATIVIDADES DO PROJETO E DEPOIS COMPOR UM PORTIFÓLIO, SLIDES OU MURAL DE FOTOGRAFIAS PARA EXPOR AOS PAIS/MÃES, COMUNIDADE E, CLARO, OS PRÓPRIOS ALUNOS.

CULMINÂNCIA OU PRODUTO FINAL

- TODO PROJETO PRECISA SER ENCERRADO E CONCLUÍDO EM TRÊS SENTIDOS:
- 1º - O PROBLEMA FOI RESOLVIDO ATÉ O FINAL?
- 2º - OS CONHECIMENTOS FORAM SATISFATÓRIOS? AVALIE COM OS ALUNOS E DÊ SEU FEEDBACK;
- 3º O QUE PODEMOS COMPARTILHAR COM A COMUNIDADE ESCOLAR, PAIS E RESPONSÁVEIS E DEMAIS ALUNOS? O QUE OFERECEMOS AOS OUTROS DEPOIS DE TANTO TRABALHO?

A culminância de um projeto pode ser considerada uma “prestação de contas” à comunidade, à escola, pais e responsáveis, mas, sobretudo é o momento de avaliar junto aos alunos o envolvimento e os ganhos com a proposta. É momento de expor produções, apresentar conhecimentos produzidos e encerrar aquele ciclo.

É preciso NUNCA, JAMAIS, perder de vista que o que se propõe para uma culminância ou fechamento do projeto não deve ser forjado para causar uma falsa impressão aos outros: o que se apresenta deve ser fruto do processo, da construção árdua e prazerosa que compreende o trabalho com a produção. O que se expõe tem que conter, sobretudo, o fazer dos alunos. Infelizmente em muitas escolas impera a competição entre professores que, fazem ou arranjam tudo sozinhos e os alunos acabam sendo mais um dos recursos que eles utilizam para causar uma falsa impressão de impacto visual ou lúdico. O professor auxilia, ajuda, apoia, oferece as condições mas é imprescindível que os alunos sejam os PROTAGONISTAS.

APÊNDICE VIII RELATÓRIO DO 2º ENCONTRO DE FORMAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PROJETOS E AÇÕES

RELATÓRIO

SEGUNDO ENCONTRO DE FORMAÇÃO – 01|OUTUBRO|2019

O segundo encontro de formação permanente em escolas, Projetos e Ações, aconteceu na Escola José Batista de Souza e foi dividido em dois momentos: quatro horas presenciais (das oito ao meio dia) e quatro horas semipresenciais (para elaboração, ajustes e correção dos projetos). Estavam presentes, a coordenadora e seis professoras. O professor Ivânio não pode estar presente. O espaço da escola estava livre, tendo em vista que a data de realização é ponto facultativo na cidade. Os participantes concordaram em participar do encontro na ocasião da “folga”.

Iniciamos com a acolhida e em seguida, uma sondagem sobre o que os participantes consideram que ficou de mais interessante do encontro anterior ou, quais dúvidas e questões ficaram incompreendidas. A professora Adriana, Lidiana comentaram que achavam os projetos complicados, que acumulavam trabalho e que parecia muito “pesado”, mas que agora compreendem que não é dessa forma. A professora Edivane frisou que achou interessante o fato de que “não existe receita pronta” quando se trata de projetos. E Rosilene destacou sua experiência de quase oito anos como professora e coordenadora do Programa Alfabetizar com Sucesso, do Governo de Pernambuco, em que os currículos e atividades vinham todos prontos para serem seguidos á risca. Frisou que essa cultura de receber tudo pronto pode deixar os professores acomodados, mesmo que pareça cômodo. A professora mostrou não concordar com esse tipo de “proposta” e teve o aval dos demais.

Destacamos, a partir das falas dos professores e coordenadora, a importância de definirmos o *que é* e o *que não é* projeto. Então, retomei alguns conceitos básicos da pedagogia de projetos e de algumas discussões que tivemos no encontro anterior apenas para servir de base à próxima atividade que foi a construção dos projetos.

Começamos com a sondagem sobre os “problemas” de ensino e de aprendizagem escolhidos pelos professores para que cada um pudesse elaborar seus projetos. Alguns comentaram se não poderiam alinhar as propostas, já que uns tem a mesma série, mas destaquei que nesta formação, interessa observar como cada um constrói, elabora e realiza a sua dinâmica didático-pedagógica. Então os problemas foram aparecendo e, à medida que iam sendo citados, eu ia colaborando, propondo que pensassem, refletissem e questionassem a própria escolha: é possível realizar em tempo? Temos como dar conta da demanda que o problema traz? O problema merece um projeto ou pode ser “resolvido” de outra forma?

Os problemas apresentados e a temática de cada professor ficou dentro das seguintes questões: Ana Claudia e Marisa – dificuldades de interpretação de problemas de multiplicação e divisão; Rosilene – Sexualidade: a questão do namoro; Lidiane e Gisélia – Oralidade com foco na escuta; Adriana e Edivane – leitura prazerosa e interpretação. Apesar de parecidas, cada temática tomará um caminho diferente dentro das turmas e das abordagens. Os projetos, repito, serão individuais, com temas e títulos individuais.

Observei que a maioria das professoras destacou problemas que são praticamente universais: dificuldade de leitura e escuta, na matemática, comportamento, entre outros. Chamei atenção para as limitações de um projeto e a complexidade e individualidade dos alunos que pode provocar posicionamentos e resultados diferentes, desejados e indesejados.

Após a discussão sobre as possibilidades desses problemas em termos práticos e pedagógicos, apresentei que os projetos precisariam ser pensados para ser realizados por no máximo um mês, que tenham período e duração definidos previamente e, ainda, deixamos elaborada a pergunta problema e o tema de cada professora. O título de alguns ficou definido enquanto outros ainda deixaram em aberto.

Deixei claro que podemos, a qualquer momento, dentro das necessidades e possibilidades, modificar o título ou algum aspecto do projeto, desde que não se perca do problema que pretendemos trabalhar e do objetivo geral.

Fizemos uma parada para o café e em seguida continuamos coma construção dos objetivos geral e específicos. A partir daqui, por conta do tempo curto, trabalhei com as orientações para que concluíssem em casa a construção escrita do projeto no esboço que foi entregue.

Destaquei a importância dos objetivos específicos se dedicarem aos conteúdos e o geral ao tema. Enfatizei que as metodologias devem ser elaboradas tendo em vista o lugar de

protagonista do aluno e sua atividade dentro do processo. Falamos das disciplinas que cabem no projeto e deixei claro, também, que mesmo que compreendamos que exista relação de determinado conteúdo com a disciplina “x”, necessariamente, ela não precisa estar inclusa no projeto, desde que o foco não seja trabalhá-la.

Os professores realizaram anotações e ficamos combinados sobre entregarem os projetos rascunhados para que eu possa, junto com eles, individualmente, propor, se necessário, ajustes para a formulação das ideias. E assim, o encontro foi encerrado.

Vertente do Lério, 01 de outubro de 2019

Robson Lima de Arruda
FORMADOR



Momento de elaboração dos projetos a partir da retomada de discussão sobre o que são e como se constroem projetos. 01-10-2019



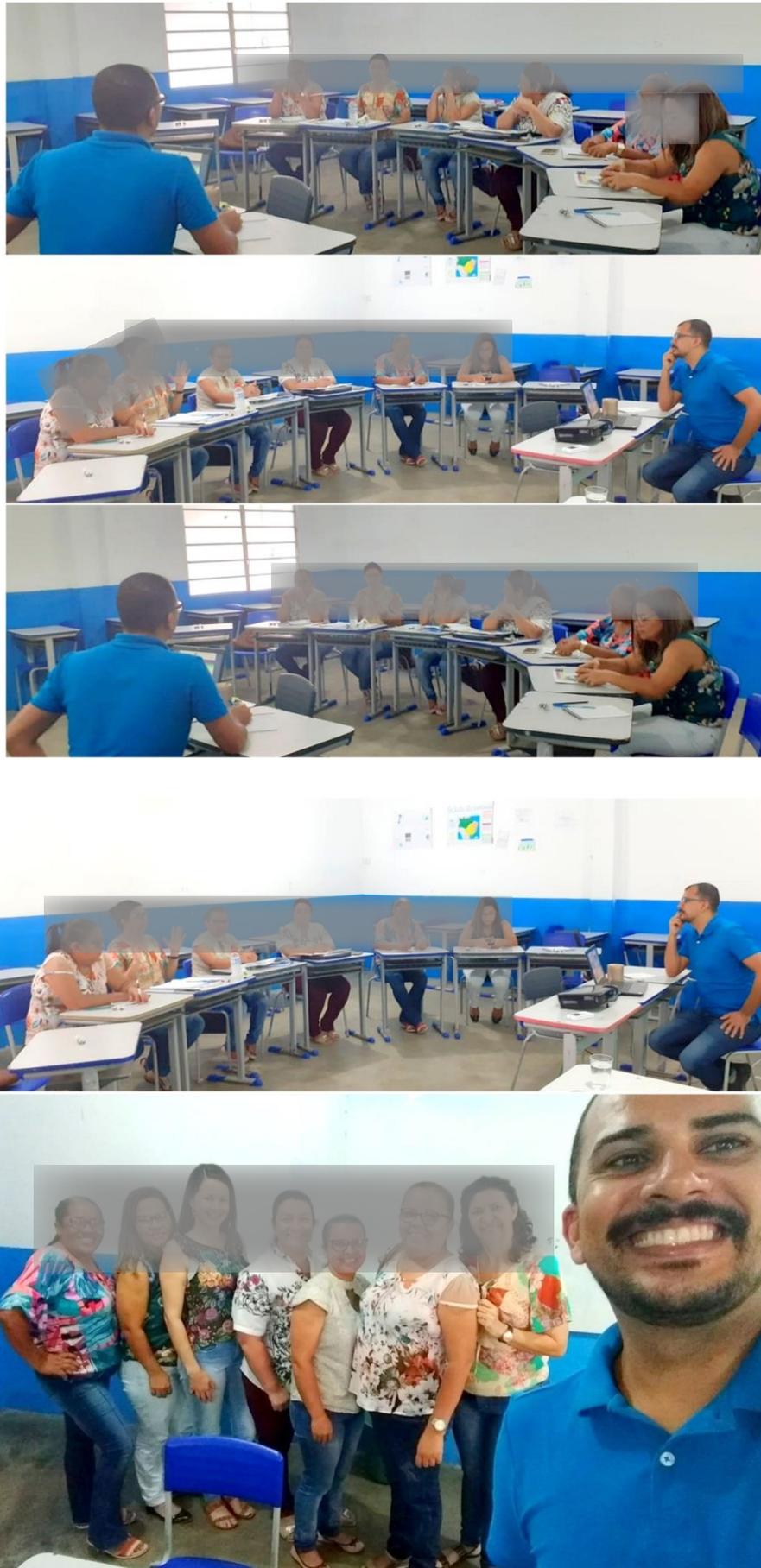
Momento de elaboração dos projetos a partir da retomada de discussão sobre o que são e como se constroem projetos. 01-10-2019



Momento de pausa para o café



Momento de elaboração dos projetos a partir da retomada de discussão sobre o que são e como se constroem projetos. 01-10-2019



Momento de elaboração dos projetos a partir da retomada de discussão sobre o que são e como se constroem projetos. 01-10-2019

RELATÓRIO DO 3º ENCONTRO DE FORMAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PROJETOS E AÇÕES

RELATÓRIO

TERCEIRO ENCONTRO DE FORMAÇÃO – 17|OUTUBRO|2019

O terceiro encontro de formação PROJETOS E AÇÕES foi realizado no turno da tarde, após um dia normal de expediente de todos os participantes. Exceto a coordenadora Marisa participou. Impossibilitada, justificou sua ausência. Oferecemos almoço na escola e em seguida nos dirigimos ao anexo da Escola José Batista onde iniciamos nossos trabalhos às 12:40, aproximadamente.

Iniciamos o encontro com a apresentação do objetivo da formação de hoje e, a partir disso, fiz a entrega dos projetos escritos pelos professores e entregues na semana anterior, de 07 a 11, para correção ou ajustes necessários. O primeiro momento foi destinado a leitura individual da devolutiva. Cada professor recebeu as observações em seus projetos e depois abriu um espaço para perguntas, dúvidas e esclarecimentos. Os professores, de um modo geral, concordaram com as observações feitas e justificaram questões que, por ventura, não tenha sido compreendida.

O segundo passo foi a discussão de alguns pontos em comum na escrita dos projetos. Muito do que foi escrito estava a contento. No entanto, havia equívocos de ordem escrita e pedagógica. Por exemplo: uso dos verbos que configuram objetivos, em procedimentos; avaliações muito gerais sem especificação de um ou mais procedimentos específicos para o tema; conteúdos escritos como metodologia; procedimentos incompletos; entre outros.

O terceiro momento se deu a partir da reformulação de algumas ideias e da construção final dos projetos. O professor formador, inclusive, acompanhou cada um dos professores participantes, orientando, propondo questões para que fossem construídas habilidades de elaboração e sentido dos projetos.

Em alguns momentos, percebeu-se a tônica dos projetos sendo deixada um pouco de lado. Dito de outra forma, nos preocupamos em não perder de vista que é preciso focar no aluno como protagonista e desenvolver atividades em que eles possam se responsabilizar e desenvolver-se em sua própria aprendizagem.

Propomos pensar, também, que, dado o tempo e as circunstâncias da realização desses projetos (em fim de ano letivo, por exemplo), é preciso ter em mente que os problemas ou questões levantados nos projetos são limitados ao tempo e condições de realização. Também consideramos os projetos que dependem de questões externas como participação direta dos pais, por exemplo. Além disso, outros têm como tema, conteúdos que são constantes o ano inteiro, como a leitura e oralidade, por exemplo. Dessa forma, evitamos que expectativas desproporcionais sejam construídas, provocando sensação de que não foi feito trabalho algum.

Os projetos ficaram assim definidos:

1. MULTIPLIVISÃO: multiplicando e dividindo – coordenadora Marisa;
2. FALA QUE EU TE ESCUTO – 1º ano “B”
3. CIRCUITO DA LEITURA – 2º ano “B”
4. NAVEGANDO NA LEITURA – 2º ano “A”

5. O ENCANTO DOS PROBLEMAS – 3º ano “A”
6. HOJE EU FIZ! – 4º ano “A”
7. A MAGIA DE OUVIR – 1º ano “A”

Um aspecto que deve ser considerado, diz respeito à construção do cronograma. Todos os professores concordaram que os projetos deverão ser desenvolvidos de 21 de outubro a 22 de novembro.

Falamos também sobre a importância dos registros para que, posteriormente, os professores pudessem expor em slides, individualmente, os resultados dos seus projetos. Essa será nossa culminância.

Após o momento de reorganização das ideias e construção de outros aspectos dos projetos, os professores reescreveram suas ideias e entregaram ao formador para que ele pudesse finalizar, junto aos professores, a escrita. Os encaminhamentos desta última produção escrita do projeto será dados via aplicativo de mensagem e o texto escrito, devolvido aos professores para o planejamento e início das atividades de execução dos projetos.

Dessa forma, concluímos mais um encontro com uma boa avaliação dos próprios professores no sentido de que produziram, aprenderam e discutiram questões importantes em sua formação.

EM ANEXO, PROJETOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES.

Vertente do Lério, 17 de outubro de 2019

Robson Lima de Arruda
FORMADOR





Momento de retomada e discussão de alguns pontos sobre a construção de projetos.



Momento de reescrita e ajustes nos textos dos projetos. 17-10-2019



Momento de orientação/reflexão/correção/ajustes individuais dos projetos. 17-10-2019





Momento de orientação/reflexão/correção/ajustes individuais dos projetos. 17-10-2019





Momento de orientação/reflexão/correção/ajustes individuais dos projetos. 17-10-2019

APÊNDICE X RELATÓRIO DO 4º ENCONTRO DE FORMAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE **PROJETOS E AÇÕES**

RELATÓRIO

QUARTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO - 07|NOVEMBRO|2019

Aos 07 de novembro de 2019, nos reunimos, pela manhã, no salão do CREAS, em função dos espaços da Escola José Batista estarem eu aula, com os respectivos substitutos dos professores do curso. Faltaram, por motivos justificáveis, as professoras Edivane e Adriana.

Iniciamos com a acolhida, assistindo ao vídeo Head Up (cabeça erguida) e em seguida, ao perguntar qual relação do vídeo com nosso cotidiano e nossas práticas, os professores foram muito felizes em suas colocações associando os personagens com o professor e o aluno, fazendo a reflexão do quanto, às vezes, levamos nossos alunos a pensar e agir da forma que achamos correto e como podemos nos enganar se achamos que não aprendemos com eles. Fizemos também uma relação com a execução dos projetos, no sentido de pensar o quanto os alunos estão sendo protagonistas, ativos e criativos no processo.

Seguindo, propus que os professores falassem sobre como anda a realização dos projetos em suas salas. Cada um relatou um pouco das atividades já realizadas e com isso pudemos perceber que estão desempenhando um ótimo trabalho. O professor Ivânio destacou a reunião com os pais em seu projeto sobre “atividades de casa” e percebeu que os alunos apresentam melhoras neste aspecto; a professora Gisélia falou que os seus alunos estão se sentindo parte de um projeto e cobram atitudes dos colegas em relação à escuta; Lidiana disse que os seus estão refletindo, são chamados atenção e apresentam bom desempenho até aqui; Ana Claudia falou da autonomia dos seus alunos em relação aos problemas matemáticos e destacou a ludicidade que vem utilizando nas atividades e, por fim, Rosilene disse que, em função de alguns contratempos não engatou ainda o projeto sobre “namoro” na sala de aula mas frisou que o pontapé já foi dado com a apresentação da música Xote das Meninas e com a apresentação a alguns pais do seu projeto.

Continuando, questionei os professores sobre a diferença entre planejamento, plano e projeto e detectamos que alguns tiveram dificuldade na compreensão sobre cada um desses. Trabalhei o conceito e fizemos uma breve discussão sobre cada um como aspecto que precisa estar definido, já que trabalhamos com a perspectiva de planejamento e plano dentro da ideia de projetos.

Após parada para o café, retornamos com a seguinte pergunta: COMO TÁ SENDO? Os professores deveriam falar de forma mais avaliativa, questionando as atividades que desempenha, a necessidade de modificar, retirar ou ampliar algum aspecto do projeto tendo em vista as necessidades do mesmo. Percebemos que a maioria dos professores estavam bem encaminhados, sem muitas necessidades de modificação, o que nos passou a tranquilidade no sentido de que estão desenvolvendo bem seus projetos.

