

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação de Mestrado

**Quefazeres necessários à docência:
imperativos à formação permanente**

Rogéria Novo da Silva

Pelotas, 2013

ROGÉRIA NOVO DA SILVA

**QUEFAZERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA:
IMPERATIVOS À FORMAÇÃO PERMANENTE**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas, 2013

Banca examinadora:

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (UFPel) – orientador

Prof^a. Dra. Marta Nörnberg (UFPel)

Prof^a Dra. Ilse Abegg (UFSC)

Prof. Dr. Celso Ilgo Henz (UFSC)

Dados Internacionais de Publicação (CIP)

S586q Silva, Rogéria Novo da

Quefazeres necessários à docência : imperativos à
formação permanente / Rogéria Novo da Silva;
Gomercindo Ghiggi, orientador. – Pelotas, 2013.
121 f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de
Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas,
2013.

1.formação permanente. 2.quefazeres.
3.inacabamento. I. Ghiggi, Gomercindo , orient. II.
Título.

CDD: 370

Catálogo na Fonte: Patrícia de Borba Pereira CRB:10/1487

Universidade Federal de Pelotas

**Ao meu Mestre Fernando Kieling (inmemoriam)
que me ensinou, pelo exemplo, a viver em partilha.
Tua falta só não é maior do que aprendi contigo...**

Agradecimentos

Como chegar neste momento, depois de tantas parcerias e não agradecer? Pela crença de que este trabalho só foi possível porque nunca estive sozinha, registro aqui meus profundos agradecimentos.

À minha irmã **Fernanda Novo**, que mesmo longe, sempre foi a mais presente em minha vida, pelo apoio, incentivo, indicações, revisões e cobranças,.

À minha parceira de trabalho, luta e esperança, **Márcia Rosa**, que é tão responsável quanto eu por este trabalho;

À **Caroline Braga Michel**, amiga, colega e brilhante profissional a quem sempre recorri quando me faltaram disposição, pensamentos, compreensão e motivação;

À **Lilian Lorenzato, Analisa Zorzi, Francisco Kieling, Adriane Arriada** pela confiança e as incansáveis vezes que o diálogo me permitiu avançar;

À **Priscila Chaves**, parceira, pela perspicácia de não me permitir desistir;

Às professoras, **Aline da Cunha, Caroline Michel, Gigliane Segovia, Elisandra Campos, Sinara Tavares, Estelamar Caldeira, Carla Adriane dos Santos, Gisele Oliveira e Márcia Grupelli**, parceiras de pesquisa, que tornaram o trabalho um empenho coletivo de formação permanente e contribuíram com suas singularidades;

Ao **Gomercindo Ghiggi**, meu orientador, pela presença desde a graduação, sempre com respeito ao meu jeito de caminhar;

Em especial ao **Henrique, Emily, Isabelle e Eduardo**, meus filhos, por fazerem parte de minha história e me permitirem sonhar por um mundo melhor.

Andarilhagens

*Somos humanos porque aprendemos a andar.
Somos humanos porque aprendemos a aprender
entre um “estar aqui” e um contínuo “partir”,
“ir para”. Entre os que andam, viajam e vagam,
há os que se deslocam porque querem
(os viajantes, os turistas),
os que se deslocam porque crêem
(os peregrinos, romeiros),
os que se deslocam porque precisam
(os migrantes da fome, os exilados),
e há os que se deslocam porque devem
(os “engajados”- para usar uma palavra cara aos dos anos 1960- os
“comprometidos com o outro, com a causa”)*

Carlos Rodrigues Brandão

Resumo

Esta dissertação é o resultado da pesquisa que buscou encontrar os *quefazeres* que se tornam necessários ao processo de formação permanente com vistas a promover um movimento de criação, por parte dos professores, de formas de ensinar os conhecimentos cientificamente organizados considerando a realidade cognitiva e concreta dos educandos. As categorias freirianas (1991, 1996, 1997, 2005, 2009) de *formação permanente*, *inacabamento* e *quefazeres* sustentaram a organização teórico-metodológica desta pesquisa. Na investigação buscou-se analisar os registros de reflexões de nove professoras de uma escola municipal de Pelotas/RS e dos registros do processo de formação produzidos entre os anos de 2009-2012. Cabe destacar, que em um primeiro momento os dados foram tematizados, apontando um conjunto de indicativos considerados como limites dos professores em sua atuação profissional, para, em um segundo momento, serem devolvidos ao grupo para que se ampliasse os mesmos. Por fim, realizou-se uma entrevista semi-estruturada a fim de vislumbrar possibilidade de avançar nos limites indicados. A reflexão realizada permitiu a construção de um quadro conceitual com vistas a subsidiar o trabalho de coordenadores que possuam como objetivo considerar o processo de aprendizagem do professor. Destacou-se como *quefazeres* necessários a) o conhecimento da realidade do aluno; b) o conhecimento do próprio objeto de conhecimento; c) o conhecimento sobre o processo de aprendizagem; d) o conhecimento sobre o processo de ensino; e e) o conhecimento das formas de coordenar os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula. A partir de referenciais freirianos, a pesquisa permitiu ainda apontar a *formação permanente* como possibilidade de considerar a *vocação ontológica* dos sujeitos de *ser mais*, bem como colocou com centralidade sua condição de *inacabamento*, *avançando assim* à obtenção da *autonomia* necessária ao exercício profissional da docência.

Palavras-chave: formação permanente; quefazeres; inacabamento.

