



**ANDRÉ LUCIANO ALVES**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: A  
PESQUISA-AÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA**

CANOAS, 2019

ANDRÉ LUCIANO ALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: A  
PESQUISA-AÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu da Universidade La Salle/UNILASALLE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2019

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A474f Alves, André Luciano.

Formação continuada de professores e prática docente [manuscrito]: a pesquisa-ação como experiência formadora / André Luciano Alves – 2019.

181 f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

“Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva”.

1. Educação. 2. Prática docente. 3. Formação continuada. 4. Educação básica. 5. Escola pública. I. Silva, Gilberto Ferreira da. II. Título.

CDU: 371.13

ANDRÉ LUCIANO ALVES

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: A  
PESQUISA-AÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, pela Universidade La Salle/UNILASALLE, sob orientação do Professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

Aprovado pela Banca Examinadora em: 29 de março de 2019.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
Unilasalle

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva  
Unilasalle

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Margô Mantovani  
Unilasalle

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dóris Helena de Souza  
PUC/RS e Prefeitura de Porto Alegre/SMED

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ângela Adriane Schmidt Bersch  
FURG

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Município de Alvorada/RS, por meio da Secretaria de Educação e, em especial, à escola municipal participante da pesquisa pela abertura, confiança e o desejo de contribuir, que de acordo com Madalena Freire é ele (o desejo) que nos move, que é nossa energia e nosso fogo. Desejo esse que se transforma em projeto.

Um agradecimento especial aos atores e, acima de tudo, autores que deram vida a esse projeto transformando-o em realidade. Realidade que foi desvendando-se a cada encontro, em cada discussão acerca dos resultados, das trocas que foram sendo tecidas no olhar o outro, a si próprio em atenção ao desejo, acompanhando o outro, na busca da sintonia comigo e com o outro (colega). Sem esses atores/autores, hoje, esse momento não passaria de um sonho ou de um desejo talvez guardado em algum espaço ocioso.

Em segundo lugar, quero agradecer à Universidade La Salle pela acolhida, mas com profundo respeito e admiração, em especial ao meu orientador, Professor Doutor Gilberto Ferreira da Silva que, desde o princípio estabelecemos uma sintonia, a qual por vezes perdi a frequência, mas ele estava ali sempre buscando reestabelecer a conexão.

Em terceiro lugar gostaria de agradecer, também, às contribuições apontadas pela banca de qualificação recebidas em março de 2017, as quais algumas delas foram incorporadas ao longo deste trabalho e, outras, ficaram para trabalhos futuros, tendo em vista os objetivos deste, mas com certeza são de grande valia.

Também agradeço a CAPES/PROSUC pela oportunidade de financiar esta proposta, pois, certamente, sem esse apoio financeiro, a concretização desse sonho-atualmente meta do Plano Nacional de Educação- não estaria hoje se concretizando.

Gostaria de agradecer às pessoas da minha família que me apoiaram, em especial ao meu pai *in memoriam*, que sempre primava pelo estudo como forma de lograr melhores condições de vida, assim como a minha mãe, pela ausência de estar junto a ela nos mais diferentes momentos. Vamos retomar o convívio, o qual tive ausente, por hora, durante este período.

Não poderia deixar de mencionar meus filhos que, mesmo ausentes neste momento frente às circunstâncias da vida e, ao mesmo tempo distantes, não por

minha vontade, mas por opção deles próprios, não ficaram em nenhum momento esquecidos em meus pensamentos e lembranças.

Ainda quero agradecer ao Fábio Luís de Souza, pois em momentos que pairava o desejo de desistir, ele tinha uma palavra amiga que me encorajava a continuar, tendo em vista que eu estava na reta final de todo um trabalho, no qual havia um misto de realização pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, uma luta que tratava internamente sobre o significado de tanto esforço empreendido, quando se assiste a um desmonte na educação brasileira e à falta de valorização dos profissionais da educação por distintos governos de diferentes esferas e, ainda, da sociedade como um todo.

Por fim, agradeço aos meus alunos da graduação e pós-graduação, com os quais muito aprendo, aos professores com os quais compartilho o espaço da escola pública, minha raiz e, aos colegas docentes do Ensino Superior, pelas trocas realizadas. Assim como não poderia deixar de mencionar os componentes da banca examinadora deste trabalho final, pela disponibilidade, pela leitura atenta, pelas sugestões apontadas e pelas contribuições que certamente enriquecerão nesta nova caminhada. Principalmente pelas palavras de carinho e amorosidade, que tanto permeou suas análises que, nesta data, foram proferidas e que certamente marcaram e farão a diferença no profissional que busco me reconstruir, permanentemente, no meu dia a dia na escola pública ou no ensino superior.

Aqueles que, porventura, não tenham sido mencionados sintam-se de alguma forma valorizados nesse momento. A todos vocês, meu muito obrigado.

*“O educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a sua realidade. O educador estuda a teoria dos outros, construindo, produzindo a sua. O ato de estudar-refletir faz parte do cotidiano do educador, porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, educar. O instrumental que disciplina sua prática de pesquisa, de estudo, é a observação e a reflexão. A observação é o início do seu estudo. Por meio do registro de suas observações e do planejamento, ele estrutura sua reflexão. A reflexão tece o processo de apropriação de sua prática e teoria. Somente tendo sua teoria nas mãos, o educador questiona e recria outras teorias. Dessa forma, o ato de estudar-refletir provoca dor, mal-estar e também desprazer. Mas tudo isso faz parte do movimento de fundamentação teórica que alicerça a recriação da teoria e da prática.”*

*Madalena Freire*

## RESUMO

A busca por uma educação de qualidade tem se configurado em uma bandeira de discursos, políticas públicas e propósitos da legislação educacional, na qual a formação de professores tem ganhado relevância. A formação de professores, embora tenha apresentado avanços nas últimas décadas, ainda está distante de atingir o que se espera não apenas no Brasil (GATTI, 2008, 2009 e 2016; DAVIS et. al., 2010) como em países da América Latina (VAILLANT, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018; FANFANI, 2005). Esta pesquisa vislumbra-se na formação continuada de professores, uma das possibilidades que possa contribuir para se alcançar melhores resultados em prol de uma escola pública de qualidade. O presente estudo desenvolvido na linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, do Programa de Pós-graduação da Universidade La Salle/UNILASALLE, analisou a escola, enquanto lócus da formação continuada, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente. Esta tese, ancorada no paradigma qualitativo, seguiu o desenho metodológico da pesquisa-ação, proposta por Kurt Lewin (1946) e Thiollent (2011), com aporte etnográfico (ANDRE, 2012). Participaram deste estudo, por adesão voluntária, vinte e quatro docentes de uma escola pública municipal de ensino fundamental da Região Metropolitana de Porto Alegre, situada no Município de Alvorada/RS. Os materiais empíricos que subsidiaram a pesquisa foram: questionários, observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturada e documentos. Os dados que constituíram o corpus da pesquisa foram explorados à luz da análise de conteúdo temática (CAUDURO, 2004; MINAYO, 2008; GIBBS, 2009). Os achados apontaram a falta de clareza conceitual sobre a formação continuada, em que se busca essa construção nos países da América Latina, na qual os docentes demonstram pouca participação, seja ela oferecida na escola ou não, dado seu caráter teórico e superficial em que a estratégia predominante da mesma são no formato de palestras que não atendem as necessidades dos docentes e de seus contextos educacionais. A proposta desenvolvida, por meio da pesquisa-ação, possibilitou a elaboração de uma formação continuada com professores que, partindo da escola como o local privilegiado dessa

proposta, levou em conta as necessidades dos docentes e da realidade na qual a escola está inserida, na medida em que propiciou a construção coletiva e centrada na prática docente, objeto constante de reflexão. Evidenciou-se que, ao partir dos problemas/potencialidades dos docentes, foi possível dar-lhes a condição de autores de suas práticas, em que o engajamento e o empoderamento foram determinantes na ressignificação do seu fazer docente, permeada pela a reflexão constante de suas práticas em que a teoria pode assumir um papel significativo. Formação continuada essa, que além da contribuição para o corpo docente, impactou positivamente na aprendizagem dos alunos. Assim, as análises possibilitaram confirmar a tese sustentada neste estudo de que a escola pode sim se tornar o *locus* privilegiado de formação, possibilitando aos professores a compreensão de que os momentos de formação continuada dentro do espaço escolar podem se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar coletivamente no e sobre o fazer docente tem potencial significativo para melhorar a prática docente em prol de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Pesquisa-ação Colaborativa. Educação Básica. Escola Pública. Prática Docente.

## ABSTRACT

The search for a quality education has been configured in a banner of speeches, public policies and purposes of the educational legislation, in which the training of teachers has gained relevance. Teacher training, although it has advanced in recent decades, is still far from achieving what is expected not only in Brazil (GATTI, 2008, 2009 and 2016, DAVIS et al., 2010) and in Latin American countries (VAILLANT, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 and 2018, FANFANI, 2005). This research is envisaged in the continuing education of teachers, one of the possibilities that can contribute to achieve better results in favor of a quality public school. The present study developed in the line of research: Teacher Training, Educational Theories and Practices, of the Graduate Program of the University La Salle / UNILASALLE, analyzed the school as a locus of continuous formation, articulating different training strategies and its constitution in a space of formative experience as qualifier of the teaching practice. This thesis, anchored in the qualitative paradigm, followed the methodological design of action research, proposed by Kurt Lewin (1946) and Thiollent (2011), with an ethnographic contribution (ANDRE, 2012). Twenty-four teachers from a municipal public elementary school in the Metropolitan Region of Porto Alegre, located in the Municipality of Alvorada / RS, participated in this study. The empirical materials that supported the research were: questionnaires, participant observation, field diary, semi-structured interviews and documents. The data that constituted the corpus of the research were explored in the light of the thematic content analysis (CAUDURO, 2004; MINAYO, 2008; GIBBS, 2009). The findings pointed to the lack of conceptual clarity about continuing education, in which this construction is sought in the countries of Latin America, where teachers show little participation, whether offered at school or not, given their theoretical and superficial nature in which predominant strategies are in the form of lectures that do not meet the needs of teachers and their educational contexts. The proposal developed, through action research, made possible the elaboration of a continuous formation with teachers who, starting from the school as the privileged place of this proposal, took into account the needs of the teachers and the reality in which the school is inserted, since it allowed the collective construction and centered in the teaching practice, constant object of reflection. It was evidenced that, based on

the problems / potential of teachers, it was possible to give them the status of authors of their practices, in which engagement and empowerment were determinant in the re-signification of their teaching work, permeated by the constant reflection of their practices in which theory can play a significant role. Continuing education, which in addition to the contribution to the teaching staff, had a positive impact on students' learning. Thus, the analyzes made it possible to confirm the thesis supported in this study that the school can become the privileged locus of formation, enabling teachers to understand that the moments of continuous formation within the school space can be a formative experience, which in the exercise of thinking collectively in and about the teaching profession has significant potential to improve teaching practice in favor of quality teaching.

Keywords: Continuing Teacher Education. Collaborative action research. Basic education. Public school. Teaching Practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Tese.....	30
Figura 2 - Localização do Município de Alvorada na Região Metropolitana de Porto Alegre.....	36
Figura 3 - Localização da escola no bairro.....	388
Figura 4 – Rua adjacente à avenida principal do município, que dá acesso à escola .....	39
Figura 5 – Acesso à escola .....	40
Figura 6 – Rua de acesso à escola .....	41
Figura 7 – Entorno da escola .....	42
Figura 8 – Entorno da escola .....	42
Figura 9 – Acesso da escola. ....	43
Figura 10 – Pátio interno da escola visto próximo da sala dos professores.....	44
Figura 11 – Pátio interno da escola visto da secretaria da escola.....	44
Figura 12 – Equipe Diretiva da Escola .....	49
Figura 13 – Corpo docente da escola na formação de fevereiro de 2017.....	50
Figura 14 – Ciclo da pesquisa-ação .....	522
Figura 15 – Desafios da formação continuada por Estado.....	900
Figura 16 – Aspectos da formação continuada .....	922
Figura 17 – Ciclo da formação continuada.....	922
Figura 18 – Produção sobre formação continuada de professores de 1996 a 2018 .	96
Figura 19 – Temáticas das produções da linha de pesquisa .....	1000
Figura 20 – Apresentação da proposta de pesquisa. ....	11313
Figura 21 – Aplicação do instrumento de pesquisa.....	11314
Figura 22 – Atuação docente .....	11515
Figura 23 - Apresentação dos dados. ....	11717
Figura 24 – Análise de dados em grupos.....	11818
Figura 25 - Análise dos dados em grupos.....	11919
Figura 26 - Categorias.....	12525
Figura 27 - Síntese das discussões .....	1411
Figura 28 - Oficina sobre observação etnográfica.....	14444
Figura 29 - Socialização do planejamento coletivo. ....	145

Figura 30 - Síntese do processo de formação continuada .....15838

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias iniciais .....	622
Quadro 2 – Categorias e subcategorias.....	622
Quadro 3 – Produções sobre formação continuada na América Latina .....	68
Quadro 4 – Perspectivas sobre formação continuada.....	844
Quadro 5 – Produções da linha de pesquisa.....	98
Quadro 6 – Formação continuada como treinamento (Art. 87 da LDB) .....	12626
Quadro 7 – Formação continuada como capacitação (Art. 61 da LDB) .....	12727
Quadro 8 – Formação continuada como aperfeiçoamento (Art. 67 da LDB).....	12728
Quadro 9 – Temas abordados nas formações da escola com baixa relevância para os docentes.....	134
Quadro 10 – Assuntos a serem contemplados nas formações continuadas oferecidos na escola.....	13636

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição da matrícula em 2017 .....	37
Tabela 2 - Índices de aprovação, reprovação e evasão escolar entre 2012 e 2015	466
Tabela 3 - IDEB no período de 2005 a 2017 .....	477
Tabela 4 – Qualidade do professor no aprendizado do aluno .....	87
Tabela 5 – Produções de 1996 a 2018 a cada ano .....	96

## LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPM	Círculo de Pais e Mestres
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREAL	Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>32</b>
2.1	Caracterização do estudo .....	32
2.2	Campo empírico.....	35
2.3	Participantes do estudo.....	50
2.4	Processo de pesquisa.....	50
2.5	Procedimentos de análise dos dados.....	60
<b>3</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA</b> .....	<b>644</b>
3.1	A educação nas reformas educacionais.....	644
3.2	Concepções e práticas de formação continuada.....	677
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL</b> .....	<b>744</b>
4.1	A origem do campo de estudo da formação continuada.....	744
4.2	Concepções e práticas do campo de estudo.....	77
4.3	As formações continuadas na rede pública: entre formas, dilemas e temas	81
<b>5</b>	<b>UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO PPGEdu/UNILASALLE</b> .....	<b>95</b>
5.1	A produção da linha de pesquisa .....	9898
<b>6</b>	<b>O ESPAÇO ESCOLAR COMO <i>LÓCUS</i> DA EXPERIÊNCIA FORMADORA</b> .	<b>1033</b>
6.1	Professores: os ausentes nos discursos produzidos .....	1066
6.2	A centralidade dos professores no processo formativo .....	10808
<b>7</b>	<b>A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO</b> .....	<b>1122</b>
7.1	Formação continuada .....	12525
7.2	Escola: <i>lócus</i> da formação .....	13333
7.3	Prática docente .....	14747
<b>8</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>1600</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>17474</b>

<b>APÊNDICE B - INSTRUMENTO: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>17575</b>
<b>APÊNDICE C - INSTRUMENTO: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO B – FICHA DE REGISTRO DA OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>1800</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de pesquisa, em especial a escrita de uma tese, pode ser considerado uma das atividades de maior complexidade da atividade humana no processo de conhecimento. Embora o ser humano produza diferentes tipos de conhecimento, o científico é fruto do questionamento e da curiosidade do pesquisador que busca conhecer ou aprofundar sobre determinada área, incomodado pela realidade vivida, e que se lança na interlocução com os autores e outros pesquisadores da área na busca dessas possíveis respostas às problemáticas que o impeliram a buscá-las.

A construção do conhecimento científico é um processo de busca por respostas ou por explicações sobre a realidade em consequência da investigação científica. Pesquisa que como define Gil (2010, p. 1) é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”, na tentativa de minimizar a ansiedade que se cria e vivencia em um processo de pesquisa, Booth (2005), coloca que pesquisa é algo que se faz diariamente, embora nem sempre se produza um relatório da mesma, mas é um processo no qual reúnem-se informações para se chegar a resposta de uma pergunta e assim solucionar o problema.

Nesse processo, Mills (2009) concebe a pesquisa como um ofício ou artesanato intelectual, isto é, como um trabalho em que está presente a marca do autor, do pesquisador, processo que ganha as marcas de seu autor na caminhada de construção do conhecimento científico. Nesta caminhada de produção do relatório de pesquisa alguns desafios se colocam nesse processo: a) o lugar que se ocupa e de onde se fala sobre a pesquisa; b) o objeto de investigação, que outrora foi explorado, mas por outro viés; e, c) a produção da tese, propriamente dita, com a análise dos dados produzidos/coletados na elucidação das questões postas como objeto de pesquisa.

Enquanto pesquisador, busco olhar para a escola pública, na qual por meio da observação e reflexão, nas palavras de Madalena Freire (2008) fazem-me pensar e voltar o olhar para esse espaço que ocupo e do qual me dirijo na busca de respostas para o entendimento de seus impasses. É desse espaço da escola pública que constituo o lugar de onde falo (pois foi onde realizei todo o ensino de primeiro grau

naquela época, na Escola Estadual Humaitá, localizada na zona norte de Porto Alegre e posteriormente, na Escola Normal 1º de Maio, onde cursei o então, segundo grau, na qual realizei a formação inicial para docência, hoje Ensino Fundamental e Médio, respectivamente). Espaço público esse, da formação inicial no qual vivi e convivi com profissionais que até hoje são referência no exercício da minha docência e que tenho muito a agradecer pelo que aprendi e me tornei a ser.

Iniciei a carreira docente como professor das séries iniciais (hoje anos iniciais), do ensino fundamental em 1993, de agosto a dezembro em substituição de uma professora, em uma escola privada e no ano seguinte assumia a docência da então terceira série em uma outra escola privada. No ano de 1996, acabei sendo nomeado para atuar em uma escola pública da rede municipal, a qual até hoje pertenço, no cargo de professor. Na época, comecei com uma turma de segunda série, na qual era composta por trinta alunos, em média, em que muitos deles sequer estavam alfabetizados.

Em 1995, iniciei o percurso da graduação (formação inicial), que propiciou a experiência de exercer diferentes papéis dentro da escola pública desde professor do ensino médio das disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, professor alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos, bem como professor de Artes e Ensino Religioso dessa mesma modalidade, inclusive exerci durante anos a função de supervisor escolar. Exerci, também, a função de coordenador do então precedente da Educação de Jovens e Adultos/EJA, o supletivo, onde também atuei como professor da disciplina de Geografia, no turno da noite, em uma fundação que atende a comunidade da Vila Cruzeiro em Porto Alegre e durante o diurno atendia, no turno inverso da escola, os alunos das escolas públicas em situação de vulnerabilidade auxiliando-os nos deveres escolares, propondo atividades lúdicas que possibilitassem a retomada dos conteúdos escolares que tinham dificuldades, embora fosse essa “minha turma” composta por alunos de diferentes idades e séries, o que exigia um planejamento, por vezes, diferenciado considerando os interesses e necessidades específicas trazidas por eles.

No período de 1995 a 2000, meu cotidiano era dividido entre o trabalho que realizava em escolas pública e privada e, ainda, enquanto estudante de graduação, ora realizada noite, ora tarde e noite. Este foi um período de muitas realizações, mas que, por outro lado, foi extremamente desgastante. Depois de concluída minha

formação inicial no ano de 2000 (já pedagogo habilitado em Matérias Pedagógicas e Supervisão Escolar) vim a ocupar, na rede pública municipal de Sapucaia do Sul (2002) e Gravataí (2004), no Estado do Rio Grande do Sul, o cargo de orientador pedagógico e supervisor escolar, respectivamente, atuando no Ensino Fundamental, na Educação Infantil em creche e pré-escola e na Educação de Jovens e Adultos.

Por questões de carga horária, acabei, em 2004, exonerando-me do cargo de professor em Gravataí, pois sempre gostei da sala de aula, pois essa atuação me possibilitava falar de um lugar comum ao professor, enquanto supervisor escolar, pois uma das críticas aos supervisores era que muitos não entendiam ou não tinham experiência de sala de aula. Também exerci em escola da rede privada a função de supervisão escolar no ensino fundamental, no ensino médio e na educação de jovens e adultos, tanto do ensino presencial como do ensino à distância.

Cada situação vivenciada nas escolas possibilitou-me perceber este local por diferentes ângulos (especialmente nas instituições municipais), assim como deparar-me com diferentes papéis que, de certa forma, me proporcionavam a reflexão a partir do lugar que eu ocupava e de me colocar no lugar do outro. Confesso que essa vivência me proporcionou experiências que, ao mesmo tempo me entusiasmavam a continuar e, por vezes, também me faziam pensar no papel que eu exercia em cada contexto, ou seja, se esse era o caminho certo dentro daquilo que acredito ser o esperado da educação.

Só o fato de estar revisitando minha memória profissional, neste momento reescrevendo minha trajetória na educação me traz lembranças e sentimentos, que me possibilitam uma reflexão do profissional que me tornei nesta caminhada, mas também o quanto tenho ainda para aprender. É como se eu me sentisse endividado ou compromissado com a escola pública, na qual vivenciei como aluno e vivencio enquanto profissional de contribuir com a qualificação do ensino, não que não o tenha, mas de possibilitar cada vez mais a qualificação desse espaço em prol de uma educação de qualidade que contribua para a formação das novas gerações.

O (segundo) outro desafio a que me refiro na escrita desta tese, é quanto ao objeto de investigação, pois possibilita a reflexão a qual nos leva “a constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos; e, por tanto, nos leva a transformar algo em nós, nos outros, na realidade” (FREIRE, 2008, p.49). O que nos diferencia enquanto

seres humanos, é essa capacidade de aprender, de mudar, de transformar, de criar, de fazer história, em que a capacidade de pensar alicerça esse processo de mudança.

Esse pensar envolve duvidar, perguntar, questionar que se torna uma maneira de investigar e de se fazer pesquisa, pois esse pensar envolve não apenas os outros, mas a si mesmo porque algo que nos parecia seguro, agora não é mais. E esse pensar impulsionado por algo que nos perturba, que provoca mal-estar e até insegurança nos move em busca de resposta (s).

Nesse sentido, a formação de professores logra cada vez mais relevância nos discursos políticos, na legislação educacional e é objeto de estudo de diversos pesquisadores da área da educação. De acordo com Santos (2007), parece haver um consenso entre os estudiosos sobre o assunto que a formação inicial tenha ocupado aspecto de maior relevância, uma vez que, o seu papel seja fornecer as bases para a construção de um pensamento pedagógico e que representa o começo da socialização profissional e a inserção nos âmbitos culturais, científicos e pessoal que permearão a prática pedagógica. Desse modo, segundo o autor supracitado, “[...] espera-se que a formação inicial fomente processos reflexivos sobre a teoria e a realidade social em que os professores irão atuar” (SANTOS, 2007, p.17).

A formação docente, em especial a inicial, ocupa a centralidade de inúmeros estudos até hoje. Entretanto, até a década de 1960, ela sofreu a influência escolanovista, a qual tinha por objetivo instruir futuros professores com as melhores formas de ensinar. Por esse viés, primava-se por uma formação voltada para o processo de ensino aprendizagem, o que correspondia a utilização das melhores técnicas para a obtenção dos melhores resultados.

Essa abordagem levou as políticas educacionais da época a padronizarem os currículos, de forma a direcionar o trabalho dos professores, evitando, assim, desvios provocados pela falta de preparação por parte dos docentes. A padronização proposta por tais políticas revela uma interpretação simplista do escolanovismo, uma vez que, um de seus objetivos, estava justamente a pretensão de romper com a escola tradicional pela diversificação de técnicas didáticas.

Os representantes do movimento escolanovista no Brasil tinham diferentes posicionamentos político-ideológicos de diversas origens e a padronização do ensino como foi proposta tenha sido defendida por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo por serem adeptos de uma visão mais conservadora de educação. Onde caberia a

escola dirigir a vocação e a orientação profissional, de modo a colaborar com a divisão social do trabalho na sua tarefa de harmonização da sociedade.

Por outro lado, a política educacional proposta por Anísio Teixeira propunha a defesa da democratização do ensino. A escola seria o local para a construção da consciência social, onde o indivíduo adquire valores e nela haveriam as condições para formar o ser social. Como a escola visa formar o homem para a vida democrática ela deveria desde o início mostrar que o indivíduo, em si e por si, só existe em função dos outros.

Na década de 1950, Anísio já demonstrava sua preocupação com a formação de professores frente à nova sociedade industrial e apontava que a escola deveria transformar-se e não esperar que viesse a ser atingida e compelida a mudar diante das pressões do tempo presente. Para ele, a sociedade precisava de um novo tipo de mestre com mais cultura e experiência, o que demandava um professor com uma preparação intelectual mais aprofundada, voltada tanto para a teoria quanto para a prática, o que depois dessa formação inicial, o profissional da educação poderia aprimorar-se com as suas próprias experiências. O que de certa forma o professor deixaria de ser o dono do conhecimento e passaria a ser um mediador, motivador e direcionador do processo pedagógico (SANTOS, 2007).

A luta de Anísio Teixeira e daqueles que compartilham seu pensamento focou-se nos anos de 1950 e 1960 no debate da elaboração e trâmite da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Embora a LDBEN 4.024/61 tenha sintetizado a luta desses educadores e garantido algumas conquistas para a escola pública, por conseguinte, foi insuficiente para garantir um ensino de qualidade para os brasileiros.

Com o início da ditadura militar em 1964 o debate educacional foi novamente silenciado e nesse período a promulgação da lei 5.692/71 marcou um duro golpe para os educadores progressistas. Entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, com a redemocratização do país, chegaram ao Brasil os estudos críticos da educação pautadas nas ideias de Passeron e Bourdieu que, na visão de Saviani, são os chamados crítico-reprodutivistas, pois consideravam que restava à escola o papel de reprodutora das classes sociais. Nesse sentido, Demerval Saviani chama a atenção para o caráter reprodutivista desta instituição, levando os educadores brasileiros a uma revisão de suas propostas no intuito de desfazer as amarras da padronização do ensino. Nesse aspecto, o presente autor, defensor da teoria crítica,

apontou para a necessidade de uma nova visão do papel da educação, a qual chamou de teoria crítico-social dos conteúdos segundo propunha que a escola poderia combater a ideologia dominante rumo à transformação social. Frente a essa perspectiva, propõe uma formação de professores baseada na reflexão sistemática, na qual a educação é vista como um campo dinâmico, dialético e, portanto, cheio de contradições.

Todo o contexto histórico da educação brasileira no século XX, brevemente visto, levou a várias reflexões sobre a formação de professores, influenciadas, em maior ou menor grau pelos pensamentos mencionados, o que de certa forma refletiu-se na legislação educacional brasileira ao longo deste século. A LDBEN nº 9.394/96 apresentou, em relação as legislações anteriores, avanço no que se refere a formação de professores, acompanhadas das resoluções que a acompanharam (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

Tais reformas educacionais trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para sua formação. As mudanças socioeconômicas apresentam novas exigências e fazem com que eles vivam tempos paradoxais. Por um lado, tem suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro, nada lhes é oferecido em troca. A LDB, ao priorizar a formação inicial, preocupou-se em enfatizar a associação entre teoria e prática, o que representa um ganho uma vez que, diferentemente, das outras legislações não se preocupava com a práxis do profissional da educação. Essa legislação deu um grande passo em direção à melhoria da qualidade de ensino por meio da formação de professores, ou seja, uma grande chaga da educação brasileira que pode ser abrandada. Percebe-se que:

[...] a formação de professores no Brasil, tanto no que diz respeito a formação inicial quanto no que se refere a capacitação em serviço, apresenta um avanço significativo nas últimas décadas. Todavia, está longe de apresentar um resultado satisfatório, necessitando ainda de muita discussão e reivindicações por parte dos profissionais que atuam em todos os níveis do ensino, a fim de que se possa contribuir para um ensino público democrático e de qualidade (SANTOS, 2007, p. 27).

A expressão “educação de qualidade”, tão em voga hoje em dia, deveria ser redundante: afinal, educação, por si só, não deveria ser de qualidade? Mas afinal, o que define uma educação de qualidade? Para alguns poderia ser além de uma boa estrutura física (quadra coberta, laboratórios, lousa digital, etc.), para outros poderia

ser aquela que apresenta um bom Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), outros diriam que seria boas condições de trabalho e melhores salários aos professores, os pais, por sua vez, poderiam relacionar a merenda escolar, uniforme ou a oferta de material escolar.

A educação básica tem sido alvo de críticas constantes por parte de diversos setores da sociedade, em que a educação de qualidade tem sido a tônica das discussões. É preciso, no entanto, salientar que a preocupação com a educação básica no Brasil é recente e, que só passou a fazer parte da agenda nacional, no início do Século XX, com o nascimento da República, como forma de construção de um sistema nacional para alavancar o desenvolvimento do país. Embora a ideia de transformação da educação em prioridade nacional tenha se iniciado com o Manifesto da Educação Nova (1932), ela permaneceu por muito tempo como um sonho distante.

Com a LDB 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) buscou-se melhorar a qualidade da educação e dos avanços obtidos, entretanto, ainda há grandes desafios a serem enfrentados para atingir a educação de qualidade que se almeja. A saber, dados do Ministério da Educação (MEC) apontam que a oferta da educação é insuficiente, a qualidade permanece baixa, ainda temos um número significativo de crianças e jovens fora da escola sendo que apenas 79% dos matriculados concluem o ensino fundamental, 58% concluem o ensino médio.

Programas como o PNE 2014-2024 buscam erradicar o analfabetismo. Entre as estratégias estabelecidas pelo presente programa que se compõe, basicamente, se em 20 metas, tem-se a redução da evasão, da retenção e das distorções de idade-ano/série. Nesse contexto, embora a preocupação com a formação de professores tenha ganhado a centralidade das discussões, em especial a formação inicial, a qual tem sua importância uma vez que, a mesma oferece a base para a atuação docente, a presente tese volta sua preocupação com a formação continuada, aquela que ocorre durante o período de exercício da profissão docente no seu *lócus*, a escola.

Diante do exposto, a formação continuada ganha relevância na presente pesquisa tendo em vista a experiência vivenciada pelo pesquisador, seja em sua atuação enquanto docente, seja enquanto orientador pedagógico ou supervisor escolar. Assim, parte-se do pressuposto que a formação continuada, dentre outras

alternativas, tem um papel fundamental na melhoria da qualidade da educação em nosso país.

O interesse pelo estudo sobre a formação continuada justifica-se pela experiência do pesquisador já mencionada, pela crescente oferta da mesma pelas redes municipais de ensino enfatizando a participação dos docentes e pela necessidade de aprofundamento do estudo uma vez que essa temática foi objeto de pesquisa, por ocasião do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade (2009 a 2011), que possibilitou refletir sobre essa formação que acontece nas escolas, como um momento capaz de contribuir para minimizar o mal-estar docente oriundo desse contexto social, político e econômico, no qual estamos cada vez mais mergulhados e para o qual, na escola buscamos respostas na grande maioria das vezes não encontradas, o que tem contribuído para o crescente sentimento de incerteza e de impotência dos educadores frente à realidade posta.

Nos anos de 2010 e 2011, buscava verificar os fatores determinantes do mal/bem-estar docente evidenciado em professores de escolas públicas municipais selecionadas da Região do Vale dos Sinos/RS e suas percepções sobre a formação continuada como viés desse bem/mal-estar docente. Ainda buscava, sobretudo, compreender o sentido e a relevância dada à formação continuada pelos professores participantes da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental que, de um total de 53 professores, participaram 15 (selecionados por meio de uma amostra não probabilística) onde foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: o questionário com perguntas fechadas e a entrevista semiestruturada. O perfil dos participantes demonstrou serem do sexo feminino, em sua maioria casadas, com idades entre 41 e 50 anos. Quanto ao tempo de atuação no magistério, verificou-se que oscilava entre 21 e 25 anos de serviço na educação, atuando, predominantemente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (ALVES, 2011).

Os achados da pesquisa, naquela ocasião, demonstraram que os professores participantes evidenciavam baixa motivação para a profissão docente face às mudanças constantes da realidade social, o que agravava o desejo de abandono da profissão, o estresse, entre outros. Não obstante, aqueles que, embora evidenciassem expectativa de sucesso e confiança em suas capacidades (empenho profissional, as metas e sucesso profissional, motivação intrínseca, a expectativa de eficácia e

controle), não conseguiram estabelecer estratégias para lidar com as situações profissionais estressantes do seu cotidiano docente.

Embora compreendessem a importância da formação continuada, a percebiam como algo externo, burocratizado, à margem do seu fazer pedagógico e dos problemas da escola, não conseguindo vislumbrá-la como um espaço coletivo de formação pessoal e profissional e era comumente confundida apenas por cursos e palestras oferecidas por órgãos externos a escola, como a Secretaria de Educação Municipal, por exemplo.

Frente ao exposto, a presente tese insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação da Universidade La Salle. A presente linha é caracterizada por:

Investiga o fenômeno educativo colocando em evidência a análise dos modelos de formação docente inicial e continuada e suas traduções na prática educativa, nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano. Procura aprofundar as concepções teóricas que orientam as ações educativas e propõe estratégias de intervenção nos sistemas de ensino em suas diferentes modalidades (formal, não-formal, educação básica e ensino superior).

Nesse sentido, é que esta pesquisa buscou dar continuidade e aprofundamento ao tema, ao olhar novamente para a formação continuada, na forma como a mesma ocorre na escola pública. Optou-se pela escola pública por acreditar em sua potencialidade e a de seus profissionais que lá atuam em termos de comprometimento com uma educação de qualidade, que contribua para a formação de um sujeito crítico, ético, participativo e transformador do seu entorno social, da qual cada vez mais a sociedade atual carece. Palavras essas lidas muitas vezes em documentos oficiais da escola e ouvidas em discursos sobre a educação, mas que na prática não conseguem ganhar força e forma para saírem do papel e se transformarem em realidade dentro de algumas escolas.

Como aponta Freire (2010, p. 29) “[...] pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço ou anunciar a novidade”. Corroborando com Nóvoa (1995), pode-se hoje, afirmar que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal ao confundir, sistematicamente, “formar” com “formar-se”, esquecendo que as atividades educativas nem sempre coincidem com as dinâmicas próprias da formação. Por outro

lado, não tem sido valorizada a necessária articulação entre a formação e os projetos das escolas por que feita, a maioria das vezes, à margem delas.

Formação que deve ser entendida como um processo permanente que começa quando o futuro docente tem acesso à formação inicial, sendo esta a primeira etapa de um percurso que deverá manter-se ao longo de toda a sua carreira profissional. O conceito de formação de professores identifica-se, cada vez mais, com o processo de desenvolvimento permanente do professor, pelo que a formação inicial e a formação continuada não são mais do que dois momentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais segundo Nóvoa (2009).

Um dos pressupostos em que se assenta a relevância e a urgência da formação continuada é a evidência de que, segundo o autor supracitado, os programas de formação inicial, por muito bem concebidos que estejam nunca serão suficientes para dotar os docentes de um saber total e duradouro, que possibilite responder as demandas do exercício cotidiano da prática docente (NÓVOA, 1995). Deste pressuposto, decorre a importância da formação continuada como instrumento de permanente atualização, de reflexão e auto avaliação, de troca de experiências, debate e cooperação com os seus pares, de tomada de consciência das suas práticas pedagógicas, de valorização e da (re) construção de sua identidade profissional, que se assume neste estudo na perspectiva do autor.

A relevância pela temática justifica-se pela importância que a mesma assume seja: a) por força da legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/96); b) pela importância da escola responder às demandas da sociedade atual frente às mudanças constantes e pelo aprimoramento do trabalho docente face às demandas sociais, políticas e econômicas em que se insere a educação atualmente; c) pela melhoria da qualidade da educação apontada como uma necessidade pelos indicadores de avaliação da educação básica; d) seja pela necessidade de se fomentar um espaço de reflexão crítica dentro das escolas para os docentes repensarem suas práticas e/ou trocarem experiências pedagógicas.

Nesse contexto, a escola enquanto um local de trabalho dos professores, assume a função de ser espaço de formação docente uma vez que, a formação continuada se faz em um ambiente de trabalho coletivo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI; 2011), tornando assim a escola como *lócus* de formação continuada. Diante do exposto, a presente tese, como objetivo geral propôs-se a:

Analisar a escola enquanto espaço de formação continuada de professores, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente.

Por sua vez, como objetivos específicos:

- a) Identificar, problematizar e diagnosticar as diferentes concepções de formação continuada e sua relação com a prática docente, tendo a escola como *lócus* de formação, à luz de seus problemas e potencialidades.
- b) Planejar coletivamente e implementar uma proposta de formação continuada, levando em conta as necessidades elencadas com o corpo docente da escola pesquisada.
- c) Acompanhar, avaliar e replanejar o processo de formação continuada, no decorrer de sua implementação, verificando o seu impacto/implicações na prática docente.

Logo, a tese que se sustenta, é a de que é possível legitimar a escola como *lócus* de formação continuada que articule diferentes estratégias de formação e se constitua em um espaço de experiência formadora, de modo a contribuir com a melhoria da prática docente, proporcionando o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva.

Acredita-se que o professor, na medida em que se apropria do seu pensar e exerce sua autoria de reflexão sobre o que fez, tem a possibilidade de construir “um amanhã” melhor em relação ao que ele pensou e fez hoje. No aprendizado cotidiano, é possível melhor perceber a significativa dimensão e importância daquilo que ele faz, tornando possível a tomada de consciência do que busca, do que acredita e sonha fazer, como aponta Madalena Freire (2008). Tal pensamento vai ao encontro do já apontado por Freire, quando este entende que:

Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história (FREIRE, 2008, p. 49).

Sejamos nós, os profissionais da educação, o modelo de sujeito crítico, ético, participativo e nos impulse para uma ação transformadora, se não do nosso entorno social, ao menos do espaço da escola mediados pela formação continuada. Este processo de pesquisa ocorreu em uma escola pública, por um lado, como forma de agradecimento do pesquisador com o espaço que contribuiu com toda sua formação ao longo dessa trajetória até o ingresso no ensino superior e, por outro, como forma de contribuição com o espaço que ocupa, como profissional e investigador, na perspectiva de colaborar com a qualificação do trabalho realizado nesse espaço que, outrora egressa e atualmente labora.

Nessa perspectiva, impregnado de subjetividades, buscou-se a objetividade da pesquisa imbuído em uma perspectiva qualitativa que possibilitou a realização da mesma, que neste processo de escrita, complexo, cheio de percalços e permeado pelos inúmeros aspectos subjetivos e objetivos, ao mesmo tempo desafiante, tenha corrido o risco de esquecer algo, omitir alguma informação, passar despercebido outra, ou até mesmo não analisar de forma correta elementos presentes nessa trajetória, mas elencou-se os que foram mais relevantes ao objeto de pesquisa.

A escrita da tese (e aí o último desafio, não mais ou menos, mas igualmente importante aos demais) é sair da zona de conforto quanto aos teóricos clássicos do campo, mudando o foco dos europeus, em busca do que pensam e produzem os autores na América Latina sobre a formação continuada de professores. Sabe-se da importância de autores consagrados como: Nóvoa (1995, 1999 e 2000), Imbernóm (2000), Enguita (2004), Canário (2006), dentre outros, para o avanço das discussões desse campo de estudo, das práticas realizadas e das possibilidades vivenciadas a partir de seus referenciais. Contudo, ao mesmo tempo buscou-se “olhar para os países vizinhos” ao nosso (pela proximidade, pela similitude da realidade e circunstâncias) para aprender com o nosso entorno sobre a formação continuada de professores.