Por fim, apresentei o modelo de slides que servirá de base para a apresentação final dos projetos, em nossa culminância. Expliquei o passo a passo do relatório/apresentação e combinamos que serão convidadas a Gestora da Escola e a Coordenadora Geral de Educação para assistir as nossas apresentações.

Um aspecto a destacar diz respeito à necessidade de um último encontro de formação, agendado para o final do mês. Vimos e concordamos que não há essa necessidade e, assim, combinei com os professores que marcarei uma visita às salas de aula de cada um para poder participar de um dos momentos dos projetos, observando e dialogando com alunos e professores, como forma de cumprir com a carga horária proposta e, principalmente, de ampliar os instrumentos de análise de dados, no âmbito da pesquisa acadêmica.

Encerramos com uma avaliação breve em que destacamos que a pauta principal de hoje era exatamente fazer o que em muitas formações não há condições ou interesse: dialogar com o professor sobre suas dificuldades, compartilhar exemplos e repensar práticas.

Em anexo, fotos do encontro.

Vertente do Lério, 07 de novembro de 2019

Robson Lima de Arruda
FORMADOR



Acolhida com vídeo Head Up! Momento de reflexão sobre o cotidiano da sala de aula, relação professor e aluno e metodologia de projetos.



Momento de discussão/apresentação/socialização/compartilhamento sobre a realização dos projetos em sala de aula.



Orientação para elaboração de slides para apresentação final dos produtos referentes aos

projetos.



APÊNDICE XI
RELATÓRIO DO 5º ENCONTRO DE FORMAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

RELATÓRIO

QUINTO “ENCONTRO DE FORMAÇÃO” – 18 a 28/NOVEMBRO/2019

De acordo com o combinado, no último encontro de formação, com os professores e coordenadora, o 5º encontro da formação foi realizado de forma diferente. Decidimos pela visita do pesquisador/formador nas salas de aula, durante a realização de uma das atividades dos projetos. Assim, organizamos um cronograma de visitas, considerando a disponibilidade de tempo do pesquisador e dos professores.

Aos 18 de novembro visitei a atividade das professoras Adriana e Edivane. Elas organizaram uma atividade conjunta já que seus temas são afins. Além disso, a atividade foi desenvolvida na Biblioteca Pública Municipal com uma contação de história. Cheguei ao espaço, a atividade estava prestes a iniciar. Me coloquei discretamente próximo aos alunos e professoras e acompanhei por cerca de meia hora a contação de história e as dinâmicas realizadas. Pude observar que a atenção, curiosidade e empolgação dos alunos eram tamanhas. Dessa forma, me pareceu pertinente o tipo de atividade desenvolvida, com vista aos objetivos dos projetos de ambas que se relaciona ao “gosto pela leitura”.

Após me retirar da Biblioteca, fui até o anexo acompanhar a atividade das professoras Gisélia e Lidiana. Ambas também realizaram atividade conjunta, trabalhando a

importância da escuta atenta, uma com foco na oralidade e outra com foco na escrita. Neste caso, fui apresentado, já que havia sido notado quando entrei na sala. A atividade iniciou após minha chegada e consistiu na apresentação de uma dramatização em que a escrita se fazia necessária. Observamos que as turmas estavam inquietas, conversando paralelamente. Enquanto uma das professoras conduzia a atividade, a outra tentava amenizar a inquietação dos alunos. Ao final, elas justificaram que a atividade não saiu como previsto, por causa do barulho e enfatizaram que nos preparativos e ensaios, tinha havido menos barulho. Comentei que não há problema quanto a isso e procurei tranquilizá-las, elogiando, reforçando a beleza da atividade e do trabalho, ressaltando que estamos sujeitos a esse tipo de contratempo.

Passados dez dias dessas observações, em 28 de novembro, estive na sala de aula da professora Ana Claudia. Participei por alguns minutos de uma atividade lúdica envolvendo jogos de multiplicação e divisão produzidos pelos alunos. A professora já estava realizando a atividade quando adentrei na sala de aula. Procurei ser discreto para não atrapalhar e, mesmo notado, percebi que a atividade fluiu sem problemas decorrentes de minha presença. A coordenadora Mariza também entrou na sala e observou, por um curto tempo, a atividade desenvolvida. A professora conduzia a atividade estimulando e incentivando a participação dos alunos. Tratava-se de um jogo em que metade da turma disputava com a outra metade. Observei o interesse e a empolgação dos alunos, diante de um conteúdo que, segundo a professora, é difícil para eles.

Os professores Ivânio e Rosilene não tiveram suas salas de aula visitadas. Ocorre que o professor teria uma atividade com os responsáveis sobre as “tarefas de casa” e, nesta ocasião, iria participar como observador, mas em decorrência de contratempos na agenda do professor, do pesquisador e dos responsáveis, infelizmente não foi possível acompanhá-lo. Quanto à professora Rosilene, o contexto foi basicamente o mesmo. Impossibilidades e contratempos na compatibilização de agendas do pesquisador, da professora e de uma psicóloga que conduziria o momento que ela preferiu que eu observasse. Todavia, resaltei aos participantes que a prioridade não era a minha presença, e sim, o bom andamento das atividades, sobretudo pelo tempo limitado que possuíamos para realização das atividades. Dessa forma, os resultados dos projetos de todos os professores serão apresentados no encontro final.

Vertente do Lério, 28 de dezembro de 2019

Robson Lima de Arruda
FORMADOR



Atividade de contação de história na Biblioteca Municipal, dentro dos projetos “Navegando na Leitura” e “Circuito de Leitura”. Visita em 18 de novembro de 2019, turno manhã.





Atividade de dramatização dentro dos projetos “A magia do ouvir” e “Fala que eu te escuto”.
Observação feita em 18 de novembro de 2019, turno manhã.



Atividade de jogos matemáticos (multiplicação e divisão) dentro do projeto “A magia dos problemas”. Observação feita em 28 de novembro de 2019, turno manhã.



APÊNDICE XII RELATÓRIO DO 6º ENCONTRO DE FORMAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE PROJETOS E AÇÕES

RELATÓRIO

SEXTO ENCONTRO DE FORMAÇÃO - 23|DEZEMBRO|2019

O encerramento da formação PROJETOS E AÇÕES teve início a partir das 8h no espaço da Escola José Batista de Souza e contou com a presença dos professores e coordenadora participantes da formação, bem como da Diretora de Educação do município de Vertente do Lério Maria José e da Gestora da Escola José Batista de Souza, Ivanise Barbosa.

O encontro teve início com uma oração conduzida pela Gestora Ivanise e em seguida, após fala de agradecimento pela presença e por todo trabalho desenvolvido, feita pelo formador, começamos as apresentações dos resultados dos projetos. O primeiro a apresentar foi o professor Ivânio Lima mostrou os resultados de seu projeto HOJE EU FIZ! realizado no 4º ano "A". O professor destacou aspectos importantes, considerou que obteve resultado satisfatório, fez acompanhamento das atividades de casa e colocou os alunos como protagonistas na coleta de dados diária e nos processos de autoavaliação. Mostrou resultados em gráficos comparando o avanço das atividades e trabalhou em parceria com pais e responsáveis.

A professora Rosliene foi a segunda a apresentar. O projeto CURIOSOS: TODOS SOMOS, no 5º ano "A", trabalhou com a questão da sexualidade, com foco no namoro. A professora mostrou os resultados de suas atividades desenvolvidas em parceria com pais e responsáveis e com a psicóloga da educação. Demonstrou os desafios e a complexidade do tema diante de alunos que despontavam para a sexualidade e de outros, na mesma sala, que não demonstravam interesse no assunto. Falou dos resultados, considerando que houve diminuição dos comportamentos definidos pela professora como problemáticos.

Ana Claudia, mostrou o resultado do projeto O ENCANTO DOS PROBLEMAS, realizado no 3º "A", com foco na multiplicação e divisão. A professora mostrou que houve melhora no desempenho dos alunos e demonstrou processos pautados na ludicidade, no envolvimento e protagonismo dos alunos. Destacou o uso sustentável de materiais utilizados para jogos e de situações do contexto como estratégias para melhor compreensão.

Gisélia, do 1º "B", mostrou os resultados do seu FALA QUE EU TE ESCUTO, projeto dedicado à oralidade com foco na fala e escuta atenta. Demonstrou aprofundamento nos aspectos da fala como timbres, tons e intensidade e focou na interação e integração com a turma 1º "a" cuja temática se aproxima. A professora falou em evolução da oralidade de algumas crianças e considerou positivo os resultados.

A professora Adriana Campos foi a próxima a apresentar seu projeto NAVEGANDO NA LEITURA, realizado no 2º "A". Ela partiu de uma enquete sobre os gêneros textuais que os alunos gostavam e percebeu que o gibi, gênero pouco presente nas bibliotecas escolares, é o preferido dos alunos. Refletiu bastante sobre o que oferecemos como proposta de leitura para as crianças e, com isso, desenvolveu atividades lúdicas para ajudar alunos no prazer e interesse pela leitura, percebido por ela como um problema de grande parte da turma. No

final, apresentou avanços positivos.

Lidiana, do 1º “A” foi a próxima a apresentar seu projeto A MAGIA DE OUVIR, realizado com o propósito de resolver o problema da falta de respeito e atenção nas falas dos colegas e professora. Desenvolveu atividades com foco na escuta atenta e percebeu que houve avanços significativos. Algumas atividades foram desenvolvidas em parceria com o 1º “b”.

A última professora a apresentar os resultados de seu projeto foi Edvane Saraiva. Ela realizou o CIRCUITO DE LEITURA, no 2º “B” com foco na leitura dos alunos e revelou, através dos seus relatos, avanços significativos. A professora utilizou aspectos bastante lúdicos e criativos em suas aulas, chamando atenção dos alunos para o tema de forma mais atrativa.

A coordenadora Marisa não apresentou projeto em função de seu papel na escola, mas fez algumas observações elogiando as professoras.

Os professores utilizaram em média 10 a 15 minutos na apresentação dos seus projetos e em seguida, o formador fez observações, elogiando e demonstrando sua satisfação com a forma como os projetos foram apresentados, desde a organização dos slides, as fotos e a oralidade. Frisou o quão positivos foram os resultados e destacou o protagonismo dos alunos, a criatividade, ludicidade e foco na tentativa de resolver ou amenizar os problemas iniciais. Destacou também os desafios de trabalhar com temas transversais, os atitudinais e com um período complicado como é o fim de ano. Os professores, vale destacar, também haviam comentado que seria interessante que este tipo de projeto tivesse sido realizado no início do ano ou, no máximo, no início do II Semestre e colocaram o tempo e as atividades extras da Secretaria, da escola, avaliações externas, entre outras, como situações que colaboraram para que os projetos fossem vivenciados de forma um pouco dificultosa.

A avaliação do formador foi feita, enfatizando a emoção e o prazer de ver resultados tão positivos, não só no aspecto dos problemas em sala de aula, mas no sucesso da formação, dos processos utilizados como formato, perspectiva formadora e desempenho dos professores. Agradeceu aos participantes, à Secretaria de Educação e à Escola. As convidadas Ivanise e Maria José também falaram de sua satisfação em ver os resultados deste trabalho e elogiaram professores e formador pelo trabalho desempenhado.

Durante as falas dos professores, na apresentação, todos agradeceram, elogiaram a formação e demonstraram ter ficado satisfeitos com o desenvolvimento de todo o processo, orgulhando-se de terem sido protagonistas na sua própria formação utilizando termos como “agora eu seu fazer um projeto”, “em mais de 20 anos de educação, nunca tínhamos tido uma formação assim”, “nunca tínhamos realizado um projeto criado por nós mesmos”, etc.

Para finalizar o encontro, o formador convidou individualmente os professores para receberem os seus certificados, assinados pela Coordenadora do PPGFP da UEPB e a orientadora do formador, além de uns mimos (chocolates e uma agenda personalizada – incentivando a realização de projetos em 2020). Feito isso, um lanche foi servido, um mimo entregue ao formador e finalizada a formação.

Em anexo, fotografias e slides impressos.

Vertente do Lério, 23 de dezembro de 2019

Robson Lima de Arruda
FORMADOR



Espaço do último encontro de formação, ornamentado em clima de Natal.



Formador iniciando os trabalhos do dia.



Professor apresenta os resultados do projeto “Hoje eu fiz!”, sobre atividades de casa.



Professor apresenta os resultados do projeto “Hoje eu fiz!”, sobre atividades de casa.



Professor apresenta os resultados do projeto “Hoje eu fiz!”, sobre atividades de casa.



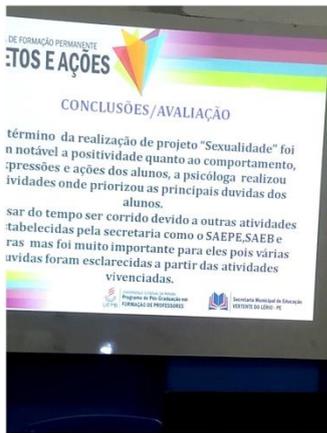
Professor apresenta os resultados do projeto “Hoje eu fiz!”, sobre atividades de casa.



Professora apresenta os resultados do projeto “Curiosos: todos somos!”, sobre temática transversal envolvendo a sexualidade.



Professora apresenta os resultados do projeto “Curiosos: todos somos!”, sobre temática transversal envolvendo a sexualidade.



Professora apresenta os resultados do projeto "Curiosos: todos somos!", sobre temática transversal envolvendo a sexualidade.



Professora apresenta os resultados do projeto "O encanto dos problemas", envolvendo multiplicação e divisão.



Professora apresenta os resultados do projeto “O encanto dos problemas”, envolvendo multiplicação e divisão



Professora apresenta os resultados do projeto “O encanto dos problemas”, envolvendo multiplicação e divisão



Professora apresenta os resultados do projeto “Fala que eu te escuto” com foco na oralidade/escuta atenta.



Professora apresenta os resultados do projeto “Fala que eu te escuto” com foco na oralidade/escuta atenta.



Professora apresenta os resultados do projeto “Fala que eu te escuto” com foco na oralidade/escuta atenta.



Professora apresenta os resultados do projeto “Navegando na Leitura”.



Professora apresenta os resultados do projeto “Navegando na Leitura”.



Professora apresenta os resultados do projeto “Navegando na Leitura”.



Professora apresenta os resultados do projeto “A magia do ouvir” com foco na oralidade/escuta atenta.



Professora apresenta os resultados do projeto “A magia do ouvir” com foco na oralidade/escuta atenta.



Professora apresenta os resultados do projeto “A magia do ouvir” com foco na oralidade/escuta atenta.



Professora apresenta os resultados do projeto “Circuito de Leitura”, com foco no desenvolvimento do gosto pela leitura.



Professora apresenta os resultados do projeto “Circuito de Leitura”, com foco no desenvolvimento do gosto pela leitura.



Professora apresenta os resultados do projeto “Circuito de Leitura”, com foco no desenvolvimento do gosto pela leitura.



Considerações do formador sobre os projetos e produtos desenvolvidos e apresentados.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



Certificação dos participantes com presença da Coordenadora Geral da Educação Municipal e Gestora da Escola campo de pesquisa.



“Mimos” de presente para os participantes: agenda personalizada 2020 como incentivo à produção de projetos pedagógicos.

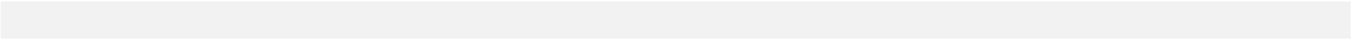


Chocolates e brindes personalizados da formação Projetos e Ações.



Chocolates e brindes personalizados da formação Projetos e Ações.

CERTIFICADO (FRENTE E VERSO) DA FORMAÇÃO



CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



CERTIFICADO

Certificamos que _____ participou do Curso de Formação Permanente em Escolas, intitulado **PROJETOS E AÇÕES**, durante o período de **05 de setembro a 18 de dezembro de 2019**, com carga horária total de **40 horas**, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Vertente do Lério - PE.

Vertente do Lério, 18 de dezembro de 2019.

Simone Dália de Gusmão Aranha
Coordenadora do PPGFP-UEPB
Doutora em Letras - UFPB

Robéria Nádia Araújo Nascimento
Orientadora
Doutora em Educação - UFPB

Robson Lima de Arruda
Formador / Mestrando em
Formação de Professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

CURSO DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



PROGRAMA

| ENCONTRO | CARGA HORÁRIA PRESENCIAL | CARGA HORÁRIA PLANEJAMENTO | DESENVOLVIMENTO |
|----------------|--------------------------|----------------------------|---|
| 1 ^º | 4h | - | Introdução à Formação em Escolas: Formação de Professores; Professor Crítico-Reflexivo. |
| 2 ^º | 4h | - | Saberes Docentes e Formação em Escolas. |
| 3 ^º | 4h | 4h | Pedagogia de Projetos e Metodologias ativas. |
| 4 ^º | 4h | 4h | Avaliação prática : reflexão na ação. |
| 5 ^º | 4h | 4h | Avaliação prática : reflexão na ação. |
| 6 ^º | 4h | 4h | Culminância: Exposição de produtos dos projetos desenvolvidos durante o curso. |

Este Curso de Formação foi organizado a partir da pesquisa do mestrando Robson Lima de Arruda, que está sendo desenvolvida no PPGFP/UEPB.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PÁGINAS PERSONALIZADAS DA AGENDA 2020, BRINDE DA FORMAÇÃO

Capa e contracapa com calendário.

*Formação Permanente
Projetos e Ações*

QUE Projetos eu tenho para 2020?

*Formação Permanente
Projetos e Ações*

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉND - PE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉND - PE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Folhas de dados pessoais e mensagem de incentivo à realização de projetos.

*Formação Permanente
Projetos e Ações*

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção

Paulo Freire

Lembre-se:

- 1- EU VEJO UM PROBLEMA DE APRENDIZAGEM;
- 2- PENSO COMO FAZER PARA RESOLVÊ-LO OU MINIMIZÁ-LO;
- 3- CONSTRUO UMA IDEIA E TRANSFORMO NUM PROJETO;
- 4- PLANEJO UM PERÍODO DE ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA ESTE FIM;
- 5- DEIXO QUE MEUS ALUNOS ATUEM, DESCUBRAM, PROTAGONIZEM;
- 6- AO FINAL, AVALIAMOS E EXPOMOS OS RESULTADOS.

Transforme problemas em possibilidades de aprendizagem.

Vamos lá?!