Abstract

Lista de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1- Potencialidade dos professores em relação às demandas de trabalho | 94 |
|---|----|

Lista de Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1- Caracterização dos tipos de formação..... | 43 |
| Quadro 2 Perfil das professoras participantes | 63 |

Lista de siglas

| | |
|--------|---|
| CLPD | Curso de Licenciatura a Distância |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| FAE | Faculdade de Educação |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SMED | Secretaria Municipal de Educação e Desporto |
| UFPeI | Universidade Federal de Pelotas |
| UFMS | Universidade Federal de Santa Maria |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| Convite à caminhada..... | 13 |
| 1- Andarilhagens: origem em minha trajetória | 15 |
| 2. Sobre buscas, destinos e roteiros | 22 |
| 2.1 Dúvidas que inspiram a busca por caminhos | 22 |
| 2.2 Organizando roteiros | 23 |
| - Princípios metodológicos..... | 23 |
| Definindo rotas – Especificidades da metodologia da pesquisa..... | 27 |
| 3. Formação docente: construindo caminhos | 36 |
| 3.1 Formação inicial – a preparação para caminhar | 45 |
| 3.2 Formação continuada – caminhos paralelos..... | 49 |
| 3.3 Formação permanente: “o caminho se faz caminhando” | 55 |
| 4. Caminhando é que se faz o caminho | 61 |
| 4.1 Contextualizando a experiência..... | 61 |
| 4.2 Parceiros de caminhada | 63 |
| 4.3 Lugares, tempos e espaços da caminhada | 65 |
| 4.4 Fatos, registros, sensações..... | 73 |
| 5. Das pedras, pedregulhos e pontes encontradas..... | 92 |
| 6. Ponto de chegada - da denúncia ao anúncio | 106 |
| Referências Bibliográficas..... | 114 |

Convite à caminhada

Convido o leitor a percorrer o caminho que aqui mapeio...

*Mas quem caminha pelo conhecimento sou eu,
uma pessoa, e o caminho por onde eu vou,
bem sei, não é nunca único.*

Brandão, 2003, p.61

A organização deste texto me possibilitou alguns sentimentos e percepções das quais fui destacando os caminhos já percorridos e o quanto ainda é preciso caminhar. Exatamente por isto utilizei metáforas em relação ao caminhar como forma de identificar os capítulos que organizam esta pesquisa. Assim escolhi por acreditar que entre tantas *andarilhagens* vamos encontrando novos motivos para caminhar.

Antes de responder a uma exigência acadêmica, esta pesquisa tem por finalidade encontrar indícios de qualificação do trabalho que venho desenvolvendo como coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Machado de Assis, juntamente com a diretora Márcia Souza da Rosa.

O trabalho focou a busca por *quefazeres*¹ que se tornam necessários ao processo de formação permanente com vistas a promover um movimento de criação, por parte dos professores, de formas de ensinar os conhecimentos cientificamente organizado considerando a realidade cognitiva e concreta dos educandos.

As reflexões que apresentarei se construíram dinamicamente, numa relação multifacetada, que por vezes demandou um empenho demasiado em

¹ *Quefazer*, conforme Paulo Freire, se coloca como oposição ao *puro fazer*, pelo reconhecimento que o docente é um ser de *práxis*, ou seja, porque a ação está imbricada por uma teoria, respondendo a um ímpeto que não dicotomiza a busca da direção e do conteúdo da ação da própria ação, não aceitando, em se tratando de uma prática radicalmente progressista, que se considere uns como sujeitos do pensar e outros sujeitos do fazer (em outras palavras, a já conhecida distinção entre *homo sapiens* e *homo faber*), impondo como caminho ético e político do *quefazer*.(1996; 2005)

objetivar e clarear os temas discutidos, me permitindo ordenar e delimitar as discussões. De certa forma, esta situação

Durante a leitura dos capítulos, o leitor perceberá que por vezes uso a primeira pessoa do singular e em outras, uso a primeira pessoa do plural. Tal fato buscou resguardar o movimento que foi sendo indicado em meu processo de formação enquanto profissional e acadêmica, mas também na relação com outros parceiros na vivência e na experiência de formação na escola. Assim, se optasse por um ou por outro formato estaria sendo injusta com o grupo ou não assumindo minhas escolhas próprias.

Inicialmente apresentarei minhas **Andarilhagens** (Capítulo 1) e as experiências que fui tendo ao longo de minha carreira docente, as quais foram me impulsionando a realizar esta pesquisa. Em seguida, no segundo capítulo, **Sobre buscas, destinos e roteiros**, aponto as razões, os objetivos e os caminhos da pesquisa. Já no próximo capítulo, **Formação docente: construindo caminhos** (Capítulo 3), desenvolvo um dos temas centrais desta pesquisa. No capítulo 4, passo a contextualizar o espaço/tempo/lugar/sujeitos da pesquisa, mostrando que **Caminhando é que se faz o caminho**. Neste espaço irei expor a experiência efetivada na escola, bem como os parceiros desta pesquisa. O próximo capítulo se dedica a mostrar que ao caminhar não escapamos **Das pedras, pedregulhos e pontes do caminho** (Capítulo 5), mas que estes obstáculos servem para reorganizarmos nossos roteiros. Assim aponto as contingências do trabalho docente que vão se constituindo como pauta dos processos de formação permanente. Por fim, em **Ponto de chegada- da denúncia ao anúncio** (Capítulo 6), apresento as conclusões que cheguei a partir da pesquisa, apontando para a necessidade de continuidade do empenho investigativo no processo de formação permanente que estou inserida.

Espero que a leitura desta dissertação vislumbre o desejo, a compromisso e a certeza de que mudar tão necessário, quanto possível.

1- Andarilhagens: origem em minha trajetória

*Experiência tem a ver com “vivência consciente”
bem mais do que com “experimento controlado”*

Brandão, 2003, p.18

*cada experiência constitui um processo inédito e irrepitível
e por isso em cada uma temos uma riqueza que devemos
aproveitar precisamente por sua particularidade; por isso
necessitamos compreender essas experiências;
por isso é fundamental extrair seus ensinamentos
e por isso é também importante
comunicá-los, compartilhá-los.
Oscar Jara, 2006, p.229*

A pesquisa que aqui se apresenta foi sendo construída a partir de reflexões, de relações, de questionamentos e de suposições próprias. Tais processos foram possíveis pela minha presença em espaços próprios de formação que forma me oferecendo referenciais no sentido de melhor vislumbrar os caminhos necessários para meu desenvolvimento profissional. Desde 1999, até o presente momento, meus caminhos perpassaram o Curso de Pedagogia, o Programa de Pós-graduação em Educação²², a EMEF Piratinino de Almeida, o Curso de Licenciatura a Distância (CLPD), da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/UFPEl, e minha atuação como coordenadora pedagógica junto à EMEF Machado de Assis, desde 2009.

O reconhecimento destes espaços/tempos de formação me possibilitam perceber as relações existentes entre ensinar e aprender e assim forma me apontando a necessidade de estar em permanente busca, a fim de qualificar o meu fazer.