Na escrita da tese, buscou-se, também, um outro caminho na (re) construção e compromisso com o debate sobre a formação de professores, em especial a

continuada, nesse sentido na elaboração do relatório da pesquisa tratou de estabelecer um diálogo com os autores estudados, a fim de estruturar a sustentação e o embasamento teórico possibilitando assim a construção e discussão dos principais conceitos e referenciais que subsidiaram a elaboração da mesma, os quais serão, posteriormente, transformados em artigos interdependentes. A Figura 1 abaixo, sistematiza a estrutura aqui realizada:

**Figura 1 – Estrutura da Tese**



Fonte: figura elaborada pelo autor (2018).

O primeiro capítulo intitulado: "CAMINHO METODOLÓGICO" buscou situar o leitor na trajetória desenvolvida ao longo do processo vivenciado pela metodologia da pesquisa-ação. Primeiramente situando o local pesquisado em seu contexto social, caracterizando o espaço de pesquisa, seus participantes e descrevendo como ocorreu o processo de produção e coleta de dados, que possibilitou a concretização deste trabalho.

Apoiados nos estudos de: Vaillant ( 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), Marcelo; Vaillant (2013, 2015,), Medrano; Vaillant (2014, 2016), Torre (2013),

Fanfani (2005), Vaillant; Gaibisso (2017), Unesco (2013) e Poggi (2013) buscou-se, no segundo capítulo, contextualizar A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA em termos de discursos e práticas produzidas sobre a temática da pesquisa. Também se pautou por evidenciar que práticas e propostas tem sido referência nesse contexto e que contribuições poderiam advir para que se pudesse compreendê-la em relação à nossa realidade, posteriormente.

No terceiro capítulo, ao tratar sobre a FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL buscou-se situar, historicamente, a temática no contexto brasileiro ancorados nos aspectos legais e buscou-se traçar um panorama das formas que a mesma tem assumido em diferentes regiões do país embasados em autores como: Gatti (2008, 2009 e 2016), Candau (2011), Davis et.al. (2010), Schimidt; Aguiar (2014), Veiga (2008), entre outros. Embora sejamos sabedores que o Brasil faça parte da América Latina esse recorte se fez necessário para uma melhor compreensão e delimitação das questões que permearam a presente pesquisa.

Na mesma lógica, o quarto capítulo: A PRODUÇÃO DO PPG EM EDUCAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, traz, desde seu início (com o Mestrado e mais recentemente com o Doutorado em Educação) o intuito de relacionar a produção local e sua convergência -ou discrepância- sofridas em relação ao discurso produzido nacional e internacionalmente, bem como, que aspectos da formação são permeados nessas produções suas ênfases e omissões.

No quinto capítulo O ESPAÇO ESCOLAR COMO *LÓCUS* DA EXPERIÊNCIA FORMADORA busca discutir a escola como espaço de formação continuada, que ganha sentido e significado em relação ao conceito de experiência formadora discutida por Josso (2004) e recolocando os professores no centro do processo formativo, que por muitos anos esteve ausente como apontado por Nóvoa (2000).

Por fim, A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO, buscou relatar a proposta formadora (JOSSO, 2004) desenvolvida em forma de projeto piloto em uma escola pública (*lócus*), da Região Metropolitana de Porto Alegre, envolvendo professores do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), por meio da pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin (1960) e Thiollent (2011), no quinto capítulo.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

### 2.1 Caracterização do estudo

A natureza deste estudo é qualitativa pois segundo Minayo (2008, p.21):

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes

Neste aspecto a presente pesquisa procurou, por meio da construção de uma proposta de formação continuada, tendo como parâmetro a realidade da escola pública municipal de pesquisa refletir sobre a realidade na qual está inserida, mas sobretudo, vivenciar uma proposta de trabalho ancorada nas necessidades apontadas pelos professores no contexto escolar, ao mesmo tempo que pensada, executada e partilhada no coletivo.

Adotou-se nesta pesquisa a metodologia da pesquisa-ação por entender que a mesma possibilita aos docentes refletir sobre a realidade, planejar coletivamente, além de implementar e avaliar a ação desenvolvida e com isso possibilitar, ao pesquisador, a compreensão do fenômeno estudado e a busca das respostas aos objetivos deste estudo. A proposta de pesquisa-ação está alicerçada no que propõe Kurt Lewin (em 1946 segundo FRANCO, 2008; GIL, 2010). Conforme descreve Thiollent (2011), a pesquisa-ação:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p.20).

Diniz-Pereira e Zeichner (2011), ao tratar do movimento dos educadores-pesquisadores, aponta que diferentes termos são utilizados para se referir a pesquisa feita pelos educadores a partir de suas práticas na sala de aula e na escola. “Os mais comuns são ‘pesquisa-ação’, ‘investigação na ação’, ‘pesquisa colaborativa’ e ‘práxis emancipatória’ (p. 11-12).

Corroborando com essa ideia Ghedin e Franco (2011, p. 211), indicam que a pesquisa-ação “tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras e segundo diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas [...]”. Adotou-se, neste estudo, o pressuposto de que:

[...] a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas, fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança *para a sua melhoria*. [...] o objetivo prioritário da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimentos; por isso, a produção e a utilização de conhecimento se subordinam a esse objetivo fundamental e estão condicionados por ele (ESTEBAN, 2010, p.167).

A pesquisa-ação envolve a transformação e a melhoria da realidade educacional, diferenciando-se da pesquisa convencional, uma vez que não está preocupada com o acúmulo de conhecimento, mas sim com um conhecimento vinculado com a prática e com a realidade vivenciada pelos docentes participantes da pesquisa em sua realidade local.

Neste contexto, ao destacar seu caráter reflexivo, mobilizador, gerador de conhecimentos interdisciplinares e de soluções coletivas, a pesquisa-ação aplicada à educação mostra-se com forte potencial de contribuição em processos de transformação das práticas institucionais, bem como no desenvolvimento da cidadania e do empoderamento que são elementos essenciais para a mediação de situações de conflito (TOLEDO; JACOBI, 2013).

Esteban (2010) lembra que a proposta da pesquisa-ação não é o estudo daquilo que os outros fazem como ocorre na pesquisa tradicional, mas de nossas próprias práticas, por isso, “a pesquisa-ação oferece a possibilidade de superar o binômio ‘teoria-prática’, ‘educador-pesquisador’” (ESTEBAN, 2010, p.172). Assim, transforma-se a prática em objeto de pesquisa, de modo que conhecer e agir fazem parte de um mesmo processo exploratório, onde os próprios envolvidos realizam a pesquisa. É, portanto, um tipo de pesquisa construída na/e a partir da realidade das pessoas envolvidas baseadas em suas preocupações e/ou problemas que afetam e fazem parte de sua experiência cotidiana. “Problemas que os próprios protagonistas sentem e experimentam ao realizarem seu trabalho” (ESTEBAN, 2010, p.171). Trata-

se de problemas vinculados ao contexto de cada grupo, bairro, instituição, para os quais se buscam encontrar uma solução prática.

Optou-se pela pesquisa-ação pela “convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas, tendo em vista a transformação da realidade” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 212), cuja intencionalidade dessa transformação é colaborativa envolvendo os sujeitos do grupo possibilitando a tomada de consciência, pelo sujeito, das transformações que vão ocorrendo em si e no processo. O que torna o desenvolvimento profissional um componente essencial que acompanha os processos de inovação e de reflexão evidenciando assim, um caráter formativo do processo, bem como o caráter emancipatório na medida em que torna possível o sujeito libertar-se dos mitos e preconceitos que servem de resistência aos processos de mudança.

Neste estudo a abordagem adotada de pesquisa-ação é a colaborativa “cujo elemento fundamental reside na colaboração e no trabalho conjunto entre pesquisadores e educadores, sem excluir outros membros da comunidade educacional” (ESTEBAN, 2010, p. 179). A pesquisa-ação envolve a colaboração das pessoas que optam pela mudança e melhoria da realidade em que estão inseridos. Orienta-se pela criação de grupos autocríticos de reflexão que se comprometem com o processo de transformação, na qual a reflexão sistemática se dá na ação e não *a posteriori*. Nessa perspectiva a prática e a teoria encontram um espaço de diálogo comum (ESTEBAN, 2010).

Na pesquisa-ação a preocupação fundamental é o processo tanto quanto o produto, uma vez que se pretende melhorar a prática por meio do processo, mas também se considera que o caminho a percorrer para consegui-lo é tão importante ou mais do que o resultado final. Nas palavras de Toledo e Jacobi:

[...] a metodologia da pesquisa-ação é considerada um sistema aberto, isso porque diferentes rumos podem ser tomados no decorrer do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas. Inicia-se evidentemente com um planejamento. Porém, conforme afirma Thiollent (2011), há um ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, referindo-se à divulgação dos resultados, mas no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos em função das diferentes situações diagnosticadas ao longo do processo (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 159-160).

Ainda, contou-se com o aporte etnográfico, o qual se caracteriza, fundamentalmente, pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. Segundo André (2012, p. 41), o aporte etnográfico:

Permite [...] entender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Com o suporte na etnografia, buscou-se entender os valores e crenças dos docentes participantes da pesquisa a partir da realidade vivenciada pela pesquisa-ação, onde por meio das técnicas etnográficas (observação participante e a entrevista) foi possível desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Ainda segundo o autor supracitado, a etnografia não pode limitar-se a descrição, pois deve “[...] tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. [...] admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo” (ANDRÉ, 2012, p. 45). Nesse viés, o estudo da prática escolar não pode se restringir a descrever o que acontece no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando as múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. Portanto, acredita-se que a pesquisa-ação associada ao estudo etnográfico, possibilitou responder aos objetivos propostos neste estudo.

## **2.2 Campo empírico**

O campo de estudo se deu no município de Alvorada/RS. O município nasce como um Distrito de Viamão, primeiramente, chamando-se Passo do Feijó e só em 1965, ocorre à emancipação, passando a chamar-se Alvorada, em homenagem ao fato de os trabalhadores saírem cedo da manhã para o trabalho ao alvorecer do dia e em função do Palácio da Alvorada em Brasília/DF. O presente município alvo dessa

pesquisa integra a Região Metropolitana de Porto Alegre, no Vale do Gravataí, possuindo 71 km de extensão territorial, fazendo divisa com Cachoeirinha, Gravataí, Viamão e Porto Alegre. Atualmente possui uma população de 195.631 habitantes, de acordo com os dados do IBGE de 2011.

Figura 2 - Localização do Município de Alvorada na Região Metropolitana de Porto Alegre



Disponível em:

[https://www.google.com.br/?gws\\_rd=ssl#q=mapa+do+municipio+de+alvorada+rs](https://www.google.com.br/?gws_rd=ssl#q=mapa+do+municipio+de+alvorada+rs)

Acesso em: 02 jun 2016.

A escolha do Município de Alvorada/RS para a realização da pesquisa se deu pela minha aproximação, com o mesmo, em função de ter realizado algumas palestras para os professores da rede municipal sobre temas como: alfabetização e educação especial. A escolha da referida escola para a execução da pesquisa se dá pela minha aproximação com a mesma, enquanto professor do ensino superior, no acompanhamento dos alunos do curso de Pedagogia nos estágios obrigatórios e que inclusive alguns são professores, atualmente, da rede pública municipal de Alvorada/RS, lotados nesta escola e ainda porque realizei, por convite da direção, formações com os professores do ensino fundamental sobre os temas: alfabetização, planejamento, inclusão escolar, assim como motivação e aprendizagem na própria escola.

Conforme dados do INEP (2017), o município de Alvorada/RS possui 71 escolas ao todo, sendo destas 47 escolas públicas assim distribuídas: 17 estaduais, 29 municipais, 1 federal e ainda conta com 24 escolas privadas. Por sua vez, em relação ao número de alunos matriculados na Educação Básica no referido município nas redes pública e privada (Tabela 1) temos:

Tabela 1 - Distribuição da matrícula em 2017

Etapas	Matrículas de Estudantes nas Escolas				
	Rede Pública			Privada	TOTAL
	Municipais	Estaduais	Federal		
Creches	-	-	-	377	<b>377</b>
Pré-escolas	1.227	-	-	836	<b>2.063</b>
Anos Iniciais	9.564	5.664	-	1.568	<b>16.796</b>
Anos Finais	5.185	7.018	-	1.076	<b>13.279</b>
Ensino Médio	-	6.659	61	267	<b>6.987</b>
EJA	2.025	1.121	29	367	<b>3.542</b>
Educação Especial	1.275	436	1	23	<b>1.735</b>
<b>TOTAL</b>	<b>19.276</b>	<b>20.898</b>	<b>91</b>	<b>4.514</b>	<b>44.779</b>
%	<b>43,05%</b>	<b>46,67%</b>	<b>0,20%</b>		
<b>Distribuição por rede</b>	<b>89,92%</b>			<b>10,08%</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autor, conforme dados do Censo Escolar/INEP (2017).

A rede pública atende 89,92% das matrículas enquanto a rede privada atende pouco mais de 10%. Na rede pública federal a participação no número de matrículas “é inferior a 1%” o que referenda os dados do Censo Escolar 2017 (p.9).As escolas da rede pública do município em 2017, no ensino fundamental (anos iniciais e finais)

embora tenham apresentado crescimento no IDEB<sup>1</sup>, não atingiram a meta estabelecida. Nos anos iniciais atingiu 4,9 e nos anos finais 3,6 quando a meta prevista era 5,5 e 4,4, respectivamente, considerando as escolas municipais e estaduais.

O presente estudo foi realizado em uma escola pública municipal fundada em 1957, localizada no Bairro Tijuca, a qual em 2017 possuía 87 funcionários, 1.234 alunos matriculados: 396 nos anos iniciais e 420 nos finais do ensino fundamental, 357 na EJA e 61 na educação especial considerada uma escola de grande porte (conforme dados do Censo Escolar/INEP, 2017). Essa escola possui 15 salas de aula, salas para direção, professores, secretaria, refeitório, despensa, auditório, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais, biblioteca, cozinha, espaços adequados e adaptados a alunos com deficiência e mobilidade reduzida. Conta também com acesso à internet banda larga, 33 computadores para uso dos alunos, bem como com 5 para uso administrativo além de equipamentos como rádio, aparelho de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor, data show e televisão (conforme dados do Censo Escolar/INEP, 2017).

Figura 3 - Localização da escola no bairro



Fonte: Google Maps

---

<sup>1</sup> Calculado com base no aprendizado de Português e Matemática na Prova Brasil e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

A presente escola atende a alunos provenientes de vários bairros (Tijuca, Umbú, Vila Elza e Sítio dos Açores), localizada entre a zona urbana e rural do município de Alvorada. É considerada uma escola “grande” por ter alunos até o 9º ano, quando na maioria das escolas próximas apenas há o atendimento até o 5º ano do ensino fundamental.

Figura 4 – Rua adjacente à avenida principal do município, que dá acesso à escola



Fonte: Autor (2017).

Na figura 4 pode-se evidenciar que a rua de acesso à escola a pavimentação é irregular, a calçada não apresenta qualquer tipo de revestimento além de ser irregular o que dificulta a mobilidade de deficientes físicos e visuais pelo bairro. Evidencia-se, então, que está é uma comunidade de baixa renda, pois muitos se sustentam do programa social Bolsa Família, conforme relatórios do programa, nos quais são informados a frequência dos alunos aos órgãos de controle do programa na Secretaria de Educação Municipal.

Evidenciou-se a baixa participação dos familiares na vida escolar dos alunos, no que tange, principalmente, a aprendizagem quando se analisou a assinatura dos responsáveis nas atas de reuniões escolares, conselhos de classe participativos e

entrega de boletins, porém quando convidados para alguma atividade: como festa junina, festada família e o chá da primavera, a maioria, além de ajudar nas arrecadações comparecem. Ainda, percebeu-se que os alunos convivem, em sua maioria, com os avós, pois os pais (pai e/ou mãe) estão reclusos em função do tráfico de drogas e da violência que é grande nessa região, conforme relato da diretora da escola.

Figura 5 – Acesso à escola



Fonte: Autor (2017).

A figura 5 retrata, além do acesso à escola, o espaço (chamado de campinho) ao lado da Associação de Moradores do Bairro, que serve como um dos poucos espaços de lazer nos finais de semana junto com as atividades oferecidas pela associação.

Figura 6 – Rua de acesso à escola



Fonte: Autor (2017).

A figura (6) mostra a rua lateral e a de acesso à escola de pesquisa a qual conta com calçada e pavimentação asfáltica e desprovida, parcialmente, de iluminação pública em alguns pontos da rua. Já as figuras 7 e 8 apresentam o entorno da escola, em sua extensão frontal, a qual é separada do acesso externo à escola por uma construção de alvenaria. Em 2014, a tela foi substituída pelo muro, por questões de segurança, evitando que fossem passados entorpecentes pelos vãos da mesma, evitando a visibilidade do público externo para as dependências da escola, bem como a rivalidade entre as gangues muito comum nesta realidade, segundo aponta a direção escolar.

Também é possível verificar nas imagens que, mesmo durante o horário escolar, há a circulação de transeuntes do bairro, mas que não pertencem à escola aguardando o horário de intervalos dos alunos e/ou saída dos mesmos. Devido à violência e ao tráfico de drogas, geralmente, a diretora solicita a Brigada Militar ou a Guarda Municipal o acompanhamento da saída dos alunos nas proximidades da escola, embora nem sempre suas solicitações sejam atendidas devido ao baixo efetivo de segurança no município.

Figura 7 – Entorno da escola



Fonte: Autor (2017).

Figura 8 – Entorno da escola



Fonte: Autor (2017).

Em toda a extensão do muro a figura 9 mostra o único portão de acesso de entrada para a escola pela comunidade escolar.

Figura 9 – Acesso da escola.



Fonte: Autor (2017).

Em consequência, principalmente, da insegurança do bairro e das constantes brigas de gangues, a Secretaria Municipal de Educação disponibilizou um guarda municipal, que fica no portão de entrada da escola, no pátio interno, para a realização da segurança do ambiente escolar nos três turnos de funcionamento da mesma nos dias em que ocorre o expediente escolar. Nos finais de semana e feriados, a escola não possui qualquer tipo de segurança ou monitoramento, no entanto um dado que merece destaque, é que nesse período a escola nunca sofreu qualquer tipo de vandalismo, apenas os moradores do bairro pulavam a tela para jogar bola na quadra.

A escola não possui portão de acesso para automóveis, o que inviabiliza o uso do pátio interno para estacionamento dos carros de professores e funcionários (figuras 9 e 10). Assim, os que não desejam deixar seu carro na calçada junto ao meio fio, terminam alugando uma vaga para estacionamento no pátio dos vizinhos, pois temem “a onda” de violência do bairro, que é muito comum.

Figura 10 – Pátio interno da escola visto próximo da sala dos professores.



Fonte: Autor (2017).

Figura 11 – Pátio interno da escola visto da secretaria da escola.



Fonte: Autor (2017).

Constata-se, a partir da observação das figuras mencionadas, que o pátio é amplo e acessível aos alunos, com calçamento, possui corredores espaçosos, embora apresente desnível de um pavilhão ao outro e com acesso coberto entre de prédio ao outro para os dias de chuva. Nota-se ainda apenas um poste de iluminação no pátio interno com dois refletores e poucos espaços em que se verifica a presença de vegetação.

Em meados de 1997, iniciou-se no município de Alvorada o movimento da Constituinte Escolar, o qual passou a ocorrer em toda a Rede Municipal, impulsionado pelo princípio constitucional de gestão democrática do ensino e referendado, anteriormente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96. Esse movimento, fomentado pela Secretaria Municipal de Educação e incentivado a ocorrer em cada Unidade de Ensino (Escola), foi estruturado em cinco encontros, aos sábados, onde foram estudados e discutidos os documentos até então existentes: o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica. Nesses encontros foram eleitos, democraticamente, representantes da comunidade escolar (pais, alunos, professores e funcionários), denominados de delegados, os quais participaram das plenárias regionais onde seriam votados os princípios norteadores da educação municipal.

A partir das plenárias regionais foram organizados quatro eixos temáticos (Gestão Democrática, Organização Curricular, Princípios de Convivência e Avaliação), que serviram de base para a educação no referido município. Eixos esses entendidos como princípios a serem seguidos por toda a rede municipal em busca de uma educação de qualidade e, sob os quais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deveria estruturar-se.

Em especial, na escola de pesquisa, esse movimento pela construção de uma escola de qualidade, propiciou à comunidade escolar algumas reflexões e apontou alguns aspectos insatisfatórios, tais como: a evasão, o baixo índice de aprovação/alto índice de reprovação e gestão escolar. Isso impulsionou a busca da construção de uma nova concepção de escola inspirada na participação, com ideias democráticas, socializadora e humanista visando à superação dos conflitos e das relações autoritárias.

Nessa perspectiva a referida escola reiniciou sua caminhada com o objetivo de tornar-se uma instituição participativa, com autonomia e qualidade, onde o aluno se

sentisse a vontade dentro do espaço escolar e o aprender fosse prazeroso, pois até aquele momento a mesma não estava atingindo esses propósitos.

Através desse movimento da Constituinte Escolar muitas conquistas a comunidade conseguiu, por meio do orçamento participativo, como o Serviço de Educação de Jovens e Adultos/SEJA, conquista de espaço para a qualificação profissional por meio das reuniões pedagógicas semanais e quinzenais com assessoramento da Secretaria Municipal de Educação, grupos de estudos, conselhos de classe participativos, constituição do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e Conselho Escolar (CE), como mecanismos de participação colegiada das decisões na escola. Também houve a ampliação da escola, por meio da participação dos delegados no orçamento participativo, bem como a qualificação dos espaços escolares.

Outras conquistas foram obtidas como o calçamento do pátio e a construção da quadra de esportes e projetos visando a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, entre os anos de 2011 e 2012, novamente reuniu-se a comunidade escolar, dentro desse processo de transformação para reavaliar sua caminhada, seus documentos, os progressos e suas dificuldades, o que culminou num processo avaliativo de amplo debate, que resultou na construção de uma nova proposta curricular para a escola.

Como resultado da avaliação realizada, embora a escola tivesse apresentado um avanço em alguns aspectos, ainda mereciam a atenção e a preocupação da comunidade escolar e, também da mantenedora, os indicadores de evasão, repetência e aprovação. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Alvorada/RS – SMED/UFRGS, no período de 2012 a 2015, a escola de pesquisa apresentou os seguintes índices:

Tabela 2 - Índices de aprovação, reprovação e evasão escolar entre 2012 e 2015

Ano Letivo	Reprovação		Abandono		Aprovação	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
2012	17,1%	31,3%	3,6%	6,3%	79,3%	62,4%
2013	12,5%	22,7%	3,0%	7,3%	84,5%	70,0%
2014	15,4%	18,7%	4,2%	7,7%	80,4%	73,6%
2015	14,84%	26,91%	2,49%	3,34%	82,66%	69,75%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/UFRGS

O olhar sobre os dados supracitados permite tecer algumas reflexões. Em relação à reprovação constatou-se um declínio nos anos iniciais seguida de um crescimento desses índices nos anos seguintes. O mesmo observou-se nos anos finais do ensino fundamental. Em relação à aprovação há um evidente crescimento nos índices dos anos iniciais e, por outro lado, nos anos finais o ano de 2015 apresentou uma queda na aprovação, embora nos anos anteriores tenha apresentado um crescimento. Já o abandono tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais vem diminuindo, o que de certa forma mostra que a escola vem apresentando um crescimento na busca de uma educação de qualidade, embora tenha muito a ser feito nesse sentido.

Com relação à distorção idade/série, os dados de 2007 a 2013, nos anos iniciais do ensino fundamental - do 1º ao 5º ano – apontavam o 4º ano com um índice de (49%), o 5º ano (42%) e o 3º ano (41%). Nos anos finais – do 6º ao 9º ano – o 6º ano liderava com (61%), seguido do 7º ano com (57%). Os dados mostram, o ano de 2012, como o líder na distorção idade/série da escola como um todo, o qual apresentava mais de 40% de distorção, conforme dados do INEP/2013. Acredita-se que uma educação de qualidade perpassa pelos índices de aprovação e de permanência do aluno na escola, mas que de fato garanta ao aluno a garantia do direito de aprendizagem para o exercício da sua cidadania.

O monitoramento da qualidade da educação básica, por meio dos indicadores, é uma atividade essencial para a orientação e avaliação das políticas públicas educacionais e das formas de gestão dos sistemas de ensino no país, como por exemplo o IDEB. Acompanhando o IDEB da escola de pesquisa no período de 2005 a 2017, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (Tabela 3) constata-se que:

Tabela 3 - IDEB no período de 2005 a 2017

Ano	Ensino Fundamental			
	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Meta	Valor	Meta	Valor
2005	-	<b>3,3</b>	-	<b>3,2</b>
2007	3,4	<b>3,1</b>	3,2	<b>2,8</b>

2009	3,7	<b>3,4</b>	3,3	<b>2,7</b>
2011	4,2	<b>4,2</b>	3,6	<b>3,4</b>
2013	4,4	<b>4,6</b>	4,0	<b>3,6</b>
2015	4,7	<b>4,4</b>	4,4	<b>3,4</b>
2017	5,0	*	4,6	<b>4,3</b>

Fonte: Autor, conforme dados do IDEB/INEP (2018).

A tabela acima mostra que, nos anos iniciais, em 2007 e 2009 a escola não atinge a meta, em 2011 consegue atingir a meta e 2013 supera a meta estabelecida, porém em 2015 volta a apresentar baixo desempenho e em 2017 o número de participantes foi insuficiente para a aferição dos resultados. Por outro lado, nos anos finais do ensino fundamental, no período de 2007 a 2017, a escola de pesquisa não consegue atingir a meta estabelecida embora, tenha apresentado um crescimento bem superior em 2017, ainda que abaixo da meta prevista para aquele ano.

De acordo com o INEP (2015):

A fim de ampliar o escopo desse monitoramento, tal como requer o atual Plano Nacional de Educação (Lei N.º 13.005/2014), que prescreve que o Sistema de Avaliação da Educação Básica passe a divulgar, também, indicadores de avaliação institucional que tratem, entre outros aspectos, do perfil do alunado, esta nota apresenta o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas de educação básica do país, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na Diretoria de Avaliação da Educação Básica/Daeb (BRASIL, 2015, p.1).

O INSE (Indicador de Nível Socioeconômico) tem por objetivo situar o conjunto dos alunos em estratos socioeconômicos definindo pela posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pela família dos alunos e nível de escolaridade de seus pais. No indicador as escolas são classificadas em grupo variando de 1 a 6, sendo as escolas classificadas no “Grupo 1” predominam alunos com baixo nível socioeconômico e, no “Grupo 6”, os alunos com alto nível socioeconômico, de acordo com os dados do INEP (2017), a escola de pesquisa está classificada no Grupo 4. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, a escola pesquisada tem como filosofia:

[...] formar sujeitos participativos, democráticos, socializadores, críticos, capazes de numa interação solidária construir uma sociedade melhor com ideias democráticas e humanísticas, que rompa com os conflitos, as relações competitivas e autoritárias, que garanta a todos os segmentos da

comunidade: pais, alunos, professores e funcionários, o respeito as suas opiniões nas decisões tomadas de forma conjunta com objetivos comuns. A prática educativa deve procurar a superação das contradições e operações de classes, gênero e etnias. A prática educacional é entendida como prática social, sendo crítica e transformadora (PPP, 2005, p.20).

Na percepção da Equipe Diretiva (Figura 12) é um grupo de professores comprometidos com a Escola, de acordo com as informações dadas pela diretora, pois buscam, por meio de projetos criados na escola, atenderem às necessidades dos alunos e que, em conjunto com a gestão escolar, evidenciam um comprometimento com a superação da realidade de violência, maus tratos e carência na qual a escola está inserida.

Figura 12 – Equipe Diretiva da Escola



Fonte: Autor (2017).

De acordo com os dados do Censo Escolar (2017) a escola possui 57 docentes distribuídos nos três turnos de funcionamento e 6 auxiliares ou profissionais de apoio (Figura 13) e 24 funcionários para limpeza e preparo da merenda escolar.

Figura 13 – Corpo docente da escola na formação de fevereiro de 2017.



Fonte: Autor (2017).

### 2.3 Participantes do estudo

Participaram do referido estudo 24 professores que atuam nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, por adesão voluntária, que frequentam os momentos de formação continuada que ocorrem na escola, semanalmente, nas quartas-feiras pela manhã (das 10h às 12h) e a tarde (das 15h às 17h). A pesquisa se deu durante os momentos de formação continuada, em datas previamente negociadas com a equipe diretiva da escola, envolvendo os docentes que desejaram contribuir com a pesquisa, garantindo-se aos mesmos a observância dos aspectos éticos, bem como a possibilidade de desistência a qualquer tempo sem qualquer ônus aos participantes do estudo.

Primeiramente, foi apresentado os objetivos do estudo e sua metodologia e os participantes que aderiram ao presente estudo assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

### 2.4 Processo de pesquisa

O processo de pesquisa ocorreu de junho a novembro de 2017, embora a qualificação do projeto de pesquisa tenha ocorrido em março do mesmo ano e na mesma época tenha sido retomado o contato com a escola de pesquisa para a

apresentação do mesmo. No decorrer dos meses de abril e maio foram os meses de preparação para entrada em campo, onde primeiramente contactou-se a direção da escola para retomada da proposta de pesquisa e, posteriormente, com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), por intermédio dos assessores que atendem a escola pesquisada, para apresentação do projeto e anuência da proposta.

Após aprovação da proposta pela SMED, realizou-se duas reuniões (uma em abril e outra no início de maio) com a Equipe Diretiva da escola, na qual participaram a diretora, as vice-diretoras, a supervisora e a orientadora educacional para estabelecermos, conjuntamente, uma proposta de agenda para a realização da pesquisa tendo em vista que, a escola estava realizando as alterações no PPP e no Regimento Escolar, por solicitação da SMED, e que a realização da pesquisa não poderia interromper o processo que estava em vias de conclusão.

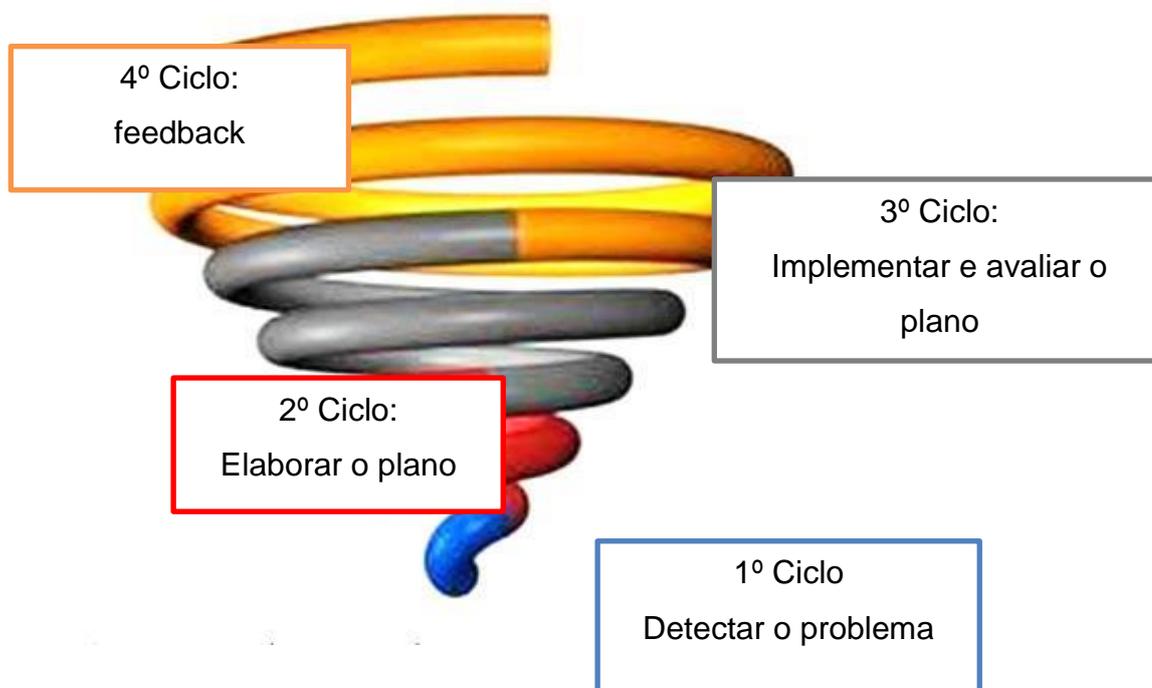
Tendo por objetivo analisar a escola, enquanto um espaço de formação continuada de professores, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora como qualificadora da prática docente, este estudo contemplou a realização de quatro grandes momentos realizados na escola buscando dar conta do objetivo proposto, por meio da metodologia da pesquisa-ação.

O processo de pesquisa-ação é definido ou caracterizado como uma espiral de mudança para fazer referência ao processo segundo o qual se desenvolvem as fases que formam um projeto seguindo o modelo de Lewin (o planejamento, a ação, a observação e a reflexão). Espiral esta que, segundo Esteban (2010), se caracteriza, fundamentalmente, por seu caráter cíclico, sua flexibilidade e interatividade em todas as etapas ou todos os passos de cada ciclo.

A partir da recomendação de autores como Barbier (2007), Esteban (2010), Thiollent (2011), Ghedin e Franco (2011) e Diniz-Pereira e Zeichner (2011), entre outros autores que versam sobre como planejar e desenvolver um processo de pesquisa-ação e, ainda, retomando as etapas fundamentais propostas por Lewin, descrevo o caminho desenvolvido durante a realização da pesquisa. O processo de pesquisa inicialmente previsto para 9 encontros para a realização da pesquisa-ação se deu em um total de 14 encontros, alguns deles divididos o tempo da formação com as necessidades a serem trabalhadas pela direção ou supervisão da escola. Esses

momentos ou etapas, aqui denominados de ciclos, conforme apontam Sampieri; Collado e Lucio (2013) foram:

Figura 14 – Ciclo da pesquisa-ação



Fonte: Imagem da internet, elaborado pelo auto (2017).

#### A) **Primeiro ciclo: Diagnóstico**

Os referenciais sobre pesquisa-ação sugerem que o trabalho se inicie pelo diagnóstico da situação para posterior planejamento das ações a serem realizadas.

De acordo com Ghedin e Franco (2011, p.239):

É preciso que o pesquisador determinado a realizar uma pesquisa-ação perceba que está lidando com um grupo de alguma forma estruturado e possuidor de uma dinâmica do qual ele, pesquisador, de início não faz parte. Nesse grupo o pesquisador pretende, junto ao coletivo, empreender mudanças. [...] Há que haver um 'aquecimento coletivo' anterior ao trabalho de pesquisa propriamente dito.

Esses autores enfatizam que é impossível um trabalho de diagnóstico quando o pesquisador e o grupo não se situam como um “nós” que estamos juntos para a elaboração de uma proposta coletiva (GHEDIN; FRANCO, 2011). Razão pela qual esse primeiro momento apresenta total relevância para a referida pesquisa. Neste

sentido apontado pelos autores este pesquisador não era considerado pelo grupo de professores “um estranho entre nós”. Pelo fato de ter realizado o acompanhamento dos estágios obrigatórios das alunas do curso de Pedagogia na escola, em especial de uma das alunas que é docente dos anos iniciais na mesma. Fato esse que, me aproximou desta escola, uma que quando chegava na mesma todos os funcionários e professores me conheciam e chamavam de “o professor da professora J”<sup>2</sup>, ou simplesmente me tratavam como: “o profe”.

Um segundo vínculo gerado por meio do acompanhamento do estágio se fortaleceu de forma que, a convite da direção, realizei palestras em diferentes ocasiões nas formações desta escola para os professores e posteriormente, até para a rede municipal de ensino de Alvorada/RS. Aproximação esta que, de certa forma, me deixava numa situação confortável frente aos docentes e contribuía significativamente para “tecer o sentimento de parceria e colaboração instaurando um clima grupal que permita a emergência qualitativa dessas ações em todos os participantes” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.233).

Neste primeiro ciclo da pesquisa-ação foram realizados 3 encontros com o objetivo de diagnosticar o grupo docente, suas potencialidades e identificar suas necessidades, implícitas ou não, vivenciadas na realidade escolar. O primeiro encontro, com duração de 1 hora e meia, aproximadamente, foi organizado pela direção e contou com a participação de todos os docentes dos três turnos de funcionamento da escola e também dos dois assessores da SMED. Nesse momento foi apresentado a proposta de pesquisa, em *slides*, no auditório da escola e transcorreu de forma interativa na medida em que os professores ao sentirem necessidade interrompiam a explanação para sanarem suas dúvidas ou solicitarem esclarecimentos.

Realizada a exposição sobre a referida pesquisa, foi aplicado um questionário (Apêndice B), que foi respondido pelos professores (dos anos iniciais, finais do ensino fundamental e da EJA), direção, supervisão e orientação educacional, exceto os assessores da SMED.

---

<sup>2</sup> Utilizou-se a letra inicial do nome da professora visando respeitar os princípios éticos da pesquisa.

Neste ciclo, utilizou-se na coleta de dados o questionário como “instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 184). O uso deste instrumento teve como objetivo **conhecer o grupo de professores participantes da pesquisa, bem como, seu entendimento sobre a formação continuada oferecida pela escola, possibilitando assim a compreensão da influência da mesma, na prática pedagógica dos docentes.**

Para tal, utilizou-se um questionário misto constituído de perguntas abertas e fechadas, organizado em três dimensões: a primeira caracterizando o grupo de pesquisa, a segunda caracterizando a prática docente (escala de Likert), na qual foram apresentadas afirmações sobre os indicadores: projeto pedagógico, prática pedagógica e quanto ao professor e sua prática docente, onde foi assinalado seu nível de concordância variando de “concordo totalmente” a “discordo totalmente” (LAVILLE; DIONNE, 1999). E, por fim, a terceira dimensão do instrumento que consistia de perguntas abertas buscando caracterizar a formação continuada oferecida na escola nos indicadores: concepção, participação e temáticas abordadas ou lapsos ocorridos e também sobre a formação oferecida em âmbito da rede municipal.

Na semana seguinte, foi realizado o segundo encontro com duração de 2 horas onde foram apresentados, em *slides*, pelo pesquisador os dados coletados no questionário sobre a caracterização do grupo de pesquisa e, posteriormente, os docentes se organizaram em 7 grupos espalhados em salas de aula e no auditório. Para cada pequeno grupo foi entregue, pelo pesquisador, a tabulação realizada de um ou dois dos indicadores para apreciação de cada grupo durante 30 minutos.

Transcorrido esse tempo e reunidos no auditório, um dos docentes do grupo socializava, ao coletivo, a apreciação realizada apontando o que foi significativo na análise do pequeno grupo. Em alguns momentos durante a realização dos relatos, o pesquisador ou os professores intervinham problematizando as análises realizadas, apontando aspectos evidenciados como coincidentes ou até mesmo contraditórios. Momento esse de participação coletiva na discussão dos aspectos apontados em que os participantes puderam validar as informações, confirmar descobertas ou acrescentarem dados (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Por fim, o terceiro encontro deste primeiro ciclo com duração de 2 horas culminou com a discussão sobre as necessidades apresentadas pelo grupo e

definição do tema e/ou necessidade elencado para a elaboração da proposta de formação continuada a ser empreendida pelo grupo. Durante esse ciclo, o pesquisador se utilizou da observação sistemática e participante buscando coletar fatos, falas e reações dos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que o pesquisador se incorpora ao grupo (MARCONI; LAKATOS, 2010), registrando os aspectos relevantes no diário de campo “que nada mais é de um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal [...]” (MINAYO, 2008, p. 71). Corroborando com essa ideia Cauduro (2004, p.75-76), complementa:

[...] o conteúdo das anotações de campo, segundo Bogdan e Biklen (1994), devem conter uma parte mais descritiva e outra mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no campo, ou seja, uma descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, a descrição dos locais, dos eventos espaciais, as atividades geradas, das pessoas, das ações, dos comportamentos das pessoas observadas, ou seja, captar a imagem por palavras, sem conter juízos de valor”. [...] na parte reflexiva as anotações feitas incluem as observações pessoais do pesquisador durante a coleta de dados: especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.