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉND - PE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Formação Permanente
Projetos e Ações*

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ CEP: _____

Cidade: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

DADOS DA ESCOLA

Escola: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

Contato: _____

E-mail: _____

Série: _____

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉND - PE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mensagem personalizada na agenda 2020

MENSAGEM

A pedagogia de projetos é uma das mais promissoras metodologias no campo das práticas pedagógicas. Ela sugere um ensino descentralizado da figura do professor e o envolvimento do aluno como principal protagonista de sua aprendizagem, tornando-se sujeito ativo no próprio processo de produção do conhecimento.

Desejamos que a **Formação Projetos e Ações** possa despertar o desejo de produzir, junto aos alunos, práticas de ensino que estimulem a descoberta, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e o prazer em aprender.



Robson Lima
Professor Formador



Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RESULTADOS DOS PROJETOS REALIZADOS

Participante P4 – Projeto “Hoje eu fiz!”

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



Professor:
Turma: 4º ano “A”

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Tema
Atividade de casa

Título
Hoje Eu Fiz!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

OBJETIVOS GERAL

- Desenvolver a responsabilidade e interesse na realização das atividades de casa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Despertar nos alunos a importância da realização das atividades de casa;
 - Permitir o ELO entre a família e a escola;
- Analisar e organizar em sala de aula as atividades que foram realizadas;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONTEÚDOS

- Responsabilidade;
- Comprometimento .

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

PROBLEMA

- Por que os alunos do 4º ano A não realizam as atividades de casa?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

OBJETIVOS GERAL

- Identificar e valorizar a verdadeira importância das atividades de casa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

METODOLOGIA

- Pesquisa diária para saber quem realizou as atividades de casa ou não ;
- Encontro com a família para solicitação de apoio e diálogo;
 - Exposição de vídeo para os pais (Lição de participação)
 - Exposição oral; (por que a não realização das atividades de casa)
 - Possíveis problemas ;(da não realização das atividades)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



Anexo-01
Pauta do encontro com a família

- Boas Vindas;
- Vídeo (Lição de casa é participação)
- O que os pais dizem por que os filhos não realizam as atividades de casa?
 - Não sabem do assunto;
- O meu filho participa de várias atividades;
 - Eles não tem interesse;

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



Anexo - 02

- O que os alunos dizem?
 - Esqueci de realizar as atividades de casa;
 - Minha mãe não sabe me ensinar;
 - Não deu tempo de realizar a tarefa de casa;
 - Eu não sei fazer algumas tarefas de casa;
- No mais educação só fazemos uma tarefa de casa;

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



AVALIAÇÃO

- Acompanhamento da realização das atividades;
- Participação (Alunos)

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



1ª Semana



Apresentação do projetos aos pais e alunos

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



1ª Semana



Alunos realizando a pesquisa

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



2ª Semana



Alunos realizando a pesquisa

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



3ª Semana



Alunos realizando a pesquisa

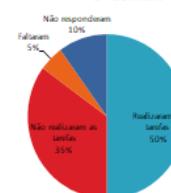
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



Gráficos dos resultados da pesquisa

Por que os alunos do 4º ano "A" não realizam as atividades de casa?

1ª Semana



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Gráficos dos resultados da pesquisa

Por que os alunos do 4º ano "A" não realizam as tarefas de casa?

2ª Semana

| Resposta | Porcentagem |
|---------------------------|-------------|
| Realizaram as atividades | 58% |
| Não realizaram as tarefas | 23% |
| Faltaram | 10% |
| Não responderam | 9% |

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
 Programa de Pós-Graduação em
 FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Secretaria Municipal de Educação
 VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Gráficos dos resultados da pesquisa

Por que os alunos do 4º ano "A" não realizam as atividades de casa?

3ª Semana

| Resposta | Porcentagem |
|---------------------------|-------------|
| Realizaram as tarefas | 71% |
| Não realizaram as tarefas | 14% |
| Faltaram | 10% |
| Não responderam | 5% |

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
 Programa de Pós-Graduação em
 FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Secretaria Municipal de Educação
 VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES

Ao término do projeto "HOJE EU FIZ", foi possível observar que houve um grande avanço na realização das atividades de casa, onde os alunos assumiram o compromisso de realizar as atividades de casa.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
 Programa de Pós-Graduação em
 FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Secretaria Municipal de Educação
 VERTENTE DO LÉRIO - PE

Slides da Professora P2 – O ENCANTO DOS PROBLEMAS

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
 Programa de Pós-Graduação em
 FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Secretaria Municipal de Educação
 VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

O ENCANTO DOS PROBLEMAS

3º ANO "A"

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
 Programa de Pós-Graduação em
 FORMAÇÃO DE PROFESSORES
 Secretaria Municipal de Educação
 VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



PROBLEMA

- PORQUE A MAIORIA DOS ALUNOS DO 3º ANO "A" SENTEM DIFICULDADES EM COMPREENDER SITUAÇÕES PROBLEMAS QUE ENVOLVEM MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO?

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



OBJETIVOS GERAL

- OFERECER DIFERENTES IDÉIAS DE OPERAÇÕES E SITUAÇÕES PROBLEMAS, COM DIVERSAS ESTRUTURAS, POSSIBILITANDO O EMPREGO DE ESTRATÉGIAS PESSOAIS NA RESOLUÇÃO.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



CONTEÚDOS

- MATEMÁTICA
- MULTIPLICAÇÃO;
- DIVISÃO;
- SITUAÇÕES PROBLEMAS ENVOLVENDO MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO.
- ARTE
- PRODUÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



AValiação

- A AVALIAÇÃO LEVARÁ EM CONTA A PARTICIPAÇÃO, COLABORAÇÃO E ENVOLVIMENTO, E SE DARÁ DURANTE TODOS OS MOMENTOS DE EXECUÇÃO DO PROJETO.
- ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO (ORAL E ESCRITA)

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



JUSTIFICATIVA

- A MATEMÁTICA ESTÁ PRESENTE NO NOSSO DIA A DIA EM DIVERSOS CONTEXTOS. DESSA FORMA, SE FAZ NECESSÁRIO QUE OS EDUCANDOS SAIBAM/APRENDAM A LER E COMPREENDER OS PROBLEMAS E ENCONTREM A MELHOR ESTRATÉGIA DE RESOLVÊ - LOS, E ASSIM FACILITAR SUA VIDA SOCIAL.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- RESOLVER E ELABORAR PROBLEMAS DE MULTIPLICAÇÃO (POR 2, 3, 4, 5, E 10), UTILIZANDO DIFERENTES ESTRATÉGIAS;
- UTILIZAR DIFERENTES PROCEDIMENTOS DE CÁLCULO MENTAL E ESCRITO PARA RESOLVER PROBLEMAS SIGNIFICATIVOS ENVOLVENDO MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO;
- EXPERIMENTAR DIFERENTES FORMAS DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA (DESENHO, PINTURA, RECORTE, COLAGEM, DOBRADURA, CONFECÇÃO DE JOGOS ETC.), FAZENDO USO SUSTENTÁVEL DE MATERIAIS.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



METODOLOGIA

- AULA DIALOGADA;
- EXPLORAÇÃO ATRAVÉS DE MATERIAIS CONCRETOS (JOGOS, MATERIAL DOURADO E SUCATAS).
- CONFECÇÃO DE JOGOS (DOMINÓ E TRILHA DA MATEMÁTICA)
- PRODUÇÃO DE TABELA DA MULTIPLICAÇÃO.
- ELABORAÇÃO DE PROBLEMAS ENVOLVENDO MULTIPLICAÇÃO E DIVISÃO (ORAL/ESCRITO, INDIVIDUAL/EQUIPE).

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



1º DIA



APRESENTAÇÃO DO PROJETO: BRINCADEIRA PROBLEMAS ESTOURADOS.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

2º DIA




**AULA DIALOGADA
EXPLORAÇÃO DAS ETAPAS PARA
RESOLVER SITUAÇÕES PROBLEMAS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

3º DIA





**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
EM EQUIPE.
MOMENTO DE INTERAÇÃO E
SOCIALIZAÇÃO DE
ESTRATÉGIAS DE CÁLCULO.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

4º DIA




**ELABORAÇÃO E RESOLUÇÃO DE
PROBLEMAS (INDIVIDUAL).
MOMENTO DE INTERAÇÃO E
SOCIALIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE
RESOLUÇÃO E CÁLCULO.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

5º DIA




**CONSTRUÇÃO COLETIVA DA TABELA DA
MULTIPLICAÇÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

6º DIA



**CONSTRUÇÃO DA TRILHA E DO DOMÍNIO
PARTE 1**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

6º DIA



**CONSTRUÇÃO DA TRILHA E DO DOMÍNIO
PARTE 2**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CULMINÂNCIA



JOGO TRILHA DA MULTIPLICAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES

AS ATIVIDADES VIVENCIADAS DURANTE O PROJETO FORAM MUITO IMPORTANTES PARA SE ALCANÇAR OS OBJETIVOS PRETENDIDOS, OS ALUNOS SE ENVOLVERAM EM TODAS AS ATIVIDADES DE FORMA COLETIVA E/OU INDIVIDUAL PROMOVENDO A SOCIALIZAÇÃO, ESTIMULANDO A INTEGRAÇÃO E A TROCA DE IDÉIAS, ELES FORAM OS PROTAGONISTAS DO PROCESSO.

A REALIZAÇÃO/CONSTRUÇÃO DESTE PROJETO FOI SIGNIFICATIVO, POIS PARTIU DE UMA DIFICULDADE EXISTENTE EM SALA E CONTRIBUIU PARA SE BUSCAR DIFERENTES ESTRATÉGIAS PARA RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMAS DE MANEIRA PRAZEROSA.

AO CONSTRUIR ESTE PROJETO, PUDE PERCEBER COMO É SIMPLES PRODUIR E EXECUTAR UM PROJETO EM SALA DE AULA. FOI UM DESAFIO, FOI TRABALHOSO, PORÉM, SE TORNOU MAIS FÁCIL GRAÇAS A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ELABORAÇÃO DO MESMO.

O PROJETO FOI BEM SUCEDIDO, OS ALUNOS AVANÇARAM EM RELAÇÃO AS DIFICULDADES NA COMPREENSÃO E BUSCA DE MELHOR ESTRATÉGIA PARA RESOLVER OS PROBLEMAS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

Slides da Professora P6: "CURIOSOS: TODOS SOMOS!"

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



Professora:
Turma: 5º ano "A"

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



Tema
Sexualidade

Título
Curiosos:Todos Somos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



PROBLEMA

- Por que os alunos do 5º ano "A" apresentam tanto interesse em namorar?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



OBJETIVOS GERAL

- Discutir e aprofundar os conhecimentos sobre sexualidade de forma clara e com naturalidade pois ela faz parte de nossa vida e de nosso desenvolvimento humano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Produzir textos orais com clareza e escutar com atenção os outros colegas;
- Buscar e selecionar informações sobre o tema;

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Perceber – se como um ser em constante desenvolvimento;
- Conhecer e respeitar o corpo e a sexualidade humana;
- Dialogar e expressar dúvidas a respeito da sexualidade;
- Compreender a importância de dialogar com as pessoas adultas, familiares e pessoas de confiança sobre a questões que incomodam e despertam medo e curiosidade;
- Compreender as fases do desenvolvimento psicosssexual: Infância, Adolescência ,fase adulta e velhice.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



CONTEÚDOS

- Língua portuguesa: Textos orais, interação discursiva, leitura de diversos textos (diários ,informativos, música (xote das meninas);
- Ciências: Fases do desenvolvimento do corpo humano;
- Arte: Manifestação de artes visuais (Desenhos e pinturas).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



METODOLOGIA

- Realização de palestras com a psicóloga;
- Leitura, contação e reflexão da música: Xote das meninas;
- Pesquisa de textos informativos sobre o tema;
- Expressões através de desenhos sobre o tema estudado;
- Utilização de uma caixinha de perguntas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Anexo-01 1º Dia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Anexo - 02 2º Dia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Anexo - 03



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Anexo - 03



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Anexo - 03



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Culminância



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Culminância



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES/AVALIAÇÃO

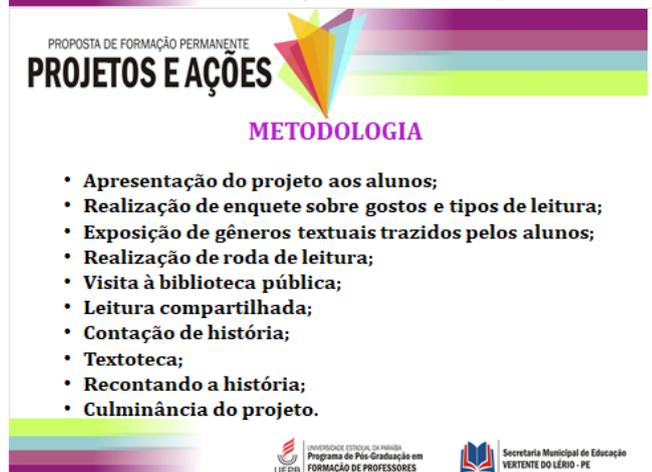
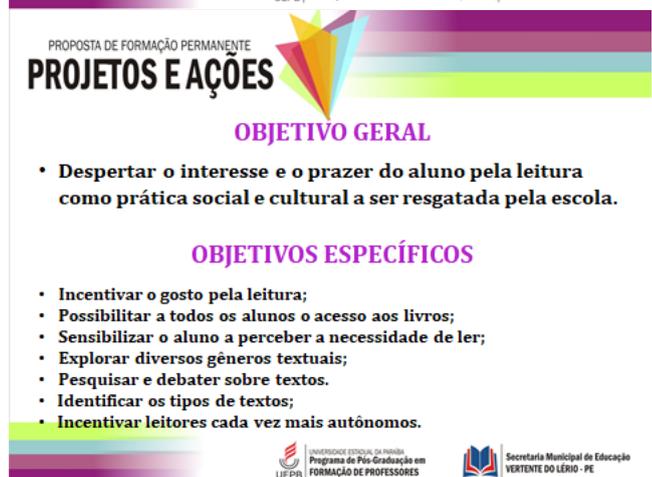
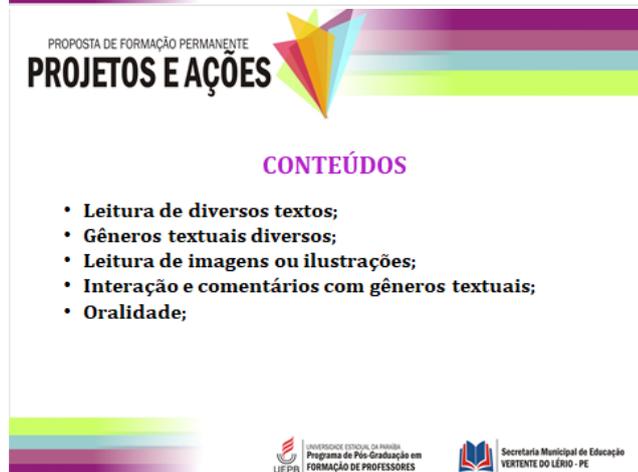
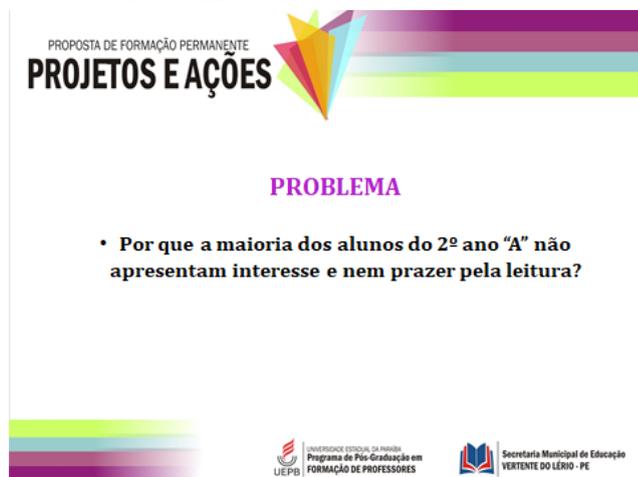
Ao término da realização de projeto “Sexualidade” foi bem notável a positividade quanto ao comportamento, expressões e ações dos alunos, a psicóloga realizou atividades onde priorizou as principais dúvidas dos alunos.

Apesar do tempo ser corrido devido a outras atividades estabelecidas pela secretaria como o SAEPE, SAEB e outras mas foi muito importante para eles pois várias dúvidas foram esclarecidas a partir das atividades vivenciadas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

Prof P1 – PROJETO “NAVEGANDO NA LEITURA”



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



AVALIAÇÃO

- A avaliação ocorrerá no decorrer do projeto, através de:
 - desenvolvimento da leitura;
 - observação do desempenho dos alunos;
 - participação e envolvimento nas atividades propostas;
 - colaboração e organização durante as atividades;
 - socialização entre os alunos.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



1º DIA:
APRESENTAÇÃO DO PROJETO AOS ALUNOS



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



2º DIA:
REALIZAÇÃO DE ENQUETE SOBRE GOSTOS E TIPOS DE LEITURA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



3º DIA:
EXPOSIÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS TRAZIDOS PELOS ALUNOS



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



4º DIA:
REALIZAÇÃO DE RODA DE LEITURA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



5º DIA:
VISITA À BIBLIOTECA PÚBLICA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



6º DIA:
LEITURA COMPARTILHADA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



7º DIA:
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



**8º DIA:
TEXTOTECA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



**9º DIA:
RECONTANDO A HISTÓRIA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



**10º DIA:
CULMINÂNCIA DO PROJETO**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES

É muito importante formar um leitor competente e isso envolve formar alguém que compreende o que lê, que possa estabelecer relações entre o que está lendo e outros textos já lidos.