Retomando esta trajetória foi possível identificar, temporalmente, a centralidade de meus estudos, de forma a perceber as diferentes dimensões

²² A graduação e a pós graduação, latu sensu, foram ofertadas pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl).

que compõe a docência e, portanto a necessidade de que sejam focadas nos processos de formação permanente³.

Primeiramente, ainda muito próxima das discussões acadêmicas, minhas buscas se direcionavam aos caminhos percorridos pelas crianças para aprender a ler e escrever e as considerações feitas por Emília Ferreiro (1999⁴) em relação aos *níveis de conceitualização da escrita e da leitura* e por Piaget (1967, 1970⁵) em relação ao processo que chamou de *equilíbrio majorante* foram centrais. Paralelamente estudava sobre os processos e práticas sociais da leitura e escrita⁶, o que contribuiu para que não apenas pensasse sobre os processos de construção de conhecimento como algo ligado a constituição biológica do ser humano.

A reflexão sobre minha atuação me indicava a necessidade de dedicação à leituras mais específicas sobre o que deveria ensinar de forma a encontrar coerência e coesão entre os discursos, as teorias, as práticas e as “intuições⁷”, o que me impulsionava a ampliar os temas de estudo e pesquisa. Comecei a repensar sobre as crianças como *sujeitos sócio-históricos* para além

³ Toma-se a formação permanente como processo distinto da formação inicial e da formação continuada, que, sem refutá-las, amplia o espaço/tempo proposto como possibilidade sistemática, planejada e intencional, individual e coletiva. Este termo será desenvolvido com maior densidade em capítulo específico, no decorrer do texto. A formação permanente se sustenta no reconhecimento da condição de *inconclusão* dos sujeitos e da sua possibilidade de ser mais e assim não se apresenta com pacotes fechados de conteúdos/conhecimento considerado ausente na prática docente efetivada na escola. Sustenta-se ainda no “reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento, ao ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilita o repensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a aprendizagem.” (Medeiros, 2006.)

⁴ FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

⁵ PIAGET, J. *A Construção do Real na Criança*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

⁶ Os estudos e publicações do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) foram sempre referenciais para meus estudos “solitários”. O CEALE é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. Retirado de <http://www.ceale.fae.ufmg.br/institucional.php>, em 10/03/2011, as 08h e 45min.

⁷ Chamo aqui “intuição” o que Paulo Freire (1996, p.13) chamou de *curiosidade ingênua*.

de *cabeças pensantes*. Fui percebendo o quão distante de suas realidades estavam minhas propostas, centralizadas apenas nos processos de construção de conhecimento como extensão do processo de ensino e isto me fez ir estabelecendo estratégias concretas e possíveis para naquele momento enfrentar esta fissura central do meu trabalho, assim destacada por mim. Neste momento fui organizando algumas propostas tímidas de pesquisa com os alunos, fazendo com que eles pudessem falar de si e do espaço em que viviam, mas algo ainda pouco intenso do ponto de vista da intenção, da análise e do uso dos dados que eram trazidos pelas crianças.

Em 2009, assumi a função de coordenação na EMEF Machado de Assis e, juntamente com a inédita função, novas parcerias, novos projetos, nova comunidade, novos desafios, novos encontros, novos limites, novas possibilidades e novas reflexões contribuíram à definição de novos temas, novas urgências, novos obstáculos. O primeiro foi a *indisposição de alguns professores para refletir sobre sua prática e para abri-la ao diálogo*. Em segundo lugar, no ano seguinte, o desafio centrou-se *na busca de diálogo com os professores que, ao respeitar suas aprendizagens, não prejudicassem a aprendizagem dos educandos*. Me impulsionava identificar os conhecimentos que precisavam ser trazidos ao diálogo como forma de contribuir para a qualidade da ação docente de cada professor em sua relação com sua turma.

Esta função foi demandando a retomada de minha própria trajetória como docente, na medida em que ia me permitindo resgatar algumas dimensões que deveriam ser tematizadas e problematizadas no processo de formação permanente que eu estava buscando promover.

Assumir responsabilidade pela formação, enquanto equipe diretiva, admitindo todas as exigências que se fazem enquanto “liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente.” (FREIRE, 2009, p. 116) é um esforço que demanda muito mais do que *motivação*, necessita

comprometimento na busca de respostas às *situações limites*⁸ que a prática nos apresenta.

A função de coordenadora permitiu o distanciamento necessário à reflexão dos temas que são caros à formação permanente, bem como um tempo maior para buscar novas referências que me auxiliasse no enfrentamento que agora me era central, não me afastando das concepções epistemológicas e de minhas *ideologias*, mas respeitando cada professor em sua singularidade, em sua historicidade, em seus valores, em suas crenças, em suas esperanças e em seus conhecimentos. Movimentos que demandam *disciplina intelectual*, pois é imperativo a esta função, bem como outras tantas, ser tão coerente que refute a ideia de ser autoritária ao propor uma ação pedagógica menos autoritária, mas que, por outro lado, não negligencie a necessidade de “desvelamento da intimidade da prática” a fim de “iluminando-a, perceber os equívocos e os erros cometidos, as “traições” da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer.” (Ibidem)

Neste movimento próprio e particular, público e coletivo, fui buscando referenciais que me dessem condições de avançar na minha formação e na formação do grupo com o qual divido espaço, sonhos, gostos e desgostos. Minha indagação e ponto central de discussão com outros parceiros, neste momento, era o que precisaria ser privilegiado no trabalho de formação permanente a fim de percebermos uma transformação efetiva nas práticas docentes com vista a promover a aprendizagem dos educandos.