Outro instrumento utilizado neste ciclo foi a fotografia, cuja utilização mais comum é em conjunto com a observação participante “[...] utilizada como um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se a imagem fotográfica não estivesse disponível para reflexão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 189).

### **B) Segundo ciclo: Elaboração do plano de intervenção**

Neste 2º ciclo da pesquisa-ação foram realizados um total de 4 encontros. O primeiro deles ocorreu no turno da manhã com duração de 4 horas, por solicitação da direção da escola e, os outros 3 encontros ocorreram no turno da tarde com duas horas de duração cada um. Realizado o diagnóstico e, uma vez identificada a preocupação do corpo docente, buscou-se planejar as estratégias de atuação na busca de soluções para às necessidades elencadas. Na elaboração do planejamento foram realizados dois encontros sendo um de 4 horas (manhã) e outro de 2 horas (tarde).

Este momento se tornou um espaço de construção coletiva para a elaboração plano de ação a partir das necessidades do coletivo buscando, por um lado, propor soluções ou introduzir a mudança ou a inovação pretendida e, por outro, primando

pela efetiva participação dos envolvidos de forma a comprometê-los com as ações e com os resultados a serem obtidos. Com isso o processo de planejamento se tornou um momento de estudo, de negociação, por vezes conflitiva, e de construção coletiva.

Dentre os momentos estudo realizados neste ciclo de planejamento, cabe salientar que foi realizado no terceiro encontro, com 2 horas de duração, pela necessidade apontada pelo corpo docente participante do estudo, para a realização de uma formação específica para instrumentalizá-los sobre a observação etnográfica e o registro da mesma, realizada pelo Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

Para Esteban (2010, p. 176):

Planejar é uma ação flexível e aberta a mudanças. Qualquer proposta de ação que o grupo defina depois do período de reflexão inicial deve sempre ser entendida em sentido hipotético, pois apenas a sua colocação em prática e a sua análise permitirão coletar evidências sobre o alcance e as consequências das ações empreendidas.

Nesse processo de construção coletiva do plano, incorporou-se as estratégias planejadas na busca pelas soluções práticas para resolver o problema ou gerar a mudança. Aqui, contemplou-se os seguintes aspectos: prioridades, metas, objetivos específicos, as tarefas a serem executadas, sequência em que ocorreram, as pessoas responsáveis, a programação de tempos e recursos.

O último encontro deste ciclo que, como os demais, teve 2 horas de duração, realizou-se a socialização para o grande grupo do planejamento construído em forma de relato a partir do qual, os demais professores poderiam realizar contribuições ou sanarem dúvidas. Durante o desenvolvimento das atividades, a partir dos relatos e intervenções dos professores, registrou-se tais constatações no diário de campo, bem como estes foram fotografados e gravados de forma a compor o *corpus* da pesquisa. “Durante a elaboração do plano, o pesquisador continua aberto para coletar mais dados e informação que possam estar associados com a formulação do problema” (SAMPIERE; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 518).

### C) **Terceiro ciclo: Implementação e avaliação do plano**

O terceiro ciclo foi o mais longo de todos os demais e ocorreu no período de agosto a novembro de 2017. Nele foram realizados 6 encontros da seguinte forma: 5 encontros com 2 horas de duração cada um e 1 encontro de com 1 hora, apenas, devido as necessidades específicas demandadas pela escola de pesquisa.

O terceiro ciclo se constituiu no momento de desenvolvimento do plano de ação e a reflexão sobre a ação implementada foi um elemento presente em cada encontro, na qual a tarefa do pesquisador foi proativa: propiciando um espaço de troca de informação, motivando os participantes a refletirem sobre as ações realizadas e criando um espaço de interação que se transformou ao longo deste ciclo numa rede de apoio mútua. Decorrente da formação sobre a observação etnográfica e o registro da mesma, utilizou-se esse registro feito pelos docentes, como elemento de coleta de dados realizada ao longo deste ciclo. Os documentos são quaisquer materiais escritos que podem ser usados como fontes de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 2008).

Neste sentido, o registro das observações feitas sobre as aulas dos colegas, pelos professores, no desenvolvimento do plano de ação se constitui em um documento como:

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retirados evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2008, p.39).

Durante esse ciclo, o pesquisador coletou dados de maneira continua para avaliar cada tarefa realizada dos participantes e o desenvolvimento da proposta monitorando avanços, documentando os processos, identificando os pontos fortes/fracos e propiciando uma avaliação aos participantes, por meio da problematização, a partir dos relatos orais e escritos das suas práticas e das observações realizadas. Nesse processo a coleta de dados se deu por meio do registro das anotações no diário de campo através do “[...] relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150), também foram gravadas para posterior estudo buscando avaliar os avanços e colher de viva voz as opiniões, experiência e sentimentos dos participantes nessa etapa. Madalena Freire (2008) ao mencionar a importância do registro escrito aponta que:

Mediados por nossos registros e reflexões tecemos o processo de apropriação da nossa história, individual e coletiva. A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim, de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É nesse sentido que o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo em seus momentos e movimentos na

conquista do produto de um grupo. Mediados por nossos registros, armazenamos informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e, assim, aprendê-lo, transformá-lo, construindo o conhecimento antes ignorado (p. 55).

Foi um momento no qual o corpo docente refletiu sobre sua prática e sua relação com o processo de formação continuada analisando criticamente tanto os aspectos positivos quanto os principais problemas e dificuldades encontradas, o que estimulou a participação dos professores no processo de pesquisa convidando-os a refletirem sobre a própria prática, analisá-la e buscar elementos para reformulá-la, tendo como ponto chave a formação continuada como elemento propulsor que implica a prática docente.

Segundo Esteban (2010) “o plano de ação contempla grande variedade de circunstâncias e prevê outras, mas, às vezes, elas são alteradas modificando o previsto” (p.176). Embora o plano tenha previsto todos os passos o mesmo precisa ser constantemente adequado face a realidade concreta na qual será aplicado, portanto, “a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que se vão estabelecendo no grupo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.224). O qual pode ser repensado e reformulado em cada encontro buscando adequá-lo aos propósitos deste estudo.

#### **D) Quarto ciclo: Feedback**

Por fim, o último ciclo do processo de pesquisa-ação, ocorreu em um único encontro com 2 horas de duração e proporcionou um momento de reflexão coletiva e interpretação dos dados. O objetivo da pesquisa-ação é compreender a realidade para transformá-la, propiciando uma compreensão profunda do que acontece e por que acontece e para isso foi imprescindível refletir sobre a ação realizada.

A reflexão aqui gerada teve por objetivo encontrar o sentido dos processos que surgiram ao longo da implantação do plano, refletindo sobre o mesmo, comparando o planejado e o realmente atingido, refletindo sobre os resultados e seus efeitos na própria realidade, por meio do relato oral da proposta vivenciada. Neste momento se propôs a análise da proposta realizada e seu alcance, em comparação com as necessidades elencadas pelo corpo docente, para se estabelecer a partir da avaliação dos professores as repercussões da formação continuada na prática docente.

Posteriormente, foi proposto ao grande grupo a redação do relatório para sistematizar o processo seguido e facilitar a comunicação dos resultados e sua utilização em futuros projetos, assim como o intercâmbio de experiências com outros profissionais (ESTEBAN, 2010), para tanto, foi imprescindível o registro e a discussão da própria prática de forma reflexiva e participativa, o qual foi elaborado em um único documento construído pelos docentes.

Segundo Esteban (2010, p.176):

A elaboração do relatório ajuda as pessoas participantes da pesquisa-ação e o grupo a sistematizar o processo e a refletir sobre o sentido que a experiência teve para elas, perguntando-se: Que incidência teve essa pesquisa para mim e para o grupo? No que melhoramos ou mudamos? Como e de que maneira incidiu na transformação de nossa própria prática e do entendimento que temos dela? Como atuaríamos em um futuro à luz dos resultados obtidos e da aprendizagem que experimentamos.

Essas reflexões constituiriam o final de um ciclo de pesquisa-ação e significariam o possível início de uma nova espiral de mudança, entrando na fase de replanejamento. Relatório esse produzido no coletivo que propiciou a reflexão sobre a prática docente e sua relação com o processo de formação continuada e apontou os aspectos considerados positivos ou não, bem como uma reflexão crítica dos educadores da escola. Após a elaboração do relatório o mesmo foi lido em grande grupo para fechamento do mesmo e os aspectos relevantes (discussões, sentimentos, observações) foram registradas no diário de campo pelo pesquisador, assim como o relato feito oralmente do processo vivenciado pelos docentes.

O relatório produzido foi entregue uma cópia ao pesquisador pela professora “J” (a aluna do professor), na semana seguinte, ao último encontro, que serviu como documento de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2008). Dessa forma salienta-se que uma “importante característica da pesquisa-ação é seu processo integrador de pesquisa, reflexão e ação, retomando continuamente sob a forma de *espirais cíclicas*” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 229), dentre tantas outras características deste tipo de pesquisa, já mencionadas ao longo do caminho metodológico realizado neste estudo.

Concluído o processo de pesquisa-ação na escola, em abril de 2018 foi retomado o contato com a direção da escola, na qual foi agendada uma data e horário para a realização de uma entrevista (APÊNDICE C) com a diretora da escola parceira na pesquisa realizada.

A entrevista teve como objetivo **avaliar a percepção da gestora sobre o processo vivenciado de formação continuada e sua constituição enquanto experiência formadora na melhoria da prática docente**. Adotou-se, neste estudo, a entrevista semiestruturada, que é constituída de “uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Esta foi gravada e posteriormente transcrita, sendo preservada a originalidade das falas. Após a transcrição, a entrevistada recebeu o material produzido para, caso desejasse, pudesse corrigir ou confirmar o conteúdo transcrito (CAUDURO, 2004).

## **2.5 Procedimentos de análise dos dados**

Optou-se por estruturar a análise e interpretação dos dados em três níveis, seguindo o modelo apresentado por Cauduro (2004):

a) A análise foi iniciada com a leitura do material coletado para que o pesquisador pudesse estabelecer a dimensão e a direção da análise, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Esta primeira fase consistiu em reunir e agrupar todo o material coletado na fase da investigação de campo: os dados do questionário, a entrevista com a diretora, os documentos, as fotografias, as observações e o diário de campo, para se fazer uma leitura aprofundada e cuidadosa de todo o material coletado, buscando estabelecer uma visão de conjunto.

Após leituras e releituras exaustivas iniciou-se a codificação dos instrumentos utilizados na pesquisa. Segundo Gibbs (2009) o processo de codificação se deu anotando-se o nome do código na margem ou marcando o texto com cores. Foram então circuladas palavras ou termos de relevância que, expressassem sentimentos, emoções, entre outros, linha por linha, resultando daí as unidades de análise que se constituiu em um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado (MORAES, 2003). As unidades de análise ao serem reescritas procuraram expressar com clareza os sentidos construídos a partir do contexto retirado.

Nesse momento buscou-se o significado não somente do conteúdo explícito, mas também, daquilo que está implícito, indo a fundo às mensagens, as contradições e, também, aquilo que foi silenciado (LÜDKE; ANDRÉ, 2008). A primeira tarefa no

processo de análise foi administrar e captar o sentido do imenso rol de dados coletados, o que tornou, inicialmente, o processo mais lento.

b) Depois de levantadas, nas fontes de informações coletadas em campo, todas as unidades de significado relevantes ao estudo, estas foram agrupadas em um processo chamado de categorização.

A categorização é um processo de comparação entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as categorias. No referido estudo foi utilizada a categorização temática, construída a partir das análises em consonância com os objetivos da pesquisa, na qual foram agrupados os dados por tema e examinados todos os casos no estudo para ter certeza de que todas as manifestações de cada tema foram incluídas e comparadas (POPE; MAYS, 2009).

Segundo Gibbs (2009) a categorização é o momento que resulta em um processo de recorte e colagem na qual foram selecionados e compilados os dados sobre temas semelhantes. Essa classificação buscou ser inclusiva aonde foram adicionadas ou agrupadas tantas unidades de significados que se tornaram categorias e subcategorias. Gibbs (2009) utiliza a hierarquia de codificação, na qual os códigos que tratam do mesmo assunto ou guardam semelhanças são reunidos sob o mesmo ramo de hierarquia.

As categorias construídas tiveram as seguintes características preconizadas por Minayo (2008): (a) **exaustivas**, dar conta de todo o material analisado; caso um determinado aspecto não se enquadrasse nas categorias, buscou-se formular outra categoria; (B) **exclusivas**, um aspecto do conteúdo do material analisado não pode ser classificado em mais de uma categoria; (c) **concretas**, não foram expressas por termos abstratos que traduzam muitos significados e (d) **adequadas**, adaptada ao conteúdo e ao objetivo da presente pesquisa.

Foi deste momento que surgiram, no presente estudo, as primeiras categorias que possibilitaram chegar a uma espécie de “impregnação” como alguns autores mostram. A seguir apresento as primeiras categorias que emergiram no primeiro momento de análise do material, conforme demonstrado abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Categorias iniciais

Relação teoria e prática
Engajamento e autoria
Reflexão sobre a prática
Planejamento
Sentido da prática
Limitadores da prática
<i>Lócus da formação continuada</i>

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Segundo Moraes (2003) esse momento se caracterizou pelo envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados, buscando a compreensão destes em relação aos fenômenos investigados, atribuindo-lhes sentido e significado. As categorias iniciais, em um determinado momento de análise foram reavaliadas, repensadas e modificadas visando reestruturá-las em categorias principais e subcategorias. Desse processo resultou as categorias principais e as respectivas subcategorias que possibilitaram responder aos objetivos desta pesquisa, conforme (quadro 2) abaixo:

Quadro 2 – Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>Formação continuada</b>	Concepção
	Participação
	Relevância: escola x rede municipal
	Estratégias
<b>Escola: <i>lócus</i> da formação</b>	Temáticas relevantes
	Reflexão sobre a prática
	Planejamento coletivo/colaborativo
<b>Prática docente</b>	Contribuição da formação continuada
	Engajamento, empoderamento e autoria
	Relação teoria e prática
	Sentido do fazer docente
	Limitadores

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

c) A categorização, por si só, não esgota a análise, foi necessário que o pesquisador fosse além, ultrapassasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre a formação continuada. O processo

de categorização possibilitou se chegar em um momento no processo de análise dos dados em que foi possível a elaboração de uma “síntese interpretativa através de uma redação que permitisse dialogar com os temas, com os objetivos, as questões e pressupostos da pesquisa” (MINAYO, 2008, p.92).

Processo esse que possibilitou chegar em um determinado ponto em que as peças do quebra-cabeça pareciam dar forma e começaram a mostrar as respostas que se buscava no presente estudo, momento em que, segundo Gibbs (2009), possibilitou a estabelecer as relações entre fatores, fenômenos, contextos e assim por diante. Ao se chegar a este nível de análise foi possível, de fato, a triangulação entre os instrumentos de coleta de dados empregados ao longo do processo de pesquisa-ação e referencial teórico, possibilitando a elaboração, pelo pesquisador, de um grande quadro interpretativo.

Utilizou-se, também, a triangulação por fontes, isto é, quando se compara informações obtidas durante as diferentes fases do trabalho de campo, em diferentes pontos dos ciclos temporais, ou como ocorre na validação solicitada, comparando-se os relatos dos diferentes participantes, incluído o do investigador (CAUDURO, 2004).

A triangulação das informações obtidas através de diferentes fontes (questionário, observação, diário de campo, fotografias, documentos e teoria) possibilitou confirmar a tese sustentada neste estudo de que, a escola, pode sim se tornar o *lócus* privilegiado de formação, possibilitando aos professores a compreensão de que, os momentos de formação continuada dentro do espaço escolar, pode se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar, coletivamente, *no e sobre* o fazer docente, tem potencial significativo para melhorar a prática docente em prol de um ensino de qualidade.

### **3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA**

#### **3.1 A educação nas reformas educacionais**

Ao retomar os estudos e reflexões sobre a formação continuada de professores, busco olhar para a América Latina, no intuito de compreender como tem se dado esse processo nos países vizinhos ao Brasil. Neste movimento, não tenho a pretensão de esgotar o assunto e tão pouco de dar conta de toda a América Latina, mas sobre tudo, de estabelecer uma relação com alguns países vizinhos ao nosso.

Pensar sobre a formação de professores tem sido a preocupação de muitos estudiosos e pesquisadores desse campo. Discussões essas que tem subsidiado a construção de políticas públicas, nas mais variadas esferas governamentais, buscando contribuir para que a educação consiga atender as demandas da sociedade atual.

Sociedade que reflete as mudanças sociais, políticas e econômicas do seu tempo, na qual a escola e os seus atores não estão imunes a seus reflexos. A escola nesse contexto precisa se adequar a tais mudanças, por vezes velozes e vorazes, de forma a procurar responder as demandas que essa mesma sociedade lhe impõe e espera que responda a seu tempo. Mudanças que muitas vezes não acontece na mesma velocidade em que a sociedade se modifica.

Tais mudanças nos sistemas educacionais são decorrentes do papel da educação para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas destacadas pelo Banco Mundial, o qual tem um papel fundamental para além do financiamento da educação, sendo a principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento, tornando-se assim a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional.

As estratégias propostas pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento foram em grande parte pensadas de acordo com a realidade africana (regiões mais pobres e com indicadores educativos mais baixos). Embora as ações do Banco Mundial no setor educativo sejam recentes ele vem atuando de forma direta há mais de trinta anos ampliando gradativamente seu raio de atuação.

Se nos anos 60 os investimentos em educação privilegiavam as construções (estruturas físicas) e o ensino médio em 1973, suas ações se concentravam em atender as necessidades básicas dos mais pobres (em relação à moradia, saúde,

alimentação, água e educação). Na educação a prioridade era o ensino fundamental como forma de reduzir a pobreza.

A partir dos anos 70 há um aumento no investimento no ensino fundamental e em seu papel na assistência técnica e uma diminuição dos investimentos no ensino médio. A ênfase no ensino fundamental foi reforçada em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, na Tailândia convocada conjuntamente pela UNESCO, UNICEF, PNUD com o Banco Mundial, que definiu a educação básica como prioridade para a década.

Os quatro desafios postos aos países em desenvolvimento pelo Banco Mundial seria o acesso à educação, a equidade em relação as meninas e minorias étnicas, a qualidade da educação e a redução da distância entre a reforma educativa e das estruturas econômicas. O que torna a reforma educativa urgente além de inevitável e que sua postergação traria sérios custos para os países. Esses seriam os principais problemas, apontados pelo Banco Mundial, que afetam atualmente os sistemas educativos dos países em desenvolvimento. A saber, a prioridade depositada na educação básica, pelo Banco Mundial, visa trazer benefícios sociais e econômicos para diminuir a pobreza e esse seria um elemento essencial.

Outro ponto importante como eixo da reforma educativa, seria a melhoria da qualidade e da eficiência da educação. Considerado o mais importante desafio e o mais difícil de ser alcançado, deveria centrar-se no aumento do tempo de instrução, por meio da prolongação do ano escolar, proporcionar livros didáticos e melhorar o conhecimento dos professores, privilegiando assim a capacitação em serviço sobre a formação inicial, dentre outros aspectos, apontados pelos autores (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996).

O que importa na política educacional proposta pelo Banco Mundial é a ênfase dada na regulação do custo/benefício e não sobre a qualidade da instrução, ou seja, a regra é diminuir custos e ampliar a abrangência da educação atendendo mais pessoas (RIOS, 2014). A qualidade da educação é entendida pelo nível de eficiência do gasto público efetivado por meio da gestão educacional (OLIVEIRA, 2016).

O pacote de propostas de reforma tem como paradigma a melhoria da qualidade da educação cuja elaboração das propostas são feitas por economistas que carecem de conhecimento e experiência para lidar com os campos sobre os quais se pronuncia e decide, bem como se quer tiveram a frente de uma classe ou de alunos

em uma instituição escolar e, poucos ainda, mantém seus filhos no sistema público, para o qual são pensadas as propostas. “A virtual ausência do professorado na definição, discussão e tomada de decisões de política educativa termina por selar este discurso formulado por economistas para ser implantado por educadores” (TOMMASI; WARDE; HADDAD, 1996, p. 139).

Segundo os autores anteriormente citados, dentro do tema docente, duas questões são particularmente embaraçosas: o salário e a formação/capacitação. Apesar do posicionamento divergente e mudanças importantes e da não prioridade de investimentos nesses itens, a formação/capacitação docente continua ocupando um lugar marginal entre as prioridades e estratégias propostas aos países em desenvolvimento, frente a outras demandas, e continua sendo vista de forma isolada, a fim de fazer do investimento em capacitação algo útil e efetivo. Embora o Banco mundial recomende priorizar a capacitação em serviço considerando a mesma mais efetiva em termos de custo.

Há o entendimento do Banco Mundial que, embora diferentes, a formação inicial e a capacitação em serviço, são etapas de um mesmo processo do ofício docente, os quais se complementam. Porém, ao invés de analisar e propor vias de superação para os problemas da reforma curricular e da formação docente como faz com outros temas o Banco Mundial os desconsidera como se por si só fossem ineficazes e desconsidera que o modelo de formação docente, tanto a inicial como em serviço, que tem prevalecido é que tem mostrado claramente sua ineficiência e ineficácia. Segundo os autores Tommasi, Warde e Haddad (1996, p.163-164), o quadro de ineficácia da formação docente se dá por vários fatores, dentre os quais destaco:

- a) A cada nova política de formação ignora-se e se desconsidera o que se fez antes;
- b) Pensa-se a formação como uma necessidade exclusivamente do docente e não dos demais envolvidos do sistema educativo como diretores, supervisores, etc;
- c) Contata-se a formação isolada de outras dimensões do ofício docente: condições de trabalho, salários, etc;
- d) Dirige-se ao professor individualmente não considerando a escola como instituição ou equipe de trabalho onde a formação é pontual e não sistemática,

centrada no evento e desconsiderando a necessidade e importância de intercâmbio entre os professores, trabalho em grupo e atualização constante do magistério;

- e) Dissocia-se a gestão administrativa e a pedagógica (separação de diretores, supervisores e professores), não reconhecendo a necessidade de um enfoque integral entre todos;
- f) Centraliza-se a perspectiva do ensino ao invés da aprendizagem, ignorando o conhecimento e a experiência dos professores, ao invés de construir a partir e sobre eles as propostas de formação, cujo propósito é corrigir e mostrar debilidades tornando-se academicista e tecnicista, negando-se com isso, a prática docente como matéria-prima de aprendizagem. Isso mostra que tanto a formação inicial como a capacitação em serviço têm uma função compensatória e paliativa na perspectiva das propostas do Banco Mundial.

### **3.2 Concepções e práticas de formação continuada**

Ao se recorrer sobre as produções do campo formação de professores com relação à América Latina vamos nos deparar com poucas produções nessa área, pois ao buscar no Banco de Teses da CAPES encontrou-se uma dissertação datada de 2015 e no Scielo/Brasil, as produções com o descritor “formação continuada de professores na América Latina” encontrou-se três produções, as quais são apresentadas no quadro abaixo (Quadro 3). Por esta razão, buscou-se uma revisão na reflexão apresentada pelos autores de referência deste estudo Vailant (2007, 2015, 2016, 2019), Fanfani (2005), Medrano e Vaillant (s/d), Torre (2013), Vaillant; Gaibisso (2018) e Vaillant; Marcelo (s/d, 2015 e 2018).

Quadro 3 – Produções sobre formação continuada na América Latina

Ano	Produção Localizada no período de 2014 a 2016
2014	Souza, Denise Trento Rebello de and Zibetti, Marli Lúcia Tonatto <b>Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência - uma entrevista com Ruth Mercado.</b> <i>Educ. Pesqui.</i> , Mar 2014, vol.40, no.1, p.247-267.
2015	Campero Cuenca, Carmen. <b>La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la experiencia.</b> <i>Rev. Bras. Estud. Pedagogia.</i> , Dic 2015, vol.96, no.244, p.501-521.
2016	Kalmus, Jaqueline and Souza, Marilene Proença Rebello de <b>Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México.</b> <i>Educ. Pesqui.</i> , Mar 2016, vol.42, no.1, p.53-66.

Fonte: [www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/](http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/)

Elaborado pelo autor (2016).

Souza (2014) e Campero (2015) apontam a formação de professores, tanto a inicial como e, em especial a continuada, como um elemento central seja para contribuir para a profissionalização do professor ou para um melhor resultado em sua prática docente. Contudo colocam que tais resultados serão alcançados se as formações continuadas forem adequadas às necessidades, demandas e características dos professores. Por outro lado, Kalmus e Souza (2016) apontam que, ao colocarem o professor como centro de suas preocupações isso não implica que o mesmo, seja considerado como sujeito político da ação da formação e do fazer docente. Kalmus e Souza (2016) colocam a formação continuada de professores como uma exigência das políticas do Banco Mundial no enfrentamento da melhoria da qualidade da educação, desafio esse a ser superado pelos países da América Latina.

Assim de acordo com Kalmus e Souza (2016) as políticas estabelecidas Banco Mundial dentre elas, a de capacitação em serviço dos docentes é decorrente de uma análise que privilegia aspectos econômicos em que a formação é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. Corroborando com Santos (2000, p.174), ao tratar da capacitação em serviço, indica que ela “[...] apresenta-se como a forma mais barata e mais eficiente de formar profissionais para a educação sendo compatível com um projeto educacional de viés econômico fundado em uma visão técnica e instrumental de educação”.

Tendo em vista as mudanças sociais de toda ordem que se anunciavam e para que a escola pudesse atender a essas demandas impostas para o século XXI, como aponta Bueno et. al. (2012, p.2), as reformas educacionais atingiram também a educação na América Latina a partir de 1990.

Praticamente, nenhum país da América Latina ficou isento dos efeitos desse vendaval de reformas, cujos processos acabaram por impor a muitos deles a alteração de sua Lei Geral de Educação: no Paraguai e a República Dominicana, isso ocorreu em 1992; na Argentina e México, em 1993; na Colômbia e Bolívia, em 1994; no Uruguai, em 1995; o Brasil, só em 1996. O Chile se pôs à frente nesse processo durante o governo Pinochet ao introduzir reformas desde 1981 e aprovar nova Lei de Educação já em 1990.

A respeito de tais reformas, análises as mais diversas têm mostrado que o Banco Mundial - em sintonia e parceria com outros organismos, tais como o Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe (PREAL) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) - tem exercido forte influência no estímulo e promoção das reformas institucionais justificadas como estratégia de combate às desigualdades.

Conforme aponta Santana:

Levado à frente por esta intencionalidade o Banco Mundial-BM se aproxima da América Latina, Leste Europeu, África e Ásia apontando e, às vezes, impondo diretrizes levando-o a intervir em diversos setores desses países de forma a cumprir seu papel no processo de reestruturação do capitalismo mundial. A educação, nos moldes do padrão de acumulação do capital, é uma via capaz de responder as demandas contextuais e aumentar a competitividade internacional (2015, p. 35).

Na Argentina, o Instituto Nacional de Formação de Professores, que na legislação de 2006 atribui a esse órgão entre outras funções o de revitalizar, desenvolver e promover a formação de professores no país tem a função de promover a formação continuada baseada na ideia de articulação da formação inicial e continuada, em que a prática é uma fonte de saber na qual os professores geram conhecimento sobre o ensino. Já no Chile, pelo fato de as universidades manterem uma diversidade de cursos, estas possibilitam uma variedade de cursos a serem ofertados aos professores, de forma a conferir-lhes maior autonomia no gerenciamento de seu processo de formação continuada. No Chile há uma variedade de possibilidades de formação continuada, desde a escolha de cursos até aqueles

oferecidos em programas oficiais, visando o aprofundamento das demandas, porém sempre balizados por objetivos comuns de formação. No México, por sua vez, por ser uma profissão de Estado era ele quem definia e regia todo o processo formativo. Conforme (KALMUS; SOUZA, 2016, p. 60):

Até a década de 1990 a formação continuada não era prioridade na configuração das políticas educacionais mexicanas. Aquelas que tiveram lugar durante boa parte do século XX tinham, em grande medida, um caráter de “nivelamento acadêmico”. Ou seja: ofereciam o equivalente à formação inicial a professores que já estavam em serviço, mas que não possuíam formação para tal (primeiro aos que não tinham formação em nível médio e, a partir de 1984, aos que não tinham formação em nível superior).

Posteriormente a essa data, passa-se a ter uma preocupação com a formação continuada, onde as propostas eram executadas pelas secretarias estaduais de educação, por meio de cursos que não resultavam na melhoria da qualidade da educação mexicana. Atualmente são ofertados cursos baseados na ideia da pedagogia de competência (KALMUS; SOUZA, 2016). O pressuposto é que seria necessário suprir uma falta de conteúdos necessários para que o docente realizasse sua tarefa educativa a contento. A cada início de ano letivo é realizado uma convocatória para que as instituições interessadas ofereçam suas propostas de cursos. Essas propostas passam pela avaliação de uma comissão de especialistas e, assim, constituem-se os Catálogos Nacionais com a oferta de cursos selecionados. As secretarias estaduais de educação elegem aqueles que dizem respeito a seu estado e os disponibilizam aos profissionais das escolas.

De acordo com Vaillant<sup>3</sup> (2007, p. 3), há uma “fuerte preocupación por mejorar la calidad de la formación y de la práctica docente en América Latina”. A formação continuada na década dos anos 80 e 90 provocaram duras críticas na América Latina devido às investigações mostrarem o pouco efeito dos cursos de aperfeiçoamento e da opinião dos próprios professores sobre o impacto destas atividades, dada sua massividade e sua redução a concepção de compensar as insuficiências da formação inicial dos professores (VAILLANT, 2015).

---

<sup>3</sup> Licenciada em Ciências da Educação, pesquisadora Uruguaia da área de políticas docentes, que desde 2004 coordena um projeto internacional sobre a profissão docente na América Latina.

Apontando que a formação docente se constitui em um ponto crítico no debate educativo na América Latina na tentativa de renovar as instituições formadoras, definir os papéis dos formadores de professores, melhorar as propostas curriculares e desenvolver um sistema de inserção na docência e no de desenvolvimento profissional dos docentes. Conforme Balzano (2007) a América Latina está bem próxima de universalizar o acesso à educação básica, mas continua longe de vencer o desafio da qualidade. Por essa razão coloca a formação permanente, em serviço, com uma exigência de dupla responsabilidade: do profissional e da instituição, na qual:

Nesse contexto, a escola tem que mudar, transformando-se numa instituição com gestão democrática e participativa, numa comunidade de aprendizagem de todos: alunos e professores. Nessa escola, dotada de autonomia, a busca permanente da eficácia e da eficiência deve decorrer de um sistema de avaliação integral da instituição, dos seus profissionais e do desempenho escolar dos alunos. Essa avaliação é a base para a tomada de decisões, a definição de prioridades, o planejamento e a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem (p. 13).

No contexto da globalização econômica é necessário refletir sobre a presença marcante dos organismos internacionais no processo de elaboração das políticas educacionais nos países latino-americanos, principalmente nas conferências e nos documentos que deles são decorrentes para a educação (OLIVEIRA, 2016). Campos (2009) ao referir-se sobre a docência coloca que durante anos na América Latina à docência configurou-se como um apostolado e um serviço social, para o qual a vocação, entendida como doação e compromisso, era suficiente. Tempo em que a docência era uma ocupação feminina, desenvolvida em turno parcial e com um sentido implícito de sacrifício, onde a igreja e a família, ao lado da escola desenvolviam papéis importantes e complementares no processo educacional. Entretanto salienta:

Nas últimas décadas, ocorreram mudanças sociais profundas, entre as quais: diversificação da estrutura familiar; inserção das mulheres no mundo do trabalho; migração; propagação dos meios de comunicação de massa e das novas tecnologias de informação (TIC); surgimento de novas manifestações de religiosidade; e finalmente, o reconhecimento do valor da educação para o desenvolvimento econômico e como agente de mobilização social. Todos esses processos fortaleceram a escola como espaço de formação, em contraste com o que aconteceu com a Igreja e a família, que perderam influência. O fortalecimento do papel socializador da educação põe em discussão as responsabilidades históricas da educação, da escola e dos docentes. Neste novo contexto – no qual todos os países se empenham na

universalização do acesso à educação básica, e a escola é chamada a cumprir papéis que antes eram desempenhados pela família e Igreja – aumentam as demandas da sociedade sobre os sistemas educacionais, os quais, por sua vez, as transferem para as escolas e para os docentes. As expectativas e cobranças em relação à competência profissional e ao desempenho dos docentes crescem na mesma proporção (OLIVERIA, 2016, p. 16).

Como aponta Fanfani<sup>4</sup> (2005, p. 153) “cada vez más, la profesionalización de los docentes ocupa un lugar destacado en la agenda de la política educativa en América Latina y el mundo, y así lo demuestra el creciente interés de la sociedade” ao referir-se sobre a capacitação em serviço coloca que a educação permanente é uma invenção necessária para responder as demandas que se geraram no mercado de trabalho, tendo em vista as diversas e constantes reformas políticas dos sistemas educativos, as quais vem acompanhadas de novas exigências.

Las transformaciones del sistema escolar, los cambios culturales, la masificación de la escolaridad y el aumento de la exclusión social son sólo algunas variables que afectan el ejercicio de la profesión y la vuelven, en el mejor de los casos, más reflexiva y dinámica. Sin embargo, los contextos nuevos provocan novedosos problemas: la tensión entre el orden democrático y la autoridad pedagógica, el conflicto generacional, las estructuras familiares en proceso de acomodamiento y la lucha por salarios dignos en sociedades empobrecidas también plantean desafíos al trabajo de los docentes (p.190).

As concepções de formação continuada nos países da América Latina, por vezes coadunam com as perspectivas de superação ou compensação das lacunas deixadas pela formação inicial, com a oferta de cursos, palestras e/ou seminários para que os próprios professores exerçam sua autonomia no gerenciamento de sua própria formação continuada, ideia de nivelamento, assim como ancorados na concepção de desenvolvimento de competências e habilidades, como apontam Medrano e Vaillant (s/d) e Fanfani (2005).

O Brasil também não se exime dos reflexos dos demais países da América Latina, ainda que tardiamente em relação aos seus países vizinhos, e instala profundas remodelações no sistema educacional brasileiro sentido pela

---

<sup>4</sup> Licenciado em Ciências Políticas e Sociais, Italiano naturalizado Argentino, local onde exerce à docência e dedica-se a pesquisa no campo da formação docente na América Latina.

implementação definitiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB 9.394/96. “Tal lei, refletiria, também, os interesses e interferências do Banco Mundial nesta área educacional, ao conferir-lhe um caráter eminentemente tecnicista e adequado, portanto, aos condicionamentos exigidos pelo mercado” (RIOS, 2014, p.22). A referida lei reformula todo o sistema de ensino brasileiro, a qual define um título dedicado aos profissionais da educação no qual, pela primeira vez, determina as incumbências dos docentes em seu artigo 12:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

E no que se refere à formação continuada de professores, aprova em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, assim a concebendo:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p.34).

Remete ainda esse documento que a formação deve ser realizada/efetivada por meio de um projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre a prática e o exercício profissional além da construção de uma identidade profissional do magistério. Concepção essa, reflexo da imprecisão de terminologias da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), expressa no parágrafo único do artigo 61, inciso II (capacitação em serviço), bem como no 2º parágrafo do artigo 62, onde traz: “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância” (BRASIL, 1996).

## **4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL**

Retomar a formação continuada de professores, com destaque para o Brasil me possibilitou revisitar os autores estudados por ocasião do mestrado com outro olhar sobre o assunto, ampliando a discussão e aprofundando os conceitos e até mesmo a busca por outros autores na revisitação de minhas próprias práticas enquanto supervisor escolar da rede pública municipal de ensino.

Ao tratar do tema, não se poderia deixar de mencionar autores internacionais clássicos europeus desse campo de estudo uma vez que, embora não contemplem o contexto aqui pretendido, sirvam de referência aos estudos sobre a formação continuada de professores, contudo esses autores: Imbernóm, Nóvoa, Tardiff e Perrenoud tem contribuições significativas no campo da formação de professores, as quais não podemos deixá-las de referendar e que poderão ser aprofundadas em outros trabalhos acadêmicos<sup>5</sup>, entretanto, neste momento, não serão tratados especificamente neste momento uma vez que busco um olhar investigativo sobre a América Latina. Nesse aspecto parece-me pertinente retomar a própria origem da formação continuada no Brasil.

### **4.1 A origem do campo de estudo da formação continuada**

De acordo com Schimidt e Aguiar (2014) colocam que é antiga a preocupação com a formação continuada de professores no Brasil datando suas primeiras experiências conhecidas em 1960 em parceria com o INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e a direção do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, na qual a maioria dos professores consideravam os cursos “poucos satisfatórios, não atendendo as expectativas da escola, e que desejavam que os cursos devessem possuir um caráter mais prático, voltado aos assuntos relativos às práticas cotidianas” (SCHIMIDT E AGUIAR, 2014, p.44).

Na análise desses autores foi durante a ditadura militar (1964 a 1985) que, a formação continuada nos anos 70 se expandiu pautada em um paradigma

---

<sup>5</sup> Ver: Pinto (2008), Alves (2011), Machado (2013) e Veiga (2015).

instrumental, de racionalidade técnica, burocrático e hierarquizado a partir de acordos internacionais firmados (MEC/USAID). Tais formações pautavam-se numa perspectiva de treinamento, voltadas ao como fazer da prática docente, onde a política educacional seria favorecedora da modernização social com o intuito de alavancar o progresso nacional, o que dava um caráter tecnicista a educação, em detrimento do significado político social mais amplo da ação pedagógica. Por outro lado, ao tratar da formação continuada de professores no Brasil Rigo e Herneck (2015) colocam que teve suas ações intensificadas a partir da década de 1980, “mas foi somente na década de 1990 que passou a ser considerada estratégia fundamental para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor” (RIGO E HERNECK 2015, p.09).

Já para Gatti (2009) o interesse pelo tema da formação continuada difundiu-se nos últimos anos, evidenciando uma grande mobilização em torno do assunto com uma produção teórica crescente e considerável, onde os sistemas de educação investem, cada vez mais, em alternativas de formação continuada de professores. Entretanto, tais formações não têm se mostrado satisfatórias, o que tem posto os processos de formação continuada em discussão no Brasil.

Segundo Guimarães (2001), por muito tempo, a formação oficial não teve a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em reciclar o educador, descartando o seu conhecimento real, introduzindo os novos desconectados do velho, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos superficiais. Mais tarde, de acordo com o mesmo autor, coerente com o momento histórico por qual passava a concepção de educação, treinava-se o educador tendo como eixo central a modelagem de comportamentos, desencadeando ações apenas com finalidades mecânicas. Ao educador, era atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-se modelos, receitas, técnicas do fazer pedagógico.

Com o movimento de democratização da sociedade, no final dos anos 70 e início da década de 1980, o qual influenciou fortemente a educação e possibilitou um novo olhar sobre a escola e o trabalho docente, a partir das relações de determinação existentes entre educação e sociedade, possibilitou uma maior participação efetiva dos professores nas questões da educação ultrapassando a mera dimensão técnica da educação. No âmbito da formação continuada, a mesma passa a preocupar-se

com a dimensão política da sua prática docente pautada em um profissional com pleno domínio da realidade de seu tempo, com consciência crítica que interferisse e transformasse as condições da escola, da educação e da sociedade.

Na análise de Schimidt e Aguiar (2014), se por um lado os anos 80 representou um marco em oposição ao pensamento tecnicista os anos 90, contraditoriamente, foram marcados pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências) perdendo-se com isso questões importantes presentes no debate dos anos 80. Nesse período a formação em serviço ganha força, uma vez que os cursos de treinamento/encontros não contribuíam para a melhoria da educação, e com isso a participação ativa dos professores na construção coletiva do saber ganhou espaço, através da reflexão contínua sobre a prática, em seu próprio local de trabalho.