Desenvolver este projeto com meus alunos foi prazeroso e gratificante ao ver o envolvimento e o crescimento que cada um obteve durante todas as etapas do trabalho até a finalização. É uma das formas de aproximar o aluno da leitura. Por meio das atividades desenvolvidas, foi possível observar a satisfação, participação e o empenho de cada um em todas as práticas realizadas envolvendo a leitura.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

No entanto, houve também dificuldades apresentadas no desempenho das atividades propostas por alguns alunos que ainda não dominam a leitura, além da indisciplina, desinteresse e falta de atenção durante as aulas.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES



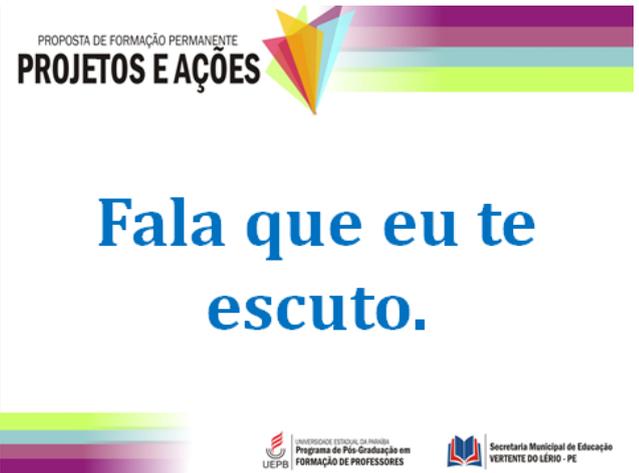
Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

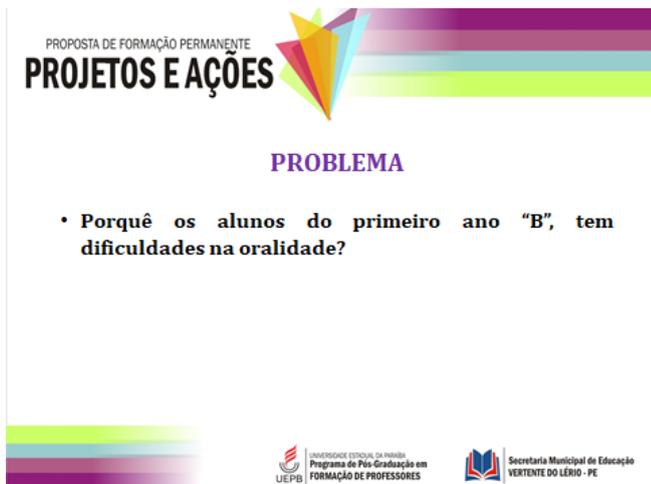


PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Fala que eu te escuto.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



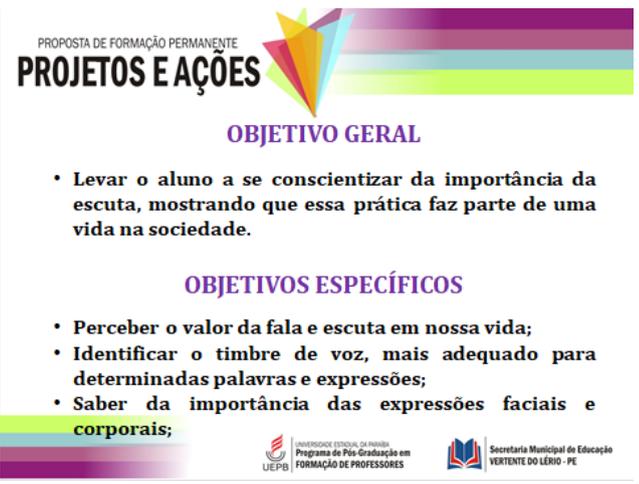
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

PROBLEMA

- **Porquê os alunos do primeiro ano “B”, tem dificuldades na oralidade?**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

OBJETIVO GERAL

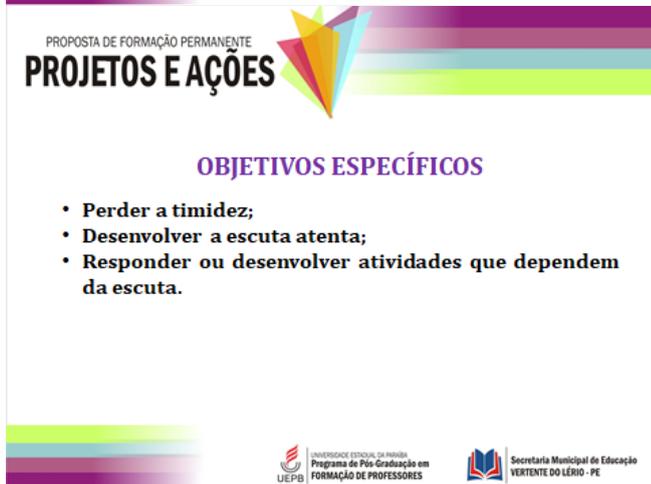
- **Levar o aluno a se conscientizar da importância da escuta, mostrando que essa prática faz parte de uma vida na sociedade.**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Perceber o valor da fala e escuta em nossa vida;**
- **Identificar o timbre de voz, mais adequado para determinadas palavras e expressões;**
- **Saber da importância das expressões faciais e corporais;**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



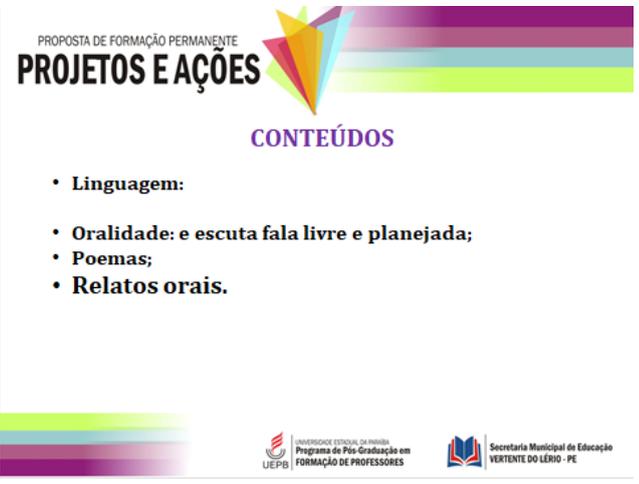
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- **Perder a timidez;**
- **Desenvolver a escuta atenta;**
- **Responder ou desenvolver atividades que dependem da escuta.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



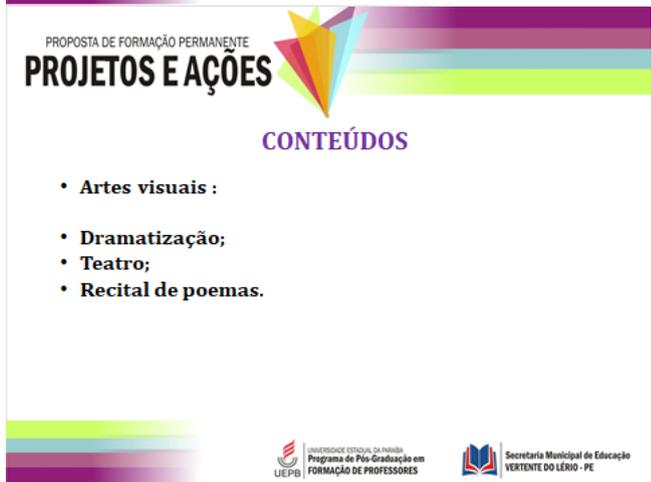
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONTEÚDOS

- **Linguagem:**
- **Oralidade: e escuta fala livre e planejada;**
- **Poemas;**
- **Relatos orais.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



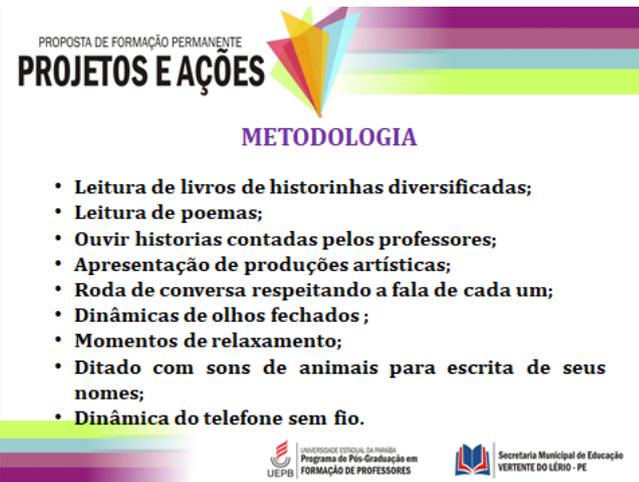
PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONTEÚDOS

- **Artes visuais :**
- **Dramatização;**
- **Teatro;**
- **Recital de poemas.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

METODOLOGIA

- **Leitura de livros de historinhas diversificadas;**
- **Leitura de poemas;**
- **Ouvir historias contadas pelos professores;**
- **Apresentação de produções artísticas;**
- **Roda de conversa respeitando a fala de cada um;**
- **Dinâmicas de olhos fechados ;**
- **Momentos de relaxamento;**
- **Ditado com sons de animais para escrita de seus nomes;**
- **Dinâmica do telefone sem fio.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



AVALIAÇÃO

- No decorrer das aulas através de leituras e compreensões, apresentações, recontos de histórias.
- A avaliação será através da produção de uma dramatização de uma historia lida em sala, onde os alunos irão socializar a oralidade demonstrando a importância da fala e da escuta.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

1º DIA

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

EXPLICAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO OUVIR

DINÂMICA DO SUSSURRO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

2º DIA

RODA DE CONVERSA SOBRE A IMPORTÂNCIA DO OUVIR E ILUSTRAÇÃO DO POEMA "LEILÃO DO JARDIM"



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

3º DIA

VISITA A BIBLIOTECA DA ESCOLA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

3º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

4º DIA

CONTAÇÃO DE HISTORIA COM RECONTO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

4º DIA

FAZENDO A DRAMATIZAÇÃO



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

5º DIA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM SEQUENCIA DE IMAGENS



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

6º DIA

VISITA A BIBLIOTECA PÚBLICA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

7º DIA

RODA DE CONVERSA: REGRA DO JOGO,
SABER OUVIR E FALAR.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

7º DIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

8º DIA

LEITURA DA HISTÓRIA BRANCA DE
NEVE, PERGUNTAS E RESPOSTAS SOBRE
A HISTÓRIA: JOGO DE AGILIDADE.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

8º DIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

9º DIA

DRAMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA: A MENINA DO VESTIDO AZUL.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

10º DIA

• Recital dos poemas:

- As borboletas;
- A estrela;
- Leilão de jardim;
- Ciranda.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES

Ao final do projeto, pude perceber que as crianças entenderam a importância do falar e ouvir o outro, no início tiveram uma certa dificuldade com relação a, levantar o dedo quando quiser falar, falar um de cada vez, falar em voz baixa etc. mas ao final do projeto foi visível a preocupação deles, sempre dizendo: fala que eu te escuto, olha o projeto, levanta do dedo para poder falar.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

SLIDES DA PARTICIPANTE P3 – PROJETO “CIRCUITO DE LEITURA”

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

Tema
Leitura/Interpretação

Título
CIRCUITO DE LEITURA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

JUSTIFICATIVA

PERCEBENDO A IMPORTÂNCIA DE COLABORAR PARA QUE O ALUNO LEIA COM DOMÍNIO E COMPREENDA A LEITURA EM SEUS DIVERSOS OBJETIVOS, PROPOMOS UM TRABALHO DE INCENTIVO A LEITURA A FIM DE MELHORAR SEUS CONHECIMENTOS ATRAVÉS DA LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO.
A LEITURA É FUNDAMENTAL PARA CONHECER O MUNDO DE FORMA MAIS AMPLA.



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



Professora:
Edivane Oliveira

Turma: 2º ano
“B”




PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

PROBLEMA

- POR QUE OS ALUNOS DO 2º ANO “B” APRESENTAM DIFICULDADES NA LEITURA E NA INTERPRETAÇÃO?



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONTEÚDOS

- LEITURA;
- INTERPRETAÇÃO;
- ORALIDADE;
- TIRINHAS;
- HISTÓRIAS EM QUADRINHOS;
- FÁBULA.



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

METODOLOGIA

- APRESENTAÇÃO DO PROJETO PARA A TURMA;
- EXPLANAÇÃO DOS GÊNEROS: TIRINHA, FÁBULAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS;
- RODA DE LEITURA COM OS ALUNOS;
- ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO (ORAL);
- VISITA A BIBLIOTECA MUNICIPAL;
- TRABALHO COM AS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS;
- CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS;
- DINÂMICA COM A CAIXA DE PICOLÉ REVISANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS ESTUDADOS;
- ATIVIDADES ESCRITAS;
- APRESENTAÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS DURANTE O PROJETO.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

APRESENTAÇÃO DO PROJETO PARA A TURMA

1º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

RODA DE LEITURA COM OS ALUNOS

3º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

VISITA A BIBLIOTECA MUNICIPAL

5º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

AVALIAÇÃO

- LEITURA E INTERPRETAÇÃO;
- OBSERVAÇÃO NO DESEMPENHO DOS ALUNOS;
- COLABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DURANTE AS ATIVIDADES;
- PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO NAS ATIVIDADES PROPOSTAS;
- SOCIALIZAÇÃO ENTRE OS ALUNOS.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

EXPLANAÇÃO DOS GÊNEROS: TIRINHA, FÁBULAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

2º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO (ORAL)

4º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

TRABALHAR AS CARACTERÍSTICAS DOS GÊNEROS TEXTUAIS

6º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS **7º DIA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

DINÂMICA COM A CAIXA DE PICOLÉ REVISANDO OS **8º DIA**
GÊNEROS TEXTUAIS ESTUDADOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

ATIVIDADES ESCRITAS **9º DIA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

APRESENTAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS **10º DIA**
DURANTE O PROJETO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES

Ao final do projeto, “CIRCUITO DA LEITURA”, posso afirmar que a leitura é uma ferramenta de grande potencial na formação educacional, pois através dela o leitor dar asas a imaginação e com isso liberando sua criatividade, pois o leitor é levado a mundos reais e inimagináveis.

Nosso projeto foi desenvolvido pensando nas dificuldades que a maioria dos alunos têm no que se refere a leitura e interpretação de textos, pensando nisso, foram desenvolvidas atividades focando essa deficiência. Para isso utilizamos os gêneros textuais: “TIRINHAS, FÁBULAS E HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES

Durante o desenvolvimento do projeto tivemos que superar alguns obstáculos, que foi fazer com que os alunos mantivessem a atenção e interagissem com colegas e professor durante as atividades, mas num contexto geral podemos concluir que foi muito proveitoso e prazeroso desenvolver esse projeto.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PERNAMBUCO
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

SLIDES DO PROJETO “A MAGIA DO OUVIR” DA PARTICIPANTE P5



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

PROBLEMA

- O que leva os alunos do primeiro ano "A" a não escutarem os demais colegas e professoras?

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Participar ativamente na fala e na escuta nos momentos de leitura;
- Ouvir atentamente aos sons produzidos para identificar ao que o som pertence.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONTEÚDOS

- Artes visuais :
- Imagens;
- Desenhos;
- Pinturas.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

A magia do ouvir

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

OBJETIVO GERAL

- Perceber a necessidade de ouvir e ser ouvidos, numa perspectiva de aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Ouvir atentamente a fala do outro;
- Respeitar a fala do colega e do professor;
- Fazer uso da fala de forma adequada;
- Relatar sequencias de fatos ocorridos a partir de uma leitura, acontecimentos reais,...
- Recitar poemas;

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONTEÚDOS

- Linguagem:
- Leitura;
- Oralidade;
- Escutar;
- Fala planejada;
- Fala;
- Poema.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

METODOLOGIA

- Momentos de leitura para escuta e fala dos alunos e do professor;
- Escuta de sequencias de fatos;
- Produção de relatos orais;
- Recital de poemas;
- Observação de imagens;
- Produção de desenhos e pinturas;
- Exposição de trabalhos em cartazes;
- Jogos e brincadeiras - regras;
- Ditado com som de animais para escrita de seus nomes.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



AValiação

- Participação e interação com os demais na realização e envolvimento nas atividades.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



2º DIA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COM SEQUÊNCIA DE IMAGENS E PRODUÇÃO DE RELATOS ORAIS, O LIVRO FOI "RESPEITO".



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



4º DIA

VISITA A BIBLIOTECA DA ESCOLA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



6º DIA

LEITURA DE POEMAS



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



1º DIA

APRESENTAÇÃO DO PROJETO COM O ESCUTA DO POEMA LEILÃO DE JARDIM E PRODUÇÃO DE CARTAZ



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



3º DIA

REGRA DO JOGO: JOGO DA AGILIDADE.



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



5º DIA

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA PARA PRODUÇÃO DE DESENHO E PINTURA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES



6º DIA



PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

7º DIA

DRAMATIZAÇÃO DA HISTÓRIA: A MENINA DO VESTIDO AZUL.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

8º DIA

DITADO COM SONS

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

9º DIA

RODA DE LEITURA

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

10º DIA

RECITAL DE POEMA: AS BAILARINAS,
LEILÃO DE JARDIM E O GIRASSOL.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

10º DIA

PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
PROJETOS E AÇÕES

CONCLUSÕES

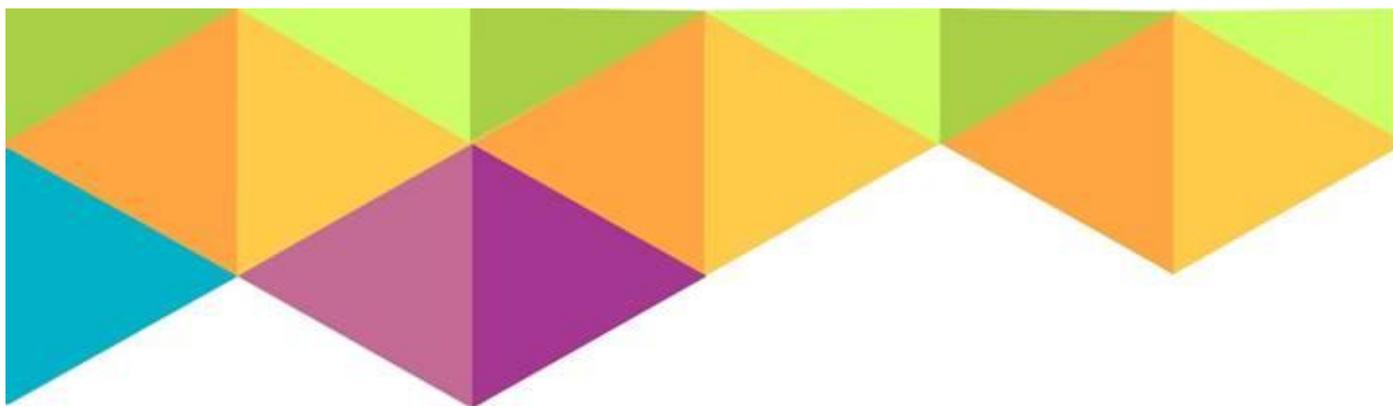
Ao final do projeto, pude analisar a importância das atividades trabalhadas com os alunos e em fazê-los perceber o quão é necessário ouvir e ser ouvidos. Foram atividades que deram certo, com uma metodologia que funcionou, e uma outra que não foi tão bem onde os alunos não interagiram de forma esperada, mas cada dia de atividade desenvolvida foi gratificante. Cheguei ao final do projeto com o prazer do dever cumprido tendo a certeza que buscamos juntos o melhor para a turma com o projeto "A MAGIA DO OUVIR".