Deste modo, a necessidade sentida, fez com que eu fosse organizando um conjunto de questionamentos e de estratégias de pesquisa para ampliar os conhecimentos e aguçar a reflexão demandando um estudo mais rigoroso,

⁸ As *situações-limites*, conforme Freire, não devem ser compreendidas como obstáculos intransponíveis, mas como, lugar da possibilidade, situações que nos permitem criar formas de superá-las, pois são consideradas como relações históricas. As situações-limite devem ser compreendidas como possuidoras de uma possibilidade e não como limitadoras, obstáculos intransponíveis. Dialogam com a *denúncia* das condições sócio-históricas a caminho do *anúncio* do que é possível, ou seja, o *inédito viável*. (FREIRE, 2005, p.105-110)

envolvendo-me num movimento de promoção da curiosidade ingênua à epistemológica, uma vez que, conforme Freire

Quanto mais faço estas operações com maior rigor metódico tanto mais me aproximo da maior exatidão dos achados de minha curiosidade. Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica. (1996, p. 54)

A busca por referências ao processo de formação permanente foi me impulsionando a tecer novas reflexões, agora como formadora de professores apontando certas lacunas do ponto de vista pedagógico, bem como político na própria literatura disponível.

Pedagogicamente percebi certa carência de discussões a respeito do **objeto próprio e de metodologias** que nos possibilitariam definir caminhos para a formação de forma a excluir um esquema de meritocracia proposto pelos planos de carreira ou leis que definem quadro de vantagens dos professores, ou seja, nos faltam experiências que definam o objeto da formação permanente.

Neste mesmo sentido, do ponto de vista de políticas públicas, não encontrei uma explicitação mais direta e concreta das determinações legais. Mesmo quando temos no quarto parágrafo, do segundo artigo da Lei 11.738/08 a definição de que “*Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos*”, não temos maiores indicações sobre que atividade será centralizada no 1/3 de carga horária que resta.

Do ponto de vista da produção acadêmica fui encontrando elementos importantes para a reflexão sobre o tema da formação. Porém, nos relatórios de pesquisa e artigos, não raro percebi iniciativas de legitimar a necessidade de que os professores mantenham-se em formação com vistas a qualificar o seu trabalho, tido como insuficiente ou ineficiente diante das necessidades postas pela sociedade e pelo ritmo acelerado ditado pelo progresso científico-metodológico. No entanto, as ações que promovem tal formação, seja por parte

das mantenedoras ou por parte de grupos e assessorias formados com esta finalidade, pouco atingem seu propósito tendo em vista que afirmam as mesmas “falas” produzidas na formação inicial e apenas colaboram em deixar o professor com um sentimento de impotência ainda maior, fazendo com que ele, na maioria das vezes, busque explicações exógenas para justificar a pouca resposta positiva dos alunos em relação à aprendizagem.

A partir destas reflexões, fui percebendo o potencial da sistematização das experiências promovidas no interior da escola como primeiro passo a fim de elencar as fragilidades e organizar um projeto de estudo rigoroso de busca de outros referenciais com a finalidade de qualificar a ação concreta dos sujeitos envolvidos.

Contudo compreendo que é necessário que a escola organize seu tempo e seu espaço para a formação docente, promovendo-a de forma permanente, e para isto é preciso romper com o distanciamento que as equipes diretivas⁹ possuem deste projeto. Parte disto se deve às contingências próprias do *fazer* das equipes, que foram sendo perpetuadas como tal ao longo da história e que, ao burocratizar as atividades gestoras, contribuíram para o afastamento das discussões pedagógicas dentro da própria escola, atribuindo tal reflexão a instâncias e profissionais muitas vezes distantes do *fazer* concreto da mesma.

O enfrentamento deste limite aponta também para a possibilidade de qualificar as ações próprias das funções exercidas pelas equipes diretivas, possibilitando que se tenha uma abrangência de formação também ao trabalho do gestor trilhando leituras e discussões que ampliem o entendimento das relações postas na formação permanente de professores na realidade concreta de suas funções.

⁹ Atualmente, no município de Pelotas, as equipes diretivas são compostas por: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico sendo escolhidos a partir da indicação da comunidade escolar e nomeação pelo poder executivo. O número de profissionais que compõe as equipes são definidos a partir do número de alunos da instituição escolar. O orientador educacional, também compõe a equipe diretiva, porém tem cargo preenchido através de concurso público fazendo parte do quadro de profissionais do município.

A partir do resgate de minha trajetória fui tendo condições de definir minha questão/problema da pesquisa tendo como pano de fundo as necessidades dos professores. E assim, respondendo, de forma colaborativa, às demandas postas pelas próprias dinâmicas cotidianas que os envolve, pretendo não contribuir para mais *uma denúncia, sem anúncio ou um anúncio, sem denúncia*, mas apontar caminhos que nos permitam efetivamente explicitar os limites das práticas educativas e apontar possibilidades de enfrentamento.

2. Sobre buscas, destinos e roteiros

2.1 *Dúvidas que inspiram a busca por caminhos*

São perguntas abertas ao escândalo de ficarem sem respostas por alguns dias, enquanto o professor “pede um tempo” descobre que não sabe e, então, pesquisa. Perguntas inesperadas que vez ou outra rompem com a ordenação antecipada do que existe encerrado... (BRANDÃO, 2003, p.98-99)

Quando estamos imersos no espaço/tempo da instituição escolar vamos construindo um conjunto de certezas e de dúvidas que nos movem ou nos imobilizam. De certo é a percepção de nossa impotência diante das contingências concretas do *fazer* cotidiano que nos permite inserirmo-nos num processo de busca, de pesquisa, de apostas e de investimentos em nossa própria aprendizagem.

Não há como nesta caminhada ficarmos alheios, não tomarmos partido, não optarmos. Conscientes ou não do nosso papel, do papel da escola e das exigências do nosso *fazer*, o fato é que vamos agindo e decidindo a partir do conhecimento que fomos construindo. Na escola, atualmente, temos tido poucas oportunidades de pensar mais sistematicamente sobre eles.

Muitas vezes não tomamos distanciamento necessário que nos permita sistematizar experiências. Os espaços formativos, promovidos dentro da escola ou pelas mantenedoras pouco tem permitido este processo, tampouco tem permitido aos professores a (re)construção dos seus conhecimentos, isto porque dedicam-se à apropriação de um conjunto de regras e de técnicas que são tidas como promotoras potenciais de uma mudança no processo de ensino/aprendizagem.

Os processos de formação dos professores em serviço carecem de um delineamento do seu objeto e podemos vislumbrar iniciativas isoladas que se dedicam apenas à motivação dos profissionais. Também encontramos ações que trazem um conjunto de técnicas e métodos sem que o ponto de partida

seja o processo de aprendizagem dos alunos com vistas à reflexão do processo de ensino.