Buscando-se superar a dinâmica das formações anteriores, surge na década de 1980, novos conceitos de se pensar/fazer tal processo: aperfeiçoamento e capacitação de educadores. Coerente com tais conceitos, novas decisões foram tomadas e novas ações propostas, porém, para alguns educadores, tais estratégias de formar ainda não respondiam as demandas de uma prática pedagógica transformadora (GUIMARÃES, 2001).

Ao se refletir sobre o verdadeiro sentido do construto “aperfeiçoar”, chega-se ao: tornar perfeito, completar o que estava incompleto. No conceito de capacitação, tornar capaz parece existir, também, uma doutrinação, inculcação de ideias como sendo verdades absolutas que precisam ser, simplesmente, aceitas, exercendo uma função curativa, remediadora e imediatista (BRUNO, 2000). Será possível completar alguém? Torná-lo perfeito? Capacitá-lo, como se fosse um processo meramente de fora para dentro? Ou será que, agindo de tal forma, se está negando a raiz do próprio conhecimento que é um processo constante, interativo, incompleto, provisório?

A partir dos anos 90 as políticas educacionais vão atribuir ênfase excessiva ao que acontece em sala de aula, em detrimento da escola como um todo, no momento em que se buscava recuperar os professores como sujeitos de suas práticas. Essa ênfase dada à figura do professor e da sala de aula o coloca como responsável pelos problemas afetos à escola, sobretudo, o responsabilizando pela sua falta de qualidade. Contraditoriamente a sua formação sofre um processo de desqualificação pelo esvaziamento de conteúdo. O que objetivam tais políticas um professor tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, o que serve até os dias de

hoje, a ideia de competência, como orientador para a formação continuada de professores, não como avanço teórico e prático da educação, mas como exigência de adequação da educação às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Bernadete Gatti (2016), pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, em entrevista concedida a Revista Época defende que “nenhuma formação de professores pode ser eficaz sem ênfase nas práticas de como ensinar” ao criticar a formação inicial dada pelas faculdades em que os futuros professores saem sem saber lecionar e aponta que:

A formação continuada deveria ser um aprimoramento, uma forma de enriquecer as aulas que ele já deveria saber conduzir. Isso não acontece. Então, bancamos cursos para formar alfabetizadores, cursos para dar iniciação em matemática, cursos para professores de ciências. Estados e municípios não têm condições de programar e de controlar o que é feito nessas formações continuadas, e os resultados educacionais continuam sendo bastante precários apesar de todo o dinheiro investido – que não é pouco (2016).

A preocupação com a formação continuada no Brasil não é recente como apontam Gatti (2008, 2009 e 2016), Candau (2011), Schimidt e Aguiar (2014) e Rigo e Herneck (2015). A formação continuada dos educadores é uma problemática que, de acordo com Candau (2011), no momento atual, alcança especial relevância e destaque e suscita um repensar não só da formação continuada, mas também da formação inicial, como aponta Gatti (2016). De acordo com Candau (2011), “a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (p.51).

## **4.2 Concepções e práticas do campo de estudo**

Dadas às mudanças em que a educação brasileira tem passado nas últimas décadas, assim como os demais países da América Latina, um estudo realizado (DAVIS, et. al., 2010) - o qual analisa as modalidades e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros - a partir da preocupação com a qualidade da educação oferecida e com o desenvolvimento profissional dos docentes buscou aprofundar em que circunstâncias a formação continuada tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a qualidade dos processos

educativos no país. O estudo revelou duas grandes abordagens de formação continuada: a que centra a atenção no professor e outra que, se centra nas equipes pedagógicas das escolas.

Da abordagem que se centra no professor, ainda que individual, entendem a formação continuada “como um processo de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal” (DAVIS, et. al., 2010, p. 88) independente de quem o defina um caráter mais estruturado e mais informal, onde as trocas entre os docentes não são valorizadas. Poderíamos destacar três estratégias: a) que se ocupa das características essenciais para o exercício profissional, b) a abordagem do déficit e a c) pautada pelo ciclo profissional.

A primeira busca o desenvolvimento de um projeto pessoal que busca a qualificação docente do ponto de vista ético e político com o propósito de dar sentido à docência buscando evidenciar as razões pelas quais a sociedade precisa de professores e os sentidos que eles atribuem ao ato de ensinar. Só saber ensinar não basta para o bom professor é preciso ser um crítico de si mesmo, sobre a profissão e seus alunos, para que possa lutar dentro e fora da escola pelo futuro desejado. A preocupação é desenvolver outras dimensões além da técnica: a ética, a política e o aspecto emocional. Nesse sentido a formação continuada “deve permitir que se viva, na profissão, uma experiência prazerosa, valorizada por permitir tanto desvendar novas formas de ser, pensar e sentir como a construção de projetos coletivos éticos para o mundo em que se vive” (DAVIS, et. al., 2010, p.85).

Por outro lado, a formação conhecida como abordagem do déficit tem como propósito superar as lacunas deixadas pela formação inicial, razão pela qual não se acredita que os professores tenham algo a dizer em termos do que é necessário para aprimorar sua formação e, por esse motivo, não há razão para consultá-los do que precisam ou no que esperam ser capacitados. As propostas tendem a ser uniformes e definidas por instâncias superiores, cuja meta é “atingir o conjunto de professores” (DAVIS, et. al., 2010, p.86), independente de outras variáveis. A estratégia é oferecer cursos, palestras e seminários no início e ao longo do ano.

Por fim, dentro dessa abordagem centrada no professor, vamos nos deparar com a formação pautada pelo ciclo de vida profissional dos docentes, a qual compreende como algo de cunho pessoal, que busca aprimoramento no sentido de ganhar novos conhecimentos, superar os desafios e empreender mudanças. Aqui se

faz necessário conhecer os estágios da carreira docente para que seja possível identificar as necessidades e carências que os professores vivem, passando desde a formação inicial, pela entrada na carreira até se chegar a maturidade. O que na visão dos autores abriria um leque de possibilidades de projetos de formação continuada que necessitariam contemplar muitos e diversificados fatores oferecendo, para tanto, múltiplas soluções. A pesquisa de Machado (2013) aponta:

Com relação às concepções e definições de formação continuada, foi possível constatar que tanto as modalidades formativas externas à escola, quanto as internas, são consideradas importantes pelos professores, uma vez que atendem a objetivos diferentes, complementares entre si. No entanto, ressalta-se a compreensão de que não há, neste caso, a necessidade ou possibilidade de escolha entre uma e outra; ao contrário, a formação continuada realizada em outros espaços e instituições nutre o trabalho prioritário a ser desenvolvido no espaço da escola, fornecendo aos professores importantes elementos, teóricos e metodológicos, complementares às discussões realizadas no espaço da escola. O inverso também revela-se verdadeiro, uma vez que somente a formação continuada em serviço não consegue dar conta de todas as questões pertinentes à formação continuada docente, já que as necessidades diferem muito, em função das especificidades de cada área/disciplina, faixa etária/nível de ensino atendidos (MACHADO, 2013, p.128-129).

Deste estudo, da abordagem que se centra no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, busca superar a centralidade no professor e concebe a formação continuada em termos coletivos envolvendo uma série de atividades em grupo razão pela qual é denominada de colaborativa. Pode-se destacar: a) a que o coordenador pedagógico é o responsável pela formação continuada na escola e b) a que fortalece e define a escola como *o lócus* de formação.

O estudo aponta que o coordenador pedagógico exerce um papel responsável como articulador das ações formativas da equipe da escola do modo a “dispor de uma organização do tempo escolar capaz de garantir a regularidade, a contextualização e participação necessárias para que as discussões do coletivo constituam momentos de aprendizagem” (DAVIS, et. al., 2010, p. 89). O que muitas vezes nem sempre se constitui em uma necessidade de formação e demanda da escola, uma vez que os projetos e propostas de governo assumem a prioridade ou até mesmo a resistência dos docentes em aderirem às propostas feitas pelo coordenador pedagógico. Fato esse que poderá contribuir para que se perca o caráter colaborativo e coletivo do trabalho do coordenador. Segundo a autora (DAVIS, et. al., 2010) o coordenador

perde sua independência, como também contribui para a alienação do trabalho docente, ao deixar aos professores à execução das propostas externas assumindo ele, sozinho, a coordenação pedagógica da escola. Por sua vez, as ideias acima expostas corroboram com Machado (2013, p. 129):

[...] o supervisor escolar, que na prática é quem geralmente responde pelo processo formativo na escola, enredado na multiplicidade de tarefas que lhe são atribuídas, não consegue priorizar tal função. Da mesma forma, ao realizar inúmeras atividades, muitas das quais não são suas atribuições, a cobrança acerca da realização de um trabalho comprometido e de qualidade perde sua validade, pois o mesmo não tem condições práticas de efetivá-lo de forma qualificada. A burocratização do trabalho do supervisor escolar também mostra-se como um elemento limitador, dificultando o estabelecimento de novas ações, e de inovações criativas. Neste cenário, é fundamental que ressurgir uma nova práxis, por parte do supervisor escolar, de cunho essencialmente pedagógico. Desta maneira, possivelmente possa se pensar em um trabalho pedagógico na escola, alicerçado nos princípios da reflexão e da construção coletiva, que possa dar conta das necessidades que se apresentam.

Por outro lado, outra abordagem que tem ganhado força é a que legitima a escola como o lócus de formação continuada à luz de seus problemas, onde se assume que há um questionamento constante por parte dos professores sobre suas práticas pedagógicas, de modo que privilegia a interação em seu próprio local de trabalho, cuja expectativa é de que, pela via de colaboração, se possa discutir e aumentar sua consciência sobre os aspectos críticos sobre a profissão, onde se incentive a inovação de forma a tornar a prática pedagógica mais eficiente.

Só faz sentido propor programas de formação continuada se elas forem capazes de desencadear mudanças pertinentes e necessárias nas escolas, capazes de auxiliá-las a atender mais e melhor sua clientela [...] os professores precisam também aferir seu impacto na escola como um todo, aprendendo, sobretudo, a negociar conflitos e discordâncias, evitando acordos rápidos e simplistas que não constituem, de modo nenhum, uma solução (DAVIS, et. al., 2010, p. 93).

A formação continuada no Brasil ganhou impulso sobre sua importância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) como uma forma de enfrentamento dos altos índices de insucesso escolar, para combater a reprovação e também como viés de superação das lacunas da formação inicial, motivo de estar presente nas agendas de políticas educativas do país. As abordagens anteriormente apresentadas não se dão de forma isoladas e muito menos como

momentos estanques em que uma supere a outra, mas como possibilidades que convivem ainda nos dias de hoje e que, por vezes se complementam.

#### **4.3 As formações continuadas na rede pública: entre formas, dilemas e temas**

No estudo de Davis (et. al., 2010) ao procurar verificar como se configuravam as formações continuadas na rede pública brasileira implicou visitar as secretarias de educação, sejam elas estaduais ou municipais, das cinco regiões do país, das quais participaram dezenove secretarias. Em cada uma foi entrevistado o responsável pela secretaria de educação ou seu representante, o coordenador da formação continuada e o responsável pelo projeto de formação continuada e, quando possível, um representante de uma das escolas da rede de ensino podendo ser o diretor ou o coordenador pedagógico.

Com relação sobre as ações de formação continuada as visões apresentadas pelos participantes apontaram como sendo ela a responsável pela melhoria da qualidade do ensino e como eixo articulador das intervenções na escola foram aspectos preponderantes entre as secretarias pesquisadas. É recorrente, por parte das secretarias, que a formação dos profissionais é um dos eixos do trabalho, embora por si só a formação continuada não se apresente como a solução para os problemas da qualidade do ensino, mas as que obtiveram melhor IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) atribuíram a ela os resultados alcançados. Embora se reconheça, por parte de algumas secretarias que a formação inicial deixa muitas lacunas, algumas não veem a formação continuada como correção das falhas constatadas.

Apontaram ainda a importância da formação continuada como elemento responsável pela renovação das práticas formativas, bem como favorecedora do desenvolvimento do conhecimento dos docentes e sua socialização profissional. Não a concebendo “como um produto assimilável pelo professor de forma individual, mediante conferências, palestras e cursos” (DAVIS, et. al., 2010, p.115).

Dois aspectos em comum foram verificados em algumas secretarias: a continuidade das ações de formação e a valorização dos profissionais por meio da implementação de períodos reservados a formação incluído na carga horária de trabalho do professor. Além disso, a continuidade das políticas durante sucessivas gestões, o que na visão dos entrevistados facilitava a identificação das necessidades

da rede, o que de certa forma, possibilitaria o aprimoramento das práticas formativas, dando sequência ao trabalho, embora muitas vezes as formações estivessem ligadas às propostas do MEC (Ministério da Educação). Há evidências de que o processo de formação continuada vem evoluindo gradativamente, passando de cursos pontuais até a elaboração de propostas coletivas e/ou colaborativas, nas quais as secretarias de educação têm ouvido a opinião dos professores e as escolas, o que tem favorecido uma formação continuada voltada para o cotidiano da escola e para o processo de aprendizagem (Idem, p. 119).

Com relação à identificação dos principais demandantes da formação continuada (se professores, escolas ou secretarias de educação), evidenciou-se que, por parte das secretarias no planejamento das ações de formação continuada, uma prática comum e bastante recorrente é o uso dos resultados das avaliações (internas e externas) em seus diferentes âmbitos serem realizadas pelas escolas da rede, sendo de grande relevância o Ideb.

As demandas de formação são definidas pelas redes a partir dos resultados das avaliações. Em algumas secretarias há o investimento em ferramentas de gerenciamento de informações sobre o desempenho dos alunos como ponto central definidor das políticas de formação, inclusive as que apontam o professor como coautor nesse processo.

Outras secretarias deixam a formação continuada a cargo do coordenador pedagógico, as quais se aprovadas pela respectiva secretaria de educação, podem ocorrer no interior da escola, outras práticas de formação são definidas pela escola e planejadas anualmente a partir de um diagnóstico realizado e em outras regiões há os centros de formação que, embora não definam as formações, auxiliam nos processos de cada escola levando em consideração o atendimento a questões específicas e de interesse dos professores, que uma vez consideradas adequadas, a formação acontece na escola. Em outras realidades ficou evidente que as formações são demandadas pelas secretarias sem a participação dos professores e gestores das escolas.

O referido estudo apontou que o baixo desempenho dos alunos em Português e Matemática e no processo de alfabetização tem sido o alvo das formações o que revela um investimento prioritário nos anos iniciais do ensino fundamental deixando os anos finais e o ensino médio desassistido. Também se evidenciou que a Educação

de Jovens e Adultos e as escolas rurais possuíam ações formativas, embora em pequena frequência.

Na região sudeste a prioridade das formações tem ficado acerca de como lidar com os conflitos pessoais, face a vulnerabilidade dos alunos e das relações sociais, o que tem demonstrado dificuldades por parte dos professores em trabalhar com essa problemática. Na região norte do Brasil a formação continuada tem focado no envolvimento e motivação dos professores e enfatizado a autoestima dos mesmos. Em outras regiões brasileiras o foco das formações tem sido a metodologia de ensino com ênfase no como fazer. O estudo mostrou que a maioria das secretarias de educação tem dificuldade para atender a todas as demandas dos docentes inclusive dos diferentes níveis, modalidades de ensino e do ciclo de desenvolvimento profissional dos professores.

Sobre o perfil dos interessados, os docentes dos anos iniciais são mais receptivos às ações de formação continuada do que os docentes dos anos finais e ensino médio. Dados esses que coincidem com a pesquisa de Alves (2011), onde nas escolas de ensino fundamental participaram da pesquisa os professores dos anos iniciais. A partir do programa Gestar/MEC, os professores de Português e Matemática dos anos finais e ensino médio tem demonstrado interesse pela formação continuada, o que tem demandado por parte de algumas secretarias de educação, parcerias com universidades e, gradativamente, ampliado essa formação para outras áreas do conhecimento. Um dado bastante revelador é que os professores temporários<sup>6</sup> são mais receptivos a formação continuada do que os docentes efetivos.

As práticas formativas mais frequentes, em grande parte das secretarias de educação pesquisadas por Davis (et. al., 2010) estão centradas, no que a autora chama de perspectiva clássica, que seriam as formações pensadas e realizadas por especialistas para aprimorar o saber e as práticas docentes. Prática de formação essa questionada por diversos autores (CANDAU, 2011 e IMBERNÓN, 2009) por seu caráter instrumentalista e que não leva em consideração a demanda dos docentes e das escolas, que não oferece subsídios para atuação em sala de aula, não valoriza o

---

<sup>6</sup> São aqueles docentes contratados por um determinado período, o qual não há vínculo permanente com a rede de ensino, também conhecidos por contrato temporário ou emergencial.

professor como produtor de conhecimento e não auxilia na modificação adequada do ambiente de trabalho. Se, por um lado ainda há predominância clássica de formação, o outro lado também é verdade, que outras secretarias romperam com essa visão e oferecem a coexistência de diferentes modalidades de formação continuada visando atingir diferentes objetivos, públicos variados e interesses dos professores.

O que de fato diferencia as modalidades de formação continuada oferecidas pelas secretarias de educação é o foco do trabalho individual ou coletivo conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 4 – Perspectivas sobre formação continuada

Perspectivas Individualizadas	Perspectivas Colaborativas
Valorização do professor Sanar dificuldades de formação	Escola lócus de formação continuada Profissão docente parte subjetiva e outra colaborativa
Domínio de situações atuais da escola	Centra-se em atividades na escola: grupos de estudo, produção coletiva, elaboração de projetos, planejamento, implementação da ação e avaliação.
Ligados à prática pedagógica	Coordenador pedagógico responsável pela formação continuada no âmbito escolar
Visa implementar mudanças ou novos programas/políticas	Fortalecimento da equipe pedagógica
Vários formatos presenciais: cursos de longa e curta duração, oficinas, congressos, palestras, seminários, encontros pedagógicos, etc.	Na região Sudeste há um programa de trabalho coletivo na escola
Ações formativas que atendam o ciclo de vida e desenvolvimento profissional	Região Nordeste há a divulgação das práticas em forma de registros de experiências
Promove maior assiduidade do professor	O professor de consumidor passa a ser produtor de conhecimentos
Oferta durante o ano letivo	O professor sujeito de sua prática
Os cursos de curta duração têm buscado atender as expectativas dos professores e da articulação teoria/prática	A secretaria estadual do Centro Oeste é que apresenta prática colaborativa inovadora
Oficinas tem tido boa aceitação	A prática da escola e suas necessidades são referência para a formação continuada
Viabilização pelo professor na sua prática da inovação difundida na formação continuada	Favorece o trabalho coletivo e permanente diálogo
A adesão do professor é boa quando contribui para o aprimoramento do seu trabalho	Educador protagonista do processo de mudança de sua prática
As secretarias nutrem-se dos programas do governo federal (gestar, pró-letramento)	Formação pautada pelas necessidades levantadas pelo corpo docente da escola
Ações pontuais que não promovem mudanças duradouras e não aprimora a qualidade da educação	A perspectiva colaborativa do centro de formação se dá na medida que promove a participação ativa dos professores, interação, novas aprendizagens e mudanças docentes e nas práticas pedagógicas
Escolas entregues à própria sorte	Possibilita maior confiança para enfrentar novas situações
Com relação ao ciclo de vida profissional apenas uma secretaria da Região Sul conseguiu vincular	Confere a escola maior autonomia para definir metas e ações com base em suas necessidades

o professor com 20 anos na profissão – relação custo/benefício	
Terceirização da formação continuada	Necessidades formativas apontadas pelos professores
Substituição das ações pontuais pelas de longa duração	Mudanças no trabalho e na escola se dá pela escola ser um espaço de formação aliada ao estudo sistemático
	Estudo sistemático de questões que emergem da prática
	Dificuldade é a falta de hora-atividade, dos professores contratados, em participar das formações, por atuarem em outras escolas.
	As escolas apresentam um bom resultado no Ideb
	Aproximação do coordenador ao professor na intervenção e a dificuldade na compreensão dos diferentes papéis

Elaborado pelo autor (2016).

No tocante as formas de avaliação e acompanhamento das formações continuadas todas as secretarias revelaram “dificuldades para executá-las notadamente no que diz respeito a seu impacto nas salas de aula” (DAVIS, et. al., 2010, p. 145). Nas escolas buscam-se informações sobre as modificações da prática docente que resulte em melhor aprendizagem do aluno.

Nesse aspecto o coordenador pedagógico cumpre um papel fundamental utilizando várias estratégias de avaliação e acompanhamento como relatórios, reuniões com as equipes de formação das secretarias de educação ou assessores, análise dos cadernos dos alunos, observação em sala de aula, como forma de ajudarem os professores a transporem as atividades realizadas nas formações para conseguirem implementá-las na prática. A autora ainda aponta para a dificuldade entre a relação do coordenador com os professores no sentido de estabelecerem as parcerias de trabalho.

Outra forma de avaliar os cursos é pela frequência obrigatória e rigorosa dos professores, como forma de receber a certificação do curso, aspecto importante para a progressão na carreira, a qual se dá quando o professor avalia o curso, por meio de questionários ou quando as secretarias buscam verificar o impacto da formação na aprendizagem dos alunos, que é a principal meta a ser alcançada. Se não pela figura do coordenador, de forma indireta por meio dos resultados das avaliações externas locais e nacionais. Algumas secretarias determinam as formações junto aos docentes

com base nos resultados do Ideb e não levam o resultado dessa avaliação como uma meta em si.

Ainda apontam como forma de avaliação o acompanhamento supervisionado dos formadores as escolas com visitas agendadas, semanal ou quinzenalmente, em sala de aula para verificarem a aplicação do que aprenderam ou para identificar as escolas mais frágeis que demandam maior auxílio por parte da secretaria. De acordo com Gatti (2009, p. 200):

É preciso considerar que a designação de formação continuada cobre um universo bastante heterogêneo de atividades, cuja natureza varia, desde formas mais institucionalizadas, que outorgam certificados com duração prevista e organização formal, até iniciativas menos formais que têm o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, ocupando as horas de trabalho coletivo, ou se efetivando como trocas entre pares, grupos de estudo e reflexão, mais próximos do fazer cotidiano na unidade escolar e na sala de aula.

Em um estudo realizado pelo Instituto Ayrton Senna e o The Boston Consulting Group (com 2.732 entrevistados entre 2012 e 2013 envolvendo professores, supervisores de ensino, diretores e coordenadores pedagógicos) sobre a formação continuada de professores no Brasil, mostrou que:

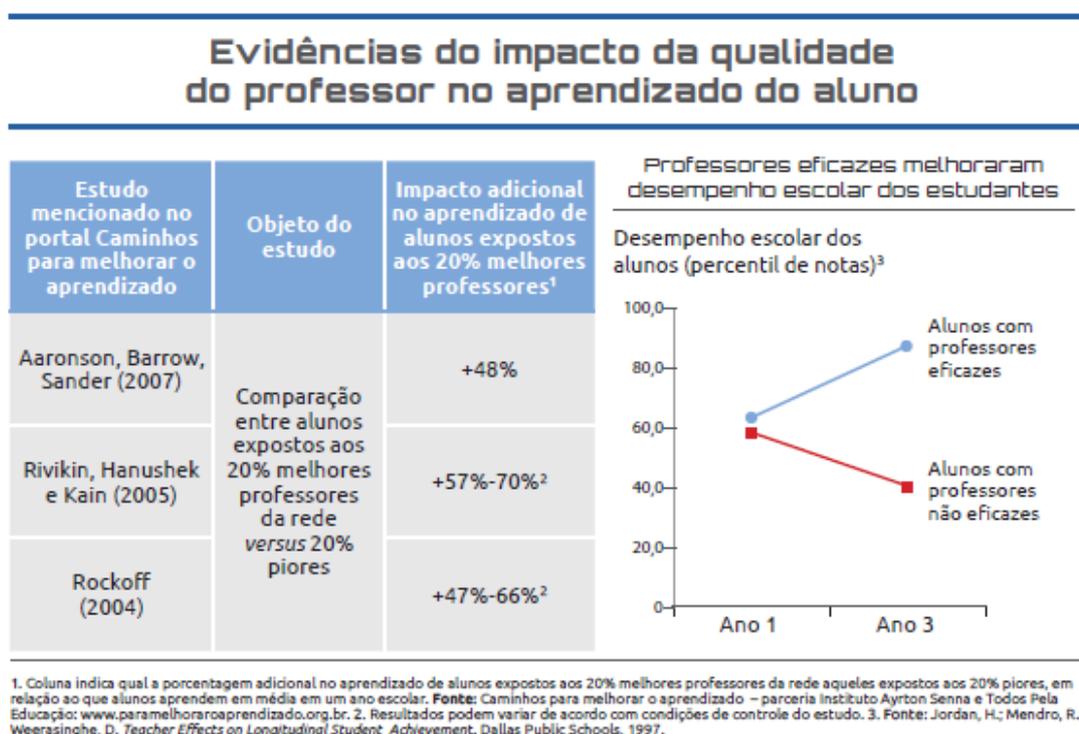
Durante as últimas décadas, o Brasil avançou muito no que se refere ao número de matrículas na educação básica e apresentou um salto em relação aos resultados em testes internacionais. Praticamente universalizou o acesso ao ensino fundamental e foi o terceiro país cujos índices mais melhoraram em aprendizado entre 2000 e 2012 segundo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). No entanto, ainda tem um longo caminho a trilhar no que diz respeito à qualidade da educação, permanecendo atrás de países latino-americanos, como Chile e México, e de outros sistemas educacionais de dimensões equivalentes ou superiores, como o dos Estados Unidos (2014, p. 10).

Aponta o referido estudo que, para melhorar as lacunas de qualidade no ensino brasileiro existem várias linhas possíveis incluindo: reforma curricular, padronização de métodos de avaliação, melhoria do contexto socioeconômico dos estudantes, investimento em infraestrutura escolar, incremento no investimento em educação, desenvolvimento da gestão e liderança escolar e por fim capacitação dos professores. O estudo do instituto aponta que:

Dentre essas variáveis, a capacitação dos professores é a alavanca mais acionável, ou seja, mais aberta ao direcionamento por parte de secretarias de educação e escolas e a que mais influência o desempenho dos alunos. Estudos comprovam que estudantes expostos a bons docentes aprendem de 47% a 70% a mais do que aprenderiam em média em um ano escolar e apresentam melhoria de posição no percentil de notas de sua classe (2014, p.10 – 11).

O referido estudo aponta que a qualidade do professor é outro fator determinante no processo de aprendizagem do aluno, conforme a seguir demonstrado.

Tabela 4 – Qualidade do professor no aprendizado do aluno



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2014, p.12)

O estudo apresentou ainda seis obstáculos que necessitam ser superados para melhorar a capacitação docente, são eles: carência de incentivos formais, escassez de tempo por parte dos professores, lacunas e baixa aplicabilidade do conteúdo das ações oferecidas, preferência por ações de curto prazo e de alta visibilidade, alta rotatividade do corpo docente e falta de alinhamento das ações de formação continuada com os planos de carreira e desenvolvimento profissional dos professores. O que corrobora com Huberman (2000), ao apresentar as etapas básicas no ciclo de

vida dos professores, que não devem ser concebidas de forma linear e sim como um processo em constante movimento: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de pôr-se em questão, a fase de serenidade e distanciamento afetivo, a fase de conservadorismo e lamentações e por fim, o desinvestimento, para o qual é a fase final da carreira profissional.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério. Não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está se situando em relação à aposentadoria. Os problemas, as necessidades e os desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAU, 2011).

No tocante aos estudos sobre formação continuada de professores é necessário observar o que aponta Gatti (2009) ao analisar as situações de formação que, coadunam com a pesquisa já apresentada de Davis (et. al., 2010):

[...] os professores valorizam o potencial presente nas oportunidades de formação continuada, não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula. Entretanto, com frequência o entusiasmo convive com sentimento de fastio, senão de rejeição, perante as situações que são vivenciadas. De forma não unânime, os professores apontam aspectos positivos como a oportunidade de aprofundar conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam suas possibilidades de análise das situações de ensino, as interações com os pares, o contato com os formadores (p. 221).

Por outro lado, Gatti (2009, p. 221) nos alerta para:

As queixas, contudo, ocorrem em uníssono: a) a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola; b) os professores não participam das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos; c) os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; d) os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar; e) mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, estes encontram dificuldade em prosseguir com a nova proposta após o término do programa; f) a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a

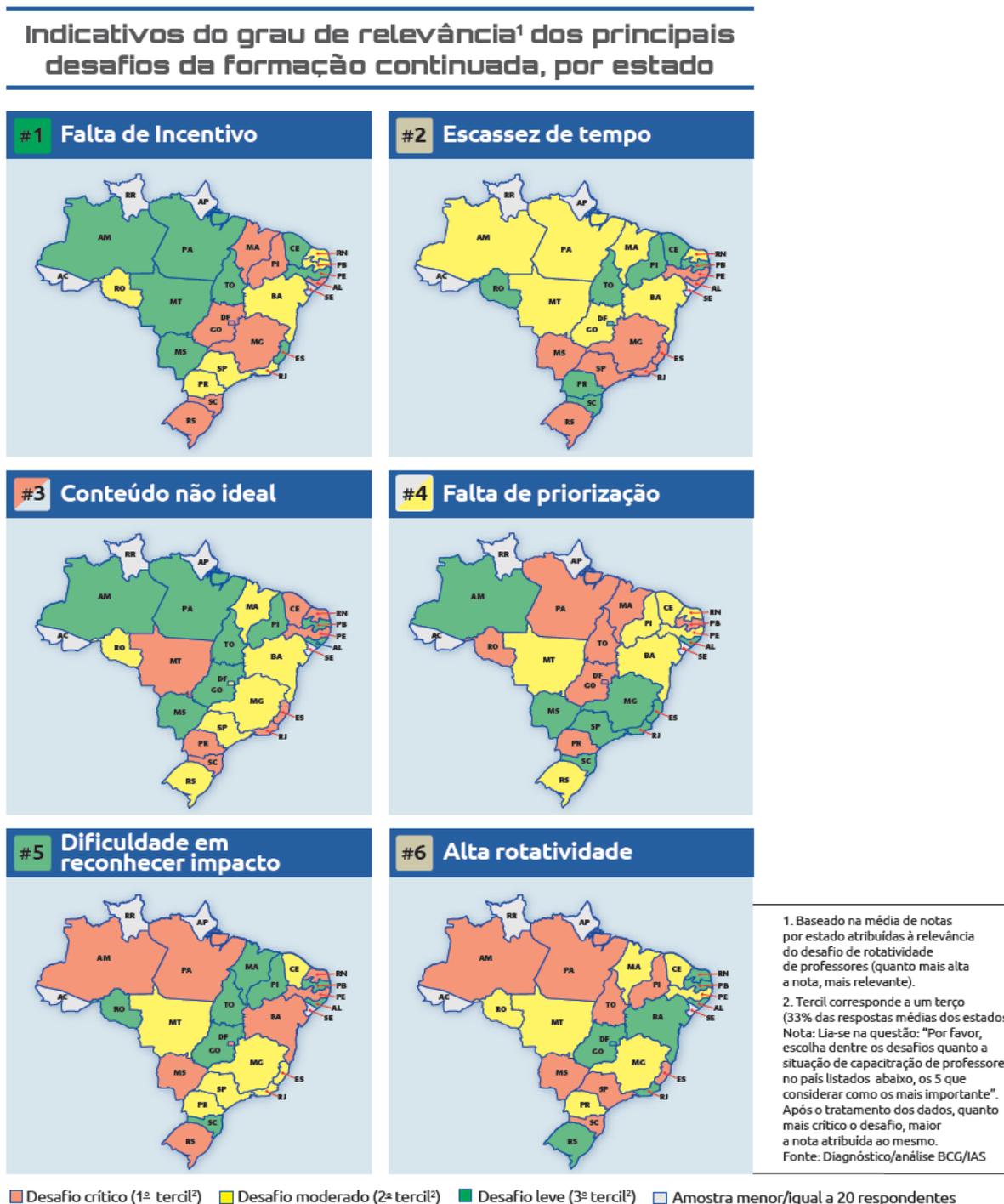
consolidação dos avanços alcançados; g) falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

A formação continuada é, portanto, algo que não está no meio, nem no início, nem no fim, é alguma coisa que já iniciou e se quer dar continuidade porque não se está pronto. Uma caminhada na qual, inevitavelmente, o professor está sempre aprendendo. Esse processo de formação, compatível com uma sociedade que sofre aceleradas e profundas transformações, constitui-se numa atitude de mudança de postura dos professores, enquanto pessoas e profissionais. Em contraponto, a formação continuada, também, é entendida como necessidade do mundo moderno (CANDAUI, 2011).

Ela é um processo intermitente, contínuo de aprendizagem, necessidade dos tempos modernos, embora não seja novidade de agora, oportunidade de crescimento e aprimoramento pessoal e profissional, socialização de informações e experiências, aprofundamento de algum tema, constituindo-se uma alternativa de construção do profissional de educação. No sentido da construção profissional, Freire (2007) afirma que no processo de ensinar e aprender, ninguém sabe e nem ignora tudo. Para o autor, “o educador precisa reconhecer nos educandos, pessoas em processo de saber mais junto com ele, e também que o conhecimento não é um dado estático, concluído, terminado e que possa ser transferido”. (FREIRE, 2007, p.28).

Acrescenta-se ainda: altos índices de contratos temporários de professores no Brasil, a ausência de espaços de formação, a existência de diferenças regionais em relação aos problemas que atingem a formação em serviço e a ausência de avaliação formativa dos alunos e dos professores. A pesquisa do Instituto Ayrton Senna também mostrou que cada um dos desafios relacionados à formação continuada pode variar de acordo com a localidade, conforme apresentado a seguir:

Figura 15 – Desafios da formação continuada por Estado



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2014, p. 51)

A pesquisa do Instituto Ayrton Senna aponta a problemática da precária formação inicial, já discutida anteriormente no que se refere às lacunas deixadas, e a

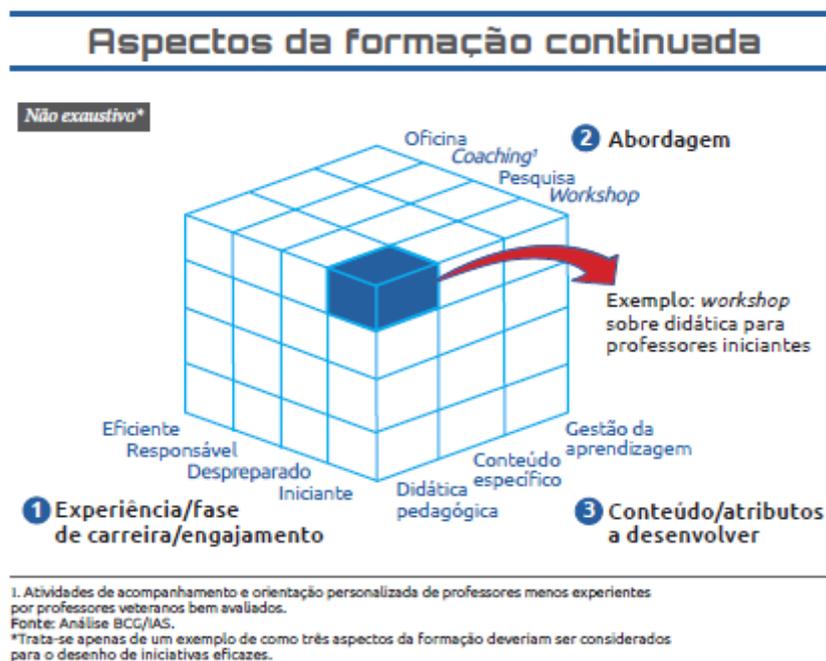
concepção de formação continuada de caráter compensatória. Embora aponte que tem havido um razoável investimento alto na formação continuada não tem se observado os avanços esperados.

[...] estudos mostram que a formação continuada é organizada com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola. Constata-se que: a maioria dos formadores não tem conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar, os programas de formação não preveem acompanhamento e apoio sistemático à prática pedagógica dos docentes, os professores têm dificuldade de prosseguir em suas práticas com eventuais inovações ao término do programa e a descontinuidade das políticas e orientações do sistema dificulta a consolidação dos avanços alcançados (Instituto Ayrton Senna, 2014, p.23)

A formação continuada também é um ingrediente importante para cumprir as cinco metas definidas pelo movimento Todos Pela Educação e para que o Brasil atinja uma educação de qualidade. Tanto na meta 2, que trata da alfabetização, como na meta 3, que fala de maneira geral sobre o aprendizado adequado, pois um professor bem formado tem condições de realizar um bom diagnóstico para saber o nível de aprendizagem e até de defasagem de cada um e, assim, adotar a melhor estratégia para o ensino, segundo pesquisa (idem., 2014).

Segundo levantamento realizado pelo Instituto Ayrton Senna e o The Boston Consulting Group, em condições ideais, as “atividades de formação devem considerar a experiência ou a fase de carreira do professor, o conteúdo ou atributo a ser desenvolvido e a forma ou a abordagem da capacitação em si” (2014, p,36), conforme expresso na figura abaixo:

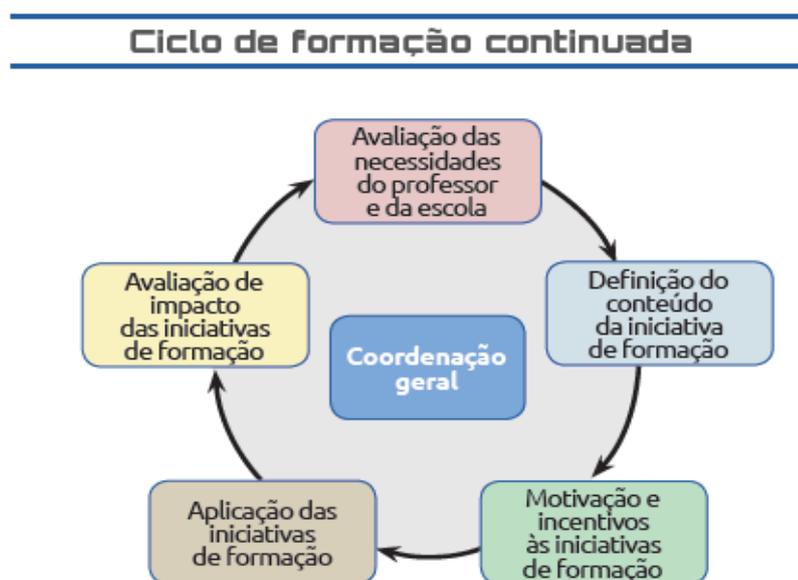
Figura 16 – Aspectos da formação continuada



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2014, p. 36)

O estudo aponta que para essas três variáveis sejam corretamente identificadas e que as diversas etapas ocorram de forma inter-relacionada conforme apresentado na Figura abaixo:

Figura 17 – Ciclo da formação continuada



Fonte: Instituto Ayrton Senna (2014, p. 37).

A primeira etapa do ciclo é o diagnóstico das necessidades da escola e do professor, assim como as necessidades de desenvolvimento de cada docente em relação aos seus alunos dentro do contexto da escola e se ofereçam orientação e direcionamento específicos aos profissionais, posteriormente definido o conteúdo da formação de forma que reflitam as necessidades anteriormente apontadas, em seguida se estabeleçam os motivadores e incentivos a participação, pois é quando acontece a aplicação das iniciativas de formação e por fim, a avaliação do impacto da formação, seja na qualidade ou no retorno gerado por ela, seja no desenvolvimento de professores e aprendizado dos alunos, todas essas etapas devem estar sobrepostas sob a coordenação geral, o que coaduna com a pesquisa de Davis (et. al., 2010).

Na análise de Alves (2011), as falas dos professores evidenciaram a importância atribuída a formação voltando o olhar desse conhecimento para a prática na busca de soluções práticas para os problemas que assolam as escolas. Falas essas que coadunam com o que aponta Gatti (2009) ao tratar da ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. É primordial nessa reflexão que trago sobre a formação, o que nos diz Paulo Freire:

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2007, p.39).