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
Programa de Pós-Graduação em
FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Secretaria Municipal de Educação
VERTENTE DO LÉRIO - PE

PRODUTO EDUCACIONAL



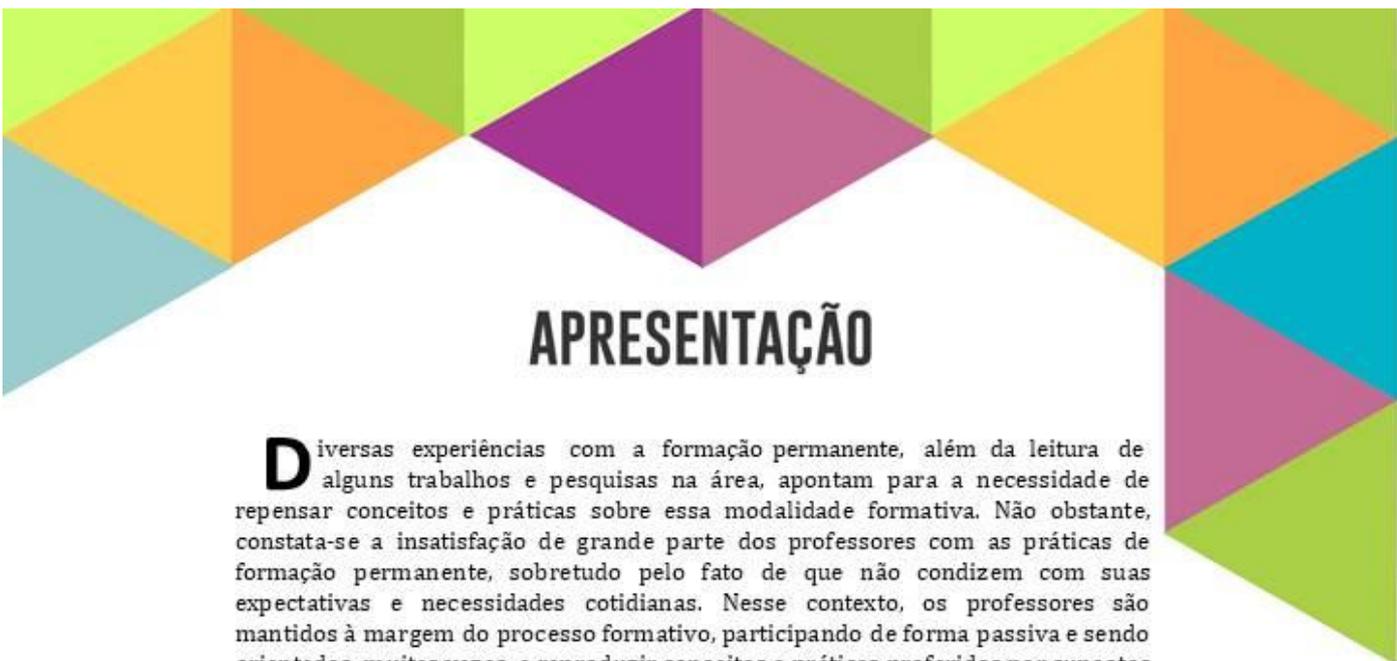


É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.



SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO | 2 |
| MÓDULO I | |
| <i>A Formação de Professores: políticas, perspectivas e algumas considerações...</i> | 3 |
| <i>O paradigma da formação docente e a qualidade educacional</i> | 5 |
| <i>Experiências e saberes que compõem a formação docente</i> | 7 |
| <i>A formação do professor e a complexidade</i> | 8 |
| <i>O professor reflexivo no centro da formação</i> | 9 |
| MÓDULO II | 12 |
| <i>A formação permanente em escolas: um novo paradigma formativo</i> | 12 |
| <i>Diferenças entre formação nas escolas e em escolas</i> | 14 |
| <i>Os conteúdos da formação em escolas: a escuta.</i> | 14 |
| <i>Os conteúdos da formação em escolas: o diálogo, reflexão crítica e a práxis</i> | 15 |
| <i>Os conteúdos da formação em escolas: as formações processuais e a avaliação</i> | 16 |
| <i>O formador ou formadora como assessores permanentes</i> | 17 |
| <i>O feedback como espaço de reflexão para ação</i> | 18 |
| <i>A formação permanente além dos encontros</i> | 19 |
| MÓDULO III | |
| <i>Projetos e Ações: a experiência de uma formação em escolas na cidade de Vertente do Lério – PE</i> | 20 |
| <i>Orientações para a formação permanente em escolas</i> | 22 |
| MÓDULO IV | |
| <i>Possibilidades e limitações da formação em escolas: algumas considerações</i> | 24 |
| MENSAGEM FINAL | 25 |
| REFERÊNCIAS | 26 |



APRESENTAÇÃO

Diversas experiências com a formação permanente, além da leitura de alguns trabalhos e pesquisas na área, apontam para a necessidade de repensar conceitos e práticas sobre essa modalidade formativa. Não obstante, constata-se a insatisfação de grande parte dos professores com as práticas de formação permanente, sobretudo pelo fato de que não condizem com suas expectativas e necessidades cotidianas. Nesse contexto, os professores são mantidos à margem do processo formativo, participando de forma passiva e sendo orientados, muitas vezes, a reproduzir conceitos e práticas proferidos por supostos “experts”. Cumpre destacar que esta postura diante da formação colabora para manter o controle da educação, através da manutenção de paradigmas tradicionais e conservadores que limitam a ação docente a aspectos mercadológicos, sob o discurso da qualidade educativa expressa em quantidade. Em contraponto a estes paradigmas formativos, o presente trabalho aborda a *Formação Permanente em Escolas*. Trata-se de uma concepção de formação que compreende a valorização do contexto de trabalho e põe os professores e suas experiências como centro dos debates, abrindo espaço para o desenvolvimento da autonomia crítica, reflexiva e criativa. Nesse sentido, organizamos uma formação intitulada Projetos e Ações e a vivenciamos com sete professores e uma coordenadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, localizada na cidade de Vertente do Lério – PE. Com base nos trabalhos de Imbernón (2009, 2010, 2016), sobre a formação permanente em escolas; de Tardif (2014), Freire (1979, 1987, 2018) e Libâneo (2011), sobre saberes docentes; Morin (2002, 2010, 2014), Behrens (2006) e Petrágliá (1995), a despeito da complexidade e Pimenta (1999), Pimenta & Gedhin (2012), Zeichner (1993) e Schön (1992), sobre professor reflexivo, chegando às seguintes conclusões: o estudo mostrou-se profícuo para o desenvolvimento da autonomia pedagógica dos participantes e constatou a necessidade de implantação da formação permanente em escolas como contraponto ao paradigma de formação vigente. Nesse sentido, o presente Guia de Orientações para a Formação Permanente em Escola pretende oferecer subsídios para a realização da formação em escolas, considerando os efeitos positivos da pesquisa realizada. Desse modo, pretende-se colaborar com as práticas formativas de professores em outros contextos, bem como com as discussões acerca da temática abordada.

Robson Lima de Arruda – Pesquisador
Robéria Nádia Araújo Nascimento – Orientadora

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

No âmbito da formação de Professores no Brasil, parece haver um consenso de que, principalmente nas últimas décadas, houve alguns avanços no campo das políticas públicas e nas produções teóricas sobre o tema. Parte dessas mudanças é decorrente das transformações oriundas das reformas educacionais, desencadeadas pela passagem do paradigma tradicional para uma educação de cunho progressista (SAVIANI, 2011; FREIRE, 2018).

Na concepção de Saviani (2011), "Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado" (SAVIANI, 2011, p.87).

Num sentido pragmático, a profissão docente passou a ser vista como o principal instrumento das inovações e transformações pretendidas no campo da educação, ao passo que nela também são depositadas a maior carga de responsabilidade, expectativa e níveis de exigência pela qualidade educativa (SANTOS, 2014). Nesse sentido, o fracasso escolar ainda é muito associado aos profissionais docentes, gerando tensões, contradições e equívocos. Desse modo, os professores tendem a ser cobrados, em termos de desenvolvimento profissional, o que repercute nos seus direitos, chamando atenção para a qualificação do seu trabalho (SAVIANI, 2011; LEITE *et al*, 2008).

Nessa direção, entende-se que a profissão docente compreende um dos pontos-chave para as transformações educativas, afinal, nenhuma mudança na educação se concretiza se não tiver início pela ação dos professores.

Por sua vez, a docência reflete os movimentos sociais e históricos de cada época e isso impacta no modo como vemos os professores e como esses conduzem suas práticas: tradicional, revolucionário, religioso, conservador, autoritário, etc. (IMBERNÓN, 2016).

Utilizando a metáfora de Atlas, Nascimento (2007) comenta que a noção de competência associada a uma racionalidade técnica, "sobrecarregam" professores "em nome de uma capacitação que, na verdade, parece não 'qualificar'" (NASCIMENTO, 2007, p.160). Na mitologia Grega, Atlas era um titã de tamanho descomunal, que recebeu de Zeus a incumbência de carregar o mundo nas costas. Depreende-se daí porque a metáfora é associada aos professores, sobretudo pelo fato desses profissionais serem cobrados, constantemente, pelas instituições políticas e educativas de adquirir saberes dos quais precisariam para possuir a competência necessária ao exercício da profissão.

Se por um lado, os professores são considerados a base fundamental da qualidade do ensino e do processo educativo, por outro, são desvalorizados e desassistidos pelo sistema político que os oculta na construção de uma base pedagógica sólida e condizente com a realidade cotidiana.

Nesse sentido, emerge o interesse de discutir a formação de professores e compreender os mecanismos que operam por trás das práticas formativas desenvolvidas no país.

Nos últimos anos, pode-se notar que, apesar de alguns significativos avanços na educação, ainda têm-se a necessidade de provocar intensos debates e mudanças no campo da formação de professores.



Destarte, algumas pesquisas sobre formação inicial mostram que há um distanciamento dos conteúdos da formação com a realidade social, o que tem colaborado para o enfraquecimento da qualidade formativa dos professores. Já no âmbito da formação permanente, os cursos funcionam como supleção das lacunas da formação inicial, mas ainda assim, repetindo seus equívocos em relação ao hiato entre o conhecimento teórico e a prática (PIMENTA, 1999).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar de ser uma prática recente na história da educação brasileira, a formação permanente parece ainda sem objetivo e estrutura próprias, resumindo-se, na maioria das vezes, a um complemento das possíveis falhas e lacunas da formação inicial ou a um espaço ideologicamente ocupado por programas ou projetos governamentais que permanecem realizando a manutenção do *status quo* político sobre a educação, operando a suposta qualidade educativa pelas vias do ideal liberal e mantendo os professores à margem dos processos de decisão.

Segundo os Referenciais de Formação de Professores (BRASIL, 1999a):

A formação continuada de professores - por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação - tem uma história recente no Brasil. Intensificou-se na década de 80 e, a despeito de pautar-se predominantemente por um modelo convencional de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração (desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos) e modalidades (presencial ou a distância, direta ou por meio de multiplicadores). Em alguns Estados brasileiros, ela vem se convertendo numa tradição, visto que já acontece há muito tempo, ao passo que em outros é uma iniciativa mais ou menos recente (BRASIL, 1999a, p.46).

Conforme enunciado, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, inúmeros programas de formação permanente de professores foram criados e executados, sobretudo em âmbito nacional. Todavia, se tomarmos como parâmetro a formação crítico-reflexiva, é possível que uma análise detalhada e rigorosa desses programas resulte em críticas e até no seu descarte. Trata-se de experiências de formação que, quase sempre, seguem modelos padronizados, baseados na transmissão de conteúdos descontextualizados, repassados por *experts* que assumem o papel de proprietários do saber didático-pedagógico e que consideram os professores ignorantes (IMBERNÓN, 2009). Nesse sentido:

Predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada em um professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existe (IMBERNÓN, 2009, p.35).

Ao nos apropriarmos de alguns estudos e pesquisas sobre a formação de professores no país (PIMENTA, 2012; FREIRE, 2018; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2011, entre outros), constatamos que a maioria dos cursos e programas lançam mão da transmissão dos conhecimentos didático-pedagógicos como principal ferramenta de formação. Como consequência, os professores se tornam reprodutores desses ensinamentos, limitando-se à posição de meros tarefeiros, realizadores do que os outros pensam ou planejam para sua prática.

Nesse sentido, questiona Nóvoa (1999): “os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico?” (NÓVOA, 1999, p.27).

Diante disso, propomos discutir a formação permanente de professores como possibilidade de responder a tais questionamentos, ao mesmo tempo em que entendemos a necessidade de (re)construção constante da autonomia docente, a partir de mecanismos de reflexão e ação, e vice-versa.

Todas as imagens que aparecem nesse material estão autorizadas como parte da pesquisa no âmbito do Mestrado em Formação de Professores da UEPB. Elas fazem parte da formação intitulada Projetos e Ações.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação permanente é necessária e, conforme expõem os Referenciais para a Formação de Professores, exige do profissional docente “disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre” (BRASIL, 1999a, p.63). Nesse sentido, diversos autores concordam que não há formação suficiente para concluir ou encerrar um suposto patamar de competência profissional já que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2018, p.50).

Na visão de Vasconcelos (2003, p. 167) “o professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. Cabe confiar neste seu vir-a-ser”. Depreende-se daí que a formação profissional e humana é um processo inacabado e inconcluso que exige um movimento constante. Destarte, somos parte de uma ecologia dinâmica que possibilita aprender e ensinar de modo complexo e contínuo (MORIN, 2002, 2014). Com isso, dizemos que “o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia – a – dia, na meditação teórica sobre a sua prática” (LUCKESI, 2012, p.29).

O paradigma da formação docente e a qualidade educacional

A pesar da ideia de qualidade educacional ser bastante utilizada em meios acadêmicos, políticos e sociais, é preciso partir da noção de que este é um conceito extremamente vago, subjetivo e ideológico. Nesse sentido, devemos advertir que, ao mencionarmos o sentido da qualidade, há, por trás, uma complexidade que precisa ser levada em consideração.

Com frequência, o termo qualidade tem sido utilizado na educação, para representar méritos e valores de eficiência, eficácia, efetividade e relevância dos processos e resultados (DAVOK, 2007). Além disso, este é um conceito multifacetado, multidimensional e ambíguo, introduzido, principalmente, pelos políticos e governos, sobretudo em contextos eleitorais.

Nesse contexto, costuma-se afirmar que é preciso mais qualidade, caminhar em busca dela, que “isso ou aquilo” não tem qualidade, que precisamos trabalhá-la etc. Desse modo:

passa-se a elaborar protocolos, pesquisas, roteiros, a criar escolas de elite, a aumentar o número de horas de aula, a propor a excelência baseada no sucesso e a estabelecer níveis diferenciados de alunos etc. Surgem os questionários ou pesquisas (sempre de papel e lápis) que tentam mensurar como deveria ser a escola, partindo, é claro, de determinada visão da realidade social, da escola e da educação (IMBERNÓN, 2016, p.16).

Com isso, houve uma ascensão da lógica de mercado, estabelecendo-se parâmetros quantitativos como definidores da qualidade educativa. Não obstante, atribuir qualidade à educação a partir da análise pontual de recortes nos níveis de escolaridade com base na análise das disciplinas língua portuguesa e matemática, é, no mínimo, restrito e limitado para a complexidade que abarca o sentido amplo da educação. Desse modo, secundariza-se os demais aspectos do processo educacional, considerando-os importantes, apenas se colaborarem para o alcance dessas metas (GUSMÃO, 2010).

Na concepção de Gadotti (2013), a qualidade está relacionada ao bem viver de toda comunidade escolar. Para ele “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim” (GADOTTI, 2013, p.2). >>

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Partindo dessas aceções sobre a ideia de qualidade educativa, entendemos que não se deve tomar como parâmetro uma única via de análise, ou seja, além de considerar uma suposta melhoria do funcionamento da escola, é preciso observar o grau de satisfação da comunidade com o seu desempenho. Nesse processo, busca-se, também, um parâmetro produzido com a sociedade, de forma democrática, igualitária e equitativa (IMBERNÓN, 2016). Ainda conforme este autor:

a qualidade de uma escola dependerá da qualidade dos alunos através de suas contribuições para a sociedade, para a qualidade do que foi aprendido e para a forma de aprendê-lo. A qualidade não está unicamente no conteúdo das coisas que devem ser aprendidas, mas na interatividade do processo, na dinâmica do grupo, na solidariedade entre eles, no respeito pelos demais, no uso das atividades que proporcionam aprendizagens relevantes, no estilo do professorado, no material que se utiliza e na capacidade de formar cidadãos e cidadãs que participam democraticamente no processo de humanidade (IMBERNÓN, 2016, p. 20).

De outro ponto de vista, entendemos que é preciso utilizar parâmetros para avaliar o processo educacional. Contudo, o ideal liberal não deve ser o único padrão aceitável de qualidade, em detrimento de inúmeros outros fatores que, inclusive, não cabem ser definidos por um instrumento técnico pontual. Sendo assim, seria importante considerar inúmeros outros referenciais de qualidade e valorizá-los. Todavia, cada vez mais os instrumentos de avaliação em larga escala detêm o monopólio da qualidade educativa e, em consequência disso, a escola e os professores, cada dia mais, “marcham” para o alcance desse “reconhecimento”.

Nesse sentido, passou-se a associar qualidade e quantidade em função de “um conjunto de medidas e projetos fortemente ancorados na ideia de que devemos ter **parâmetros**, medir, contar, quantificar” (GADOTTI, 2013, p.9, *grifos do autor*). A partir desse contexto, a formação permanente de professores se tornou espaço para implantação de estratégias que visam atender a esses parâmetros de qualidade. Diante disso, observa-se práticas de formação que usam do discurs-

so da qualidade educativa, mas permanecem atreladas a conceitos e paradigmas ultrapassados, principalmente, instrucionista. Nessa perspectiva de formação, “o docente não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no manual, não escolhe, não tem autonomia. Por isso, ele precisa de outra formação, não instrucionista” (GADOTTI, 2013, p.12).