Nas oportunidades em que se foca a formação a partir da experiência, geralmente toma-se o fazer de um professor como “de sucesso” pautando a formação pela exposição desta prática, esquecendo, na maioria das vezes que o contexto, os movimentos subjetivos e intersubjetivos são decisivos à prática que se obtém. Outras iniciativas giram em torno de relatos dos professores que vão evidenciando as entraves para que sua prática seja efetivada conforme desejam, sem que seja proposto a reflexão sobre os limites que o professor vai destacando em sua própria ação, tampouco na elucidação de possibilidades condizentes.

Contudo, contamos com o reconhecimento de que é necessário a reflexão sobre a própria prática, mas não temos definido outros elementos que auxiliem na organização dos processos de formação permanente, dentro do espaço/tempo escolar. Esta carência me impulsionou a construir um quadro referencial para a formação permanente que apontasse os *quefazer*es se tornam necessários ao processo de formação permanente com vistas a promover um movimento de criação, por parte dos professores, de formas de ensinar os conhecimentos cientificamente organizado considerando a realidade cognitiva e concreta dos educandos.

Para compor este quadro, em parceria com os professores da EMEF Machado de Assis, elencamos as dificuldades percebidas a partir das suas práticas, suas estratégias de ação, bem como da formação e conhecimento necessários para enfrentar as *situações-limites*. Além disto, o próprio processo de formação permanente que permitiu esta construção foi sendo analisado como forma de compreender o processo em sua abrangência maior.

2.2 Organizando roteiros

- Princípios metodológicos

A preocupação maior da investigação não reside na aplicação de um método para atingir a verdade;

a questão essencial é ter como meta do pensamento a noção de Bildung (formação) em lugar de conhecimento.
Gonsalves, 2006, p.252

A tentativa de definição da metodologia de pesquisa foi um dos maiores desafios deste trabalho, uma vez que estive entre a experiência que a ação cotidiana de investigação me permitiu e a proposição e intencionalidade acadêmica a qual me vejo imersa.

A partir disto, decidi me empenhar em apontar os elementos que sustentam meu *fazer* cotidiano de pesquisa e que foram, em sua grande parte, sendo constituídas a partir das leituras de Carlos Rodrigues Brandão (2003, 2006a, 2006b). Após a explicitação destes temas, apresento algumas considerações sobre a investigação-ação e a vertente a qual julgo, a partir do entendimento que apresento, me situar.

Um dos pontos que necessitam ser explicitados no que tange à prática investigativa, pois demarcam de forma substancial as matrizes teóricas com que se dialoga é o tema da *neutralidade*. Brandão (2003, p.33) revigora esta discussão ao nos pontuar os caminhos em que a pesquisa foi se relacionando com sua própria experiência acadêmica e o que pode aprender sobre o espaço do sujeito que pesquisa e se relaciona com o que pode chamar de objeto da pesquisa. Ressalta que

[...] os números e as teorias dão um chão seguro à compreensão do que é visto ou experimentado através de instrumentos, mas é uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige. (2005, p. 37)

As contribuições deste autor nos aponta a impossibilidade de pensarmos a pesquisa como um conjunto de estratégias regradas e com o objetivo de, ao mensurar o objeto em questão, chegar à verdadeira realidade, incontestável sob o ponto de vista das ciências. Ou seja, movimento rigoroso que chegue à verdade absoluta contando para isto com a neutralidade do pesquisador, como se o próprio fato de delimitar o objeto não se tratasse de uma opção, por isso dando relevância a uma dimensão específica.

É ancorado neste preceito de neutralidade científica que se furta dos sujeitos sua própria existencialidade. Kieling (2010, p. 109) nos alerta ao fato de que

A exclusão dos outros da função de sujeitos, facilita tratar as coisas numa perspectiva “natural”, a-histórica, e afirmar igualmente a “neutralidade” do homem frente a realidade, em termos do homem não interferir no conhecimento e nos próprios acontecimentos.

O autor segue por evidenciar que este movimento de “naturalização” nos leva a coisificar os sujeitos e a atribuir à natureza o que de fato se constitui a partir das suas decisões e ações.

Assumir a neutralidade da ciência, da pesquisa, do ensino e da ação é, além de ocultar o lado em que se está, retirar dos sujeitos sua vocação ontológica de *ser mais*. É lhe negar existir em sua plenitude e impossibilitar que os sujeitos, nos seus processos subjetivos e intersubjetivos, se realizem cotidianamente num processo autônomo de aprendizado é desconsiderar que “investigadores e seres humanos de uma determinada realidade concreta se tornem sujeitos da investigação” (DE BASTOS, 2010, P.316).

A partir deste entendimento nos é de fundamental importância desvelar o lugar do sujeito, bem como a relação entre objetividade e subjetividade.

Pensar nos sujeitos como sendo nossos objetos de pesquisa é forma de desconsiderar eticamente o lugar do conhecimento na vida dos sujeitos, isto porque prescinde da ideia de que o outro, objeto é manipulável e a partir disso é que o conhecimento pode ser criado por quem de fato possui capacidade para isto. Ainda, nega o protagonismo dos sujeitos, sua condição humana ontológica.

Para tanto precisamos compreender que na tarefa de pesquisa os sujeitos não podem tornar-se nossos objetos, “mas sim seus pensamentos-linguagens e níveis de percepção referidos à realidade, suas visões de mundo...” (Ibidem).

Neste sentido, nosso entendimento sobre o que é realidade também precisa reformular-se. É nas palavras de Freire (In: Brandão, 1981) que podemos encontrar com densidade esta definição. Para ele

a realidade concreta é algo mais que fatos isolados [...] pensar dialeticamente a realidade concreta consiste não somente de fatos concretos e coisas (físicas), mas também inclui um processo no qual as pessoas envolvidas com esses fatos os percebem. Assim, numa última análise, [...] a realidade concreta é a conexão entre a subjetividade e a objetividade; nunca a objetividade isolada da subjetividade.

A partir das questões centrais de questionamento da neutralidade da ciência, da relação entre os sujeitos, superando a ideia da dicotomia entre o pesquisador e os “pesquisados” e da relação entre objetividade e subjetividade, acrescida da necessária intersubjetividade garantida através do diálogo temos que refletir sobre a finalidade da pesquisa e seu objeto em si.