Entende-se, também, que é por meio da formação continuada que o suporte metodológico e a construção ou apropriação de conhecimento possibilitem ao

professor administrar os desafios provocados pela sociedade do conhecimento num mundo globalizado.

A formação continuada oferece espaço ao professor para que se debruce sobre ela e repense sobre seu próprio pensar, fazer, sentir, significar e ser, despertando a ampliação de sua consciência para estabelecer mudança de relações que correspondam à missão e à visão da escola que se pretende ser, como aponta Gadotti (2005):

Em sua essência, ser professor, hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas. É diferente. Diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança, seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária. (GADOTTI, 2005, p. 16).

Gadotti (2005) explicita que a função do professor está se transformando profundamente e com isso os docentes vêm adquirindo uma nova identidade profissional, a qual é construída a cada geração no contexto em que vive e, hoje, o contexto é de um mundo globalizado. Sabe-se que esse processo de mudança não acontece de forma instantânea, mas de forma processual, construindo-se lentamente pelo estudo, formação, pela autorreflexão, análise, confronto a partir de diretrizes legais e culturais da sociedade, possibilitando uma visão integral da educação como tal. Com a ampliação de leituras, passa-se a questionar a visão de sociedade, de mundo e, em decorrência, a necessidade de mudança da prática pedagógica dos professores, cientes do não desvinculamento do “ser pessoa” e de sua identidade enquanto constituição profissional (MARCHESI, 2008).

À medida que os professores consideram que a mudança na prática pedagógica se evidencia no dia a dia, na sala de aula, na postura e no relacionamento que a pessoa mantém com o outro e com o mundo, a prática pedagógica nada mais é do que um desvelamento daquilo que o sujeito é como ser em sua essência. Consequentemente, sendo a prática pedagógica reveladora do que o professor pensa, sente, significa e faz em sala de aula, para que a mudança aconteça, o docente necessita investir na reavaliação de suas crenças, pressupostos, ideário e valores “no ser e fazer” pedagógico.

O crescimento pessoal e profissional tem lugar no momento em que a pessoa se desvincula de concepções enraizadas em sua mente e se lança para o novo, desafiando-se a novas possibilidades, concepções e construções, desencadeadas pelo estudo e reflexão. Para Veiga (2008), a formação continuada é multifacetada, plural, tem início e nunca tem fim, pois assume uma posição de inacabamento, atrelada a história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção humana. É um processo inconcluso e auto formativo.

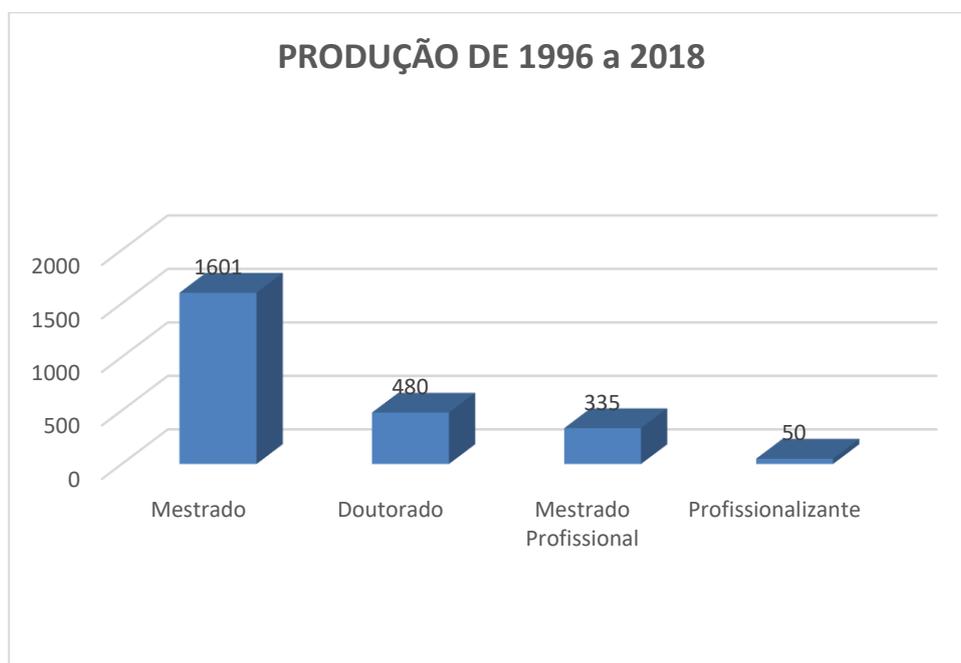
## **5 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO PPGEdU/UNILASALLE**

De acordo com Gatti (2008), nos últimos dez anos, cresceu geometricamente o número de produções sob o grande guarda-chuva do termo “formação continuada de professores”, bem como aponta a mesma autora (2009) que, a produção teórica e empírica destaca que há avanços a considerar, “mas que eles ainda são modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos dos sistemas educacionais” (GATTI, 2008, p.208).

Com a finalidade de compreender a produção sobre o assunto, objeto desta pesquisa, realizou-se uma busca com o descritor “formação continuada de professores” no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), correspondente ao período de 1996 a 2018 e foram localizados 2466 trabalhos, entre Dissertações e Teses.

Primeiramente, organizou-se os dados por formação acadêmica, ficando distribuídos, conforme figura abaixo:

Figura 18 – Produção sobre formação continuada de professores de 1996 a 2018



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Elaboração do autor (2019).

Constata-se que a produção sobre formação continuada é elevada nos cursos de mestrado, considerando suas diferentes modalidades: acadêmico ou profissional/profissionalizante, em detrimento da produção dos cursos de doutorado. Assim como evidencia-se que, a distribuição das 2466 produções encontradas na CAPES referente ao período pesquisado, comprova o crescimento vertiginoso apontado por Gatti (2008), conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 5 – Produções de 1996 a 2018 a cada ano

<b>ANO</b>	<b>Nº DE PRODUÇÕES</b>
<b>1996</b>	05
<b>1997</b>	08
<b>1998</b>	07
<b>1999</b>	09
<b>2000</b>	17
<b>2001</b>	23
<b>2002</b>	22
<b>2003</b>	48
<b>2004</b>	41

2005	51
2006	60
2007	111
2008	111
2009	98
2010	118
2011	114
2012	127
2013	169
2014	205
2015	241
2016	281
2017	299
2018	301

Fonte: CAPES - <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> - Acesso: 01 Mar 2019.

Elaboração do autor (2019).

Observa-se na tabela acima pequenas variações de produções em alguns períodos, mas os dados reforçam a crescente produção sobre a formação continuada de professores. Já na biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros (SciELO) foram localizados, por meio da busca através do formulário livre de pesquisa de artigos, 347 produções.

Uma vez que a produção teórica sobre a formação continuada de professores é crescente no país, evidenciou-se o reflexo disso no próprio Programa de Pós-Graduação do Unilasalle. Nesse sentido buscando compreender essa produção, desse campo de estudo, em um primeiro momento foi realizado um levantamento do número de dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle/Unilasalle, na linha de pesquisa: **Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas**.

Realizou-se um levantamento a partir do site do programa contemplando toda a produção da linha desenvolvida desde a criação do curso de Mestrado em Educação e mais recentemente no credenciamento como Programa de Pós-graduação em Educação e sua transformação em Universidade (Portaria nº 597 de 05/05/2017 – Publicada no Diário Oficial da União, na seção 1, página 30 do dia 08/05/2017),

incluindo igualmente o doutorado. Assim o período pesquisado contempla de 2007 a 2016<sup>7</sup>, sendo que as primeiras defesas realizadas no programa iniciaram em 2008.

### 5.1 A produção da linha de pesquisa

Para dar conta deste propósito trabalhou-se com a identificação do grupo de professores que atuou na referida linha do programa. Os dados coletados possibilitaram identificar onze professores orientadores e, além disso, organizou-se um quadro síntese, por orientador, no qual se identificou o orientando, o título do trabalho apresentado e a data de defesa em ordem cronológica defendidas no PPGEDU/Unilasalle, vinculadas à linha de Pesquisa: “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas”

Posteriormente, ao levantamento realizado das dissertações produzidas no período de 2007 a 2016, procedeu-se a leitura exploratória dos resumos das 76 dissertações buscando identificar a temática mais recorrente nos trabalhos identificados que foram tratados em cada uma das produções. Em seguida as temáticas foram reorganizadas em categorias. Dados esses que puderam ser sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Produções da linha de pesquisa

<b>Categorias</b>	<b>Temática Abordada</b>	<b>Quantidade de produções</b>
<b>Prática Pedagógica</b>	Prática educativa	8
	Competências	4
	Prática ensino	1
	Prática docente	2
	Ensino de matemática	2
	Lúdico	1
	Mal-estar docente	1
	Interdisciplinaridade	1
	Livros escolares	1
	Aprendizagem	3
	Avaliação/rendimento escolar	2
	Ginástica artística	1
	Meio Ambiente	1
	Identidade docente	1

<sup>7</sup> Em 2016 dos registros constantes no site do programa constava como dia 21 de julho do corrente, como a última defesa realizada e na qual nenhuma defesa referia-se a linha de pesquisa objeto desse estudo.

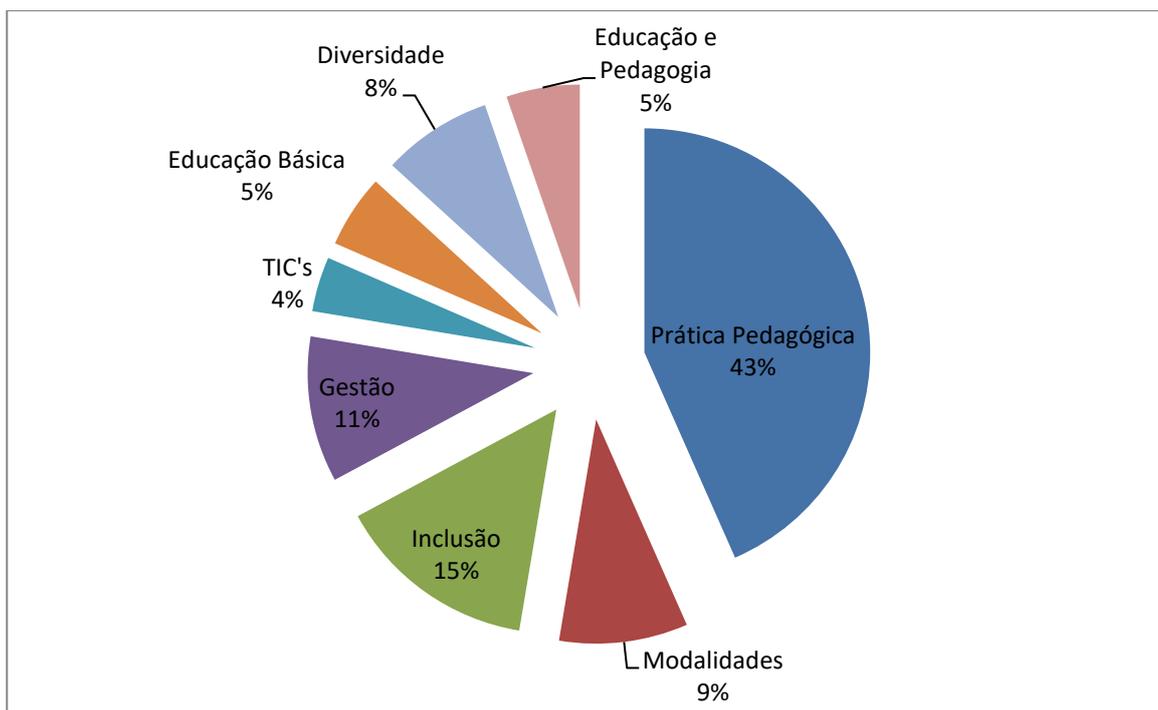
	Alfabetização	4
<b>Modalidades</b>	Educação profissional	4
	Educação de jovens e adultos	1
	Educação à distância	2
<b>Inclusão</b>	Inclusão social/escolar	4
	Altas habilidades/superdotação	1
	Surdez	2
	Evasão/permanência	1
	Libras	1
	Educação especial	1
<b>Gestão</b>	Universidade	1
	Gestão	2
	Qualidade	2
<b>TIC's</b>	Formação inicial/continuada	4
	Tecnologias/mídias	2
<b>Educação Básica</b>	Inovação pedagógica	1
	Ensino fundamental	1
	Educação infantil	1
	Ensino médio	1
<b>Diversidade</b>	Educação e trabalho	1
	Diversidade familiar	1
	Interculturalidade	1
	Raça/gênero	3
<b>Educação e Pedagogia</b>	Patrimônio cultural	1
	Pedagogia montessoriana	1
	Pedagogia emancipatória	1
	Educação corporativa	1
	Educação na legislação	1

Elaborado pelo autor (2017).

Cada categoria contempla uma diversidade de temáticas que são abordadas em cada uma delas, o que ratifica o que tem apontado as pesquisas sobre a produção crescente da área de formação continuada de professores, bem como o leque de possibilidades que se abre dentro dessa perspectiva. No Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle, pode-se constatar que a maioria da produção do programa refere-se à prática pedagógica abordando uma variedade de assuntos, seguida da categoria da inclusão provavelmente, devido à grande ênfase que tem tido nos últimos anos, nos diferentes sistemas de ensino a temática e sua influência no fazer docente.

Verificou-se ainda, a relevância dada a outras categorias, embora não tão exploradas em termos de produção, mas de igual relevância e importância no contexto educacional atual conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Figura 19 – Temáticas das produções da linha de pesquisa



Elaborado pelo autor (2017).

A análise do quadro e do gráfico acima, bem como dos dados resultantes do levantamento realizado no Scielo e na CAPES mostram a dispersão de temáticas tratadas na perspectiva da formação continuada, o que corrobora com DAVIS ( et. al., 2010), quando aponta que a formação de professores está longe de ser um campo bem delineado, uma vez que há uma pluralidade de vozes, com base em distintas ideologias, que defendem diferentes modelos de formação que por sua vez privilegiam diferentes aspectos da profissão.

De acordo com o estudo de Rigo e Herneck (2015), no mapeamento de produções teóricas no Banco de Teses da CAPES realizado no período de 2001 a 2015 e dos trabalhos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação – ANPEd, constatam que os mesmos tratavam da formação continuada de professores em suas diferentes temáticas: áreas específicas, elaboração de programa de formação, formação de coordenadores pedagógicos, política de formação continuada, entre outros temas.

Segundo Rigo e Herneck (2015), as tendências das políticas públicas desenvolvidas a partir de 1990, as quais focalizam a formação continuada em detrimento da formação inicial seguindo as orientações do Banco Mundial em que a

educação passaria a ser analisada com critérios próprio de mercado, “priorizando-se a formação em serviço, considerada mais efetiva e de baixo custo” (RIGO E HERNECK , 2015, p.19).

Assim como indica Gatti (2009), quando aponta que no período de 2000 a 2008, as produções são diversificadas, enquanto que “raras produções avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente” (p. 209), fator este defendido neste trabalho, pela contribuição que pode oferecer a este campo de estudo.

Para Shimidt e Aguiar (2014) uma política de formação continuada deve “contribuir efetivamente para a qualidade social da educação pública, não pode ignorar as condições materiais objetivas da escola e da sala de aula, o projeto educativo dos sistemas de ensino e suas proposições curriculares” (p. 61), o que revela ser a formação continuada um instrumento de mudança e aprimoramento do trabalho do professor (RIGO; HERNECK, 2015).

A partir da leitura dos resumos produzidos, no Programa de Pós-Graduação do Unilasalle, na já mencionada linha de pesquisa, buscou-se identificar nos mesmos, a partir da elaboração de um protocolo com os seguintes elementos de análise: as tendências investigativas, os participantes das pesquisas ou fontes de dados, os instrumentos de coletas de dados e os autores que subsidiaram as discussões sobre a formação continuada de professores. Cabe salientar que, em vários resumos, muitas vezes, um ou mais elementos do protocolo não foram localizados nos mesmos.

Com relação as tendências investigativas verificaram-se que o paradigma de investigação que predominou foi o qualitativo de cunho: etnográficos, participante, exploratório-descritivo, do tipo estudo de caso (na grande maioria), revisão bibliográfica, sessão de estudos, grupo focal, pesquisa-ação, história de vida e história oral e *ex-post-facto* (um trabalho apenas). Apenas cinco resumos apresentaram um estudo qualitativo-quantitativo e destes um de cunho longitudinal.

No que se refere aos participantes e contextos pesquisados apareceram: acadêmicos do Ensino Superior, alunos do Ensino Médio, professores da educação básica, escolas públicas e privadas, pais ou responsáveis, trabalhadores da educação, alunos da educação infantil e ensino fundamental, trabalhadores de empresas, gestores escolares e de Ensino Superior como também de empresas, diretores administrativos, jovens e adultos com deficiência, estudantes da EJA,

peças que utilizam determinado serviço, coordenadores pedagógicos ou supervisores escolares, tutores da EaD, alunos egressos e ingressantes do Ensino Superior.

No que se refere aos instrumentos utilizados na pesquisa, para coleta ou produção de dados, destacam-se: observação, entrevista (e suas diferentes formas), questionário (abertos, fechados e mistos) com grande ênfase nas pesquisas. Registrou-se ainda, outros instrumentos, porém com uma frequência menor, são eles: filmagens, registros fotográficos, documentos, relatórios, diário de campo, roteiro, diários de aula e materiais produzidos nos encontros. Tanto o questionário, como entrevistas e observação foram os instrumentos identificados em um estudo apresentado (RIGO; HERNECK, 2015) que buscou verificar a produção referente a formação de professores.

Com relação aos procedimentos adotados para análise dos dados foi utilizado com muita frequência a técnica da análise de conteúdo (predominantemente), análise do discurso, análise textual discursiva, análise de depoimentos, análise de conteúdo temática e um único que empregou a análise do discurso francesa. Os autores que serviam de suporte para a análise dos dados, predominantemente, centravam-se em Bardin, seguida por Moraes e autores que foram pouco mencionados, tais como: Galiuzzi, Franco, Gibbs e Pêcheux.

Já a discussão, foco central das pesquisas, sobre formação continuada de professores, os autores que mais apareceram foram, predominantemente: Imbernón, Nóvoa, Perrenoud, Tardiff, Zabalza e, com pouca frequência ou raríssima Freire, Libâneo, Gauthier, Pimenta, Canário, Ferraço, Gatti e Josso. Isto posto é perceptível que ainda prevalece nas discussões do campo a predominância dos discursos europeus na formação continuada de professores.

Uma questão que não era objeto do protocolo, mas, no mínimo curiosa, foram as conclusões apresentadas, em que se centrava num caráter prescritivo do que deveria ser feito em termos de formação, ou então, aspectos meramente de constatação da realidade apresentado as falhas, as dificuldades e potencialidades do referido campo de pesquisa.

Logo, a produção do programa, coaduna com a produção do contexto nacional em termos de quantidade de produções em que sob o amparo da “formação continuada de professores” há uma extensa e variada produção o que reafirma que

este campo de estudo está longe de ser um espaço definido, por outro lado, a produção deixa lacunas com relação a produção de experiências exitosas de formação docente nas quais “não havia a voz dos docentes, que a formação continuada tem que ter como base para sua construção as necessidades dos professores, ou seja, deve atender às necessidades formativas desses profissionais” (RIGO; HERNECK, 2015).

Enfim, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa se tornar pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo, que melhorando o seu trabalho em sala de aula, recria constantemente sua prática.

Nesse aspecto discute-se que, a formação continuada de professores, deve ser um processo que se realiza na própria escola, no qual, possa ser pensada dentro do ambiente de trabalho e que reconheça a capacidade do professor de aprender e ensinar como sujeito produtor de saberes.

## **6 O ESPAÇO ESCOLAR COMO LÓCUS DA EXPERIENCIA FORMADORA**

De acordo com Vogt e Morosini (2012, p.25) “o espaço escolar é rico para a formação continuada acontecer de maneira efetiva”, mas é preciso que a escola seja utilizada como um espaço possível de estabelecer o diálogo aberto, a troca de experiências, para discussões dos problemas que acontecem ao longo do processo de ensino aprendizagem. Como afirma Forster (et. al, 2011, p. 498) “o estudo tem mostrada o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola”.

Forster et. al. (2011) ao tratar do estudo sobre a formação continuada de professores e seus impactos na prática docente afirma que “a influência desta é relativa, podendo provocar mudanças substanciais e permanentes, modificações momentâneas ou, até mesmo, não ocasionar alteração alguma” (p. 500), ao colocar que as repercussões da formação continuada nas práticas escolares não podem ser interpretadas de forma direta e linear. Por outro lado, afirma que as formações são parte da vida do professor, sujeito esse, como diria Nóvoa (1992) que vive processos que influenciam seu modo de ser docente.

Em um estudo realizado por Andrade e Teixeira (2010) em escolas públicas e privadas de Ponta Porã/MS, constatou-se que a formação continuada se dava por

meio de palestras e seminários externos à escola e que “pode-se observar que a escola é a grande ausente no processo de formação” (p. 268). Cabia aos professores participarem das formações e as equipes pedagógicas realizavam o controle do trabalho do professor comparando a aplicação dos conteúdos ensinados nas formações com o planejado. O estudo apontou para a necessidade de se pensar a formação coordenada pela e na escola, mediante o qual os professores se reinventariam a sua prática, participando ativamente, como sujeitos e colaboradores da formação.

O que corrobora com o estudo de Forster (2010) em que as mudanças observadas nas práticas não podem ser interpretadas como uma consequência mecânica e instrumental da formação continuada, mas como o resultado da conjunção de diversos fatores favoráveis como a escola se constituir em um espaço de colaboração onde o trabalho em parceria faria a diferença, a busca de solução para os problemas consensuais dos professores, a busca de objetivos comuns de todos os envolvidos na escola, a abertura para o diálogo e trocas onde as pessoas possam se sentirem produtoras dos saberes e protagonistas da própria formação. Nesse sentido a escola será reconhecida como espaço de formação que poderá influenciar o fazer docente.

Na pesquisa realizada Forster (et. al., 2010) aponta que, os impactos da formação podem acompanhar a vida dos sujeitos, modificando a visão do fazer docente, interferindo no clima organizacional da escola e como um condicionador de ações inovadoras, em que estimularia a autonomia e autoria dos professores. O enfoque dado pelos professores à sua formação, no processo de seu aprimoramento à qualificação profissional, confunde-se com a própria trajetória de vida do sujeito, enquanto ser em processo de construção. Nesse sentido, Josso (2004) afirma que a formação encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual se agrupam, progressivamente, conceitos descritivos, processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade e identidade.

A formação continuada provoca movimento na engrenagem motivadora do ser para o fazer, o que, no contato com outras pessoas, dá o sentido itinerante da pessoa humana como ser inacabado e sempre em processo de construção desse fazer.

Esse processo “do caminhar para si” é um projeto a ser construído no tempo de vida de cada um e transita pelo que “somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos de nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente” (JOSSO, 2004, p. 59). Nesse sentido o conceito de experiência formadora de Josso (2004) contribuiu para se pensar a escola e a formação continuada de professores, uma vez que se pensa o processo de formação do ponto de vista daquele que aprende e seu processo de aprendizagem, ou seja, a relação do sujeito com o saber. A autora utiliza o termo aprendente para designar o ponto de vista do sujeito que está aprendendo e atribuir um caráter dinâmico a esse movimento.

O destaque dado pela autora a experiência como formadora está embasado na perspectiva de compreensão de que os processos de formação do sujeito estão em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. A autora assim define:

[...] a experiência pode tornar-se tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori. (JOSSO, 2004, p.143).

A experiência na visão da autora inclui reflexão, aprendizagem em que articula o saber e conhecimento, funcionalidade e significação, constituidora da inter-relação entre processo de ação e significação estabelecido a partir do vivido e pensado a atribuição de formadora em sua caracterização. O sujeito se conhece pela produção do conhecimento. Assim conceitua a experiência formadora:

A experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores. (JOSSO, 2004, p.235).

O conceito de experiência formadora é um conceito em construção como aponta a autora e que pretende indicar uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. A experiência considerada

formadora se desenvolve a partir de cada sujeito que constrói sua formação e articula sua profissionalização. A qual se constitui como a possibilidade de criar e recriar, no campo da formação, as significações a respeito do aprendido. Isso significa dizer que implica reconhecer quais situações, a partir da reflexão retrospectiva do sujeito, consolidam esquemas de pensamento e sentidos a respeito do mundo e do conhecimento. Nesse sentido aprendizagem experiencial e formação se integram porque estão alicerçadas numa prática, num saber-fazer pelas experiências (Brasil, 2007, p. 17).

### **6.1 Professores: os ausentes nos discursos produzidos**

Ao fazer uma análise da educação, Nóvoa (2009) ao tratar sobre os professores e seu desenvolvimento profissional, faz uso de uma série de documentos o que o leva a concluir que há um consenso discursivo sobre o pensar/falar dos problemas da profissão docente até mesmo dos conceitos e linguagens utilizados. Segundo ele o que contribuiu para a consolidação desse discurso foi os investigadores da área de formação de professores, o qual produziu um conjunto de textos e também a contribuição dos especialistas (consultores), que criaram e difundiram no plano mundial, práticas discursivas alicerçadas em argumentos comparados. Renovando assim os estudos sobre a profissão docente, o que tende a melhorar o estatuto e prestígio dos especialistas do que dos próprios professores.

Coloca que nos últimos anos cresceram as comunidades da formação de professores (universidades, especialistas e da indústria do ensino), que produziram um discurso sobre os professores, os quais não foram os autores destes discursos. De acordo com Nóvoa (p.16), “o excesso dos discursos esconde, frequentemente, uma grande pobreza das práticas. Temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensuais, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer”.

Nóvoa apresenta três medidas, que longe de esgotar as respostas, procuram dar pistas de como materializar na prática os discursos produzidos: a) passar a formação de professores para dentro da profissão; b) promover novos modos de organização da profissão e c) reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores.

Ao tratar da formação de professores dentro da profissão o autor afirma que não haverá mudança significativa se as comunidades, dos formadores de professores e dos professores, não se tornarem mais permeáveis/imbricadas. Busca-se com isso a reflexão coletiva sobre o seu fazer o que demonstra responsabilidade e compromisso. Nesse sentido postula algo semelhante no que se refere à formação de professores calcada numa formação baseada na investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar, pois “[...] as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho” (p.18). Levando em consideração o “estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança” (p.18).

Ao apresentar a segunda medida (promover novos modos de organização da profissão), Nóvoa coloca que é preciso ultrapassar as tradições individualistas e ressalta a importância da comunidade de prática, isto é, um espaço construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e inovação. Espaço de discussão sobre ensino e aprendizagem no qual se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Por meio dessa comunidade reforçar-se-ia um sentimento de pertencimento e de identidade profissional que é essencial aos professores para que se apropriem dos processos de mudanças e os transformem em práticas concretas de intervenção, porém “é inútil apelar para a reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite” (p.20).

Por fim, ao tratar da terceira medida (reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores), o autor aponta que falta elaborar o que ele tem designado de teoria da personalidade (teoria da profissionalidade). Trata de construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional (autoconhecimento). Uma profissão que vai além da matriz técnica ou científica. A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como um direito e necessidade da profissão (atualmente vista como obrigação).

Nóvoa (2009) faz uma crítica aos programas de formação continuada dado a sua inutilidade, uma vez que estejam complicando um cotidiano que, por sua vez é

complicado/exigente. Servindo apenas para alimentar o mercado da formação (cursos/seminários), que estabelecem um sentimento de desatualização profissional. Aponta que a saída é a construção de redes de trabalho coletivo, na qual as formações se baseariam na partilha e no diálogo profissional.

Nóvoa afirma que a educação vive um tempo de incertezas e de muitas perplexidades. Ele coloca que a formação de professores está exposta a esse efeito discursivo (moda), que é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, segundo Nóvoa (2009). O autor critica o fato de todos nós sermos contaminados por esse efeito gasoso que dificulta modos alternativos de pensar e agir. Enfatiza que é preciso “manter a lucidez para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (p.28).

## 6.2 A centralidade dos professores no processo formativo

Nóvoa aponta que neste início de Século XXI, em razão do regresso dos professores ao centro das preocupações educativas, a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. Nesse sentido resgata a definição do “bom professor”, na sociedade contemporânea. Durante muito tempo procuraram-se os atributos/características que o definiam, na metade do Século XX surgiu a trilogia de sucesso: saber (conhecimentos), saber fazer (capacidades) e saber ser (atitudes) e nos anos 90 o conceito de competência se impôs nas reflexões teóricas e nas reformas educativas (crítica: origem comportamentalista, técnico e instrumental). Ao apresentar o conceito de disposição, Nóvoa pretende relacionar as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores.

Coloco, assim, a tônica numa (pre) disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade do professor*.

- ✓ Conhecimento: o trabalho do professor consiste na construção de uma prática que conduzam os alunos à aprendizagem.
- ✓ Cultura profissional: ser professor é compreender o sentido da instituição escolar, integrar-se na profissão e aprender com os colegas mais experientes.

Aprende-se na profissão, com o registro das práticas e a reflexão sobre a mesma. Isso é fundamental para a melhoria e a inovação.

- ✓ O tato pedagógico: saber conduzir ao conhecimento. A capacidade de relação e comunicação é essencial sem as quais o ato de educar não acontece. Onde as dimensões profissionais e pessoais estão imbricadas.
- ✓ Trabalho em equipe: reforço das dimensões coletivas e colaborativas (comunidades de prática).
- ✓ Compromisso social: educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras impostas (nascimento, família e sociedade).

O autor apresenta uma proposta para o percurso de formação como professor (5 Ps). Propõe uma formação centrada na aprendizagem dos alunos, prática, a partir do estudo de casos concretos superando a dicotomia entre teoria e prática. Instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação, abandonando a ideia que a profissão docente se defina pela capacidade de transmitir um determinado saber. Propõe um sistema de formação análogo ao da medicina a seguir descrito: a) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; b) identificação dos aspectos que necessitam de aprofundamento teórico - diferentes abordagens; c) reflexão conjunta mobilizando o conhecimento pertinente e d) preocupação com questões relacionadas ao funcionamento e a necessidade de introduzir melhorias. Promove a procura de um conhecimento pertinente, o que exige reelaboração.

O autor ainda acrescenta que não é a mera aplicação prática de uma teoria qualquer. Faz uma crítica à vulgarização do termo *transposição didática* (explicação da ação docente), posteriormente tratada por Perrenoud (1998) por *transposição pragmática* (mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis). Nóvoa chama de *transformação deliberativa* “na medida em que o trabalho docente não se reduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação de saberes e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais” (p. 35). Por fim, concebe a formação num contexto de responsabilidade profissional (inovação como elemento central).

A formação deve passar para dentro da profissão onde os professores mais experientes são responsáveis pela formação dos mais jovens. No processo de

formação os professores passaram a exercer um papel secundário em relação ao seu conhecimento teórico e prático em detrimento dos especialistas. Insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, pois esse processo só faz sentido se construído dentro da profissão. O autor chama a atenção para os primeiros anos de exercício docente, pois influi na forma como nos integramos na escola e no professorado.

Para tanto a formação deve dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente. Para Nóvoa as dimensões pessoais são inseparáveis da profissional. Autorreflexão e autoanálise. Há uma dimensão humana e relacional do ensino. Por isso é importante estimular nos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre suas próprias histórias de vida pessoal e profissional, ou seja, a valorização da pessoa. Nesse sentido deve haver a valorização da partilha, valorização do trabalho em equipe, o exercício coletivo da profissão.

Em primeiro lugar, a ideia da escola como espaço de formação dos professores, como espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (p.41).

Veiga (2015) corroborando com as ideias do autor assim se posiciona:

Para introduzir a cultura colaborativa entre os professores e a escola, mediante a formação continuada, faz-se necessário romper com o personalismo e individualismo pedagógico e isso exige tempo e paciência, pois precisam-se criar momentos, dinâmicas e consciência do que pode ser mudado (136).

Ressalta a importância de assumir “uma ética profissional que se constrói no diálogo com outros colegas”, bem como a urgência de se reforçar as *comunidades de prática*, espaço de pesquisa e inovação onde se discute sobre ensino e aprendizagem, reforçando assim o sentimento de pertencimento e identidade. Por fim, trata da formação marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. Nóvoa (2009) enfatiza a escola como espaço de relação e comunicação. Coloca que as escolas se comunicam mal com o exterior assim como os professores explicam

mal o seu trabalho. Fala da resistência da escola em relação à avaliação e à prestação de contas de seu trabalho, bem como, na ausência de voz dos professores nos debates públicos.

A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é *especificamente escolar*, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas (NÓVOA, 2009, p.43).

Em uma sociedade contemporânea, o prestígio de uma profissão mede-se em grande parte, pela sua visibilidade social e da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Segundo Nóvoa (p.60), “a escola como centro da coletividade está fortemente empenhada em causas sociais assumindo um papel de ‘reparadora’ da sociedade”. Remete para a escola transbordante na medida em que assume, para si, as deficiências da sociedade, o que acarreta deixar em segundo plano o trabalho escolar priorizando o aluno, suas necessidades e seu desenvolvimento. A escola como organização centrada na aprendizagem remete para a sociedade do conhecimento, o que apresenta disparidades/dualidades para a classe dos mais e menos desfavorecidos. Já a escola como centro da coletividade “se adapta melhor à história da modernidade escolar” (p.61). O autor sustenta que a modernidade escolar se caracterizou pelo transbordamento e a contemporaneidade pelo retraimento.

Diante disso o autor defende a escola como uma organização centrada na aprendizagem, uma vez que a mesma é inseparável da vida da criança e daquilo que lhe acontece na vida para além da escola. Nóvoa salienta que o trabalho escolar tem duas grandes finalidades: 1) a transmissão e apropriação do conhecimento e da cultura e de 2) a vida em conjunto e que, nada melhor que dominar a ciência e a cultura como princípio de tornar as pessoas mais livres, como princípio da conquista da cidadania. O autor coloca que a articulação entre essas duas possibilidades é a única saída possível para a crise da escola (p.63).

Nesse aspecto a ideia de experiência formadora (JOSSO, 2004) e a formação proposta por Nóvoa (2009) se coadunam ao se desenvolver um processo de formação continuada no próprio espaço escolar em que se compreende a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades isoladas, mas articuladas e inovadoras. Formações centradas na prática e nas expectativas dos professores na busca de uma educação de qualidade, pautadas sempre na vivência

daquela específica realidade escolar. É preciso ter clareza que não são temas alheios ao dia a dia da escola que serão desenvolvidos, mas assuntos pertinentes ao contexto e a necessidades da escola como apontam Vogt e Morosini (2012).

Machado salienta que:

O processo de formação continuada realizado na escola deve preconizar a necessidade da participação ativa e comprometida de todos os envolvidos, de forma a constituir-se como espaço do coletivo e campo de discussão. Este movimento precisa encontrar alternativas de efetivação, uma vez que, devido ao pouco tempo destinado para tal, na escola, o aprofundamento necessário e a construção de estratégias de trabalho podem ficar prejudicadas. No mesmo sentido, as necessidades dos professores nem sempre são atendidas, fato este que muitas vezes pode ocorrer em função da não adequação das modalidades formativas àquilo que esperam os mesmos (129).

Nessa perspectiva assumida a formação continuada de professores deve ser entendida como um espaço de troca de experiências e saberes, num trabalho coletivo e colaborativo, permeados pela reflexão coletiva e na busca de soluções para os problemas vividos.

## **7 A FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES PELA PERSPECTIVA DA PESQUISA-AÇÃO**

Aproprio-me das palavras de Franco (2012) ao colocar que a prática não muda por decreto, nem por conhecimento de teorias, nem por curso de capacitação” (p. 175), mas está concatenada com as condições institucionais, a concepção e forma de lidar com a realidade. Neste sentido a utilização da pesquisa-ação como meio de produzir, nos professores, enquanto sujeitos da prática, as condições de compreender a mesma, seus condicionantes, e a fim de que, no coletivo possam delinear mudanças nesse contexto, assume-se neste estudo a perspectiva apontada sobre a pesquisa-ação como:

[...] uma alternativa metodológica, e mesmo uma prática pedagógica, para construir conhecimentos sobre a prática docente de forma mais fidedigna, permitindo um esclarecimento das teorias implícitas na prática e favorecendo aos sujeitos da prática melhor apropriação crítica de algumas teorias educacionais, o que poderia produzir a transformação de suas concepções sobre o fazer pedagógico e, em decorrência, transformações em suas práticas (FRANCO, 2012, p. 180).

Como falar de pesquisa em um ambiente institucional para sujeitos que não a consideram como elemento fundamental do seu fazer docente? Primeiramente apresentou-se, ao corpo docente, a proposta de investigação (Figura 18) em *slides* e, posteriormente foi aplicado o instrumento de pesquisa (Figura 19). Percebe-se na figura 20 que o grande grupo está atento a explanação da proposta a ser desenvolvida, assim como evidencia-se (Figura 21) o clima amistoso, estabelecido entre participantes e pesquisador, bem como o interesse demonstrado em colaborar ao responder ao instrumento por parte do corpo docente e equipe diretiva da escola. Inclusive salienta-se a colaboração da direção em providenciar e distribuir canetas para que todos pudessem responder, de imediato, ao questionário.

Figura 20 – Apresentação da proposta de pesquisa.



Fonte: Autor (2017).

Figura 21 – Aplicação do instrumento de pesquisa.



Fonte: Autor (2017).

Posteriormente, no segundo encontro, partiu-se da realidade vivenciada pelo corpo docente, por meio da aplicação do questionário (APÊNDICE B), como elemento inicial no sentido de contribuir para a tomada de consciência dos atores das situações problemas e potencialidades numa ação coletiva. Momento esse de todos poderem tomar ciência do que apontaram os dados coletados no instrumento. Mas o que os achados da pesquisa apontaram? Preliminarmente, quem são as pessoas que participaram da pesquisa?

Os dados coletados, nas duas primeiras partes do instrumento, foram analisados por meio da estatística descritiva (AGRESTI; FINLAY, 2012) com o uso do programa SPSS (2018) para análise de dados de frequência, em percentuais, a seguir apresentados para compreensão do contexto no qual a pesquisa-ação desenvolveu-se. E a terceira parte do instrumento foi analisado, qualitativamente, por meio da análise temática e será apresentada em momento oportuno.

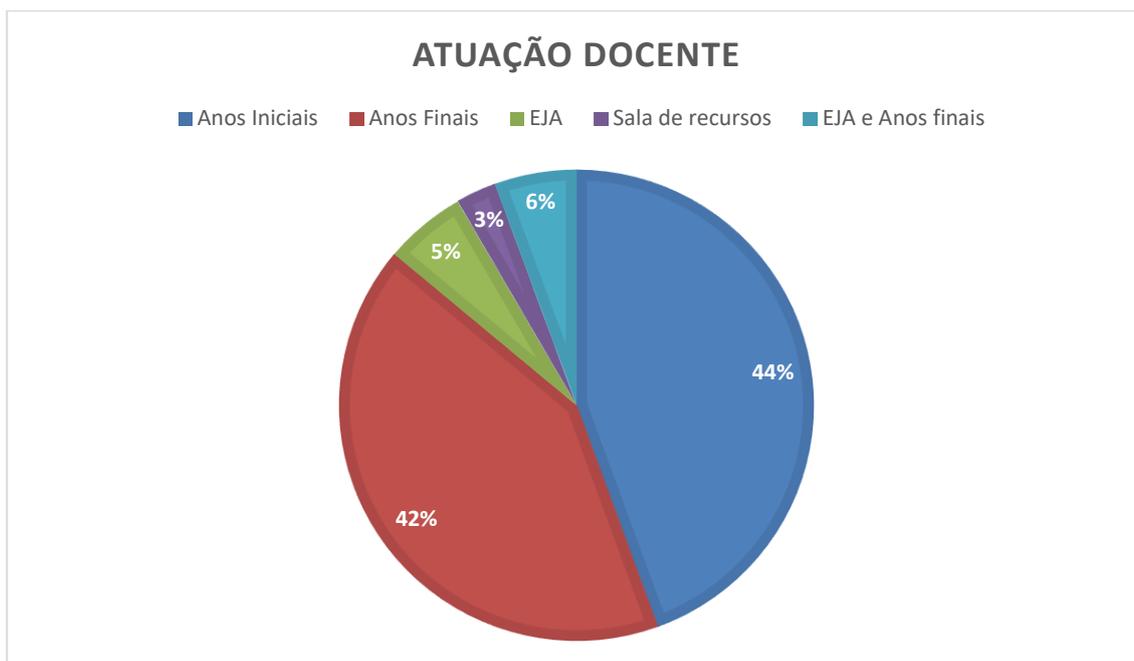
Responderam ao questionário aplicado em data e horário previamente agendado 41 professores da escola pesquisada dos quais: 37 (90,2%) são do sexo feminino e, apenas 4 (9,8%) do sexo masculino. Em relação a faixa etária 19 docentes

(46,3%) possuem entre 41 a 50 anos e 14 então na faixa etária dos 31 aos 40 anos (34,1%) e apenas, 7 professores (17,1%) com idade superior aos 50 anos.