Em meio aos discursos pela busca de uma utópica qualidade educacional – que parece inalcançável do ponto de vista ideológico – a formação permanente de professores é posta como principal possibilidade de resolução desses resultados empobrecidos. Todavia,

quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabiliza-se os professores, esquecendo-se que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas (PIMENTA, 2012, p.48).

Claramente, esse discurso funciona como um dos panos de fundo para negação da responsabilidade e compromisso político-social com a educação. Nesse sentido, corroboramos Imbernón (2016) quando alerta para as posturas conservadoras disfarçadas de progressistas e, assim como o autor, entendemos que a qualidade educacional é um constructo democrático, contínuo e compartilhado, baseado na igualdade de oportunidades e na equidade.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Experiências e saberes que compõem a formação docente

Historicamente, os saberes se inscrevem como marca principal das identidades humanas, perpetuando modos de vida, culturas, tradições, conhecimentos, desenvolvimento etc. Diante da ampla gama de possibilidades explicativas sobre este conceito, evocamos o dizer de Tardif (2014) ao caracterizar os saberes sociais como “o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes” (TARDIF, 2014, p.31).

No âmbito educacional, há poucos estudos que tratam dos saberes docentes (TARDIF, 2014). Não obstante, costuma-se falar desses saberes, para definir os conhecimentos acumulados e transmitidos pelos professores em suas práticas pedagógicas.

A título de delimitação, tomaremos os conceitos de Tardif (2014), Pimenta (1999) e Freire (2018), sobre saberes docentes, a fim de ponderar algumas ideias que ilustram a linha de raciocínio seguida neste trabalho.

Interessa-nos abordar uma tipologia dos saberes docentes, baseando-nos em leituras e vivências, categorizando, para fins de análise e discussão, a origem, o tempo e o tipo desses saberes.

Nesse sentido, concordamos que os saberes pedagógicos são construídos antes mesmo do ingresso, propriamente, na profissão. De modo inconsciente, as construções que fazemos sobre a docência têm início com nossos professores da infância, primeiras referências que dispomos. Neste estágio, não apenas se formam os primeiros entendimentos sobre a ideia de prática docente, mas acreditamos, se formam as primeiras percepções acerca da cultura escolar, como a organização pedagógica, as conexões iniciais com a leitura, escrita, oralidade e demais áreas do conhecimento, além das relações sociais, entre outros. Denominamos de saberes da **experiência discente** essas primeiras referências. Desse modo, é possível “dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 1999, p.20).

Num segundo estágio dessa construção sobre os saberes docentes, pontuamos os saberes pedagógicos oriundos das **experiências da formação inicial**. Nesta etapa, o contato com os conhecimentos da área pedagógica e didática constituem as bases da competência técnica e profissional. Tais saberes são produzidos através de cursos realizados nas escolas normais e instituições de ensino superior responsáveis por articular os saberes das ciências da educação com os saberes pedagógicos.

Evidenciamos que há duas possibilidades desses saberes serem construídos: a primeira, quando os futuros professores ainda se encontram em formação e ainda não lecionam e a segunda, quando os professores já possuem experiência em sala de aula e participam, concomitantemente, de alguma formação inicial.

A **experiência da prática profissional** em sala de aula configura o terceiro estágio que acreditamos compor os saberes docentes. Esta se dá mediante o contato dos professores com a realidade das salas de aula em qualquer nível de ensino. Nesse contexto, constroem-se experiências que vão compondo o perfil profissional dos docentes, através dos processos didáticos utilizados e da relação com a cultura escolar: o espaço; a organização; a comunidade; as relações profissionais com os pares; os sistemas de ensino, entre outros aspectos. Autores como Tardif (2014) e Pimenta (1999) afirmam que tais saberes se baseiam no trabalho cotidiano e nas habilidades do saber-fazer e saber-ser dos professores (TARDIF, 2014), produzidas em constantes processos de reflexão sobre a prática, podendo ser mediatizada por outrem (PIMENTA, 1999).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

saber-ser dos professores (TARDIF, 2014), produzidas em constantes processos de reflexão sobre a prática, podendo ser mediatizada por outrem (PIMENTA, 1999).

Do mesmo modo que citamos no tópico das experiências da formação inicial, aqui também ocorre a possibilidade de que os saberes da prática profissional sejam construídos anteriores ou posteriores ao ingresso na formação inicial. Ou seja, muitos docentes iniciam a carreira a título precário, sem formação específica, e para desenvolver a docência, reproduziam conhecimentos da experiência discente, a partir de ideias formuladas sobre ser professor, sobre ensino e aprendizagem, mas, geralmente com pouca ou nenhuma reflexão crítica sobre o processo.

Nesse sentido, apresentamos o último estágio da construção dos saberes docentes: as **experiências da formação permanente**. Para nós, elas reúnem e mobilizam, de modo integrado, os saberes da experiência discente, da formação inicial e da prática profissional. Nesse sentido, consideramos que o papel da formação permanente consiste em mobilizar os saberes e experiências da vida escolar, acadêmica e profissional, com vista ao constante processo de descoberta e transformação da identidade docente e das práticas pedagógicas em curso.

Além desses saberes, ressaltamos que a cultura, as mídias, as vivências “não pedagógicas” ou informais que decorrem das relações familiares e sociais, entre outros aspectos, também impactam na composição da identidade profissional dos professores. Nesse sentido, ao mencionarmos as categorias discentes, formação inicial, prática profissional e formação permanente, estamos cientes da limitação ao âmbito da educação formal e entendemos que essa construção não se restringe apenas a estes saberes, espaços e tempos.

A formação do professor e a complexidade

Numa era de mundialização (MORIN, 2002), como a que vivemos, há uma demanda pela reformulação dos modos de pensar e conceber as práticas pedagógicas, ampliando-as ao que é global, coletivo e geral, mas sendo capaz de atender ao que é local, específico e individual. Além disso, a educação deve entrelaçar processos de conhecimento não apenas no âmbito cognitivo, mas afetivo, social, espiritual, ecológico etc. Por isso, a educação para o Século XXI “só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (WERTHEIN, 2002, p.11) Para Morin (2002), o conceito de mundialização define a generalização da economia mundial que, desde o final do século XX, integra diferentes partes do mundo através das novas tecnologias da informação e comunicação, dos meios de transporte, etc. Não obstante, além de unificar, a mundialização também provoca conflitos.

A priori, a complexidade pode remeter ao que é complicado ou difícil. Todavia, este conceito consiste em aprofundar “o que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de responder satisfatoriamente” (BEHRENS, 2006, p.21).

Ao elaborar o conceito de complexidade, Edgar Morin tencionou designar um conjunto de circunstâncias interdependentes entre si em que o todo é uma unidade complexa que “não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes” (PETRAGLIA, 1995, p.48). Nessa perspectiva, o autor propôs “uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológica, cognitiva e social da vida, da mente e da sociedade” (BEHRENS, 2006, p.11). Nas palavras do próprio Morin (2015), o pensamento complexo:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo [...] é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. (MORIN, 2015, p.13).

Quando apresentou o Relatório Internacional da UNESCO para a Educação do Século XXI, Delors (1998) aproximou-se do pensamento complexo ao apresentar os quatro pilares fundamentais da aprendizagem: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Nessa perspectiva, apontou para a necessidade de que a educação contemple a dimensão intelectual, emocional, física, espiritual, entre outras, a fim de “fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (DELORS, 1998, p.89).

Nas palavras de Nascimento (2007) “a teoria da complexidade postulada por Morin crê numa sociedade planetária que perceba a unidade do múltiplo e a multiplicidade do único” (NASCIMENTO, 2007). Desse modo, propõe perceber a unidade dentro do diverso e o diverso na unidade ou, em outras palavras, assevera que “compreender o mundo complexo significa entender as relações entre os diversos fenômenos, ao mesmo tempo que cada elemento em si mesmo” (IMBERNÓN, 2009, p.93).

Neste contexto de discussão, a formação permanente de professores exige novas compreensões e atitudes. Urge, dessa forma, a necessidade de reforma do pensamento que, conforme dito por Morin (2014), consiste em pensar a partir da organização do conhecimento. Desse modo, tal reforma:

permitiria o pleno emprego da inteligência para responder a esses desafios e permitiria a ligação de duas culturas dissociadas. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, concenente a nossa opção para organizar o conhecimento (MORIN, 2014, p.20).

Nessa direção, Almeida & Carvalho (2007) ponderam que a reforma do pensamento deve gerar o entendimento do contexto e do complexo, buscando a inseparabilidade e inter-retroação dos fenômenos com o seu contexto e deste ao contexto planetário.

Desse modo, é imperativo que a formação permanente se converta em espaço de atuação e reflexão crítica, ou seja:

Uma formação que contemple as especificidades e a complexidade do ambiente escolar e a condição do professor de ser autor e ator do trabalho pedagógico; uma formação que incentive a investigação do cotidiano escolar em uma dinâmica dialética de repensar e de refazer a prática pedagógica, fazendo emergir questões didático-pedagógicas que alimentem a própria formação continuada (SILVA & ALMEIDA, 2010, p.19).

Consoante a este pensamento, urge oportunizar espaços de desenvolvimento da autonomia dos docentes, uma vez que uma formação permanente inovadora não pode anular a singularidade dos indivíduos, nem seus conhecimentos. Por isso, é preciso articular esses conhecimentos com o contexto, dando-lhes sentido. Nesse entendimento, as reflexões sobre a teoria e a prática devem ocupar lugar central das discussões e processos formativos.

O professor reflexivo no centro da formação

As discussões propostas nesse trabalho vêm apontando para a necessidade de superar o paradigma conservador pautado pela racionalidade técnica e, principalmente, pelo controle do currículo e da docência, em detrimento de uma política neoliberal de educação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Para romper com esse paradigma, alinham-se pressupostos que buscam desenvolver uma reforma no pensamento pedagógico. Um desses propósitos é o conceito de professor reflexivo e de ensino reflexivo que pressupõe que os conhecimentos e a competência profissional não se desenvolvem apenas na academia, mas, sobretudo na prática cotidiana.

De acordo com Pimenta (2012), os professores constroem "teorias" que dão suporte a sua prática e constroem práticas que embasam teorias. Nesse sentido, a prática do/a professor/a se torna espaço de produção de conhecimento, "desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática" (PIMENTA, 2012, p.51).

A partir da década de 1980, os termos *professor-reflexivo*, *prático-reflexivo* e *ensino-reflexivo*, são utilizados no âmbito das reformas do ensino, dentro de um conjunto de mudanças na esfera do capitalismo e da formação de professores, em todo o mundo (ZEICHNER, 1993). Este conceito surge como contraponto a uma educação baseada na racionalidade técnica, característica dos anos 1970, marcada pelo controle burocrático do trabalho docente.

No Brasil, este conceito ganhou força por volta dos anos 1990, a partir da difusão da obra *Os professores e a sua formação*, de António Nóvoa e da realização do I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, em 1993.

Aqui no Brasil, a apropriação equivocada do conceito de professor reflexivo se deu por vias dos governos neoliberais como mais um modismo, desabonando-o de sua carga político-epistemológica. Por aqui, tendemos a um desvio teórico da ideia de professor reflexivo, reforçado pela falta de análise crítica, bem como pela terceirização da reflexão, cabendo aos agentes externos de universidades e dos órgãos governamentais, pensar e "refletir" para/pelos professores. (PIMENTA, 2012).

Considerado o percussor da ideia de reflexão nas formações de professores, Donald Schön (1983) inspira-se em Dewey para desenvolver uma concepção de trabalho formativo fundamentado numa epistemologia da prática, ou seja, "na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta" (PIMENTA, 2012, p.23).

Para este autor, a prática reflexiva pressupõe três etapas: o "conhecimento na ação", a "reflexão na ação" e a "reflexão sobre a reflexão na ação" (SHÖN, 1992). Nesse sentido, o "conhecimento na ação" se refere ao conhecimento tácito, mobilizado durante a ação; A "reflexão na ação", que consiste na possibilidade de pensar enquanto uma ação acontece ou após a sua realização e a "reflexão sobre a reflexão na ação" que consiste em "reconstruir o trajeto percorrido desde a surpresa até a solução do problema originalmente advindo da ação docente" (SERRÃO, 2012, p.176) e exige o uso de palavras e o confronto da ação com perspectivas teóricas e técnicas.

A perspectiva de Schön (1992) recebe críticas de autores como Pimenta e Ghedin (2012), Zeichner (1993), Sacristán (1998), entre outros, que consideram a reflexão prática reducionista. Neste sentido:

a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar. (LIBÁNEO, 2012, p.90).

Nessa perspectiva, é preciso que os professores entrem em confronto com as situações de incertezas produzidas no seu cotidiano, recorrendo a investigação para (re)elaborar conceitos e intervir na realidade analisada, ou seja, "aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência" (IMBERNÓN, 2010, p.42).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POLÍTICAS, PERSPECTIVAS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não obstante:

os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar (ZEICHNER, 1993, p.18).

Ademais, Libâneo (2012) afirma que:

além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns (LIBÂNEO, 2012, p.91).

Sobre este aspecto, observa-se que as formações permanentes são, geralmente, realizadas em grandes grupos que compõem uma plateia à escuta de palestrantes, formadores ou gestores pedagógicos de escolas e secretarias de educação. Em outros contextos, forma-se grupos menores,



porém com discussões e mediações muito homogêneas e superficiais, como se as práticas dos professores fosse imbuída dos mesmos problemas e necessidades investigativas.

Desse modo, a breve explanação sobre a concepção de reflexão no âmbito das práticas de formação de professores nos leva a concluir que a reflexão favorece a emancipação e autonomia dos docentes, liberando-os de costumes, da opressão e coerção que dominam o sistema político de ensino. A ênfase na reflexão sustenta o fato de que "não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos" (NÓVOA, 2007, p.16).

Nessa perspectiva, defendemos que os professores devem se tornar pesquisadores de sua própria prática, refletindo criticamente sobre ela e sobre os conteúdos que comporta, em termos de educação e de sociedade. Desse modo, há uma demanda por uma reformulação da estrutura e concepção da formação permanente, passando a integrá-la ao cotidiano como uma postura e uma prática constante e não apenas como eventualidades no decorrer do ano letivo. Com isso, espera-se colaborar para a construção de uma identidade docente permeada pela competência criativa, instigadora, inquieta, curiosa, persistente, ética, responsável, consciente, solidária e crítica (FREIRE, 2018).

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

As discussões sobre a formação permanente de professores, articuladas neste trabalho, vêm apontando para a recusa da concepção de professor técnico em detrimento da valorização do professor reflexivo. Desse modo, temos defendido a vinculação entre a formação permanente e as demandas do contexto de trabalho, evidenciando o espaço da escola como unidade proativa de mudança significativa. Nessa perspectiva, as escolas se tornam o lócus de formação, mas não apenas sob o ponto de vista da localização, ou seja, pretende-se pensar a criação de redes de escolas em que elas mesmas se tornem centros de formação que focalizem os processos formativos nas dimensões organizacional, profissional e pessoal (PIMENTA, 1997; IMBERNÓN, 2016, 2010).

Para Silva & Almeida (2010), a formação permanente de professores compreende três importantes dimensões: a das políticas públicas, de responsabilidade do Estado e das instituições de formação a partir de programas e projetos; as políticas escolares, de incumbência das escolas, a partir do projeto pedagógico e das práticas internas de formação e as políticas pessoais, que compreendem esforços dos professores sobre a própria formação. No entanto, evidencia-se que tais dimensões abordadas não são simétricas e que, em determinados momentos, uns se sobressairão sobre os outros (SILVA; ALMEIDA, 2010).

Diferenças entre formação *nas* escolas e *em* escolas

O paradigma de formação ainda vigente na maioria das escolas do país consiste em considerar os saberes e conceitos definidos e escolhidos sob o viés ideológico do sistema político ou pela “expertise” dos formadores externos, sem a participação dos professores, deixando de lado aspectos fundamentais de sua experiência pessoal e profissional. São práticas em formato de “treinamento” cujas críticas vêm sendo feitas em face da rigidez curricular e metodológica, bem como pelo distanciamento entre o discurso e a prática (LIBÂNEO, 2011). Além disso, essas formações dão a impressão de que o trabalho dos professores é algo que precisa ser constantemente corrigido ou, ainda, que algo que precisa ser feito não está sendo.

A formação baseada num modelo de treinamento (instrução individual ou coletiva por meio de um especialista) considera que há uma série de técnicas e de habilidades que precisam ser reproduzidas pelos professores em sala de aula. Para isso, são realizados seminários, minicursos, oficinas, em que um *expert* especialista transmite verticalmente alguns conhecimentos. Nesse entendimento, uma formação baseada no êxito realizado pelos outros, sem contextualização de quem participa da formação é uma ilusão (IMBERNÓN, 2009).

Em oposição a esse paradigma, recorreremos à formação em escolas como possibilidade de mudar a perspectiva da formação permanente, atribuindo novos sentidos ao desenvolvimento profissional e institucional. Nessa perspectiva, cabe definir a formação em escolas, a fim de esclarecer sua especificidade e distingui-la de outras modalidades formativas.

Segundo Imbernón (2016, 2010) a modalidade de formação *em* escolas surgiu no Reino Unido, por volta dos anos 1970, em meio a um cenário de escassez de recursos destinados às políticas de formação permanente. A priori, essas práticas não caracterizaram, portanto, uma nova concepção de formação, mas um recurso à contenção de gastos com que seriam destinados ao pagamento de diárias, estadias, alimentação e transportes dos professores a outros espaços, cabendo apenas os custos com os multiplicadores. Desse modo, firma-se a formação de professores no local de trabalho. Todavia, ainda há a necessidade de problematizar essas formações que, apesar de realizadas no próprio contexto de trabalho dos professores, não correspondem a uma formação *em* escolas, na perspectiva que defendemos.

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

Para Imbernón (2016):

A formação em escolas é um tipo de modalidade formativa que se oferece a uma equipe docente de uma instituição educacional. Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola [...] Nós a denominamos formação em escolas para diferenciá-las da formação na escola, onde a formação apenas teria uma localização espacial diferente: na escola e não fora dela (IMBERNÓN, 2016, p. 151, grifo nosso).

Nesse sentido, a formação em escola configura-se como uma modalidade formativa que pretende estruturar um trabalho pedagógico no âmbito das demandas decorrentes do contexto de atuação dos professores.

Dessa forma, ao escolher a formação em escolas:

optamos por uma formação que contemple as especificidades e a complexidade do ambiente escolar e a condição do professor de ser autor e ator do trabalho pedagógico; uma formação continuada que incentive a investigação do cotidiano escolar em uma dinâmica dialética de repensar e de refazer a prática pedagógica, fazendo emergir questões dialético-pedagógicas que alimentem a própria formação continuada (SILVA & ALMEIDA, 2010, p.19).