Põe-se sob juízo a visão predominante, parcial e unidimensional da realidade social, assim como a separação radical entre o científico e o político e a desvinculação entre teoria e prática. Da mesma forma questiona a fundo a manipulação da informação e a educação para evitar a participação de grupos mais despossuídos nos processos de gestão social, econômica e política. (GABARRON; LANDA, 2006, p. 107)

Pensar a pesquisa é muito mais do que organizar estratégias de “descoberta” da realidade, embora muitos a compreendam desta forma e tomem iniciativas a partir deste entendimento. O processo investigativo precisa ser compreendido sob a perspectiva da formação e também como compromisso ético e político. É a definição destas dimensões que nos tornará evidente os caminhos a serem perseguidos, ou sejam as estratégias e instrumentos adequados aos objetivos que possuímos.

No momento em que se questiona os postulados “positivistas, funcionalistas e, quer dizer, cartesianos” (BORDA, 2006, p.71), no qual coloca os sujeitos como objetos torna-se imprescindível considerarmos a pesquisa com outras dimensões, reconhecendo a dimensão formativa da pesquisa, ou seja, reconhecendo o valor pedagógico das ações que buscam conhecer a realidade, considerando esta como totalidade. E ainda, sob este ponto há a indicação de que os processos de investigação e de formação são constituintes

dos processos de produção do conhecimento. Há de se compreender “a pesquisa faz parte, assim de um amplo “movimento do saber”.(STRECK, 2006, p.266)

É em sintonia com esta colocação que considero a pesquisa e o ensino como inseridas num mesmo movimento, não podendo ser colocadas dicotomicamente de forma a uma responder aos requisitos da outra. O ato de pesquisar e de ensinar “são mais do que duas faces da mesma moeda; são momentos intersequentes de uma mesma vivência da relação ensino-aprendizado; realizam a mesma prática pedagógica.” (BRANDÃO, 2003, p. 71)

De Bastos nos aponta ao fato de que

“ tanto mais se aprofundam suas conscientizações em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, apropriam-se dela (FREIRE, 1970). Em outras palavras, “educação e investigação temática, na *concepção problematizadora da educação*, se tornam momentos de um mesmo processo” (FREIRE, 1970, p.58, grifos nossos). Essa participação, além de não prejudicar a objetividade da investigação, potencializa que os achados da mesma sejam incorporados como objetos educacionais dos envolvidos.” (DE BASTOS, 2010, p.316)

Os processos de pesquisa, pensados e gerados a partir do reconhecimento da vocação de *ser mais* dos sujeitos, além de apontar seu caráter formativo e por isso pedagógico, nos evidenciam como forma de tomada de decisão e possibilidade de conscientização a partir da compreensão cada vez mais abrangente das relações sociais e concretas vivenciadas. Por isso que pesquisar possui uma dimensão política.

Definindo rotas – Especificidades da metodologia da pesquisa

*A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que professores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (Freire, 1997, p. 25).
Métodos são pontes, não são formas.
São caminhos de dupla mão que convergem a uma mesma e múltipla praça simbólica de convergências, diferenças e convergências.
Não há teorias únicas e sequer “melhores”,*

*muito embora haja provisoriamente uma teoria
através da qual pessoas e equipes de pessoas
possam ver e pensar melhor.
Brandão, 2003, p.107-108*

A tarefa de definir o tipo de pesquisa que utilizarei se tornou um dos maiores dilemas deste trabalho, isto porque o estudo mais crítico e amplo a respeito me apontou a uma diversidade de nomenclaturas e vertentes presentes no que tem se denominado, de maneira geral, de pesquisa ação (André, 2001), (Jordão, 2004), (Almeida, 2010), (Mion, 2001, 2004, 2008;). O obstáculo reside em identificar qual tipo ou vertente é mais apropriada, visto que venho me envolvendo com a tarefa de pesquisar desde 2001, quando ainda cursava a graduação e me envolvia em pesquisas através de bolsa de iniciação científica.

Sendo assim, decidi apresentar inicialmente minhas concepções sobre o trabalho de pesquisa, como forma de permitir ao leitor a compreensão das escolhas metodológicas feitas.

Primeiramente é preciso não apenas reconhecer, mas conduzir todo o trabalho pela consciência da existência do outro, pela existência de

peças, seres humanos que criam a vida que vivem e pensam as suas próprias histórias que para elas tem, de fato, um sentido; histórias pessoais e coletivas de vida que desvelam pessoas e grupos humanos, e que são também a de professores, onde antes habitava a categoria social de "professor". (BRANDÃO, 2003, p. 91)

É neste espaço de compreensão que a pesquisa não pode ser pensada como individual, seja do ponto de vista da sua origem, seja do ponto de vista dos seus resultados. Nossa busca acontece no emaranhado de relações que estabelecemos com os outros e seus resultados não correspondem apenas a própria ação e sim interferem na ação de outros sujeitos. Assim, a pesquisa se coloca como caminho à conscientização na medida em que, partindo da compreensão crítica do mundo, impulsiona os sujeitos a assumir outra atitude diante dele.

No entanto a pesquisa se constitui a partir de concepções que o pesquisador possui e neste espaço de flexibilidade é que ela será ou não

considerada como espaço formativo dos sujeitos. As escolhas que vamos fazendo, ao pesquisar, dizem muito mais do que dos caminhos a serem trilhados, elas estão inscritas na compreensão de mundo, em sua relação epistemológica, política e ética. No espaço reservado aos sujeitos e sua subjetividade neste mundo, bem como na compreensão da finalidade da pesquisa há de se pontuar há formas de compreender a pesquisa que afastam o seu caráter formativo e a reduzem a uma metodologia sem que com isso se esvazie de concepção metodológica e epistemológica. Já aqui está presente uma das questões que possui relevância fundamental e de que já desenvolvi neste texto: a da neutralidade.

A partir das questões de base até aqui já expostas, há um empenho em definir caminhos coerentes para que se realize um trabalho que corresponda não apenas a uma intenção particular, mas que colabore com as práticas e ações concretas realizadas na escola de forma a pontuar as dimensões necessárias à formação permanente de professores e assim qualificar os processos de conhecimento que centralizam o *fazer* da escola, seja dos alunos seja dos próprios professores.