Dados esses referendados, pelo censo escolar referentes ao ano de 2017, ao mostrar que, “as professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes. A maior parte dessas professoras (52,2%) possui mais de 40 anos de idade” (CENSO ESCOLAR, 2018, p. 16).

Com relação a função que realizam dentro do espaço escolar, 37 são concursados (90,2%) e dedicam-se a atividade docente e, apenas 4 (9,8%) dedicam-se as atividades de gestão dando suporte ao trabalho docente (direção, vice direção, supervisão escolar e orientação educacional), atuando conforme demonstrado na figura abaixo:

Figura 22 – Atuação docente



Fonte: Elaboração do autor (2018).

Em relação a carga horária de trabalho dos docentes 25 (61%) atuam 20 horas semanais, 14 professores atuam 40 horas por semana (34,1%) e, apenas 2 atuam 60 horas na escola pesquisada (4,9%). Já em relação a formação dos docentes, 17 professores (41,5%) possuem apenas a graduação, 22 deles (53,7%) possuem especialização e apenas 2 docentes (4,9%) possuem mestrado, sendo um dos

professores de contrato de emergência. Dados que superam, os apresentados pelo censo escolar (2018, p. 17) em que 78,4% dos professores possuem nível superior completo, uma vez que na escola pesquisada 100% dos docentes possuem nível superior (graduação e pós-graduação) concluído.

Com relação a experiência docente 28 professores (68,3%) atuam entre 5 a 20 anos enquanto 8 (19,5%) docentes atuam há mais de 20 anos na educação, já os demais menos de 5 anos (5 professores 12,2%). Já em termos de atuação na escola de pesquisa 25 docentes (61%) atuam entre 5 a 20 anos na própria escola, apenas 3 (7,3%) atuam na mesma por um período superior há 20 anos e 13 docentes (31,7%) exercem a docência na escola há menos de 5 anos.

Diante dos dados revelados pode-se constatar que, por ser uma escola de grande porte, embora o grupo tenha formação de nível superior, a mesma conta com poucos profissionais de apoio ao trabalho docente. Também é possível constatar que é um corpo docente jovem (segundo a OMS), experiente e que já atua, no contexto pesquisado há tempo, suficientemente, para se apropriarem da realidade da comunidade na qual está inserida a escola.

No segundo encontro, em um primeiro momento, foi apresentado aos participantes os dados acima discutidos, de caracterização do grupo de pesquisa e, no segundo momento, foram organizados pequenos grupos para que, os mesmos pudessem analisar os dados coletados no instrumento, para posteriormente serem discutidos no grande grupo e os dados serem validados pelos participantes.

Observa-se na figura abaixo o olhar atento dos participantes na devolução dos dados coletados.

Figura 23 - Apresentação dos dados.



Fonte: Autor (2017).

Assim, Freire (2010, p.22) coloca:

É preciso, sobre tudo, e aí já vai um dos saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua compreensão.

Momento em que os docentes vivenciaram o processo de produtores de conhecimento e suas contribuições com o processo de pesquisa. O segundo momento foi realizado a análise dos dados em pequenos grupos (Figura 24).

Figura 24 – Análise de dados em grupos.



Fonte: Autor (2018).

As discussões dos resultados (figuras 24 e 25) possibilitaram a valorização da socialização por parte dos educadores, de suas experiências e de sua história. Esse momento de retomada da sua história é mediado pelas lembranças que de acordo com Freire (2008, p. 42) “tais lembranças necessitam ser faladas, escritas, lidas, assumidas, afirmadas, escutadas [...]”.

Espaço no qual os professores mais antigos na escola puderam colocar aos mais novos os avanços e retrocessos ocorridos nos últimos anos e vivenciados por eles ao longo de várias gestões na escola e no município, o que de fato mexeu com suas lembranças (histórias, experiências, colegas e alunos) de momentos vividos que, de certa forma contribuíram para sua constituição docente.

Momento, mediado pela socialização, que possibilitou ao grupo perceber-se como fazedor de história em que assumir-se dono do seu destino é crucial dentro do processo de formação enquanto sujeito “pensante, autor e construtor de conhecimento” (FREIRE, 2008, p. 43).

Figura 25 - Análise dos dados em grupos.



Fonte: Autor (2018).

Mas afinal, o que dizem os docentes sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), por meio dos dados coletados no primeiro indicador da segunda dimensão avaliada do questionário? Para 19 professores (46,4%) colocam que conhecem plenamente o documento ao contrário de 16 docentes, que representam 39% que manifestaram discordância, total ou parcial, neste quesito avaliado. Assim como 53,6% (22 docentes) afirmam ter clareza da missão estabelecida no referido documento.

Os participantes apontam ainda que, para 56,1% (23 professores) o PPP é o resultado do trabalho coletivo de pais, alunos, professores e funcionários. Embora os dados revelem que para um total de 29 docentes (70,8%) concordem total ou parcialmente, que o PPP necessita ser reformulado de forma coletiva, somente, 20 professores (48,8%) discordaram que o documento seja atualizado e atenda às necessidades da comunidade.

Um fato curioso a ser analisado é que para 53,6%, o que representa 22 docentes, discordem que o PPP seja a tradução viva do que acontece em sala de aula. E o mais intrigante é que, ao ser afirmado que o PPP é o norteador de todas as ações na escola, 13 docentes (31,7%) manifestaram discordância, outros 13 (31,7%) se manifestaram indecisos, 10 professores (24,4%) manifestaram concordância

parcial, enquanto que, apenas 4 docentes (9,8%), concordaram totalmente. Tais dados corroboram para as críticas que são apontadas em relação ao PPP que colocam o mesmo como um documento a margem do fazer da escola, um documento elaborado e que fica guardado em algum lugar na escola, por vezes com a supervisora.

Transcrevo, a seguir, os depoimentos dos professores da escola de pesquisa, no momento de socialização dos resultados analisados nos pequenos grupos, os quais foram registrados no diário de campo pelo pesquisador. Ao discutirem sobre o PPP apontaram:

[...] realmente, a gente pega, às vezes, o PPP. Eu entrei aqui em 2011, quando veio uma senhora ajudar a construir. Mas eu acho que como ele fica guardado eu não retomei mais ele então isso foi se perdendo (pausa) pra min! **(Relato da professora dos Anos Finais)**. [...] Pra nós! **(Grita ao fundo outro professor dos Anos Finais)**. E ela continua...eu me senti incomodada! Eu ajudei na construção e nem me lembrava mais dessa construção. As vezes a gente faz um planejamento de trimestre, professor! (pausa) e esse (pausa) planejamento fica engavetado porque a gente liga no automático, vai indo, aparece uma coisa, aparece outra e vai tocando o barco, faltou aqui empurra ali e vai tocando pra não deixar (pausa) pra dar conta e aí acaba não se cumprindo aquele planejamento que tu fez pra noventa dias (pausa) então eu acho que tu, a gente tem, eu penso, que eu tenho pouco espaço de tempo para (pausa) resgatar essa construção **(Relato da professora dos anos finais)**.

[...] ou a gente tem que ter espaço para retomar o projeto, senão vai ser outra vez para ficar engavetado. Podemos fazer que nem agora que o professor está fazendo por categorias, cada um pega uma parte, estuda e depois apresenta para discutirmos. E aí a gente tem espaço para lembrar e retomar e pra gente ir readequando. Porque nada é fixo, no processo a gente pode refazendo, adequando [...] **(Relato da professora dos anos finais)**.

[...] eu acho que é assim eu acho é falha nossa, é falha da direção porque quando a gente chega ninguém diz olha te apresento o nosso projeto **(Relato da professora dos anos iniciais)**.

[...] não te apresentam nem nessa nem em outra escola! **(Relato cochichado de outra professora)**.

[...] na prática quando vou fazer o planejamento nem lembro que isso aqui existe. Se temos todo o trabalho de montar ele, ele tem que funcionar na prática. Uma coisa que tem que mudar é colocar ele na prática. Quem sabe fazer uma cartilha dele para ter na agenda? Quando chegar um professor novo pelo menos vai ler e se tiver dúvida vai procurar sei lá quem! Mas ao menos vai saber. **(Relato de outra professora)**.

[...] se a gente que já está aqui e que fez não lembra imagina quem chega novo! **(Relato da professora de Inglês)**.

Vasconcellos (2013), ao tratar do Projeto Político-Pedagógico (PPP), reafirma que não é novidade que a escola precisa mudar. E vai além ao afirmar que mudar a prática educativa requer mudar as concepções arraigadas e enfrentar os problemas existentes na realidade escolar. Nesse sentido ele aponta o PPP como uma necessidade para educadores e escola como um instrumento a ser utilizado quando se deseja efetivamente a mudança.

Ainda, segundo esse mesmo autor, com a crítica posta pela sociologia nos anos 70 à escola, a mesma foi apontada como aparelho ideológico do estado e reprodutora das desigualdades sociais, tal movimento serviu para evidenciar que o papel da escola exigia uma redefinição. Que “a tradicional ‘filosofia da escola’ e o velho e bom ‘regimento escolar’ já não dão conta de gerir o cada vez mais caótico cotidiano” (VASCONCELLOS, 2013, p. 16). Afirma ainda que, o PPP:

É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. Enquanto processo, implica a expressão das opções da instituição, do conhecimento e julgamento da realidade, bem como das propostas de ação para concretizar o que se propõe a partir do que vem sendo; e vai além: supõe a colocação em prática daquilo que foi projetado, acompanhando da análise dos resultados (p. 17-18).

O autor aponta que o PPP tem por características ser amplo, com duração de 3 anos ou mais, ao passo que a programação muda ano a ano, sua construção e avaliação se dá por meio de um processo participativo e coletivo que articula a ação-reflexão-ação, ou seja, está em processo constante de revitalização (VASCONCELLOS, 2013).

Esse momento dentro do processo de pesquisa-ação propiciou o olhar atento para o grupo, pois como afirma Freire (2008, p. 45) “não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos”. Também não escutamos o que o outro fala e sim o que gostaríamos de ouvir. Nesse sentido, a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade e o grupo à luz teoria que nos inspira. “Na ação de perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber e, assim, podemos voltar a teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar” (FREIRE, 2008, p. 46).

Neste aspecto ao referir-se sobre a teoria Minayo (2008) coloca que a mesma “é construída para explicar ou para compreender um fenômeno, um processo ou

conjunto de fenômenos e processos” (p.17). Quanto ao espaço proporcionado pela pesquisa-ação para reflexão:

[...] eu penso que esse momento ele é legal porque a gente pode pensar olhando o que a gente colocou aqui sobre a prática do professor. [...] temos que ter uma reflexão maior na hora de construir porque isso (referindo-se ao PPP) tem que ir pra dentro da sala de aula. Não pode mais ficar engavetado e isso tem que ser retomado (**Relato da professora dos anos finais**).

Ainda, sobre a prática pedagógica, ao serem apresentadas as conclusões do pequeno grupo para o coletivo apresento a seguir os seguintes excertos, que demonstram as discordâncias dos docentes com as suas próprias respostas:

[...] segundo o gráfico, pelas nossas respostas, o nosso PPP está bombando, mesmo não conhecendo ele! (**Professora dos anos iniciais**).

[...] Isso é possível? (Questionou a professora dos anos iniciais).

[...] Uau! (Risos dos professores).

[...] As respostas estão distantes da prática (pausa). O CAT consegue trabalhar numa perspectiva interdisciplinar. São poucos professores, a área é mais difícil! (**Professora dos anos finais**)<sup>8</sup>.

Ao ser discutido, em grande grupo, sobre o indicador professor transcrevo a seguir as falas dos docentes:

[...] Quanto cuidado temos que ter ao responder (silêncio) embora o gráfico (volta ali, professor? Sim!) aponte um resultado a gente que está no dia a dia sabemos que não é assim! Não chega naquele totalmente! Um exemplo é o refletir sistematicamente. Aquilo ali, então foi a desgraça! Gente, eu não paro nem para pensar nem na hora de tomar banho que dirá na sala de aula. A gente é tão rápido. Eu por exemplo tenho pouco momento de reflexão. Não consigo parar para pensar! [...] A gente está sobrecarregada! (**Relato da professora dos anos finais**).

---

<sup>8</sup> A Lei 7.044/82 que alterou a LDB 5.592/71, no artigo 8º trazia que a ordenação do currículo deveria ser feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo e atividades. Período esse, em que o ensino de 1ª a 4ª séries ficou conhecido como CAT (currículo por atividades) e de 5ª a 8ª séries, denominado de área. E apenas, o então ensino de 2ª grau, ficou organizado em disciplinas. Desde 1996 a LDB 9.394/96 não apresenta qualquer designação, embora ainda hoje esteja presente no contexto escolar a designação da legislação anterior.

[...] Isso que tu está falando é a maioria aqui! (**Diz a professora dos anos iniciais**).

[...] Quando parar para fazer ou discutir o PPP temos que ter clareza do que estamos fazendo, dizendo e escrevendo (**Conclui a professora dos anos finais**).

Nesse aspecto, a tomada de consciência proporcionada pela pesquisa-ação é que, nas palavras de Freire (1996), ganham importância e sentido, na medida em que, por meio da reflexão crítica sobre a prática realizada hoje e ontem é que se pode melhorar a próxima prática. É possível constatar que o refletir sobre aquilo que se diz proporciona a tomada de consciência do que realmente se faz nas palavras dos docentes, ao se darem conta dos dados apresentados a partir do instrumento respondido pelos docentes e sua relação com o que de fato acontece dentro da escola, expressas a seguir:

[...] Tem coisas ali que não condiz! (**Desabafo da professora de Português**).

[...] Menos totalidade e mais parcialidade (**Relata o professor dos anos finais de educação física**).

“O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar” (FREIRE, 2008, p. 48). O educador ao aproximar-se do que pensa e faz inicia a praticar a autoria da sua reflexão assumindo a condução do processo, pois refletir sobre o que se faz é fundamental para que se possa fazer melhor amanhã, o que se fez ontem e se pensou fazer bem hoje (FREIRE, 2008). Pensamento que vem ao encontro com a fala do professor dos anos finais de educação física:

[...] Acho importante levar o que aconteceu aqui hoje na escola para a mantenedora, para ser feito esse teu trabalho em toda a rede municipal, em todas as escolas para ver realmente as características de cada uma, suas dificuldades pedagógicas e como melhorar o ensino a nível municipal. Não sei se a mantenedora vai fazer isso, mas deixo a ideia para a direção lavar pra secretaria, na SMED, de repente até sugerir porque isso dá uma desfragmentada no disco aqui. Leva a gente a pensar um monte de coisa e corrigir o nosso rumo. Então quero te dar os parabéns por esse teu trabalho! (grifo meu).

Aproveitando a colocação do professor de educação física questionei ao grande grupo que era importante pensar, em primeiro lugar, sobre o rumo que esta

escola vislumbra. Ao serem questionados sobre se estava claro para todos os presentes o rumo que a escola deseja, assim se posicionaram:

Não! Enfática e espontaneamente falou a professora (**Professora dos anos iniciais**).

Estamos buscando um caminho. [...] vejo que essa escola, em relação a minha experiência em outras da rede, está organizada, o grupo é bom, trabalha, é unido. O ambiente é bom de trabalhar, agradável. Eu me sinto assim desde que cheguei na escola. Então eu acho que a gente tem uma boa base para cada vez melhorar mais (**Relato do professor de educação física**).

[...] Acho que a gente tem sim um rumo! O nosso foco é o nosso aluno. A gente tem foco sim. A gente tem professores aqui, bah! Desde que cheguei aqui nessa escola é um grupo muito bom de trabalho. Todo mundo se ajuda. Com toda a realidade que a gente tem aqui, porque eu moro, eu nasci aqui na vila e sou vileira até hoje, eu acho que a gente faz, dentro das condições que a gente tem, da valorização que a gente não tem e condições econômicas que se tem eu acho que a gente se esforça muito. [...] a gente não faz mais porque não tem pernas ou condições, mas temos sempre o apoio da direção (**Relato, por vezes emocionado da professora dos anos iniciais**).

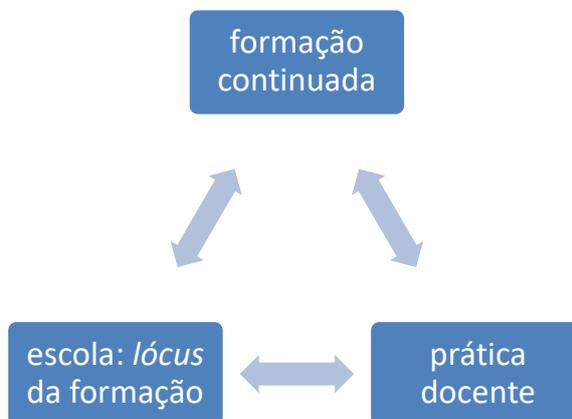
Como observado, a partir dos relatos dos docentes, não se pode evidenciar uma unanimidade nas respostas em relação a clareza quanto ao rumo que a escola deseja, uma vez que tal questionamento provocou inquietações em que para alguns parecia ser necessário afirmar, continuamente, como forma de convencimento pessoal, enquanto que, para outros pairava uma dúvida e até mesmo haviam aqueles que entendiam existir a busca por um caminho, um norte ou um rumo por parte da escola. Pensamento que corrobora com a colocação de outra docente que, em sua fala, de certa forma endossada pelos demais em virtude do silêncio que se instalou, em que aponta:

[...] é eu acho que esse momento foi um pontapé importante, (uma chacoalhada – disse outra professora) porque realmente a gente não para pra pensar. Foi importante pra mim porque eu retomei algumas coisas. Esse exercício tem que continuar tanto na construção quanto depois dela (**Relato da docente dos anos finais**).

A terceira parte do questionário, composta por questões abertas possibilitou a análise dos dados, qualitativamente, em relação aos objetivos da pesquisa, por meio da análise temática conforme apresentada por Minayo (2008). As respostas que

compuseram o *corpus* da presente tese possibilitaram a organização dos dados coletados em três grandes categorias, a seguir apresentadas:

Figura 26 - Categorias.



Fonte: Autor (2019).

## 7.1 Formação continuada

Pensar a formação continuada de professores perpassa necessariamente pela discussão das políticas educacionais implementadas no país com a promulgação da LDB 9.394/96. A crença de que a melhoria da educação se dá pela formação continuada, a qual apresentou um crescimento exponencial nos últimos anos, após a aprovação da LDB, é expressa tal crença tanto no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, como também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP 02, de 09/06/2015).

Frente a todo o avanço científico e tecnológico que a sociedade passa exige-se cada vez mais conhecimentos amplos e profundos da sociedade moderna o que coloca a importância da formação continuada como relevante frente a essa evolução. Nesse aspecto a formação continuada é valorizada como estratégia de qualificação profissional (SANTOS, 2011), “na qual os professores como protagonistas, necessitam atualizar-se permanentemente para desempenhar tarefas que estão sempre a se transformar em decorrência das mudanças técnico-científicas” (SANTOS, 2011, p. 06).

Conforme aponta Santos (2011) a falta de clareza conceitual sobre formação continuada que aparece na LDB, também se verifica nas concepções dos professores participantes da pesquisa.

Verificou-se que para alguns docentes a concepção de formação continuada dava conta da ideia de *treinamento*, apresentadas no quadro abaixo:

#### Quadro 6 – Formação continuada como treinamento (Art. 87 da LDB)

- Cursos, palestras, debates e oficinas com diferentes tempos de duração;
- São os encontros oportunizados pela escola, município e estado com temas relevantes em relação ao educando, educação ...
- São as formações, encontros e pós em inclusão que fiz;
- Estar em busca de novas informações (fontes seguras);
- É a continuação de cursos, palestras e formação sendo graduação ou pós-graduação durante o trabalho seja ele no seu horário ou em outro momento.
- Pós-graduação em Libras e inclusão.
- Formação continuada é constante, onde se oferece atividades e maneiras para trabalhar, proporcionando sempre um melhor desempenho e rendimento dos alunos.
- Deveria nos ajudar a trabalharmos melhor com o nosso aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

A denominação de treinamento estabelece consonância com uma perspectiva adaptativa, que visa habilitar o professor a seguir modelos. A ideia de treinamento consistiria então, na correção de desvios e visaria solucionar falhas de desempenho do professor, o que remete a ideia de padronização de determinados comportamentos e práticas (SANTOS, 2011).

Para outros docentes a concepção de formação continuada remete a ideia de *capacitação*, a qual expressa a ideia “de tornar capaz aquele que é incapaz, convencer e persuadir” (FLORIANI, 2008, p.78). A qual compreende o professor como um profissional que precisa ser doutrinado, persuadido para aceitar novas ideias e capaz de promover mudanças em sua prática, o que pode ser constatado no quadro a seguir:

#### Quadro 7 – Formação continuada como capacitação (Art. 61 da LDB)

- É estar sempre estudando, buscando estratégias para a sala de aula;
- A busca constante do conhecimento do educador, com o intuito de aprimorar, desacomodar e reciclar;
- Atualização e reciclagem do professor;
- Espaço destinado para troca de informações e atividades voltadas para aprimorar ou auxiliar o fazer pedagógico;
- Troca de ideias, renovação do conhecimento já adquirido;
- Formações necessárias para um fazer pedagógico mais efetivo e mais participante;
- Deveria influenciar no meu trabalho, na prática o que normalmente não acontece;
- Cursos e palestras oferecidas, que irão auxiliar em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Por fim, para outros a concepção de formação continuada remete a ideia de *aperfeiçoamento*. Termo que pressupõe a ideia de vazio, de déficit na formação, algo que precisa ser preenchido para garantir a melhoria do desempenho profissional (SANTOS, 2011), conforme demonstrado a seguir:

#### Quadro 8 – Formação continuada como aperfeiçoamento (Art. 67 da LDB)

- Aprimoramento da atuação profissional;
- Atividades que visam aprimorar minha prática, rever e enriquecer possibilitando trocas;
- São formações que complementam a formação inicial auxiliando e atualizando o profissional com sua prática;
- Entendo ser a busca pelo aperfeiçoamento, a busca pelo conhecimento;
- O professor estar sempre se atualizando, acompanhar o meio em que está inserido.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018.

Buscando ir além dessas ideias que perpassam a concepção de formação continuada, já apresentadas anteriormente, buscou-se na fala dos docentes elementos que possibilitassem uma outra concepção que de fato expressasse algo inovador e coerente com a realidade pesquisada. Nesse aspecto as falas

apresentadas a seguir traduzem essa esperança de uma nova acepção de formação continuada:

É uma formação que deveria ter uma continuação em vários momentos não somente em um encontro (**tempo e espaço**);

A contínua análise do seu trabalho e a procura de diferentes maneiras para melhorar a prática docente (**reflexão sobre a prática**);

Reflexões sobre a nossa prática docente/estudo (**reflexão sobre a prática**);

Estou em formação continuada quando participo continuamente de atividades oferecidas, bem como na prática quando repenso, avalio e transformo os métodos utilizados na minha prática (**avaliação sobre procedimentos adotados e posturas assumidas**);

São situações de debates, conhecimento, oficinas e palestras que visam auxiliar e/ou contribuir com nossa prática pedagógica e com a resolução de problemas (**busca de aprimoramento**);

A formação continuada deveria ser um “crescer” coletivo do grupo de professores buscando o crescimento e o resgate de valores e realidades da comunidade (**busca de aprimoramento**);

Estar predisposta a novas informações que venham enriquecer o pensar pedagógico (**busca de aprimoramento**);

A busca pelo conhecimento contínuo e preparação pedagógica, a fim de qualificar a prática pedagógica (**busca de aprimoramento**);

Contínuo aprendizado dos professores (**novas aprendizagens**);

Espaços onde há trocas de experiências com outros professores são sempre bem-vindas, novos ares, novos saberes (**novas aprendizagens**);

Que o professor deve estar em constante processo de aprendizagem (**novas aprendizagens**);

Falas essas que corroboram com a concepção de formação continuada, apresentada por Franco e Satt (2011, p. 51):

Formação continuada é por nós entendida como um tempo/espaço em que o profissional, ao nomear sua prática, reflete sobre ela, tendo clareza de que a reflexão sobre a prática não esgota o esforço da formação continuada como momento de avaliar os procedimentos adotados, as metodologias de trabalho utilizadas e as posturas assumidas. É uma oportunidade de olhar para si em busca de aprimoramento na aquisição de novas práticas a partir de novas aprendizagens.

Vaillant e Marcelo (2015, p. 268) apontam que na América Latina muitos termos são utilizados para se referirem ao processo de aprendizagem dos professores: “[...] formación permanente, formación contínua, formación em servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación”. Para eles o conceito de “desarrollo profesional docente” tem uma concepção de evolução e continuidade, que supera a justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos docentes.

Com relação a participação dos momentos de formação continuada oferecidos na escola dos 41 respondentes 18 afirmaram participar (43,90%), 17 afirmaram participar as vezes (41,46%), apenas 4 responderam que não participavam (9,76%) e 2 não opinaram (4,88%). No entanto, apareceram alguns comentários sobre a participação nas formações:

Não temos, efetivamente, uma formação continuada;  
Quando os horários permitem, quando tem;  
Acho importante a interdisciplinaridade e a sintonia entre as áreas do conhecimento;  
Em alguns momentos muito enriquecem em outros não acrescenta;  
Gostaria que fossem mais práticas/dinâmicas;  
Participo das palestras e formações oferecidas pela escola.

Evidenciou-se, a partir das falas, que para alguns que participam as formações são importantes e/ou relevantes, que proporciona a interdisciplinaridade e a troca entre as áreas do conhecimento, embora há os que postulem que as mesmas devem ser mais práticas e dinâmicas, bem como, os que acreditam que enriquecem embora em outros momentos não acrescenta e até mesmo os que não entendem existir a formação continuada propriamente dita. Já em relação a relevância dadas às formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, evidenciou-se posicionamentos tanto positivos quanto negativos, a partir do posicionamento dos professores demonstrado no questionário. Embora positivas, conforme exposto a seguir:

Muito boas;  
Esta gestão tem proporcionado formações muito boas que se pode utilizar na prática com os alunos;  
Positivas, pois contribuíram para a nossa prática, além de estimular a curiosidade e a busca por aprofundamento;  
Atendem a prática docente no geral;  
São importantes porque há oficinas que podem ser trabalhadas na sala de aula e da mesma forma os temas abordados.

As respostas dos professores remetem a ideia do caráter prático da formação, como se os docentes esperassem algo que pudesse ser aplicado como um modelo a ser seguido, coerentes com a ideia de treinamento anteriormente apresentada. Outros docentes embora avaliassem, positivamente, as formações oferecidas pela SMED,

criticam a superficialidade, a descontinuidade, a falta de atendimento às necessidades das escolas e o caráter teórico das mesmas, conforme demonstrado a seguir:

São com boa intenção, mas muito superficiais;  
São boas, mas parecem ser desarticuladas e sem uma continuidade;  
Acredito que as formações seriam mais produtivas se fossem ao encontro das necessidades diárias vivenciadas em nossa comunidade;  
Os temas devem ser discutidos pelas escolas e elas devem escolher essas temáticas;  
As formações são relevantes, no entanto acaba-se por perder-se no espaço de tempo e na falta de uma continuidade nos micros espaços (escolas);  
São boas, mas precisam ser mais voltadas a prática (teoria sim, mas prática muito mais).

Na percepção de outros professores, as formações oferecidas pela SMED não foram avaliadas positivamente ou consideradas relevantes, devido:

- a) ao fato de não levar em conta a realidade da escola e não contribuírem para a prática, conforme exposto a seguir:

Não atinge a realidade da sala de aula. Muito bonito, mas não agrega a tua prática;  
Pouco adaptadas ao contexto da sala de aula;  
Quase nunca atendem a demanda da escola;  
Não estão focadas com a realidade das escolas de cada comunidade;  
As atividades devem ser de acordo com o contexto do município e das escolas.

- b) ao fato de serem muito teóricas, sem aprofundamento e continuidade:

Trouxeram poucas contribuições e os palestrantes menos conhecidos trouxeram mais aprendizagens;  
Assuntos abrangentes e sem aprofundamento;  
Muito superficial, sem aproveitamento;  
Muitos palestrantes estão fora da realidade do município. Não contemplam as expectativas;  
Muita teoria e pouca prática;  
Poucas e sem continuidade;  
A última em 2016 foi mais pontual com casos de sala de aula. Mas, geralmente, são temas muito amplos com palestras muito distantes de nossa realidade.

- c) e, por fim, a falta de investimento, conforme expresso a seguir:

Entendo que não há investimento político e econômico por parte do município para formação continuada;

Nos últimos dois anos nada foi nos oferecido pela secretaria com exceção de uma oficina de uma manhã com nossos colegas; Está em déficit com a formação não há tempo e nem verba. O professor que tem que estar em busca de sua formação.

Em relação as formas utilizadas para a concretização da formação continuada verificaram-se que, tanto em âmbito escolar como da rede municipal de ensino, as palestras é a estratégia de maior emprego as quais são efetivadas por meio dos encontros, para o grande grupo, ou reuniões, para os pequenos grupos, são as que mais acontecem. Foram mencionados pelos participantes da pesquisa oficinas e cursos como estratégias, mas sobressaindo-se, ainda, as palestras, conforme menciona a diretora da escola:

[...] o nosso grupo de professores sempre foi bem participativo nas formações e também é um grupo extremamente crítico, principalmente com relação a SMED. O grupo “não engole qualquer coisa e não fica quieto, no sentido de sempre contestar”. Às vezes até mesmo nas formações que fizemos, nas quartas-feiras na escola, dá alguns problemas. Temos professores que aceitam sugestões tanto da supervisora quanto da orientadora, mas há aqueles que na maioria das vezes não aceita e se posicionam contra. Não sei se isso é porque a supervisora era professora da escola e passou a exercer a função então [pausa] me parece que os professores não a respeitam ou não a veem como uma pessoa que não é mais professora e que exerce uma função de equipe diretiva. Já enfrentei muitos problemas em função disso, pois ela pede as coisas e os professores (alguns né?) dizem que quando ela era professora não fazia isso e agora quer “mandar”. Percebi que nessas formações, que fizeste aqui na escola, o grupo se envolveu muito mais que em outros momentos. Me pareceu que os professores se sentiram valorizados ou atendidos, não sei parece que eles foram ouvidos, não consegui entender muito, mas sei que foi algo diferente. Não sei te dizer o que, mas foi o que senti. A orientadora educacional participou em todos os momentos e ajudou o grupo. Isso até serviu para aproximar mais o trabalho dela junto aos professores. O que me surpreendeu foi a supervisora não se envolver com a proposta a ponto de os professores perceberem e comentarem comigo. E o bom foi que tu disse muitas coisas que a gente gostaria de dizer e que, se fosse nós que falasse com certeza a reunião terminaria em uma briga e as pessoas ficando de mal umas com as outras. Posso te afirmar que os professores esperavam as reuniões contigo e inclusive, quando tinha reunião da SMED no mesmo dia que a tua, para as gurias de alfabetização ou terceiros anos, elas não queriam ir para ficar na escola e participar da tua formação (Entrevista da diretora da escola participante da pesquisa).

Os docentes valorizam mais as formações realizadas na escola sobre as quais tratam dos problemas mais pontuais do cotidiano escolar e das problemáticas vivenciadas na prática docente, conforme mencionada as oficinas realizadas entre os

colegas da escola com os relatos das práticas docentes, embora tenham a expectativa em que se busca algo para a solução imediata dos problemas, que por vezes não encontram, conforme relato da professora dos anos finais “[...] *se fala, discute e não se chega a lugar algum! E no outro dia tu entra em sala de aula e as coisas continuam do mesmo jeito [...]. Foram poucas as vezes que se chegou a uma solução aqui na escola. É cansativo!*”.

Já as formações oferecidas pela SMED evidenciaram-se que embora os palestrantes, conhecidos nacionais e internacionalmente tratem de temas atuais, o que não significa relevante para os professores, uma vez que não são consultados sobre as necessidades, “*não atinge a realidade da sala de aula*” (docente dos anos iniciais). O que as tornam superficiais, abrangentes, sem continuidade e relação com as demandas da escola. Ideias dos docentes que encontram respaldo com o que aponta a diretora da escola, no que se refere as formações:

Na minha opinião eu penso que as formações foram excelentes porque partiram dos nossos problemas e que muitas vezes os palestrantes que a SMED traz para dar formação aos professores não conhecem a realidade do município e das escolas. São assuntos muito genéricos, teóricos e que não saem do lugar e não levam a lugar algum, sabe... e isso acaba desmotivando. Tivemos palestrantes de alto nível, mas só falavam de teorias, que os professores não conheciam e da forma como colocavam me dava a impressão que a gente não sabia fazer nada direito. Além disso, não temos no município uma estrutura adequada, porque a última que aconteceu, as palestras foram em baixo de toldos brancos e era em pleno novembro ou dezembro em que a gente parecia que iria cozinhar ali. Então o assunto até era interessante, aí o palestrante ficava horas falando de teoria e mais teoria, o calor era infernal que não havia água que desse conta, os professores com o pensamento nos conselhos finais e contando os dias para as férias, então tu já pode imaginar o que aconteceu né? A grande maioria dos professores foram embora, outros foram fazer compras nas lojas, sorveteria. Aí vem a SMED na reunião de diretores falar que os professores não tinham postura! Não tem envolvimento se as pessoas não acham interessante, assim é a aula do professor né? O que eu percebi nas formações que tu fizeste é que o grande diferencial foi sem dúvida partir dos nossos problemas. E mais ainda foi de fato tu fazer eles refletirem sobre as coisas que diziam e com isso tu trazia tua experiência de supervisor e professor sabe. E tu falava as coisas de uma forma que não fazia com que os “profes” se sentissem inferiores, sabe? A conversa era de iguais. A gente via que tu falava porque tu conhecia como é de fato dar aula, estar na escola pública, os problemas que a gente enfrenta com os professores, com os alunos e até com as famílias, porque essa é a tua realidade lá em Sapucaia ou Gravataí. Eu acho... não sei que foi isso que fez com que a supervisora se sentisse deslocada, o grupo passou a exigir mais dela e por isso acho que ela pediu para esse ano (2018) para sair da supervisão. Ela é ótima pessoa, mas como “super” não foi legal. E outra que sempre tu contribuías com uma sugestão nova ou com uma outra forma de fazer aquilo que a gente fez, umas coisas que a gente nem pensava, sabe por causa da correria, sei lá! (Entrevista da diretora da escola, grifo meu).

Convém ressaltar que, quando os professores participam das formações continuadas e seus conhecimentos e suas experiências não são compartilhadas com os demais colegas de trabalho, apenas retornam para a escola e à sala de aula com um certificado a mais, o que fica engavetado, sendo mais um para sua coleção, uma vez que efetivamente, para a melhoria da qualidade da educação e para a qualificação da prática pouco contribuem.

Bem ao contrário do relato do professor de Matemática dos anos finais que, ao participar das formações pontuou que:

Com essa proposta eu vi que é possível e que temos condições de fazermos coisas novas. E cada vez que via o sucesso daquilo que estávamos fazendo mais vontade dava de inventar coisas diferentes para fazer. Estou bem motivado com o resultado do meu trabalho e com os toques e dicas que recebi dos colegas que me observaram. Me deram vários toques quando ia de carona com a (fulana de tal).

Como se pode observar pelo relato acima na medida em que se planeja novas estratégias de ensino, adequadas às necessidades é possível verificar que o processo de ensino e aprendizagem se tornam mais prazerosos para professores e alunos. Conforme relato da professora do 5º ano que apontou: “[...]eu vi que a gente tem que fazer coisas diferenciadas de forma que a aprendizagem se torne mais facilitada para o aluno, para atingir essa geração que está vindo”.

Como afirma Vasconcellos (2001) não basta reconhecer a existência do problema e por uma série de mecanismos e não se mobilizar para a transformação, pois, “[...] reproduzir não exige uma opção tão consciente, bastando seguir o que já vem acontecendo” (p. 69).

## **7.2 Escola: *lócus* da formação**

De acordo com Vasconcellos (2013, p. 123) “a escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação”. Buscando dar significado à escola enquanto espaço em que acontece, semanalmente, a formação continuada de professores, no questionário os docentes podiam indicar, livremente, até três temas ou assuntos que foram abordados e que, consideravam relevantes.

As respostas obtidas não evidenciaram uma regularidade quanto a importância dos temas abordados. Foram apontados com maior frequência: neurociência (22), inclusão (20) e planejamento (12). Já os temas como: alfabetização (6), práticas motivadoras e metodologia (5), avaliação, inteligência emocional, aprendizagem, currículo adaptado (4) foram mencionados com relativa frequência. Porém os temas: *bullying*, PPP e violência (3) assim como organização curricular (2) foram pouco sinalizados como temas de relevância para os docentes participantes da pesquisa.

Por outro lado, os temas apresentados no quadro abaixo foram citados, uma única vez cada um:

Quadro 9 – Temas abordados nas formações da escola com baixa relevância para os docentes

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação de Jovens e Adultos</li> <li>• Pesquisa</li> <li>• Realidade escolar</li> <li>• Influência causada no ambiente escolar</li> <li>• Projetos</li> <li>• Sexualidade</li> <li>• Solução de conflitos</li> <li>• Psicomotricidade</li> <li>• Formações por áreas de conhecimento</li> <li>• Desenvolvimento psicossocial</li> <li>• Valores éticos e morais</li> <li>• Influência do alimento na aprendizagem</li> </ul>
--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Ainda um participante, não menos importante, mas também significativo apontou que “*não lembro, não foram relevantes ou contribuíram na minha prática escolar*” os temas/assuntos abordados nos momentos de formação continuada oferecidos na escola. O que reforça a ideia de que a formação continuada precisa ser significativa para o professor.

Assim como em relação a relevância dos temas, no que se refere as contribuições das formações continuadas para a prática em sala de aula ficou evidenciado uma divisão entre as respostas obtidas, pois para 18 professores

(43,98%) compreende haver uma contribuição da formação continuada para a prática em sala de aula, conforme comentários a seguir:

As formações nos levam a algumas reflexões que levamos para nossa prática em sala de aula;  
Acrescenta com novos olhares sobre velhos conceitos;  
Não em sala de aula, mas para minha prática enquanto equipe.

Enquanto para 17 docentes, o que corresponde a 41,46% dos participantes, apontam que às vezes as formações contribuem para a prática em sala de aula, devido aos fatos apontados:

Consigo aproveitar quando os assuntos estão ligados à prática em sala de aula e ao perfil do nosso aluno;  
Caso ocorra uma real contribuição carrego para minha prática em sala de aula;  
Hoje estou mais focado nos conteúdos e nos valores humanos;  
Nas outras escolas onde participei sim.