A perspectiva da formação permanente em escolas é diferente da maioria das formações que ocorrem no interior das instituições de ensino ou no contexto de atuação docente, cujas discussões têm pouca ou nenhuma relação com as necessidades decorrentes da realidade cotidiana.

Além disso, se destina ao coletivo da escola, cujo espaço se torna rico em possibilidades de mudança e inovação, sobretudo se construídas de modo colaborativo. Nessa perspectiva, fala-se em uma ecologia da formação permanente, produzida no próprio ambiente de trabalho, com tessituras no âmbito do contexto da sala, da escola e da comunidade (SILVA; ALMEIDA, 2010).

Cumprе ressaltar que, ao defendermos a perspectiva da formação permanente em escolas, não pretendemos anular as demais práticas de formação que se desenvolvem no interior das escolas visto que todo conhecimento é válido. No entanto, preocupa-nos que essas formações favoreçam o individualismo ou celularismo do trabalho docente e a burocratização que serve mais aos formalismos e simbolismos da gestão pública do que aos pressupostos pedagógicos.

Ao contrário, trata-se de uma estratégia que redefine o enfoque nos objetivos, nos conteúdos, nos protagonistas, nos procedimentos e na instituição enquanto lócus do processo. "Não é, portanto uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação" (IMBERNÓN, 2010, p.85).

Nessa direção, Imbernón (2016) sugere alguns passos para a formação em escolas:

- Começa-se com a identificação de um problema ou de uma necessidade por parte de um grupo de professores ou professoras.
- Depois de identificar a necessidade, propõe-se dar uma resposta a ela. Esta fase pode durar algumas sessões e exige que o grupo promotor realize consultas com todo o grupo de professores ou com a equipe que participa e que se reveja a informação existente em torno do tema que se deseja abordar.
- A partir desse momento, o plano de formação é iniciado ou se adota a inovação na escola. Esse processo pode necessitar de alguns dias, meses, e até anos.
- Como última etapa, avalia-se se o esforço realizado obteve os resultados esperados. Se o professorado não estiver satisfeito com os resultados obtidos, volta-se à fase inicial (aquisição de conhecimento ou de habilidades) e repete-se o processo. (IMBERNÓN, 2016, p.153).

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

Os conteúdos da formação em escolas

A ideia de conteúdos da formação de professores desemboca na concepção de currículo, visto que, na prática, os paradigmas e conceitos da formação consistem em ensinar os docentes a fazer algo. Não obstante, por muitos anos, e talvez ainda hoje, algumas formações foram/são realizadas no intuito de fornecer ideias prontas, sugestões práticas e modelos de aplicação de conteúdos e posturas que, conforme apresentadas, resolveriam determinados problemas do ensino. Parte-se da ideia de que os impasses da sala de aula são genéricos e que, portanto, esses “ensinamentos” serviriam aos professores e suas turmas de modo geral.

Do ponto de vista logístico, é impossível estabelecer uma formação para cada situação específica de sala de aula que demande uma análise mais detalhada e uma intervenção prática. Nesse sentido, espera-se que os professores se tornem construtores de sua própria formação.

Assim sendo, estamos convencidos de que os conteúdos da formação permanente devem dar conta das especificidades do cotidiano, a partir da elaboração de um plano de formação construído entre professores e assessores (no caso da formação específica por escolas) e entre esses profissionais e os técnicos pedagógicos dos sistemas de ensino (no caso da formação em

rede). Nesse sentido, sugerimos alguns pressupostos básicos para a formação permanente a fim de colaborar com o êxito da instituição de ensino e de seus profissionais.

Baseado em experiências e vivências com a formação permanente de professores e a partir da leitura de alguns autores como Imbernón (2009, 2010, 2016), Freire (1979, 1987, 2018), Gadotti (2019), Pimenta & Gedhin (2012), Libâneo (2006, 2012), Zeichner (1993), Luckesi (1999), Hoffmann (2009), Gaspar (2013/2014), entre outros, propomos que a formação permanente contemple os seguintes conteúdos ou categorias:

1. A escuta:

Nas formações permanentes em escolas, ocorre que é imprescindível a participação de todos os professores desde o início da elaboração do projeto formativo e em todo o seu desfecho. Nesse sentido, a escuta configura o primeiro passo, visto que não há possibilidades de construir uma formação *com* os professores se não for oportunizado este espaço de fala.

Desse modo, evocamos a formação como uma atitude democrática e solidária, conforme defendido por Paulo Freire (2018):

Não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 2018, p.111, grifos do autor).

Nesse sentido, é necessário que as falas sejam oportunizadas sob o silêncio da escuta atenta e empática e não sob o silenciamento de quem escuta. Nesses termos:

a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar no ponto de vista das ideias (FREIRE, 2018, p.117)

Nesse entendimento, a escuta representa o encontro com o diverso e o distinto, fornecendo as bases necessárias para o diálogo. Um não existe sem o outro, portanto, não há diálogo sem escuta e escuta sem diálogo é apenas verbalização.

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

2. O diálogo:

Na concepção de Freire (2018) o diálogo é a base de uma educação transformadora e possibilita a passagem da ingenuidade para a consciência crítica. Nesse sentido, uma educação dialógica se opõe ao paradigma bancário de ensino que serve à dominação, inibe e deforma a criatividade, subordina, apassiva e “domestica” homens e mulheres (FREIRE, 1987, 2018). Desse modo, quando é feito de cima para baixo ou de fora para dentro, o diálogo se transforma em antidiálogo: não gera criticidade, não é humilde, impõe arrogância e desesperança. Aqui, não há comunicação, mas comunicados.

Como já vínhamos assinalando, as formações permanentes têm se constituído como espaços de antidiálogo onde professores formadores costumam fazer comunicados, em vez de comunicar-se. Nesse entendimento, há informação em vez de formação.

Como já vínhamos assinalando, as formações permanentes têm se constituído como espaços de antidiálogo onde professores formadores costumam fazer comunicados, em vez de comunicar-se. Nesse entendimento, há informação em vez de formação.

Todavia, para Gadotti (2019) o diálogo é a principal ferramenta de emancipação e reitera que só se pode aprender a dialogar, dialogando. Nesses termos, o diálogo não é apenas um método, mas um princípio ético e antropológico.

Sendo assim, argumentamos em favor do diálogo como característica permanente da formação, seja nos encontros formativos sistematizados ou durante o cotidiano, como estratégia que abre caminhos para o acolhimento e apoio mútuo, construindo boas práticas, a partir da resolução de conflitos e compartilhamento de ideias.

3. A reflexão crítica:

Entende-se que a capacidade reflexiva é inerente ao ser humano e possibilita pensar sobre atos, construções, intenções, representações e estratégias de intervenção. Nessa perspectiva, a reflexividade “supõe a necessidade de utilizar o conhecimento para mudar a realidade, mas também para mudar nossas intenções, nossas representações e o próprio processo de conhecer” (LIBÂNEO, 2012, p.74). Assim, ao propormos a reflexão crítica como “conteúdo” da formação permanente, propomos um movimento dialético e complexo que possibilite voltar a atenção dos professores para dentro de sua prática, ao mesmo tempo em que para as condições sociais inerentes ao contexto em que se situam (ZEICHNER, 1993).

Nessa perspectiva, cumpre destacar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2018). Assim sendo, cabe desenvolver uma formação em escolas cuja prática dialogue com a teoria e vice-versa, sempre de modo colaborativo e horizontal, num processo em que os professores se reconheçam como sujeitos e não como objeto da formação.

4. A práxis:

Pedagogicamente, o conceito de prática é diverso e assume, geralmente, sentido de ação consciente e intencional acerca do ato educativo. Todavia, para Franco (2016), uma prática docente só é pedagógica se estiver imbuída de sentido, de consciência e de intenção prevista para a ação.

Nessa perspectiva, Freire (1979, 1987) argumenta que, quando a prática se transforma em ação consciente para transformar o mundo, fala-se em práxis.

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

Nessa perspectiva, a formação permanente deve estimular a práxis docente, superando a ação pela ação e evitando que a prática se torne uma ação intencional alienada.

Assim sendo, almeja-se professores capazes de pensar cotidianamente e criticamente as suas vivências pedagógicas, de modo autônomo e livre. Desse modo:

Se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p.38).

Cumprе ressaltar que a práxis ocorre quando os professores assumem-se enquanto autores do próprio entendimento pedagógico, tornando-se independentes de terceiros para poder refletir criticamente a própria prática. Nesta perspectiva, os profissionais são estimulados a pensar sobre o ensino e sobre o contexto em que se aplica, desenvolvendo habilidades de autoformação que os possibilitem pensar e promover intervenções constantes em suas práticas.

6. A avaliação:

No contexto da formação em escolas, abordamos a avaliação como tema de discussão, sob dois pontos de vista. O primeiro considera a avaliação como um tema de relevância para a construção da identidade docente, tendo em vista que este é um aspecto fundamental da prática pedagógica. Num segundo aspecto, consideramos a avaliação enquanto práxis formativa, ou seja, a utilizamos durante os processos formativos para refletir constantemente sobre a condição do trabalho desenvolvido nos projetos e programas, levando em conta o engajamento dos profissionais envolvidos, mediante uma ecoavaliação que inclui a heteroavaliação e a autoavaliação.

Destarte, ressaltamos que a avaliação, enquanto instrumento necessário à formação permanente em escolas, não cumpre tarefa classificatória ou somativa. Neste sentido, experimentamos avaliar de forma reflexiva, crítica e consciente, as atividades e desempenho do trabalho desenvolvido. Não obstante, mesmo que aspectos como assiduidade, pontualidade, realização das intervenções, dentre outros aspectos, sejam levados em consideração, em relação aos professores e assessores participantes da formação, é necessário que sejam ponderados de modo horizontal e não linear, ou seja, que todos os envolvidos no processo se sintam aptos e encorajados a discutir tais questões de modo respeitoso, aberto, empático e crítico.

5. As intervenções processuais:

De modo sistemático, as formações permanentes em escolas devem, inicialmente, se organizar em encontros processuais, pensados para atender às demandas de um determinado grupo de professores em seus contextos de trabalho. Assim, após elaborado o projeto da formação, mediante diálogo reflexivo e coletivo, os professores comprometem-se em intervir de modo planejado em suas práticas, experimentando, testando e produzindo inovações.

O processo de intervenção na prática ocorre mediante a relação formativa entre três principais atores: o professor ou professora em formação, os assessores pedagógicos ou formadores locais e os outros professores participantes.

Consiste, pois, no processo de reflexão-ação-reflexão que compõe a sistemática dos encontros formativos e configura o espaço simbólico de diálogo, reflexões, interação, compartilhamento e intervenções.

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

O formador ou formadora como assessores permanentes

Um dos temas de maior relevância para a formação de professores é o professor formador ou professora formadora. Também chamados de assessores pedagógicos (IMBERNÓN, 2009, 2010), este profissional possui papel central na mediação dos processos formativos. Todavia, as modificações necessárias às práticas pedagógicas dos professores não acontecem quando os formadores ou assessores apontam os caminhos. Isso quer dizer que a imagem do formador-solucionador está em crise, requisitando um novo sentido para esta profissão (IMBERNÓN, 2009).

É possível dividir esses profissionais em dois grupos: os formadores externos, oriundos de universidades, instituições formadoras e os formadores internos, que fazem parte do quadro de servidores de uma determinada instituição ou rede de ensino.

Ao longo das duas últimas décadas, a utilização de formadores internos ou locais ocorreu em outros projetos ou programas desenvolvidos por governos e instituições, como o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001), o Pró-Letramento (2005), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic (2012) e o Trilhas, um projeto não governamental desenvolvido pelo Instituto Natura, em 2011.

A maioria dos municípios enviavam profissionais vinculados às secretarias municipais de educação, geralmente coordenadores e supervisores pedagógicos, outros eram professores que compunham a rede de ensino ou funcionários temporários que assumiam cargos comissionados. Não obstante, ressalte-se que alguns desses profissionais não possuíam formação adequada para desempenhar atividades de formação, sendo critérios para a escolha de muitos desses, os acordos políticos, a disponibilidade decorrente de afastamento de sala de aula, a experiência em sala de aula etc.

Nesse cenário, tecemos nossas críticas quanto à falta de critérios para seleção de profissionais aptos a desempenhar a atividade formadora e argumentamos que os danos, provenientes da escolha de profissionais sem perfil formador, aos processos formativos e as consequências para o trabalho pedagógico são incomensuráveis. Entretanto, Cruz (2014) pondera que esse sistema de tutoria ou de formadores locais abriu precedentes para criar um quadro permanente de formadores nos municípios brasileiros, responsáveis por outros trabalhos e pela organização da formação permanente.

Não obstante, “são esses profissionais que coordenam e tomam decisões quanto à seleção, organização e tratamento dos conteúdos dos programas de formação, bem como quanto à realização do trabalho junto aos professores” (BRASIL, 1999a, p.77).

Nesse sentido, os formadores em escolas são profissionais membros da rede de professores que compõe uma escola ou esfera governamental (municípios e Estados), que tenha propriedade e conhecimento sobre uma determinada realidade de trabalho, preferencialmente, a que ele ou ela atua. É um formador ou formadora *in loco*, membro da equipe onde irá mediar os processos formativos ou alguém que, não sendo do próprio grupo de trabalho, seja bem aceito e consiga estabelecer um clima de confiança com os demais profissionais. Desse modo, o papel dos formadores em escolas é mediar situações de formação entre seus pares, é ser:

amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica” (IMBERNÓN, 2009, p.94).



A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

Nesse entendimento, os formadores em escolas devem estabelecer uma boa comunicação com os professores, negociando com eles as ações que deverão ser desenvolvidas, a partir do levantamento de necessidades e elaboração de estratégias para tomada de decisão e ações interventivas. Além disso, deve ser alguém que consiga dispor de tempo e habilidades que favoreçam a construção de atitudes inovadoras frente ao trabalho pedagógico. Cumpre ressaltar que, apesar de tomar o contexto concreto como unidade de análise, corre-se o risco de provocar o reducionismo das questões pedagógicas e, por isso, requisita-se que os formadores em escolas sejam, além de profissionais práticos criativos, atentos e dinâmicos, pessoas que gostem de estudar, um/a pesquisador/a das teorias pedagógicas, alguém ligado às novas tecnologias e inovações e disposto ao diálogo.



O *feedback* como espaço de reflexão para ação

De origem inglesa, a palavra *feedback* significa a retroação ou retorno de uma informação sobre os resultados de alguma atividade ou processo (GASPAR, 2013/2014, FONSECA, et al, 2015). Nesse entendimento, diversos autores produzem conceitos e definições que convergem para atribuir ao *feedback* “um processo de comunicação que se estabelece com o objetivo de proporcionar a uma pessoa ou grupo informações ou mensagens sobre o seu desempenho, tendo assim o objetivo de corrigir ou apoiar esse desempenho” (GASPAR, 2013/2014, p.35-36).

No caso específico da formação permanente em escolas, o *feedback* compreende o diálogo entre formadores e professores, com vista a compartilhar, socializar e refletir sobre as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, o *feedback* não se resume ao relato ou relatório de uma ação como uma devolutiva ou prestação de contas de uma determinada atividade vivenciada. Ele implica, também, a contrapartida dos demais colegas e assessores ou formadores, que numa relação de reciprocidade, validam, avaliam, debatem, escutam e apoiam as experiências compartilhadas. Além disso, essa prática acontece em dois momentos distintos e relevantes para o processo formativo: nos encontros de formação e durante o processo, nas conversas informais entre professores e formadores.

Assim, argumentamos em favor dos *feedbacks* como práticas necessárias para a valorização das ações docentes, como aspecto motivador para

que os profissionais do ensino se mobilizem em torno de um objetivo, além do fazimento das aulas para alcançar qualidade na aprendizagem dos alunos, que é a socialização e o constante processo de ação-reflexão-ação próprios da formação permanente em escolas. Desse modo, supomos que o *feedback* pode funcionar aos professores como um incentivo à inovação, à criatividade, à (re)construção de práticas e ao desejo de permanecer aprendendo e constituindo a sua identidade profissional num constante vir a ser (VASCONCELOS, 2003).

A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS: UM NOVO PARADIGMA FORMATIVO

A formação permanente além dos “encontros”

Entendemos que ao mencionar a formação permanente em escolas, logo nos remetemos a uma estrutura organizada com objetivo, tempo e espaços definidos. Algo que ocorre, por exemplo, em minicursos, formações temáticas, oficinas, entre outros. Além disso, temos constatado que estados e municípios realizam formações permanentes durante o início do ano letivo e, geralmente, no período de recesso. Em algumas realidades, há também formações durante o ano letivo, com encontros pré-definidos no calendário. Entretanto, essas formações podem ser questionadas quanto à ideia de processo, já que ocorrem pontualmente em situações planejadas e específicas.

Nosso entendimento sobre o termo continuada é de que a continuação pode se dar de forma fragmentada e isolada, sem que o processo seja considerado. Assim, como já ocorreu em muitas formações, pode haver encontros quinzenais, mensais ou bimestrais sem nenhuma relação com a realidade cotidiana e desvinculada dos interesses dos professores ou até mesmo sobre temáticas sem nenhuma relação entre si. Cumpre destacar que, para fins de processo, uma formação trimestral ou semestral não caracteriza formação continuada ou permanente, visto que a constância da formação perpassa por uma quantidade de horas e dias dedicados aos encontros que seja suficiente para possibilitar a dinâmica da reflexão-ação-reflexão, ou seja, sem muito distanciamento entre um encontro e outro.

Ora, estamos conscientes de que a formação permanente precisa de um tempo para ocorrer, ou seja, ainda não temos uma estrutura educacional que comporte um processo formativo mais intensivo. Porém, ao propor uma formação em escolas, sugerimos que ela se dê de modo sistemático e organizado, mas não apenas como encontros esporádicos durante o ano letivo. Por isso, reforçamos que os formadores e assessores pedagógicos sejam do próprio contexto de trabalho, tendo em vista que ele pode assessorar outras atividades e realizar momentos de interação e diálogo no intervalo entre os encontros da formação.



Nesse sentido é que argumentamos em favor da formação “além dos encontros”, ou seja, na extensão da formação para o cotidiano com atividades de planejamento e organização didática cujas práticas possibilitem não apenas refletir enquanto faz, mas mudar enquanto se reflete. Com isso, considerando as limitações existentes para uma formação em processo, é preciso extrapolar os encontros e instituir novos modos de pensar e agir, com autonomia, responsabilidade, autoconfiança e criatividade.