Quando não se aceita a neutralidade da pesquisa, e se aposta na participação de todos os sujeitos envolvidos, sem dicotomizar pesquisador e pesquisado, reconhecendo a relação entre objetividade, subjetividade e intersubjetividade, torna-se imperativo reconhecer o valor pedagógico das ações que buscam conhecer a realidade, considerando esta como totalidade, vislumbrando que “a pesquisa faz parte, assim de um amplo “movimento do saber.(STRECK, 2006, p.266)”

Conforme Brandão (2006a, p. 9),

a partilha do saber envolve questões teóricas, metodológicas e práticas diretamente relacionadas à participação ativa de pessoas e de grupos humanos na vida social cotidiana, nos processos de ação e decisão política a respeito de suas vidas e de seus mundos de vida.

A partir destas ideias temos que investir em

experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber (Brandão: 2006a, p. 12)

Neste sentido já não temos apenas uma pesquisa e um pesquisador que a define, a executa e a avalia; temos uma pesquisa que demanda uma tomada de decisão e uma ação que, coletiva, impõe um movimento mais do que técnico, um processo epistemológico.

Assim temos a pesquisa-ação com grande potencial para confluir os princípios pautados até aqui nesta seção. No entanto, é preciso delinear que entendimento se possui sobre tal concepção de investigação, uma vez que, como aponta Rosane Jordão (2004), há uma diversidade de conceitos atrelados ao processo de investigação, que mesmo abordando questões comuns, divergem em relação ao enfoque que apontam. Ainda há de se pontuar que a pesquisa-ação é comumente baseada a raízes políticas e ativistas com a finalidade de promover ações democráticas no âmbito da educação. A autora indica que

Algumas versões consideram a pesquisa-ação como método de pesquisa. Outras, enfatizam o indivíduo, os benefícios pessoais, o desempenho e a compreensão mais aprofundados da própria prática. Outras, ainda, focam aspectos colaborativos e profissionais, como o engajamento dos professores na geração de conhecimentos contextualizados e na mudança escolar. (JORDÃO, 2004, p.2)

Para mim, é justamente a possibilidade de confluir todos estes aspectos que torna a pesquisa-ação com potencial formativo e por isso coerente com o processo de formação permanente que visou desenvolver enquanto coordenadora pedagógica.

Além desta questão apontada por Jordão, temos a diversidade de nomenclaturas para tipos de pesquisa que pautam sua vivência no diálogo, num conjunto de acordos éticos entre os sujeitos, no auto-conhecimento reflexivamente adquirido e na conscientização decorrente, bem como na imersão na realidade pelo investigador. (GRABAUSKA; DE BASTOS, 1998).

Podemos vislumbrar a multiplicidade de nomes que a tradição latino-americana fez circular em relação pesquisa que diverge do modelo positivista de ciência. (SILVA, 2003, p.124)

Assim, palavras como: *levantamento vocabular, pesquisa temática, pesquisa ativa, autodiagnóstico, pesquisa na ação, pesquisa-ação, pesquisa participante, investigação-ação-participativa, pesquisa popular, pesquisa militante* traduziam no passado e traduzem ainda hoje opções ora diferentes, ora convergentes, ora desiguais ou mesmo divergentes. Essa pluralidade de nomes revela uma polissemia de novos ou renovados fundamentos ou fragmentos (não raro, mais fragmentos do que fundamentos) de uma epistemologia crítica diante do modelo que, de maneira bem geral, é cunhada como “neopositivista”. (BRANDÃO, 2003, p. 34)

Com certeza tamanha multiplicidade, não só de nomenclaturas, mas de definições, diretrizes e até mesmo concepções, pode tornar-se uma armadilha egermos uma delas sem as devidas explicitações do nosso entendimento.

Para mim, a pesquisa responde a uma necessidade de um grupo que, liderada por um ou mais sujeitos, vão tendo a possibilidade de gerenciar os próprios caminhos na busca. Assim ela “deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social popular. Ela se insere no fluxo dessa ação e deve ser exercida como algo integrado e também dinâmico.” (Brandão, 2006, p. 42)

Gabarrón e Landa (2006, p.103-104) identificam três elementos que compõem a identidade epistêmica da pesquisa participante: 1) ação transformadora; 2) produção de conhecimento; 3) participação.

Gajardo (apud GABARRÓN; LANDA, 2006, p.112) apresenta sete pontos que constituem a identidade da pesquisa participante desde seu início: 1) ponto de partida na realidade; 2) presença de relações horizontes; 3) prioridade aos mecanismos democráticos; 4) propulsor de movimentos formativos através da formação de grupos; 5) reconhecimento do caráter político e ideológico presentes na prática de pesquisa e de educação; 6) promoção da formação e organização dos grupos em prol da própria comunidade; 7) ênfase na criação e na socialização do conhecimento.

Silva (2006, p. 127) nos aponta duas dimensões à pesquisa participante: a) educativa; b) coletiva e formativa, e ainda evidencia dois atributos básicos que se referem à relação sujeito/objeto e teoria/prática.

Streck (2006a, p.266-274) sistematiza em cinco dimensões o exercício de pesquisa participante: 1) formação e pesquisa tem o mesmo valor dentro do processo de construção de conhecimento; 2) a pesquisa está permeada de princípios éticos e políticos; 3) sua constituição se dá através da interação entre os sujeitos; 4) a pesquisa está envolvida com a constituição do público e da ação pública; 5) o método não encontra-se dissociada do processo de pesquisa.

Brandão (2003, p. 104-108) nos traz 8 questões sobre o ato de pesquisar e que podem nos sugerir importantes princípios sobre a pesquisa participante. Inicialmente coloca a possibilidade da partilha da pesquisa; em segundo lugar a evidência da intencionalidade com que se pesquisa, pontuando a transformação social dos que participam da pesquisa; em terceiro, coloca a necessária intenção de “ir além” do conhecimento e da consciência que por ora se possui; o quarto ponto se refere ao entendimento de que o pensamento lógico é apenas mais uma das formas pelas quais a experiência humana cria; o quinto elemento se refere justamente à dialogicidade dos diferentes saberes; o sexto ponto coloca o método a serviço da intencionalidade que se tem com a pesquisa; o sétimo indicativo nos aponta à abertura a escuta sensível contemplado o pensado e o vivido cotidiano; a oitava questão se relaciona com a dimensão de criação do conhecimento através da partilha dos movimentos de busca, ou seja, dimensiona o caráter pedagógico da pesquisa.