Apenas 2 professores (4,88%) não responderam e outros 4 docentes (9,76%) indicam não existir qualquer contribuição da formação continuada oferecida na escola para a prática de sala de aula devido:

Muitas vezes as propostas trazidas quando na prática são aplicadas esbarram em questões estruturais físicas e/ou burocráticas;  
[...] são teorias pouco aplicáveis em sala de aula;  
É preciso mais prática e menos teorias nas formações.

Hoje em dia o tempo que o professor tem para refletir sobre sua prática é insuficiente para realizar esse movimento de transformação no interior de nossas escolas. Por isso, é muito interessante haver, dentro das instituições escolares, propostas que conduzam o professor para esse caminho de reflexão crítica sobre sua prática, para que possa dar sentido à mesma. Nesse sentido, a prática é a principal responsável pela transformação do professor, pois é ele o sujeito que irá ampliar a sua consciência da própria prática. E na sala de aula e na escola é que serão construídos os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade educacional.

Durante o primeiro ciclo da pesquisa-ação para o estabelecimento das necessidades para a definição do problema a ser enfrentado durante o processo de planejamento da ação coletiva foi necessário retomarmos um dos itens do

questionário (APÊNDICE B), que buscava identificar que assuntos, os docentes gostariam que fossem contemplados nas formações continuadas da escola, tendo em vista a realidade vivenciada. As respostas foram agrupadas em três blocos, considerando a frequência das mesmas, conforme demonstrado abaixo:

Quadro 10 – Assuntos a serem contemplados nas formações continuadas oferecidos na escola

FREQUÊNCIA	ASSUNTO/Nº DE CITAÇÕES
Maior Frequência	Inclusão - 9 Currículo adaptado – 5 Tecnologia (informática na educação) – 5 Inteligência emocional - 4 Interdisciplinaridade - 4
Relativa Frequência	Prática Pedagógica - 3 Projetos - 3 Avaliação - 3 Metodologias de ensino – 3 Alfabetização para alunos multirrepentes - 2 Dificuldades de aprendizagem - 2 Neurociências e aprendizagem - 2 Planejamento - 2 Oficinas com sugestões de atividades – 2 Organização da escola (regras/normas) - 2
Baixa Frequência	Orientações sobre situações cotidianas e problemáticas: sugestões de como proceder - 1 Legislação relacionada à educação - 1 A importância efetiva da família na vida do educando - 1 Respeito e ética profissional - 1 Altas habilidades - 1 Formação pessoal - 1 Direitos dos professores - 1 Agressões - 1 Inteligências múltiplas - 1 Saúde do professor - 1 Dinâmicas para a solução de conflitos/afetividade - 1 Dinâmicas específicas do meu componente curricular - 1 Desenvolver o prazer em aprender - 1 Grupos mistos: como trabalhar o desnivelamento de conhecimentos - 1 Como articular alunos que precisam de laudos e não possuem - 1 Psicologia do adolescente - 1 Contexto socioeconômico e cultural dos alunos - 1 A questão da integralidade e acesso as políticas públicas - 1 Formação continuada dos professores - 1 Distinção dos papéis sociais da família, escola e órgão públicos - 1 Conteúdos programáticos - 1

	Dinâmicas em sala de aula - 1 Diferenciação de conteúdos, métodos e avaliações diferentes para os alunos - 1 Escuta afetiva - 1 Organização de tempo e espaço - 1 Grupo/gestão - 1 Violência - 1 Dinâmicas para sala de aula - 1 Planejamento - 1 Indisciplina - 1 Organograma – 1 Métodos de aprendizagem - 1 Jogos - 1 Dinâmicas inovadoras - 1 Toda e qualquer maneira de despertar no meu aluno o interesse em aprender e estar na escola - 1
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A partir das respostas obtidas da questão acima foi necessário problematizar, com o corpo docente, sobre as temáticas apontadas buscando estabelecer o problema a ser enfrentado, questionando-os:

*Frente a este cardápio de problemas ou necessidades não vamos conseguir dar conta de toda essa demanda! Diante disso, precisamos pensar enquanto grupo, quais são os nossos maiores problemas a partir do que foi exposto e, qual será o objeto do nosso planejamento? Podemos pontuar problemas de cada segmento (anos iniciais e anos finais) em função das especificidades, como também podemos elencar o problema enquanto escola, como um todo e trabalharmos num planejamento de escola. Então...minha pergunta é quais são as nossas necessidades ou quais são os nossos problemas?*

Transcrevo, abaixo, as falas de alguns docentes durante as discussões para definição do problema:

Pra mim a minha maior dificuldade hoje, em sala de aula é lidar com a inclusão. Eu sou uma professora que tenho dificuldade em lidar com isso. As gurias (referindo-se aos demais professores) sabem que quando a necessidade é muito particular eu prefiro deixar para outro colega (risos!). Não tenho vergonha em dizer que eu não sei trabalhar com eles né! E hoje eu tenho uma turma que tem quatro alunos, alguns laudados outros não né. O que é mais difícil pra min é estabelecer a rotina deles com o restante da

turma. Porque assim... como é primeiro ano né os alunos de inclusão tu vais tentar uma coisa mais prática, mais motora, mais cinestésica, né? E aí os outros eu não posso... (inaudível) propor só aquilo. Então eu ainda não consegui. Como é que eu vou fazer isso né? Se alguém puder me ajudar vai ser bem legal (**docente dos anos iniciais**).

Outra docente dos anos finais do ensino fundamental, que leciona a disciplina de História, complementou:

Eu sou da área e eu compartilho do mesmo problema no sexto ano, onde tenho vários alunos de inclusão. E isso acontece...acaba que tu esquece daqueles teus alunos considerados bons, que na verdade a aprendizagem deles é considerada normal, que foi a aprendizagem que a gente teve. Tu acaba esquecendo deles porque tu está focado naquele laudado ou naquele com conhecimento bem baixo. Tu acaba esquecendo dos outros. Tu te restringe aqueles sete e esquece dos outros que tu tens que dar conta daqueles trinta e um, trinta e dois, trinta e três!

A professora dos anos iniciais complementa dizendo: *“acho que não é nem questão de tu esquecer deles. Tu não consegues avançar nos conteúdos com eles!”*. Outras colocações deram conta da cobrança da família com a aprendizagem dos alunos de inclusão. A professora de Inglês apontou a preocupação com a questão da motivação nos sétimos anos. Que usa do artifício da ameaça (nota) para que os alunos se envolvam nas atividades e festividades propostas:

Mesmo quando se traz atividades diferentes eles não querem. Não consigo motivá-los fazendo-os de fato prestarem atenção. Acho que é um problema bem grave nessa comunidade. Dificuldade em entender para que serve a escola. Eles precisam vir pra cá, mas não para adquirir conhecimento. Aqui é o social deles (**complementa a diretora**). Está difícil de construir esse vínculo com os alunos.

A diretora da escola complementa a fala da professora colocando que tem observado no projeto dos parceiros da escola “que eles se sentem bem motivados e incluídos, ficam me ajudando o dia todo na escola, mas que sinaliza que para continuarem no projeto precisam ter notas boas e atitudes”. A professora dos anos iniciais, que leciona Artes nos anos finais do ensino fundamental, ainda coloca que precisa usar do “artifício da nota para que eles façam as coisas até mesmo em artes, aí quando eu disse que daria cinco pontos, até os multirrepetentes fizeram daquele jeito né, mas fizeram!”.

A professora do quinto ano coloca que, por vezes ela se culpa pela falta de motivação dos alunos. Relata que nas atividades de páscoa eles não tinham iniciativa para realizarem as coisas, mesmo a professora estando motivada. *“Eles não atribuem significado as vivências deles”* (professora de Inglês).

A professora de Inglês coloca uma situação vivenciada no dia em que foi substituir numa turma de outro professor em que os alunos não a conheciam e questionaram ela que, por ser professora de Inglês não teria ido para fora do Brasil. *“Respondi que tinha visitado alguns países e eles me perguntaram o que eu queria aqui em Alvorada. Uma vez que a cidade é ruim e só tem bandido!”*. Assim como foi em função dos nomes que os alunos colocam que nome de pobre sempre tem dois nomes então a professora seria rica por ter um nome apenas.

Durante o processo de discussão para a definição do problema, foram apontados problemas que ultrapassam os muros da escola uma vez que dependem de terceiros, como o número excessivo de alunos em sala de aula que são encaminhados pela central de vagas e pela própria promotoria, alunos que necessitam de atendimento médico com especialistas e são encaminhados pela escola, por meio do SOE e ficam meses aguardando consulta e mais tempo ainda quando necessitam de algum exame. Também foi apontado os alunos que chegam ao primeiro ano e necessitam serem trabalhados todo o processo de coordenação motora, que deveria ser feita na educação infantil e não foi, porque a criança não frequentou devido a falta de escolas de educação infantil no município e falta de espaço para ampliação do laboratório de aprendizagem da escola em função da quantidade de alunos a serem atendidos pelo mesmo com uma única professora para toda a escola. Há turmas em que existem até oito e as vezes até dez alunos de inclusão em sala de aula com laudos ou não.

O grupo de professores dos anos iniciais também lembrou uma ação que foi empreendida e que deu resultado para a melhoria da aprendizagem dos alunos com o reforço escolar e que ajudou a salvar alguns alunos da reprovação escolar.

Os docentes dos anos finais do ensino fundamental corroboram dos mesmos problemas da inclusão e da desmotivação dos alunos. Inclusive uma professora problematizou trazendo uma dúvida: *“será que as coisas diferentes são tão esporádicas que eles não conseguem criar uma rotina? Até que ponto a desmotivação deles é minha falha? Porque basicamente a gente dá aula com livro, quadro e giz!”*

A partir da fala da professora dos anos finais e das intervenções dos demais supõe-se que, as dificuldades não estavam centradas no ponto de vista dos relacionamentos dos alunos com professores, uma vez que o relacionamento era dito como bom pelos docentes, supõe-se que estavam calcadas nas questões metodológicas.

Segundo a diretora os alunos não estão motivados, mas eles querem estar na escola. É como se a escola representasse o espaço social, como se fosse a extensão da casa deles. Complementam os professores que os alunos não sabem estudar, não valorizam os materiais distribuídos em sala de aula, não tem os cadernos completos, o descaso das famílias com a vida escolar dos filhos.

Nesse aspecto, o pesquisador buscando auxiliar o corpo docente da escola participante da pesquisa, na elucidação do problema que esteja na raiz dos demais, questiona: ***“a partir das informações que vocês trouxeram: motivação, inclusão, as escassas atividades diferenciadas...será que o que está por traz não seria uma questão de metodologia? Ou seja, a forma como nós estamos trabalhando?”***

Pode ser! (diz a professora de Inglês e novamente o silêncio se instala dentro da sala). Pode ser a falta de costume de trabalhar assim (referindo-se as atividades diversificadas). Na área eu trabalho de um jeito, o colega de outro jeito, o outro de outra forma, ou seja, não temos uma unidade de ação. Eu acho que eles sentem falta de uma unidade de ação. Unidade em que todos falem a mesma coisa e que a metodologia seja mais ou menos parecida. Embora cada um tenha sua forma de trabalhar nós não temos uma unidade como grupo, isso nos fortalece! E outra, eu acho importante sim que nossas aulas sejam vistas. Eu sinto falta que alguém entre na minha aula e observe uma aula e me diga que estou acertando nisso e nisso. Olha eu acho que nisso e nisso tu não estás acertando, porque enquanto eu estou lá na frente dando aula eu estou envolvida no processo, muita coisa eu posso deixar passar! Eu acho vital que alguém vá olhar minha turma e me dê uma diretriz. Por que o que eu noto é eu, colegas, alunos e direção eu sinto que estamos perdidos nesse processo. Todo mundo quer acertar, mas ninguém sabe direito como fazer! Faltam algumas amarras para que todos vejam a escola funcionando como um todo (grifo meu).

Inclusive o relato de uma professora dos quintos anos chama a atenção sobre o trabalho realizado, pela primeira vez que motivou os alunos, a partir de uma obra literária: *Bisa Bia e Bisa Bel*, que teve repercussão inclusive nas famílias dos alunos que procuraram conversar com a professora. A atividade desenvolvida proporcionou que os alunos soubessem sobre a história das bisavós e bisavôs o que fez com que

os alunos trouxessem fotos, lessem o livro e questionassem seus familiares conhecendo assim sua árvore genealógica. Enquanto pesquisador explorei com os docentes as possibilidades de se realizar um trabalho interdisciplinar partindo do livro trabalhado pela professora dos quintos anos elencando propostas a serem empreendidas a partir da obra trabalhada e que isso perpassa a questão metodológica (formação familiar, história da família, testemunho histórico, relato oral, evolução dos meios de comunicação, chá da família, etc.). Conforme pontuei:

[...] isso é metodologia! Com isso eu vou estar trabalhando, por exemplo, com os alunos de inclusão também de uma forma diferenciada. Todos os alunos estarão trabalhando a mesma temática sim, de forma diferenciada ou adaptada, onde vou estar atendendo as necessidades dentro dessa proposta. De repente isso se torna significativo para o aluno e nesse aspecto, o planejamento ganha importância e significado para o docente. [...] resgate das brincadeiras dos tempos dos bisavôs e as brincadeiras de hoje, a construção de brinquedos.

Portanto, “na minha escuta aqui com vocês percebo que, o pano de fundo de todas as discussões, apontam para as questões metodológicas como o problema central a ser enfrentado pelo coletivo desta escola, os demais são decorrentes”, sintetizados abaixo (figura 27).

Figura 27 - Síntese das discussões



Fonte: Autor (2018).

Quando questionados se os docentes estavam dispostos a investir na proposta idealizada pela professora de inglês de uns colegas assistirem e contribuírem com as aulas dos colegas foi algo que mexeu, positivamente, com os docentes. As falas dos docentes foram: “eu acho ótimo”, “um olhar de ajuda, sim!” e “assim os alunos vão perceber que nós estamos unidos”.

Partindo da premissa apontada pelos docentes sobre a importância das aulas serem observadas, como forma de melhorarem a prática pedagógica, foi oportunizada aos professores uma oficina, com o Doutor Gilberto Ferreira da Silva<sup>9</sup>, sobre a observação. Nesta oficina foi apresentada a observação etnográfica como forma de aprendizagem de olhar o outro para conhecê-lo e, ao mesmo tempo, para nos conhecermos no sentido de questionar-se como as coisas acontecem, porque acontecem e como elas acontecem.

O papel da observação é fundamental uma vez que nosso conhecimento e raciocínio sobre o mundo à nossa volta provém de nossa capacidade de observar, pois vivemos uma vida inteira de observação (ANGROSINO, 2009). Ainda segundo esse autor “[...] a observação no âmbito da pesquisa é um processo consideravelmente mais sistemático e formal do que a observação que caracteriza a vida diária” (2009, p. 74).

De acordo com Madalena Freire (20018) a observação apura o olhar para o diagnóstico sobre as necessidades da realidade pedagógica. Nesse aspecto o olhar/observar envolve uma ação altamente reflexiva, na medida em que se vê aquilo que se institui e não se observa, que não se entende e não se compreende o significado. Proporciona trazer para si a realidade observada para assim pensa-la e interpretá-la, pois, quando se reflete sobre o que se vê, toma-se consciência do que ainda não sabemos. O que possibilita a partir da observação a construção de propostas que irão se inter cruzar com a realidade. Freire (2008, p.135-136) aponta que:

---

<sup>9</sup> Orientador do presente estudo e líder do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural que estuda a construção de um “Conhecimento Outro” na perspectiva da descolonialidade.

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e, muito menos, sem encontro marcado. [...] Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mira-la, admira-la, para ser iluminado por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

Frente a isso, os docentes foram instrumentalizados sobre o ato de observar (Anexo A), por meio da realização de uma oficina (Figura 28), e orientados como registrar as observações realizadas durante as visitas às aulas dos colegas (Anexo B). Assume-se aqui a definição de observação como “ato de perceber um fenômeno, muitas vezes com instrumentos, e registrá-lo com propósitos científicos” (ANGROSINO, 2009, p.74). Ao tratar da observação etnográfica a ser realizada pelos próprios participantes da pesquisa Gilberto pontua:

[...] não é um pesquisador externo que vem observar vocês. São vocês que vão olhar para si mesmos e pensar como é que podem melhorar o que estão fazendo. Isso muda completamente, sabe? Tu não tens um estrangeiro aqui que veio de fora para olhar o trabalho de vocês! Tem algum colega que divide contigo as tuas angústias, o teu projeto do cotidiano o teu trabalho dentro da escola e que se dispõe num momento entrar no teu trabalho e observar um pouco a tua prática docente e ver como ele pode te ajudar a melhorar, efetivamente, a tua ação aí.

Complementa dizendo que: “no caso aqui, vocês vão estar olhando e observando a experiência de um colega de vocês, esse outro não é tão outro assim. Outro no sentido de diferente, mas um colega”. Enquanto pesquisador pontuei com o grupo que a ideia que tem que ficar clara para todos nós é a de nos ajudarmos. No sentido de eu contribuir com o trabalho do meu colega!

Figura 28 - Oficina sobre observação etnográfica



Fonte: Autor (2017).

A observação participante não deve ser vista como um método de pesquisa, mas como uma estratégia de que facilita a coleta de dados em campo. Ela é “um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa”. Aprendizagem essa que de acordo com a diretora da escola foi um diferencial no trabalho realizado: “[...] aquela oficina com teu professor sobre a observação que eu achei que seria uma guerra na escola e que, para minha surpresa foi algo fantástico! Assim como foi emocionante os relatos das aulas”.

Definido o problema, como anteriormente mencionado (metodologia) e tendo em vista a experiência a ser desenvolvida, como projeto piloto dentro da escola, optou-se por atender, nesse momento, as turmas de quinto e sétimos anos do ensino fundamental (o que totalizava 8 turmas e, aproximadamente, 195 alunos), por serem consideradas as mais problemáticas em termos do número de alunos em sala de aula, a quantidade de alunos de inclusão por turma e a falta de motivação evidenciada pelo corpo docente.

Dos quatro encontros realizados três deles foram dedicados ao planejamento da proposta a ser implementada levando em consideração o problema a ser

enfrentado e num dos encontros foi realizada a oficina sobre a observação. Na medida em que o planejamento ganhava forma e se concretizava a cada encontro, o mesmo era socializado com o grande grupo (Figura 29) para que todos tomassem conhecimento do que estava sendo planejado, bem como, pudessem contribuir com sugestões aos colegas.

Figura 29 - Socialização do planejamento coletivo.



Fonte: Autor (2017).

Nesse processo, o planejamento ganha um novo sentido de ser um instrumento de mudança capaz de transformar-se em um norteador da ação docente e não mais um documento a ser feito para ficar engavetado em algum armário da supervisão escolar, como criticado por Vasconcellos (2014). Uma vez que esse mesmo autor aponta que “o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca numa perspectiva de mudança” (VASCONCELLOS, 2014, p.38). Segundo Vaillant (2015, p. 271):

[...] las prácticas colaborativas en la instrucción educativa son efectivas pues tienen que ver con lo que hacen los docentes y directivos cuando trabajan juntos para desarrollar prácticas efectivas de aprendizaje, analizan lo que acontece realmente en las aulas y velan porque no solo su actuación individual, sino la de todo el colectivo, se realcie bien.

Para Vasconcellos (2014) o ato de planejar, então, remete a: querer mudar algo, acreditar na possibilidade de mudança da realidade, [...] vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas que poderia ser, que é realizável) daí o planejamento ser uma necessidade do professor em prol da mudança. Assim o planejamento ganha um outro sentido, uma outra perspectiva e uma função de norteador, algo semelhante a uma bússola.

Os professores dos quintos anos optaram por desenvolver um projeto envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e os diferentes professores titulares de cada turma e os dos sétimos anos construíram uma proposta que, por não conseguirem se reunir com tanta frequência como os docentes dos anos iniciais, compartilharam a proposta por meio do Google Drive, na qual alimentavam a proposta, na medida em que as discussões avançavam e como forma de que todos ficassem cientes do que estaria acontecendo nas turmas.

O projeto dos quintos anos envolvia o uso das tecnologias: celular (exploração dos recursos como fotografias e WhatsApp) e a exposição dos trabalhos realizados ao longo do projeto. Já a proposta dos sétimos anos tinha como proposta “as perspectivas de futuro”, a qual propunha uma abertura com todas as turmas para explanação da proposta, atividades em grupo, confecção de materiais, entrevistas, elaboração de gráficos sobre as diferentes profissões e feira a da sustentabilidade. Toda a proposta estava voltada para a motivação dos alunos, bem como procurar dar sentido a importância do estudo e a valorização da escola como forma de possibilidade para uma nova perspectiva de vida. Também, possibilita aos alunos de inclusão uma forma de atendimento mais inclusivo dentro do espaço da sala de aula, uma vez que diante da realidade que se tinha era impossível tal prática, segundo os docentes da escola.

Além da parceria estabelecida, entre os docentes e equipe diretiva na realização da proposta, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) contribui promovendo um trabalho, em sala de aula, com cada uma das turmas dos sétimos anos, para aplicação de um instrumento buscando identificar os estilos de aprendizagens predominantes em cada turma, com o objetivo de subsidiar as ações

dos docentes frente ao trabalho a ser realizado, bem como, buscando a adequação das atividades às potencialidades de cada um dos alunos, inclusive dos alunos de inclusão e das turmas apontadas como “indisciplinadas” pelos docentes.

### 7.3 Prática docente

Discutir sobre a prática docente nos faz refletir sobre a diferença existente entre a mesma e a prática pedagógica. De acordo com Franco (2012, p. 160):

A prática docente é prática pedagógica quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, enfatizo que um professor que sabe qual é o sentido de sua aula para a formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem consciência do significado da própria ação, esse professor dialoga com a necessidade do aluno, insiste na sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir aquele aprendizado, pois acredita que este será importante para o aluno.

A prática docente só é prática pedagógica quando exercida com finalidade, planejamento e responsabilidade social, o que se verificou com a proposta construída na escola participante da pesquisa, com a elaboração de uma proposta de trabalho construído coletivamente a partir do diagnóstico feito das necessidades a serem enfrentadas pelos docentes buscando atender as problemáticas do fazer docente. Segundo o Dicionário Etimológico:

O termo ‘prática’ tem múltiplos usos no âmbito docente, já que se aplica com um sentido similar ao de ‘exercício’, mas também designa a atividade mesma do mestre nas expressões como ‘prática docente’, na qual engloba todo seu fazer – como no caso da expressão ‘práticas sociais’. Ao mesmo tempo, pode-se usar de modo muito mais limitado para se referir a alguém que ‘tem prática’ em algo, com o sentido de que sabe fazê-lo com habilidade. A palavra ‘práticas’, inclusive, faz referência aos cursos de preparação para a docência dos alunos que estão na última etapa para o magistério ou licenciatura. A plasticidade do termo vem de sua origem grega a partir do verbo *prásso*, ‘fazer’, ‘atuar’. Assim, a forma nominal *práxis*, ‘ação’, formada com o ufixo *-si*, que indica processo dinâmico, constitui o termo típico para assinalar de modo amplo os atos humanos (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, p. 107).

Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre o modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma transformação, na qual se opõe a ideia de alienação gerando um processo de atuação consciente que conduza a uma transformação

destra realidade. “A partir do momento em que alguém compreende e toma consciência do seu papel no mundo, sua transformação se torna inevitável e gera, portanto, uma ação para atingir um fim” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 326).

Vaillant (2015) aponta que são os espaços de desenvolvimento profissional docente que favorecem a reflexão profissional dos participantes e o desenvolvimento dos aspectos teóricos referidos nas práticas dos professores. Nesse sentido, a educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço, não podendo ser reduzida a um conjunto de técnicas, o que na entrevista com a diretora ficou evidenciado sobre a transformação da prática docente em prática pedagógica:

[...] O que eu vi de diferente foram os professores se sentirem motivados sabe...que nem o aluno. Fazia tempo que eu não via nossos professores assim pensando em atividades diferentes, tu chegava no recreio ao invés da conversa de sempre o assunto era eles discutindo cada atividade que tinha sido feito na turma e trocando sobre a reação dos alunos. Muitos dos professores estavam inventando ou criando coisas, um dando sugestão para o outro. Até me chamou atenção dois professores que nunca se envolviam com nada estavam participando e fazendo coisas diferentes. Isso refletiu lá na sala de aula até os alunos sentiram!

Das observações realizadas, pelos docentes, das aulas dos colegas pode-se verificar que as palavras-chaves que sintetizavam ou expressassem o contexto observado, coadunam com a concepção de prática docente como prática pedagógica, uma vez que se reorganizam e se recriam a cada dia para dar conta do projeto inicial. As palavras indicadas como descritores do momento observado em relação aos docentes foram: *comprometimento, ajuda, profissionalismo, reflexão, transformação, união e firmeza*. Já em relação aos alunos as palavras que mais se destacaram foram: *participação, motivação, interesse, curiosidade, envolvimento, descontração, pesquisa, respeito e empolgação*. Nesse aspecto, se por um lado:

[...] não é da natureza das práticas docentes se encontrarem avulsas desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhe dão sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde sentido (FRANCO, 2012, p. 163).

Na compreensão dessa realidade visando sua transformação busco o conceito de empoderamento, de professores e alunos, no sentido de ativar a potencialidade

criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas. O que fica evidente, o empoderamento do grupo de docentes, na entrevista com a diretora em que a mesma coloca que:

Neste ano, a supervisora é nova, mas o grupo de professores, junto com a orientadora e comigo, está tentando fazer o mesmo processo do ano passado com outras turmas. Eles quiseram na reunião de início do ano letivo fazerem e quem está ajudando é a professora de contrato de emergência que tem mestrado em função dos passos aqueles que tu fizeste.

Segundo Guareschi (2012, p. 147) “pode-se dizer que empoderamento está ligado à conscientização [...] é o eixo que une consciência e liberdade”. Na visão freiriana a medida em que as pessoas tomam consciência vão se libertando. É impossível ser livre, se não se tem consciência. Mesmo se o simples fato de tomar consciência não leve automaticamente à liberdade, é inegável que só pode ser livre quem tem consciência, ou seja, o empoderamento consiste na tomada de consciência que confere determinado poder às pessoas, no caso aqui ao grupo docente, gerado a partir dos próprios sujeitos. Em muitos de seus escritos, Freire afirma que não acredita numa autolibertação. Mas que a libertação é sempre social e coletiva:

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (1986, p. 135).

Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação na direção de um ensino de qualidade precisam efetivar formação inicial e continuada dos docentes fundamentando-se nas experiências e práticas vivenciadas por estes nos contextos escolares, levando em consideração que a qualidade do ensino depende também da renovação constante da motivação para o trabalho, da satisfação com a remuneração e com a carreira, o que implica a implementação de várias ações de gestão do pessoal do ensino de modo integrado (GATTI; BARRETO, 2009).

Por outro lado, o engajamento assumido pelos colegas no compromisso de ajudarem-se, ao observarem as aulas uns dos outros e poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação, ficou evidente nos relatos dos professores conforme a seguir exposto:

No meu ponto de vista ficou nítido que a proposta de mudança na forma como conduzir as aulas, trouxe benefícios para todos, principalmente aos alunos indisciplinados e que reformular as tarefas propostas aos alunos, é fundamental para despertar o interesse dos alunos em aprender **(Professora dos anos iniciais)**.

Para haver transformação é necessário esvaziar práticas antigas e aderir a novas propostas, ou então, aplicar de maneira inovadora, diferenciada! É como se abrissemos um guarda-roupas e jogasse tudo o que tem para fora e reorganizar com roupas novas. É fazer a energia circular **(Professora dos anos finais)**.

Os alunos, mesmo os indisciplinados e até mesmo os alunos de inclusão, mantiveram-se bastante concentrados e mostraram-se satisfeitos e comprometidos com a tarefa solicitada **(Professora dos anos finais)**.

O projeto foi muito envolvente tanto para os professores como para os alunos, pois todas as turmas envolveram-se na realização do projeto **(professora dos anos iniciais e finais)**.

Assim como para os docentes, o compromisso e o empoderamento com a transformação das práticas foi benéfico, também para os alunos em seus depoimentos fica evidente o quanto esta proposta implicou na aprendizagem dos mesmos:

Estou me sentindo muito bem porque estou aprendendo coisas novas e vamos apresentar nossos trabalhos para os pais e para as pessoas da escola **(aluna do 5º ano)**.

Parece que a professora deu vida aos pontos, isso pareceu bem louco. Foi assim que entendi como usar isso. Que as aulas continuem assim! **(aluno do 7º ano)**.

Agora as aulas estão mais engraçadas. Não queremos uma escola morta! Brincando eu aprendo mais e me divirto. Não precisei nem olhar no caderno para lembrar as regras, me lembrei rapidinho! **(aluno do 5º ano)**.

Nossa! Nunca imaginei que fosse legal tirar fotos com o celular para usar na escola e aprender sobre os diferentes tipos de imagem e construir histórias em quadrinhos **(aluno do 5º ano)**.

Até mesmo nas turmas mais conflituosas e problemáticas percebi que o trabalho proposto com as almofadas foi muito positivo, com a demonstração de envolvimento, participação, motivação até mesmo pelos alunos problemas **(professora do 7º ano)**.

[...] os alunos indisciplinados se envolveram e participaram muito bem, até a professor "B" ficou admirada! **(professora do 5º ano)**.

Durante a realização do projeto, a utilização de diferentes recursos e metodologias possibilitou maior integração entre os professores e alunos, a condução do processo de ensino e aprendizagem se tornou mais dinâmica e descontraída, situação essa evidenciada na observação da professora em que "[...] a situação nova ocasionou certa euforia e expectativa dos alunos, bem como agitação dos grupos frente as atividades diferenciadas e diversificadas que estavam sendo propostas"

(professora dos anos finais), o que dá vez e voz aos professores num processo de recriação e autoria do próprio trabalho docente.

*Os alunos perceberam que tínhamos uma linha de ação. Eles viram que os professores valorizaram os trabalhos: olhando, anotando e elogiando quando tinha que elogiar. Eles viram que estávamos agindo para um mesmo fim! (Registro do diário de campo sobre a colocação da professora de Geografia).*

Pensar sobre sua própria prática é considerado uma das qualidades de um bom professor, portanto, considera-se como formação adequada àquela que capacita o professor para uma contínua reflexão crítica sobre sua prática como referência da teoria, ao mesmo tempo, em que essa teoria servirá de embasamento para uma constante estruturação e reestruturação da prática pedagógica. É preciso então, que o professor reflita sobre o que se faz e por que se faz, precisa recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação (GATTI, 2016).

Assim como para Candau (2014), uma das problemáticas dos professores é a relação teoria e prática, em que prevalece, ainda hoje, a dicotomia entre ambas como algo sem interrelação, questão que não é algo novo e que tem estado presente ao longo dos anos. Segundo Candau (2014, p. 57), ao tratar da relação teoria e prática podemos observar que: “a separação, e mesmo oposição, entre teoria e prática é frequentemente denunciada pelos educadores ao mesmo tempo que explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre as duas dimensões”. Segundo depoimento da diretora, ao se referir as contribuições das formações para a prática dos docentes:

O que eu pude perceber foi uma mudança da forma como os professores trabalhavam. Claro que como disse a professora continuamos com quadro, giz e livro, mas se verificou que mesmo com poucos recursos se consegue fazer atividades que motivem os alunos a participarem. Claro que sempre com a preocupação com o conteúdo a ser desenvolvido. Afinal de contas a escola precisa dar conta do conhecimento. Nós nos demos conta que mesmo com indisciplina, inclusão e a desmotivação dos alunos não adiantava só a família ser mais presente, a responsabilidade da aprendizagem é da escola e não dos pais! E outra coisa que foi significativa é que em nenhuma formação tu ficou trazendo teoria, tipo palestra sabe, mas tu buscava discutir aquilo que era feito com base em alguns autores que a gente tinha estudado na faculdade ou até mesmo que a se tinha escutado em alguma formação e que só aí fez algum sentido (grifo meu).

Nesse aspecto é por meio do pensar e do agir que se desenvolve essa relação entre teoria e prática e que se torna significativa discutir essa prática à luz da teoria que está subjacente a mesma, tornando o professor protagonista (autor) do seu próprio fazer docente.

Assim eu entendo que foi uma mudança que aconteceu em função desse projeto porque lá no início era tudo muito fragmentado. Coisa lá, coisa cá assim sabe? E agora parece que não. Vi uma mudança grande nos alunos, mas porque isso partiu de nós (**Docente dos anos finais de Artes**). Essa proposta de partir de algo, das nossas necessidades e da realidade deles de uma outra forma, de uma metodologia diferente, que foi o que fizemos neste trabalho, isso prova que a gente tem que rever a nossa metodologia, rever e pensar sobre a forma como eu trabalho aquele conteúdo e cobro, mas acima de tudo pra quê eu trabalho! (**Docente dos anos finais de Português**).

De acordo com Freire (2008) aprendemos porque damos significado a realidade, porque buscamos, desejamos desvendar aquilo que não conhecemos. “Toda a busca nasce de uma inquietação, da falta que emana da prática. Prática reveladora de uma concepção teórica que a fundamenta” (FREIRE, 2008, p.72). Ainda, essa mesma autora afirma:

Dominar, pelo estudo, o modelo teórico que nos inspira e voltar-se à prática para recriá-la, é tarefa de estudioso. Aquele que estuda a realidade pedagógica e prática. Portanto, estamos desvelando um sujeito que é autor de seu pensamento, que faz prática e teoria (FREIRE, 2008, p. 72).

Neste contexto de reflexão sobre a prática e sobre a realidade, o fazer docente ganha sentido para o professor, pois aprendemos junto com o outro, na leitura, na discussão e na troca de experiências vamos tecendo e construindo novos fazeres docentes, que revela a fala da diretora:

E outra coisa que pra min foi surpreendente foram os professores observando as aulas uns dos outros tanto os professores do CAT acompanhando os da área, como os da área vendo como a aula do CAT acontecia. Teve coisas que no dia do relato elas não falavam, até para não expor os colegas, mas entre eles havia um comentário do que tinha ocorrido.

Buscando entender melhor o que a diretora queria dizer com o comentário, questionei: *o que quiseste dizer quando falou que havia comentário?* Então a diretora complementa:

Um falando para o outro sobre a aula desenvolvida e com uma maturidade de aceitar o que o outro dizia. Como disse teu professor era um outro não tão desconhecido, mas meu colega de escola. Porque quando fecha a porta da sala é um espaço intocável, néh? Este ano (referindo-se a 2018), vi que estão mais preocupados com as coisas que estão propondo, porque se deram conta de que podem atender a todos os alunos, a questão é a forma como estão se propondo e fazendo, na prática, esse atendimento. Aquele trabalho da orientadora sobre as diferentes formas de aprendizagem abriu os olhos. Foi muito bom! Isso sem falar dos comentários dos alunos em relação às aulas. Pena tu não teres visto eles em aula e no pátio. Como eu to sempre pelo recreio e nas saídas eles vinham me contar com um brilho nos olhos, sabe? Não vou dizer que foi 100%, mas fez uma diferença e tanto. Por isso reafirmo o grupo de professores é muito bom o que falta é uma diretriz, alguém que tome a frente.

Cabe destacar que os docentes estão sempre em processo de formação permanente, ou seja, *“há uma troca de conhecimento e de práticas com os outros professores”*, como no caso da professora “J”, que relatou em seu depoimento. Contudo, ainda é grande a distância entre o que deveria ser e o que de fato é. Falta um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada (GATTI, 2013). E como consequência disso:

Cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas. A nova situação solicita cada vez mais que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. (GATTI, 2013, p. 173).

As práticas continuam sendo o centro das preocupações, pois a mesma possui uma dimensão formadora uma vez que busca fortalecer os professores no que eles têm de mais seu: suas práticas, seu produto e seus trabalhos. Valorizando-os como sujeitos de escolhas que se traduzem em ações tornando-as pauta das formações sobretudo aquelas que mais se identificam, que mais se orgulham, as mais positivas ou significativas para eles (ARROYO, 2000). Em relação ao processo de formação continuada vivenciado na escola e suas contribuições para a prática docente, a diretora pontuou:

Acredito que tenha sido o fato de proporcionar a troca entre eles, de aproveitarem as reuniões para pensarem em projetos que envolvam todos os professores da turma e alunos. Os professores trabalharam de forma mais integrada e os alunos perceberam que tinha uma unidade entre os professores. Até os professores se deram conta que tendo uma diretriz, uma linha de ação única as coisas fluem melhor. E o fato de partir da nossa realidade e necessidades, foi algo que o grupo sempre pedia e a gente não conseguia trazer porque sempre tinha aquela desculpa que a família era desestruturada, por isso as coisas não aconteciam e tu trouxe para eles uma coisa que me marcou bastante: “do portão para dentro a responsabilidade sobre o aluno é nossa e não dos pais, por isso se ele não aprender tem algo que está falhando no nosso trabalho”. Não sei bem as palavras que no dia tu usou, mas foi mais ou menos isso, eu acho. Lembro que isso deu o que falar, os professores te bombardearam, mas o fato de tu teres ouvido eles, respeitado a opinião e depois pegar o que disseram e vim derrubando isso foi muito bom. Tem coisa que tu dizia e, que a gente também dizia, mas que eles ignoravam. Tu disse e aí era um olhar de fora. Sabe aquele ditado: santo de casa não faz milagre? (grifo meu).

O processo de observação e relato das mesmas durante os momentos de formação continuada proporcionou aos docentes tomarem consciência do seu fazer que, ao ser discutido e refletido propiciou a tomada de consciência sobre aquilo que se faz em sala de aula, conforme o relato da professora de Geografia:

Nesse processo ao ver as aulas dos colegas era como se passasse um filme na minha cabeça das minhas aulas com aquelas turmas e me dei conta que eu não interajo com eles, eu não tenho diálogo, eu não sou empática com meus alunos e isso me doeu muito! (pausa...choro) Eu não tinha essa ideia sabe? Porque eu sou mais de passar o conteúdo, perguntar se tem alguma dúvida e tal. Aí eu vi...para aí! Na minha aula falta esse diálogo com eles que a professora “D” tem. Não é meu perfil brincar com eles. Não dou muita margem para eles. Nossa relação é quase de “medida protetiva”. Eu não me envolvo muito com eles! (grifo meu).

Complementei a fala da professora, no grande grupo, colaborando ao dizer: “o bom de te dares conta dessa limitação, que é tua professora, é que agora tu podes ir, aos poucos, construindo essa interação com teus alunos. Isso é um processo que tu enquanto professora precisa te autorizar e te permitir gradativamente”.

Dentre as colocações que surgiram nesse momento da formação uma das que chamaram muito a atenção, dentre elas, foi a fala da vice-diretora que trouxe: *“tudo que é dito aqui é para melhorar! Ninguém está aqui para puxar o tapete do outro. É o contrário! Muitas vezes eu faço aquilo e não me dou conta”*. A professora de Ciências completou dizendo: *“o primeiro impacto é cruel! A gente recebe a crítica e não aceita,*

*mas depois vai digerindo e vendo que tem fundamento”,* fazendo referência aos relatos das observações feitas no grande grupo.

Com relação ao desempenho dos alunos foi o fato relatado por uma das docentes dos anos finais (professora de História) e validado pelos demais quando, em sua fala, apontou que:

[...] a turma 71 era a mais difícil que eu tinha. Desde o início do ano enfrentava problemas com eles. E por incrível que pareça é a turma que está com todo o trabalho pronto. Tamanho o envolvimento, dedicação e comprometimento deles ao que foi proposto.

Relato esse, complementado pela professora do 5<sup>o</sup> ano que, ao observar a aula nessa mesma turma na aula de Inglês, pontuou em seu relato:

[...] o que me chamou a atenção na turma 71 foram eles sentados em grupos extremamente envolvidos na tarefa sobre as profissões. Usando o tablet da professora (se revezavam os grupos) e quem tinha celular podia usar para realizar o que foi proposto. Achei interessante foi a participação dos alunos na correção. Inclusive alguns acharam significados diferentes e eles discutiam esses sentidos com a mediação da professora. Ela explicava e os alunos iam anotando. Geralmente não se tinha esse retorno dos alunos, ainda mais dessa turma!