"PROJETOS E AÇÕES": A EXPERIÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO EM ESCOLAS NA CIDADE DE VERTENTE DO LÉRIO - PE

Este módulo é dedicado aos resultados da pesquisa sobre a *Formação Permanente em Escolas*. O estudo desenvolvido na Escola Municipal José Batista de Souza, em Vertente do Lério - PE, ocorreu no segundo semestre de 2019 e teve como objetivo, discutir a formação em escolas, enquanto perspectiva formativa e analisar os impactos desta modalidade de formação na prática e no desenvolvimento profissional e institucional dos participantes.

O trabalho foi realizado com base na perspectiva da pesquisa-ação de Thiollent (1986), em que:

Os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLENT, 1986, p.15).

Nesse sentido, destacamos que o pesquisador, enquanto membro do quadro de professores da escola, possui aproximação com o contexto da pesquisa e com os participantes, prezando não somente pelo atendimento aos preceitos metodológicos do tipo de pesquisa escolhida, mas pelas premissas defendidas pela formação em escolas, dentre elas, que os formadores ou assessores de processo devem compor o grupo de trabalho e dele aproximar-se.

A formação realizada teve início com a apresentação da proposta aos professores dos Anos Iniciais da referida escola, a fim de que pudessem se dispor a participar voluntariamente da pesquisa/formação. Após definidos os participantes, os encontros foram desenvolvidos conforme cronograma abaixo e intitulamos a formação de PROJETOS E AÇÕES.

Cronograma dos encontros realizados na formação Projetos e Ações

| Data | Turno | Duração presencial | Local | Total de participantes |
|-----------------|-------------|--------------------|--------------|------------------------|
| 05/09/2019 | Manhã/Tarde | 8h. | Salão CRAS | 8 |
| 01/10/2019 | Manhã | 4h. | Escola | 7 |
| 17/10/2019 | Tarde | 4h. | Anexo | 7 |
| 07/11/2019 | Manhã | 4h. | Salão CRAS | 6 |
| 18 a 28/11/2019 | Manhã | 4h. | Escola/Anexo | 8 |
| 23/12/2019 | Manhã | 4h. | Escola | 8 |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

"PROJETOS E AÇÕES": A EXPERIÊNCIA DE UMA FORMAÇÃO EM ESCOLAS NA CIDADE DE VERTENTE DO LÉRIO - PE

Em síntese, foram seis encontros realizados com conteúdos e procedimentos pensados para garantir que a formação se desenvolvesse segundo as perspectivas teórico-metodológicas abordadas.

No 1º encontro, além da acolhida, realizamos estudos introdutórios sobre a formação em escolas, (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016) formação de professores (NÓVOA, 1999; LIBÁNEO, 2011) e sobre a concepção de professor crítico-reflexivo (PIMENTA & GEDHIN, 2012; ZEICHNER, 1993). Como o encontro foi em horário integral (manhã e tarde), também abordamos a perspectiva dos saberes docentes (TARDIF, 2014; FREIRE, 2018; PIMENTA, 1999) e introduzimos a pedagogia de projetos. Todas as discussões mencionadas foram introduzidas de modo breve.

No 2º encontro, estudamos a pedagogia de projetos (BEHRENS, 2006; PRADO, 2005) e, então, iniciamos a construção do esboço dos projetos que os participantes produziram. Desse modo, no 3º encontro finalizamos a produção dos projetos, com vista as vivências em sala de aula.

Com base nas experiências obtidas na formação *Projetos e Ações*, destacaremos alguns aspectos que consideramos fundamentais para o desenvolvimento de uma formação *em* escolas. Todavia, reiteramos que não pretendemos generalizar os resultados da formação em tela, considerando que cada realidade possui características que possibilitam diferentes construções.

No entanto, a pesquisa deixou evidente a necessidade de que os professores se tornassem autores, autônomos, pesquisadores responsáveis pela sua própria formação (PIMENTA, 2012). Não obstante, constatamos que os professores anseiam por temáticas que dialoguem com os problemas enfrentados no dia-a-dia da sala de aula e que as formações geralmente não contemplem as suas demandas.

A formação permanente *Projetos e Ações* percorreu caminhos profícuos de diálogo, de reflexões, de vivências e experiências compartilhadas, ouvidas e comentadas, de interação e motivação, de autoconfiança e autonomia, de desafios e superações, enfim, de êxitos comprovados e confirmados a partir dos registros de campo, dos produtos que culminaram a formação e dos relatos e entrevistas realizados no decorrer da pesquisa.

No 3º e 4º encontros, finalizamos alguns aspectos da construção da escrita dos projetos e discutimos as práticas, refletindo sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SHÖN, 1992).

Conforme combinado entre os participantes e o pesquisador, o 5º encontro se desenvolveu em visitas do formador/pesquisador em vivências dos professores e seus alunos no âmbito dos projetos desenvolvidos. Dessa forma, o 6º encontro encerrou a formação com a apresentação e discussão dos produtos, ou seja, dos resultados dos projetos realizados, bem como culminamos com uma análise da formação.



FORMAÇÃO EM ESCOLAS: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Com base nessa experiência com a Formação Projetos e Ações, destacaremos alguns pontos que consideramos fundamentais para a realização de uma formação nesses parâmetros. Nosso intuito consiste em oferecer uma sugestão ou orientação que sirva de norte para outros modos de praticar a formação em escolas. Todavia, é salutar que não se perca de vista os aspectos fundamentais que caracterizam essa modalidade formativa.

ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS

1. DELIMITANDO UM GRUPO DE TRABALHO

Inicialmente, é preciso ter em mente com qual grupo de professores se pretende trabalhar. A formação em escolas tem como característica principal a aproximação das necessidades e realidades dos professores, logo é improvável que um professor da educação infantil tenha os mesmos interesses pedagógicos que uma educadora do Ensino Médio. Com isso, é importante escolher professores de uma mesma escola e/ou de uma mesma modalidade, docentes com realidades e contextos aproximados ou algo nesse sentido. É importante também considerar um grupo pequeno já que o trabalho deve ser desenvolvido com participação ativa de todos os professores.

3. PESQUISA, LEVANTAMENTO TEÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Nesta fase, os formadores e/ou assessores pedagógicos se responsabilizam em montar o "programa" da formação, contendo temas e subtemas, cronograma com pautas para cada encontro, ou seja, o plano da formação que inclui problema, objetivos, metodologias, produtos, entre outros aspectos. Nesse contexto, cabe fazer levantamento teórico acerca da temática escolhida, a fim de que a formação não se restrinja apenas aos fazer prático ou pareça uma prática aleatória. Além disso, os professores podem participar também da construção do plano incluindo sugestões de autores, procedimentos, organização, entre outras questões.

2. DIALOGANDO PREVIAMENTE E DEFININDO TEMAS PARA FORMAÇÃO

Depois de definido o público com quem se quer trabalhar, é a vez de escolher o tema da formação. Nesse sentido, evidenciamos a importância de que haja um plano da formação, evitando imprevistos, improvisos e desorganização. Sugerimos uma reunião para dialogar com os professores sobre suas práticas, anseios, dificuldades, necessidades e questões profissionais relacionadas ao ensino. Pode-se optar pela discussão oral, por escritas em papel ou até partir de sugestões previamente definidas. O importante é que os professores possam pensar junto aos formadores ou assessores sobre o que querem e precisam aprender ou aprofundar.

4. REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Esta etapa configura a realização, propriamente, da formação permanente. Consiste nos encontros coletivos, mediados por um ou mais formadores e/ou assessores pedagógicos para discussão teórica, compartilhamento e socialização de práticas, tomadas de decisão, ressignificação de concepções e planejamento de inovações e mediações práticas. Devem acontecer em processo, durante meses ou anos. Não deve ocorrer de modo aligeirado, em poucos encontros ou, até mesmo, com muitos encontros em um curto espaço de tempo. É preciso tempo para pensar, refletir, intervir, discutir, retomar, refazer, compartilhar, etc. Desse modo, consideramos os seguintes passos para esta etapa da formação:

FORMAÇÃO EM ESCOLAS: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

4.1. DISCUSSÃO TEÓRICA E PRÁTICA MEDIADAS PELO DIÁLOGO

Deve haver espaço para discussão teórica, mesmo breve, sobre os aspectos que estão sendo estudados. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que a formação não pode se tornar exposição ou argumentação vertical, monologa, descontextualizada, enfadonha e desinteressante. Por isso, o diálogo deve ser a chave para todas as discussões.

4.3. ATUALIZAÇÃO E FEEDBACK

O retorno aos encontros é sempre um ponto chave da formação em escola pois, a partir dele é possível atualizar-se sobre determinados conceitos e práticas e, além disso, expressar ou compartilhar com os demais envolvidos, as experiências produzidas. Dessa forma, socializando, os professores ensinam e aprendem, além de formar uma rede de apoio.

4.2. INTERVENÇÕES PRÁTICAS (REFLEXÃO-AÇÃO-REFLEXÃO)

Definidos os problemas, os professores discutem e refletem sobre os temas e conteúdos da formação e planejam intervenções práticas. Depois, nos encontros seguintes, trazem os relatos das experiências, registrados também (sempre que possível) em imagens, vídeos ou materiais escritos.

6. CONCLUSÃO, FINALIZAÇÃO, FECHAMENTO DE CICLO FORMATIVO

Esta etapa da formação configura o encerramento do ciclo formativo, ou seja, a finalização do curso ou proposta realizada. Nesse contexto, avalia-se os resultados compartilhados em forma de produtos, portfólios, relatos, vídeos, mostra pedagógica, etc. Todavia, não apenas os resultados das vivências em sala de aula, mas do processo formativo também. Cumpre ressaltar que essa avaliação não cabe apenas aos formadores e assessores, mas, sobretudo, aos próprios professores participantes. Caso os resultados não tenham sido satisfatórios ou não tenha havido tempo de concluí-los, pode-se reorganizar a formação e continuá-la adiante.

7- ALGUNS PONTOS IMPORTANTES:

- ✓ *Formação em escolas* significa um novo enfoque na formação, não apenas a realização no local de trabalho;
- ✓ *Os formadores* devem ter o mínimo de familiaridade com a escola e os profissionais. Preferencialmente, devem ser os assessores pedagógicos das escolas ou secretarias de ensino;
- ✓ *Os conteúdos* da formação devem partir da necessidade apontada pelos professores ou mediante observação dos membros da gestão escolar e das secretarias. Todavia, quando isso ocorrer, deve-se dialogar, apresentar e abrir espaços para os professores dizerem o que pensam a respeito.
- ✓ Deve-se estimular a *participação ativa* dos professores no planejamento e execução da formação, bem como nos processos de reflexão, discussão e (re)elaboração de conceitos e práticas.

POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DA FORMAÇÃO EM ESCOLAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho, argumentamos que a *Formação Permanente em Escolas* é uma modalidade formativa que rompe com os paradigmas reducionistas, aplicacionistas e simplificadores. Trata-se de uma perspectiva formativa que valoriza o contexto de atuação dos professores, os conhecimentos e necessidades oriundos da prática cotidiana, reconhece os espaços de trabalho como lócus de socialização e compartilhamento entre os pares e preconiza a mediação de assessores ou formadores de contexto, ou seja, pertencentes e/ou participantes do dia-a-dia dos professores. Entretanto, ao mencionar a formação *em* escolas, não nos limitamos ao local físico das instituições, mas ao desenvolvimento de uma nova postura frente aos processos de desenvolvimento profissional e institucional.

Nesse sentido, a formação *em* escolas demanda a mudança de posturas e ressignificação de conceitos. Muda as formas, os modos de interagir, de produzir conhecimento, de articular teoria e prática e de avaliar o trabalho. Desse modo, evocamos algumas questões acerca da concepção de professor reflexivo e do paradigma da complexidade como suporte para um novo *modus operandi* da formação permanente.

Contudo, algumas limitações e possibilidades desse tipo de trabalho devem ser evidenciados.

Primeiro, a formação em escolas limita-se a aspectos que são próprios das relações complexas existentes nos grupos de profissionais e também no tocante às demandas particulares de cada docente e suas turmas. Por isso, essa modalidade de formação só pode se aproximar dos reais anseios dos professores, mas não será capaz de atender ou resolver completamente os problemas do ensino e aprendizagem. Tais limitações emergem da ação humana, da incerteza e das limitações.

Além disso, há limitações teóricas e práticas já que não podemos conhecer tudo e nem fazemos tudo. Nesse sentido, “toda prática, ao mesmo tempo em que realiza a teoria, também a limita, no sentido de que não consegue esgotar todas as potencialidades teóricas” (DEMO, 1982 p.60).

Ademais, não é nossa intenção lançar um protótipo inovador e autossuficiente de formação, mas oferecer uma alternativa que sirva de contraponto ao paradigma tradicional, reducionista e conservador no tocante à formação permanente de professores.

Nesse sentido, espera-se que as discussões, análise e proposições contidas neste trabalho mobilizem outros aprofundamentos teóricos e encaminhamentos práticos posteriores que beneficiem professores e instituições de ensino.

No tocante às possibilidades, a formação permanente *em* escolas pode colaborar, sobremaneira, com a instituição de ensino e, sobretudo, com o desenvolvimento profissional dos professores. Dessa forma, essa modalidade formativa pode:

- Ampliar o entendimento dos professores sobre aspectos teóricos e práticos da docência;
- Criar uma rede de apoio para estudos, compartilhamentos e discussão;
- Desenvolver autonomia docente;
- Estimular a cultura da formação permanente e constante, entre outros.



MENSAGEM FINAL



A produção desse material destina-se a professores, assessores pedagógicos ou coordenadores e supervisores, gestores escolares, membros das secretarias de educação, estudantes de licenciaturas, pedagogos, pesquisadores da formação de professores e demais interessados.

É preciso ouvir o que os professores tem a dizer, o que sentem, o que pensam e o que desenvolvem enquanto estratégias docentes. Em uma sociedade do conhecimento, movida pelo grande quantidade de informações, é preciso que a escola possa, cada vez mais, se firmar enquanto espaço de construção de saberes. Para isso, é imprescindível que comecemos pelos professores, dando-lhes espaço para que construam a sua autonomia e desenvolva-se profissionalmente. Só assim poderemos transformar a escola num espaço de produção de conhecimento, de criticidade e de convergência entre os saberes diversos que compõe a vida humana. Nesse entendimento, urge a necessidade pela formação permanente em escolas como possibilidade de modificar o processo de produção do conhecimento, a partir de dentro da instituição, pelos próprios atores do contexto. Desejamos que este recursos possa inspirar práticas, pensamentos e reflexões.

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba pela oportunidade;

Aos professores do Mestrado, em especial à Orientadora da pesquisa, Dr^a Robéria Nádia Araújo Nascimento, pelo acompanhamento, orientação e incentivo;

À Secretaria Municipal de Educação de Vertente do Lério – PE e à Escola Municipal José Batista de Souza pelo acolhimento e apoio na pesquisa;

Aos professores e coordenadora participantes pelo empenho, dedicação e esforço no decorrer da formação.

Enfim, a todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente para que a pesquisa fosse realizada, culminando neste produto educacional.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, Maria Aparecida. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, set./dez. 1999. p. 383-403.
- BEHRENS, Marilda Aparecida; JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. *Revista Diálogo Educacional* - v. 2 - n.3 - p. 77-96 - jan./jun. 2001.
- BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999a.
- BRITO, Andrea; SILVA, Shirleide. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: FERREIRA, Andrea Tereza; CRUZ, Shirleide (org.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p.35-51.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEMO, Pedro. **Educação, avaliação qualitativa e inovação-I**. Brasília: INEP/MEC, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 56ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. COEB, Congresso de Educação Básica: qualidade da aprendizagem. 2013. p. 2-18.
- GEDHIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p.148-173.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais para a profissão docente**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dezembro, 1999. p. 239-277.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

REFERÊNCIAS

- NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. *A complexidade como matriz de uma nova ecologia cognitiva*. João Pessoa: UFPB, 2007. 289f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v.47, n.166, p. 1106-1103, out./dez. 2007.
- NÓVOA, António. *O passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora. 1999. p. 13-34.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PRADO, M. E. B. B. *Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações*. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.
- SACRISTÁN, J. G. *Tendências investigativas na formação de professores*. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós, 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p. 215-233, 1991.
- TARDIF, Maurice; MOSCOSO, Javier Nunez. A noção de "profissional reflexivo" na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de pesquisa*, v.48, n.168 p.388-411 abr./jun. 2018.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- WERTHEIM, Jorge. Apresentação da edição brasileira. In: MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002. p. 11-12.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

SOBRE OS AUTORES



Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2009), é mestrando em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestre em Psicanálise Aplicada à Saúde e Educação pela UNIDERC/ABEPE (2015), Especialista em Psicanálise Aplicada à Educação e Saúde ? ANCHIETA (2014) e Especialista em Educação Básica pelo Centro Universitário de João Pessoa ? UNIPÊ (2011). Integrante dos Grupos de Pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Comunicação (DECOM/UEPB) e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN/UEPB) (Possui experiência na docência da educação básica desde 2001 como professor da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Normal Médio. Atuou na formação de professores em programas como o Profoco, Pró-Letramento, Projeto Trilhas, Brasil Alfabetizado, Programa Paulo Freire e Pnaic. Atualmente é professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino e Analista Educacional na rede Estadual, ambas em Vertente do Lério ? PE. Tem interesse por estudos sobre didática e ensino, cultura e diversidade e práticas pedagógicas, com foco na formação permanente de professores. E-mail: robsonlima13@hotmail.com

ORIENTADORA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Professora Associada do Departamento de Comunicação Social (UEPB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB), com atuação na Linha de Pesquisa Ciências, Tecnologias e Formação Docente. Integrante dos Grupos de Pesquisa: TECLIN- Tecnologias, Culturas e Linguagens (PPGFP/UEPB), Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Comunicação, Memória e Cultura Popular (DECOM/UEPB), vinculados à Linha de Pesquisa Mídia e Estudos Culturais. Aglutinando esses espaços, orienta os eixos temáticos: Mídias e Educação; Estudos Culturais e Identidade Docente; Formação Docente e Práticas Pedagógicas; Educação Intercultural, Gênero e Currículo Escolar. Tem interesse por estudos de narrativas seriadas, hibridismos midiático-religiosos, mediações linguístico-literárias em suas possíveis convergências e implicações para os campos da educação e da comunicação.