A professora de português lembrou: “e os alunos de inclusão fazendo a tarefa? Eles desenvolveram a mesma proposta que os outros gente! Não foi feita adaptação nenhuma. Sem falar na felicidade deles. Lindo foi a (...) me mostrando...”

Ainda a professora de Geografia ponderou em sua fala:

[...] os alunos de inclusão trabalharam muito bem dentro da proposta e de forma igual aos outros e sentiram valorizados. Até a mostra de trabalhos para a comunidade foi algo que eles se sentiram valorizados. E mostrar para a família que os filhos deles tem potencialidades fez com que os alunos se sentissem mais motivados e ajudou a melhorar a autoestima. Isso foi muito importante!

A professora dos anos iniciais ainda trouxe em seu relato o envolvimento dos alunos:

Quando fui observar eu entrei sem saber nada do que estava acontecendo na aula e os alunos estavam envolvidos e o que me chamou a atenção foi eles saberem me explicar o que tinha acontecido e o que iria acontecer com início, meio e fim! Eles bem envolvidos, interessados sem aquela loucura de querer sair da sala o tempo todo, para irem ao banheiro ou beber água, ainda

mais por serem os últimos períodos de aula (eu iria sair: disse a professora! Risos!).

Sobre o envolvimento e o quanto a proposta foi um aspecto inovador da prática, que o professor de Matemática da turma 75, a qual havia muitos problemas de indisciplina colocou que a proposta aproximou ele dos alunos. Gostei muito de fazer esse trabalho e o bom é ver que os alunos se ajudaram. Só três alunos (os terríveis) não trouxeram o material que pedi, mas mesmo assim eles ajudaram os outros. Em outros tempos eles infernizariam minha aula e dessa vez fiquei surpreso! (Registro do diário de campo).

A qualificação do docente é acoplada a essa dinâmica de ressignificação das suas práticas e escolhas, como por exemplo a do professor de Matemática e outras tantas aqui mencionadas. Os professores vão se acostumando a registrar suas práticas, individuais ou coletivas, buscando explorar as dimensões formadoras que os registros têm para socializá-los e explorá-los pedagogicamente.

Esse processo formativo é ressignificado pela troca de experiência, dando significado ao espaço de formação de inovação e sobretudo de reforço e consolidação de um estilo de inovar e gerir os processos educativos fortalecendo a autonomia profissional dos professores, um movimento que se alicerça na autoconfiança, pois “a escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres” (ARROYO, 2000, p. 152). Durante o espaço das formações na escola questionei o grupo dos sétimos anos sobre como havia ocorrido a abertura do projeto pela direção e orientação educacional e a resposta da direção foi a seguinte:

*A abertura não aconteceu como tínhamos planejado devido ao atropelo de atividades do calendário e em função do tempo apertado e escasso. Aí eu e a orientadora conversamos com cada turma e foi bem produtivo, bem legal! Se fosse no pátio talvez não surtisse tanto efeito.*

Nesse aspecto, uma docente do 1º ano colocou que: “[...] aqui na escola, estamos com a corda no pescoço na medida em que estamos sempre criando muita coisa e estamos deixando o essencial de lado” (Registro do diário de campo).

Aproveitando o ensejo da colocação da professora, questionei o grupo sobre que coisas seriam essas que surgiram, a ponto de atrapalhar o desenvolvimento das atividades planejadas? O corpo docente pontuou: o desfile de 7 de setembro pela

SMED, as atividades comemorativas à semana farroupilha, a festa de Halloween, campeonato interseries, a semana da criança e a festa de Natal. *“Isso sem falar das reuniões de última hora da SMED, às vezes marcadas de última hora, ou como já aconteceu de ligarem, pela manhã para estarmos no outro dia à tarde”* (segundo relato da orientadora).

Questionei de que forma era realizado a discussão e elaboração do calendário escolar? Uma vez que, previstas no calendário escolar essas atividades não haveria motivo para os “atropelos”. Assim pontuou uma docente do 3º ano:

O problema é que se discute e se fala em fazer coisas durante o ano e aí acontece que nem no PPP, ninguém olha e quando vê está em cima da hora! Aí é aquele atropelo e aí surgem ideias de fazer coisas diferentes e quando terminamos uma festa a outra é na próxima semana. Isso é falta de planejamento nosso, néh? E aí nas reuniões a gente fica ouvindo recadinho disso e daquilo e se perde no que realmente seria o essencial, o foco da escola!

Se aproveitássemos o tempo das reuniões para organizar as coisas acho que seria mais tranquilo (comentou a professora de História) e com certeza sairiam com mais qualidade! O que foi a nossa feira de ciências gente?

Frente às colocações verificou-se que um dos limitadores dessa proposta ou um dos fatores que foi o grande vilão de algumas das atividades não terem sido colocadas em prática foi em função da falta de planejamento e adequação do calendário escolar. Não em relação as atividades de rotina: como conselho de classe de professores, conselho participativo, feriados e entregas de boletins, mas aquelas que ocorreram sem um planejamento prévio, seja por parte da escola ou da própria secretaria municipal de educação.

O espaço da reunião pedagógica semanal, no qual ocorrem as formações na escola de pesquisa que é o desejo de consumo em outras realidades de alguns municípios, que para eles já é uma realidade o que se percebe é que precisa ser mais bem aproveitado. Até aqui falou-se muito do coletivo como forma de mudar o pensamento docente que é extremamente marcado pelo individual: cada uma na sua sala, na sua aula, no seu trabalho. Nesse sentido o espaço conquistado, semanalmente, precisa ser resgatado como um espaço do coletivo.

Pensar a escola como lócus de formação docente é entendê-la como um espaço de potencialização e reflexão sobre as práticas pedagógicas que permitem a construção de mudanças dessas práticas. Nesse contexto, o professor reflexivo

assume uma postura crítica e fundamentada sobre o real, sobre as problematizações que surgem por conta dos discursos, visões e intervenções no itinerário do trabalho docente e de sua formação permanente (GATTI, 2016; VAILLANT, 2008; FANFANI, s/d).

De acordo com Vasconcellos (2013) esse espaço coletivo, da reunião semanal, deve ser orientado pela reflexão crítica sobre a prática de sala de aula, de planejamento, de troca de experiências, da partilha de dúvidas e inquietações, de sistematização das práticas, do desenvolvimento de atitudes de cooperação, de avaliação do trabalho e de replanejamento.

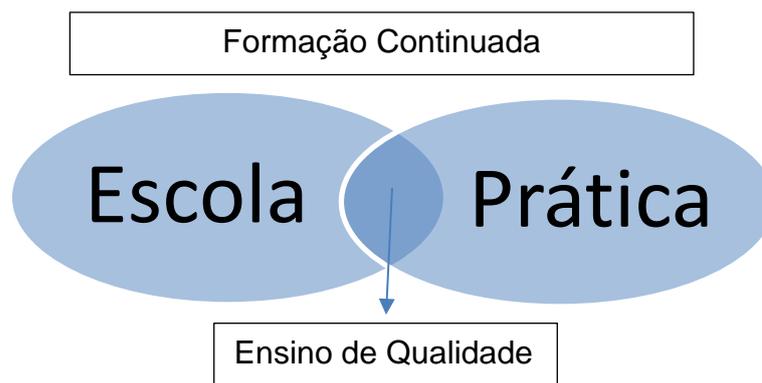
Ainda segundo esse mesmo autor é ter a prática como referência, fazer uma reflexão sobre ela tendo em vista a intervenção buscando assim estabelecer a reflexão-ação (práxis). Vasconcellos (2013, p. 125), pontua que:

Ter a prática como objeto, contudo, não pode significar uma feira de relatos de experiências, onde um fala, outro fala, mas não há confronto das práticas, entre si e com o referencial da escola, nada é sistematizado. A prática pela prática não nos leva muito longe. É preciso que seja atravessada pela visão crítica. O processo de mudança da realidade exige a prática (o que muda a realidade é a ação), bem como a reflexão sobre ela (uma vez que não é qualquer ação que produz a mudança que desejamos).

Nesse aspecto a reunião só tem sentido para os docentes se estiver lincada com a concretização de uma proposta, um projeto e corresponder a um desejo ou necessidade do grupo. Para isso, o espaço de formação deve ser bem utilizado, planejado seu uso e pautado pelas questões do cotidiano e das questões que estão a afligir os professores. Do contrário se não bem preparados, se tornam burocráticos, espaços para avisos, nunca se concluindo nada ou ainda para a supervisão escolar dizer o que tem que ser feito. “Acabam agindo de forma análoga ao que tanto criticam nos alunos em sala de aula: desinteresse, apatia...” (VASCONCELLOS, 2013, p. 126).

Pensar a formação continuada de professores, tendo a escola como espaço dessa formação em que as necessidades se tornam a base das mesmas buscando a melhoria da prática docente, em prol de um ensino de qualidade, objetivo das várias políticas aqui tratadas, pode ser sintetizada (Figura 30) abaixo:

Figura 30 - Síntese do processo de formação continuada



Fonte: Autor (2019).

Deste modo, a partir da síntese do processo, chega-se ao término de um ciclo que foi vivenciado, em todas as suas fases ou etapas, por todos os envolvidos (pesquisador e participantes) de modo intenso, vivo em que se depositou a esperança de uma mudança. Processo que o grupo de docentes e equipe diretiva moveu-se por necessidades semelhantes reunindo-se em torno de uma tarefa específica: a mudança da realidade em função dos problemas vividos. Problemas que são seus, do seu cotidiano e para os quais sozinho não se encontram as possíveis alternativas, mas que, em grupo persegue-se um objetivo comum, o que vislumbra a possibilidade de juntos encontrarmos as soluções, se certas ou não, só vivendo-se o processo se descobre.

Assim, neste momento, faço minhas as palavras de Freire (2010): “o planejamento fecha seu ciclo, ou arredonda-o, ou ganha a sua espiral caindo outra vez na avaliação, ou seja, começou avaliando para planejar, planejou-se, viveu-se e cai-se outra vez na avaliação, no sentido de que se retoma o processo para replanejar” (p. 192).

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findada a presente tese, realizada por meio da pesquisa-ação sobre a formação continuada de professores e sua influência na prática docente, este momento, possibilita uma apreciação crítica dos resultados alcançados sobre o que foi vivenciado e encontrado ao longo do processo de pesquisa, em relação ao que se propunha inicialmente. Isto posto, e de posse dos dados produzidos e/ou coletados, é hora de voltar-se aos objetivos e verificar-se o alcance destes. Nesse sentido, a pesquisa possibilitou realizar o diagnóstico dos problemas e potencialidades da escola participante, bem como problematizá-los à luz das suas necessidades e pontuar os problemas a serem enfrentadas pelo coletivo docente, a partir da sua realidade, situando-os no contexto no qual a escola está inserida. A partir dos problemas e potencialidades, foi possível pensar e planejar, coletivamente, uma proposta de formação continuada, que buscasse atender as demandas e necessidades dos docentes tendo a escola participante da pesquisa, como *lócus* dessa proposta, a qual possibilitou verificar as implicações dessa proposta na prática docente.

Durante a execução da presente pesquisa, a metodologia foi algo fundamental para o êxito daquilo que se propôs. Uma vez que, além de partir das reais necessidades da escola e dos professores, os colocou em uma posição de sujeitos ativos, críticos e participantes do processo em que se conferiu aos docentes a autoria das ações, ao invés de serem meros executores de propostas pensadas por outros, que não os próprios professores que vivenciam o dia a dia da escola pública com todas as suas particularidades, bem como demonstrou o papel fundamental que a equipe diretiva desempenhou para o êxito da referida proposta.

Como verificou-se, a formação continuada é tema central das políticas educacionais em toda a América Latina, e da qual o Brasil não se exime, sendo apontada como o elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação frente aos índices de desempenho dos alunos. Os dados apontaram que a formação de professores, independentemente de ser a inicial ou a continuada, está longe de apresentar resultados que impliquem na melhoria da qualidade da educação e no processo de aprendizagem dos alunos, muito embora se tenha conseguido ampliar o acesso e a permanência dos alunos na escola.

Também em relação à formação continuada, é importante salientar a falta de clareza conceitual que perpassa inclusive pelos aspectos legais não apenas no Brasil, como em outros países da América Latina. Muito embora a formação continuada, objeto de estudo da presente pesquisa, seja tema de relevância e muito recorrente que está em pauta nas políticas em educação e seja objeto de inúmeras pesquisas educacionais, ainda se mostra infrutífera quanto a sua possível contribuição, na prática docente, uma vez que é realizada à margem das necessidades dos professores em que a forma de realização das mesmas se dá, predominantemente, por meio de palestras de cunho meramente prescritivo.

Forma esta, que reforça a dicotomia teoria e prática motivo de críticas dos docentes e de sua rejeição em relação a participação tendo em vista que, por vezes, os palestrantes desconhecem a realidade local e das quais as escolas estão inseridas desconsiderando as necessidades dos professores e suas demandas do cotidiano. Além disso, é denunciado o caráter predominantemente teórico das formações continuadas que pouco, ou quase nada, contribuem para a melhoria da prática docente e sua efetiva implicação, em sala de aula, para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Embora a formação continuada seja uma temática ampla na qual a diversidade de temas e assuntos seja tratada sob esse aspecto, muito tem se produzido, mas pouco tem se contribuído, efetivamente, para a melhoria da prática docente, por vezes desacreditando no potencial dos profissionais da educação e das potencialidades da escola pública. Por essas razões, os momentos de formação continuada são vistos, pelos profissionais da educação, com descrédito, sejam as oferecidas no espaço escolar ou pelos órgãos responsáveis (secretarias de educação) dado o aspecto teórico, superficial e sem continuidade dos assuntos/temas abordados, que reforçam o trabalho solitário e individualizado por parte dos docentes.

Além dos aspectos apontados, muitas propostas de formações continuadas não possibilitam a reflexão crítica sobre a prática docente, a troca de experiências entre os docentes e além de estarem pautadas em diferentes concepções que visam: treinar os professores no desempenho de determinadas tarefas, outras visando convencê-los ou capacitá-los de que determinadas ações precisam ser empreendidas para promover as mudanças nas suas práticas e, aquelas que visam o

aperfeiçoamento docente, cujo propósito é suprir as lacunas deixadas pela formação inicial ou garantir a melhoria do desempenho profissional.

Nesse sentido vislumbrou-se a escola como espaço privilegiado da formação continuada (*lócus*), como espaço capaz de estabelecer o trabalho coletivo, colaborativo, aberto às trocas de experiências entre os docentes e capaz de potencializar a reflexão *na* e *sobre* a ação, no que se refere aos problemas oriundos da docência e capaz de promover um ensino de qualidade, que possibilite a aprendizagem do aluno. Na medida em que se pensa a formação, do ponto de vista do aprendente (aqui, no caso do docente), em que se atribui um novo sentido entre o sujeito e sua relação com o saber, o que contribui para que a experiência formativa, não seja apenas mais uma experiência, mas que acima de tudo seja uma experiência formadora. A experiência torna-se formadora na medida em que possibilita ao sujeito a reflexão, a partir da qual é possível evidenciar o que foi aprendido.

Por muito tempo, os professores estiveram ausentes dos discursos produzidos sobre os problemas da profissão sendo relegados aos especialistas organizarem os discursos sobre a docência. Creio que ainda hoje estamos fora dessa manifestação buscando retomarmos a centralidade como produtores nessas falas.

Nessa busca por assumir essa centralidade dos professores aponta-se que os mesmos precisam estar permeáveis e imbricados com sua formação dentro do espaço vivido na docência permeado por uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho. Ainda é preciso construir um espaço colaborativo, no qual a prática seja objeto de reflexão visando a mudança e a transformação do fazer docente. Por fim, deve-se reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores nos espaços em que outrora estiveram ausentes nos discursos produzidos.

Assim, articular a formação continuada construída no contexto da profissão e da escola, como espaço privilegiado da mesma a partir da prática possibilita a superação da dicotomia teoria e prática, dando um outro significado para a profissão docente, na medida em que se valoriza a pessoa, em que se enriquece a valorização do trabalho coletivo, por meio da partilha e das trocas, no qual constrói-se um diálogo com seus pares favorecendo a assunção docente no espaço público da educação. O processo de formação continuada proposto no decorrer desta pesquisa, possibilitou ao corpo docente a tomada de consciência sobre a realidade na qual estão inseridos, vislumbrando os problemas e as potencialidades do contexto do qual fazem parte,

buscando novas formas de compreensão e modos de lidar com a realidade que se descortinava.

Um aspecto interessante que constatei, foi o fato de que nos referenciais teóricos sobre a formação, ao meu ver, não foi mencionado o projeto pedagógico como elemento norteador das ações docentes dentro da escola. Pelo contrário, os próprios docentes que participaram da elaboração do referido documento sabiam da existência, mas não tinham clareza de sua essência. Para muitos era um documento que, após elaborado ficava guardado em algum lugar na escola, geralmente na direção ou supervisão escolar. Não tinham a ideia de que o mesmo é um elemento fundamental quando se deseja a transformação/mudança da realidade. A análise sobre o projeto pedagógico da escola, sobre a prática docente e sobre a própria escola fomentou a construção de uma cultura de reflexão crítica sobre os rumos, conscientes ou não, que a mesma vislumbrava.

Ainda, se problematizou a participação dos docentes nos momentos de formação continuada oferecidos dentro e fora do espaço escolar. Avaliação esta, que não foi novidade frente ao que se tem lido na literatura sobre o assunto, uma vez que as queixas com relação a superficialidade dos assuntos, o aspecto teórico das mesmas, a falta de continuidade, a não contribuição para a prática docente, dentro outros aspectos são motivos para a baixa participação dos professores nas referidas formações, independentemente, de quem as proporcione.

Os dados, ainda evidenciaram uma vasta gama de assuntos que foram tratados nesses espaços formativos em que não houve a centralidade em algum tema, os dados, ainda indicaram que, os assuntos representaram pouco significado para os participantes. Os professores apontaram que o fato de a formação continuada ter partido da realidade, com suas necessidades e seus problemas, foi um fator que foi determinante para a experiência ser exitosa no que se propunha. Mesmo quando, a partir da prática se buscou o aporte teórico, o mesmo ganhou sentido e significado para os docentes, assim como o fato de buscar relacionar a teoria e a prática com as diferentes experiências/práticas vivenciadas na docência pelos docentes e pesquisador foi um aspecto que agregou na proposta desenvolvida, por meio da troca de experiências e sugestões.

Assim, a escola assume um papel formador, a partir da sua realidade em que a equipe diretiva, em relação a direção e orientação educacional, foram peças

fundamentais no apoio e na participação integral no processo vivenciado. Os problemas e necessidades apontados foram a base do processo de formação, no que se refere ao planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da proposta de trabalho elaborada, coletivamente e assumido por todos, como uma construção do coletivo e não uma proposta isolada.

O desenvolvimento da proposta em sala de aula possibilitou os docentes vislumbrarem que, os problemas de inclusão, motivação/estudo e aprendizagem eram secundários, cuja raiz do problema estava no aspecto metodológico da ação docente. E, o mais intrigante, foi o grupo ter desenvolvido uma postura de autoria das suas propostas, de engajamento e empoderamento na execução da proposta, quando a supervisão escolar, se omitiu de sua função alimentadora do processo formativo. Principalmente, ter partido do grupo o desejo de serem observados pelos seus pares para que possam realizar uma prática docente adequada a um objetivo comum. Objetivo esse ausente das práticas escolares como apontado pelos próprios docentes a falta de unidade de ação entre eles.

O aspecto formativo do processo vivenciado além da socialização das observações, o aprender com o outro sendo esse outro o meu colega de escola, proporcionou o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva sobre a prática tornando-a uma prática pedagógica, visto a mesma estar pautada pela intencionalidade e pela autoavaliação que se tornou um processo constante. Isso sem falar que os resultados das aprendizagens dos alunos foram elementos propulsores da elevação da autoestima dos docentes e, principalmente, dos próprios discentes, nosso objetivo maior e fonte das políticas educacionais em prol de uma educação de qualidade.

Embora não se tenha aplicado um instrumento para aferir o nível de aprendizagem dos alunos antes e após o processo formativo desencadeado, tais evidências apareceram nos relatos das observações realizadas pelos docentes e pelos próprios professores nos momentos de discussão sobre as práticas realizadas. Tanto nos relatos, quanto nas discussões realizadas, os docentes manifestaram o quanto os discentes se envolveram na proposta vivenciada, bem como a satisfação dos alunos nos relatos feitos aos professores observadores e também no envolvimento demonstrado na realização das propostas, que anteriormente, não se

verificava e sim as constantes situações de desmotivação, falta de interesse e indisciplina.

Um aspecto significativo, que passou despercebido, mas que na reflexão coletiva nos demos conta foram das atividades que surgiram ao longo do desenvolvimento do projeto, as quais não constavam do calendário escolar, que foi elaborado com a participação de todos e muitas vezes, tais atividades tiravam o foco do que havia sido planejado. Gerando assim uma falta de planejamento das propostas em relação ao que estava sendo desenvolvido o que ocasionava, por vezes, a ruptura com a sequência da proposta planejada. Assim como os espaços de formação continuada, os quais a escola dispõe de tempo, semanalmente, de duas horas em cada turno precisam ser melhor aproveitados e necessitam ser planejados de forma a possibilitar a sua constituição como um espaço de reflexão para a concretização de proposta e projetos oriundos das necessidades do corpo docente diante da necessidade de qualificar a prática docente e conseqüentemente, favorecer a aprendizagem do aluno.

Por fim, diante dos dados coletados e/ou produzidos e das análises desses elementos que resultaram desta pesquisa-ação pode-se confirmar a tese inicialmente sustentada de que é possível legitimar a escola enquanto *lócus* formativo, no qual as diferentes estratégias de formação venham a contribuir com a melhoria da prática docente, primando pelo desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, constituindo-se a formação continuada, uma experiência formadora. Parte-se da crença de que a formação continuada seja uma, dentre outras, alternativa viável na busca pela tão sonhada educação de qualidade. Alternativas, outras, a serem exploradas como objeto de investigação de futuras pesquisas, dada a delimitação ora apresentada na presente tese, em que se objetivou compreender a influência da formação continuada na prática docente.

Logo, os dados da presente tese serviram para ratificar os achados da pesquisa de Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade (2011), que ao tratar da formação continuada de professores, mostrou que a mesma tem potencial significativo para a promoção do bem-estar docente, na medida em que os professores e equipe gestora evidenciam expectativas de sucesso, elevação da autoestima, motivação com os resultados do seu trabalho, conseguindo perceber a formação continuada de professores indissociável do seu cotidiano da escola. Do contrário, a formação

continuada será um fator propenso a contribuir para o mal-estar docente frente a sua incapacidade de subsidiar as ações dos professores no enfrentamento dos problemas cotidianos e situações estressantes presentes em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, André Luciano. **A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO VIÉS DE BEM/MAL-ESTAR DOCENTE**. 2011 102 f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Inclusão Social e Acessibilidade), Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2011.

AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara. **Métodos estatísticos para as Ciências Sociais**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ANDRADE, Marta Beck; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. **A escola: a grande ausente da formação continuada**. Curitiba: Revista Diálogo Educativo, v. 10, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BALZANO, Sônia. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: Consed/Unesco, 2007.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2007.

BUENO, Belmira Oliveira. et. al. **Formação continuada de professores na América Latina: uma visão sobre as políticas da Argentina, Chile e México**. Argentina: 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOOTH, Wayne C. et. al. **A arte da pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP n. 2/2015 de 09 de junho de 2015**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/21123-2015-pareceres-do-conselho-pleno>>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em: 13 out. 2018.

BRUNO, Eliane Bambini. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

CAMPERO CUENCA, Carmen. **La formación de los educadores y de las educadoras de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica: aportes desde la investigación y la**

experiencia. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2015, vol.96, n.244, pp.501-521. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/371013586>>. Acesso em: 27 out. 2016.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas as incertezas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Rumo a uma nova didática.** 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTELLO, Luis A.; MÁRSICO, Cláudia T. **Oculto nas palavras:** dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CAUDURO, Maria Teresa. **Investigação em educação física e esportes:** um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al (Ed.). Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA (São Paulo) (Ed.). **Estudos & Pesquisas Educacionais.** 2. ed. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHENER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEBAN. Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANFANI, Emilio Tenti. **La Condición docente:** análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos et. al. **A formação continuada de professores no espaço escolar:** impactos na prática docente. Curitiba: Revista Diálogo, V. 11, nº 33, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensina-e-aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas: Revista Brasileira de educação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

\_\_\_\_\_. **Nossas faculdades não sabem formar professores**. Revista Época, 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. IN: REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Ana A. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

IMBERNÓN. Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a inteireza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Formação continuada de professores no Brasil: acelerando o desenvolvimento dos nossos educadores**, 2014. Disponível em: <<http://educacaosec21.org.br/formacaocontinuada/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

JOSSO. Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e**

no México. *Educ. Pesqui.* [online]. 2016, vol.42, n.1, pp.53-66. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603141716>>. Acesso em: 27 set. 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2008.

MACHADO, Juliana Aquino. **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS-RS. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MEDRANO, Consuelo Vélaz; VAILLANT; Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid: Fundación Santillana, s/d.

MILLS, Charles Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

OLIVEIRA, Caroline Mari de. **As influências do Banco Mundial na política educacional**: o foco na educação e na regulação social. Reunião Científica da ANPED. Curitiba: Paraná, 2016.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

REDIN, Euclides; STRECK, Danilo; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RIGO, Júlia da Silva; HERNECK, Heloisa Raimunda. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental: expectativas e interesses da pesquisa educacional nos últimos 15 anos no Brasil.** Aveiro: Indagatio Didactica, 2015.

RIOS. Mirivan Carneiro. **As políticas públicas do banco mundial para a educação brasileira.** Educação em Foco (Amparo), v. 1, p. 21-28-28, 2014.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS. Antônio Roberto. **LDB 9.394/96: alguns passos n formação de professores no Brasil.** São Paulo: Papirus, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.. **A implementação de políticas do banco mundial para a formação docente.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2000, n.11, pp.172-181. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300009>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica.** São Paulo: Cortez, 2007.

SATT, Jorge Antonio de Oliveira; FRANCO, Jussara Botelho. **Formação continuada de professores: um debate permanente.** IN: Leituras de Paulo Freire: na partilha de experiências. Porto alegre: Edipucrs, 2011.

SCHMIDT, Leonete Luzia; AGUIAR, Letícia Carneiro. **Formação continuada de professores dos anos iniciais da educação fundamental no Brasil.** Revista Pedagógica: Universidad de Valladolid, 2014.

Souza, Denise Trento Rebello. **Formação de professores e saberes docentes: trajetória e preocupações de uma pesquisadora da docência - uma entrevista com Ruth Mercado.** *Educ. Pesqui.*, Mar 2014, vol.40, no.1, p.247-267.

STRECK; Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 34, n. 122, p. 155-173, mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000100009>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

TORRE. Juan Díaz. **Realidades y prospectiva educativa.** Venezuela: SNTE, 2013

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O banco mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional.** Buenos Aires: IIPE, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes em América Latina y el Caribe.** Chile: CEPPE, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Temas críticos para formular nuevas políticas docentes em América Latina y Caribe:** el debate actual. Chile: CEPPE, 2014.

VAILLANT, Denise. **Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo.** Barcelona, Editorial Octaedro, 2015.

\_\_\_\_\_. **El fortalecimiento del desarrollo profesional docente:** uma mirada desde Latinoamérica. **Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)**, [S.l.], n. 5, oct. 2016. Disponível em: <<https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6656>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente em latino américa.**(2007). Disponível em: <<http://denisevaillant.com/articulos/2007/PenEd2007.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Directivos y comunidades de aprendizaje docente: um campo em construção.** Disponível em: <<http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2019/02/Vaillant-Revista-Eletr%C3%B4nica-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-20193073-13671-1-PB.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2019.

VAILLANT, Denise; GAIBISSO, Lourdes Cardoso. **Desarrollo profesional docente:** entre la proliferación conceptual y la escassa incidência em la práctica de aula. Disponível em: <<http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/02/Articulo-Cardozo-Vaillant.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2018.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Las tareas del formador.** Málaga: Ediciones Aljibe, s/d.

\_\_\_\_\_. **El ABC y D de la formación docente:** educación hoy estúdios. Madrid: Narcea, 2015.

\_\_\_\_\_. **Desarrollo profesional docente:** como se aprende a enseñar?. 4. ed. Madrid: Narcea, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

\_\_\_\_\_. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: políticas e debates.** 4. ed. Campinas, SP: 2009.

VEIGA, Célia de Fátima Rosa da. **Pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço:** um estudo da prática docente no colégio FRANCISCANO SANT'ANNA, SANTA MARIA, RS. 2015 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário La Salle, Canoas, 2015.

VOGT, Grasiela Zimmer; MOROSINI, Marília Costa. **Formação continuada de professores e reunião pedagógica:** construindo um estado de conhecimento. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, v. 20, 2012.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada: **“Formação Continuada de Professores: uma experiência formadora e seu impacto na prática docente”** têm por objetivo analisar a escola enquanto espaço de formação continuada de professores, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente.

A referida pesquisa é conduzida por André Luciano Alves, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle/Canoas, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva (orientador), ambos assegurando total sigilo com relação às pessoas e instituições eventualmente citadas em qualquer momento da pesquisa.

Enquanto convidado (a) para participar desta pesquisa estou ciente que minha participação é voluntária e de, que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação aos procedimentos, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade ou implique em problemas pessoais e profissionais, também, estou ciente de que, não terei custo algum participando da mesma e de que os instrumentos de pesquisa utilizados serão armazenados e destruídos após o período de cinco anos, seguindo os preceitos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde no. 196/1996.

Fico esclarecido (a) de que quaisquer dúvidas/informações sobre os procedimentos adotados ou outros assuntos relacionados a este estudo poderão ser solicitadas, por meio dos seguintes contatos: (51) 996526849 ou pelo e-mail: [pedagogoala@yahoo.com.br](mailto:pedagogoala@yahoo.com.br), podendo ainda entrar em contato com o referido orientador pelo e-mail: [gilberto.silva@unilasalle.edu.br](mailto:gilberto.silva@unilasalle.edu.br)

Ressalta-se que esta pesquisa atende a todas as normas do Comitê de Ética e Pesquisa do Centro Universitário do La Salle, e não apresenta riscos aos participantes.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, POR ESTAR DE ACORDO, assino o presente documento em duas vias de igual teor, ficando uma cópia em minha posse.

Alvorada/RS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Orientador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) colaborador (a)

\_\_\_\_\_  
Doutorando

## APÊNDICE B - INSTRUMENTO: QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Prezado (a) professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da presente pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA FORMADORA E SEU IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle/UNILASALLE, cujo objetivo geral da pesquisa é analisar a escola enquanto espaço de formação continuada de professores, articuladora de diferentes estratégias de formação e sua constituição em um espaço de experiência formadora enquanto qualificadora da prática docente.

Neste primeiro momento sua contribuição será respondendo ao questionário que se encontra logo abaixo. O mesmo apresenta três dimensões: caracterização do grupo de pesquisa, caracterização da prática docente e da formação continuada.

O objetivo do instrumento é **conhecer o grupo de professores participantes da pesquisa, bem como, seu entendimento sobre a formação continuada oferecida pela escola, possibilitando assim a compreensão da influência da mesma, na prática pedagógica dos docentes.**

No presente instrumento não é necessária qualquer identificação garantindo-se a confidencialidade para não revelar informações que possam facilmente identificar os participantes observando-se o atendimento aos aspectos éticos da pesquisa.

Atenciosamente,

André Luciano Alves  
Doutorando em Educação.

### Caracterização do grupo de pesquisa:

- Sexo: (M) (F)
- Idade: ( ) até 20 anos  
( ) entre 21 e 30 anos  
( ) entre 31 e 40 anos  
( ) entre 41 e 50 anos  
( ) mais de 51 anos
- Tempo de atuação no magistério público:  
( ) até 1 ano  
( ) 1 até 3 anos  
( ) de 3 até 5 anos  
( ) mais de 5 até 10 anos  
( ) mais de 10 anos até 20  
( ) mais de 20 anos
- Tempo de atuação na escola: \_\_\_\_\_
- Cargo ou função que exerce atualmente: ( ) Direção/vice ( ) Orientação/supervisão  
( ) Professor atuando: ( ) Educação Infantil ( ) Anos Iniciais ( ) Anos Finais
- Formação: ( ) Curso Normal/Magistério  
( ) Graduação  
( ) Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

### Caracterização da prática pedagógica:

INSTRUÇÃO: No quadro abaixo assinala com “X” no espaço correspondente a cada afirmação sendo **5 (Concordo Totalmente)**, **4 (Concordo parcialmente)**, **3 (Indeciso)**, **2 (Discordo Parcialmente)** e **1 (Discordo Totalmente)**:

		5	4	3	2	1
Projeto Pedagógico	1. Conheço plenamente o Projeto Pedagógico da Escola.					
	2. Tenho clareza da Missão estabelecida no documento.					
	3. Ele é o resultado do trabalho coletivo envolvendo pais, alunos, professores e funcionários.					
	4. O documento é atualizado e atende as nossas necessidades.					
	5. É a tradução viva do que acontece em sala de aula.					
	6. Ele é o norteador de todas nossas ações na Escola.					
	7. Necessita ser reformulado totalmente de forma coletiva.					
A prática pedagógica proporciona...	8. O resgate de valores éticos e morais e buscam formar cidadãos críticos e conscientes.					
	9. O desenvolvimento dos níveis de pensamento e a resolução de problemas.					
	10. Tornar a escola um ambiente acolhedor e de integração entre docentes e discentes.					
	11. O sentimento de pertencimento do aluno ao contexto (município, estado e país).					
	12. O pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo como meio básico de aquisição da aprendizagem.					
	13. A compreensão do contexto em que o aluno vive, o exercício da cidadania e a valorização dos laços familiares, o convívio em grupo e o exercício dos direitos e deveres.					
	14. A percepção clara do aluno como um agente transformador e autônomo em pensamento.					
	15. A construção da identidade individual e coletiva do aluno de modo a desenvolver a confiança, suas potencialidades e o fortalecimento das relações interpessoais.					
	16. A formação crítica e responsável do aluno perante as diversas situações vivenciadas e o emprego do diálogo na mediação dos conflitos.					
	17. O desenvolvimento do raciocínio lógico, a criatividade, a argumentação e a seleção de procedimentos adequados na solução de problemas e desafios.					
	18. A valorização cultural e o respeito a diversidade.					
	19. O desenvolvimento dos diferentes tipos de conteúdos (conceituais, atitudinais e procedimentais), privilegiando a construção do conhecimento e o desenvolvimento das operações de pensamento e as habilidades cognitivas.					
	20. Proporciona a construção de aprendizagens significativa, participativa numa perspectiva interdisciplinar.					
Quanto ao professor...	21. Busco soluções aos problemas que surgem no decorrer do meu trabalho de forma coletiva					
	22. Posso domínio dos conteúdos que desenvolvo e das diferentes maneiras de trabalhá-lo.					
	23. A forma como gerencio a sala de aula é um espaço propício para a construção da aprendizagem pelos alunos					
	24. Percebo minha prática como essencial para garantir o direito de aprender respeitando os tempos e as diversas formas de aprendizagem.					
	25. Busco aprimorar constantemente meu trabalho com base na reflexão sistemática, na auto avaliação e no estudo.					

	26. Assumo um papel de investigador, incentivador, orientador, colaborador e mediador da construção do conhecimento.					
	27. O diálogo constante é o elemento fundamental do meu fazer pedagógico.					

**Caracterização da formação continuada:**

28. Tu participas dos espaços de formação continuada oferecidos pela escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

Por quê? \_\_\_\_\_

---



---

29. O que tu entendes por formação continuada? \_\_\_\_\_

---



---

30. Cita, no mínimo 3 (três) temas/assuntos que foram abordados nas formações continuadas da escola e, que no teu entendimento, foram importantes ou relevantes.

---



---

31. As temáticas ou assuntos abordados/estudados nas formações continuadas têm contribuído para tua prática em sala de aula? ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes Justifica: \_\_\_\_\_

---



---



---

32. No teu entendimento, que assuntos tu gostarias que fossem contemplados nos espaços de formação continuada oferecidos pela escola, que contribuiriam para a tua prática pedagógica tendo em vista a realidade dos teus alunos/comunidade escolar? \_\_\_\_\_

---



---

**APÊNDICE C - INSTRUMENTO: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

1. Como avalias a participação dos professores e equipe, nos momentos de formação continuada vivenciada de junho a novembro de 2017, em relação a participação nas formações oferecidas, anteriormente, na escola e na própria rede municipal de ensino?
2. Qual (is) o (s) diferencial (is) tu percebeste no desenvolvimento dessa proposta de formação em relação às outras vivenciadas pelo grupo de professores? Como tu avalias esse (s) diferencial (ais)?
3. Que repercussões ou contribuições a proposta vivenciada de formação continuada, por meio da pesquisa-ação, trouxe para a melhoria da prática docente?
4. Que elementos destacarias como fundamentais para que o processo formativo fosse significativo e/ou produtivo?
5. Que (quais) mudança (s) essa proposta de formação continuada desencadeou na prática docente?
6. Na tua opinião que outros aspectos gostarias de destacar sobre a experiência de formação continuada que vivenciaste em 2017?
7. Há alguma questão ou aspecto que gostaria de comentar o qual não foi abordado neste momento?

## ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA

### Orientações para a realização das observações (Prof. Gilberto Ferreira)

O trabalho de observação que proponho ampara-se na perspectiva etnográfica da tradição antropológica, para tanto sintetizamos alguns princípios que orientam o processo da observação.

**Sobre o Olhar:** A observação é esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo, e ao fazermos isto, também buscamos nos conhecer melhor.

- a) Procure colocar-se em lugar discreto durante a realização da atividade.
- b) Observe a postura do educador: tom de voz, recursos que utiliza, direcionamento corporal, direcionamento do olhar;
- c) Procure observar os estudantes: como se portam fisicamente, posição que ocupam no espaço físico; como interagem entre si e com o educador;
- d) Descreva o ambiente físico em que ocorre a ação educativa, luminosidade do ambiente, quadros, tamanho do espaço, disposição dos móveis, etc.
- e) “Diz-se então que a prática etnográfica permite interpretar o mundo social aproximando-se o pesquisador do Outro “estranho”, tornando-o “familiar” ou no procedimento inverso, estranhando o familiar, superando o *pesquisador-observador* suas Representações ingênuas agora substituídas por questões relacionais sobre o universo de pesquisa analisado”.

#### **Sobre o registro do que o olhar vê (ou viu):**

- a) A ideia é de produzir uma escrita densa, rica em detalhes, portanto, tudo o que o olhar captura no instante da observação deve ganhar a tradução no texto, ou pelo menos o “etnógrafo” deve fazer um esforço por construir um registro em que o observado ganhe forma na narração;
- b) A descrição densa é permeada pelas cores, movimentos, gestos, olhares no quais o observador procura construir e reconstruir o instante observado através do texto escrito.
- c) Finalmente outro desafio ao “etnógrafo” é o de realizar uma escrita descritiva da realidade observada o mais objetiva possível, distanciando-se, na medida do possível, de inferências e julgamentos. Ou seja, a preocupação é a de construir o registro o mais fiel ao observado.

Bom trabalho e boa aventura na escrita etnográfica!

**ANEXO B – FICHA DE REGISTRO DA OBSERVAÇÃO*****Título da pesquisa***

Dados de identificação:  
Identificação do Espaço Formativo:  
Nível de formação:  
Formador:  
Tema:

Data da observação:     /     /     Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de término: \_\_\_\_\_

1- Descrição da situação, contexto ou sujeitos envolvidos

2- Revisão e anotações de impressões pessoais (do observador/pesquisador), registro de associações com leituras e outras situações já vivenciadas em situações semelhantes;

3- Definição de até 5 palavras-chaves que sintetizem ou expressem o contexto observado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_