Diante das dimensões que cada um dos cinco autores apresenta à pesquisa participante, podemos perceber que há dois temas que se repetem em todas as caracterizações e se referem à participação de todos os sujeitos nos levando à revisão da relação entre sujeito/objeto para a relação sujeito/sujeito, assim como o caráter formativo da pesquisa que nos permite produzir conhecimento.

No entanto, quando apontamos a pesquisa a partir deste entendimento corremos o risco de reduzirmos o processo a apenas descrição das ações que realizamos e da socialização destas ações e assim negligencia-se a necessidade de definição de um método científico coerente com as concepções de pesquisa que se tem. Assim temos que, se de um lado a pesquisa não pode ser reduzida a técnicas e instrumentos de busca, de outro não podem ser colocados com menor importância.

O método, como a complexa trama composta da finalidade e dos objetivos, da realidade e do objeto, dos sujeitos, do tempo e do espaço, não é algo à parte da pesquisa, no sentido de que primeiro se define o método e que, uma vez dominado determinado processo, teríamos a chave mágica para a realidade. (STRECK, 2006, p. 273)

É necessário, a partir da definição do método, que se organize a metodologia adequada e coerente para tal método. Assim, descrever alguns pontos primordiais em relação a metodologia, após ter tecido considerações a respeito do método da pesquisa participante, torna-se fundamental.

Para tanto Streck (2006, 2010) tem contribuído decisivamente para a organização da metodologia desta pesquisa, a partir da sistematização das experiências de pesquisa realizadas pelo autor. São movimentos que se sucedem de forma a nos aproximar da coerência de que tanto venho falando neste capítulo. Movimentos que começam com o reconhecimento do espaço, da compreensão de sua constituição histórica, e vão se dirigindo ao planejamento, às parcerias, às devoluções, ou retornos processuais aos sujeitos, às entrevistas, aos registros, à organização dos dados, ao encontro, à avaliação, às discussões e às sistematizações e reflexões.

A partir das questões de base até aqui expostas, há um empenho em definir caminhos coerentes para que se realize um trabalho que corresponda não apenas a uma intenção particular, mas que colabore com as práticas e ações concretas realizadas na escola de forma a pontuar as dimensões necessárias à formação permanente de professores e assim qualificar os processos de conhecimento que centralizam o *fazer* da escola, seja dos alunos seja dos próprios professores.

A partir dos princípios metodológicos e das especificidades da metodologia expostas até aqui, foi preciso delimitar os caminhos que optei por trilhar para a realização desta pesquisa.

A participação das professoras nesta pesquisa não teve a intenção de utilizá-las como informantes, mas de possibilitar a continuidade do processo de formação que vem sendo promovido na escola desde 2009.

- 1- Inicialmente foi proposto que cada professora registrasse, de forma escrita, os limites que podiam destacar em sua atuação docente, a partir de duas questões. Este procedimento foi sendo utilizado em outras situações, com temas diferentes deste, e foi demonstrando um movimento que permite aos professores refletirem sobre o seu *fazer*.

Para tanto receberam a questão que segue como forma de suscitar a reflexão:

- Tendo como meta a aprendizagem de todos os alunos, quais os limites que evidencias/destacas em tua prática docente?
- 2- Analisei os cadernos de registro da formação¹⁰ dos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, buscando elementos e questões que foram centralizadas com cada um dos professores.
 - 3- A partir da leitura das reflexões, tematizei os limites que foram apontados pelas professoras, organizando-as em forma de temas que dialogam com as estratégias concretas que inscrevemos em nossa gestão.

¹⁰ O registro é feito por um dos participantes do encontro. Geralmente eu mesmo registro neste caderno. O mesmo sempre é solicitado quando se sente necessidade de retomar discussões anteriores.

4- O próximo passo foi apresentar ao grupo, em um encontro quinzenal, o quadro organizado e provocar discussões a respeito, com a possibilidade de ampliarmos os pontos indicados a partir das reflexões, bem como irmos refletindo sobre formas de qualificar as ações.

5- Após foi realizada entrevista semi-estruturada com objetivo de evidenciar as formas encontradas para enfrentar os limites indicados pelo grupo, a partir das seguintes questões:

- Analisando tua prática docente, tendo como parâmetro tuas primeiras experiências na profissão, como te avalias neste momento?
- Como tens enfrentado os limites que fomos evidenciando, ao longo das discussões deste ano (2012), diante da tarefa docente?

A partir deste quadro e dos diferentes movimentos de formação desenvolvidos no período da pesquisa, apontamos os *quefazer*s necessários ao processo de formação permanente com vistas a promover um movimento de criação, por parte dos professores, de formas de ensinar os conhecimentos cientificamente organizado considerando a realidade cognitiva e concreta dos educandos.

3. Formação docente: construindo caminhos

A formação de professores vem, ao longo dos anos, se constituindo num campo estudo. Tal afirmativa se coloca necessária para compreendermos que o tema da formação deixa de ser subsidiário a outras dimensões da prática docente tomando um lugar privilegiado, nos indicando um novo e mais ampliado significado para tal temática, que passa a também compreender outros tipos de formação que não apenas a inicial. (ANDRÉ, 2010a). Se de um lado isso representa um avanço na medida em que oportuniza nos dedicarmos com maior densidade sobre nossa própria formação, correspondendo a um ímpeto ontológico de *ser mais*, por outro, corre-se o risco de, ao enfatizarmos o professor como sujeito cognoscente, produtor de conhecimento, como é de fato, relegarmos a estes uma infinidade de exigências que desconsideram outras dimensões do ato educativo, como social, financeiro e político.

Neste mesmo sentido é preciso superar os possíveis reducionismos que negam a importância da formação inicial pelo reconhecimento do *inacabamento*, sem que isto signifique a compreensão da vocação ontológica do *ser mais*.

Reconhecendo o espaço de formação continuada, é preciso então que se defina, em maior densidade, *o que* buscar, *onde* e *o que fazer* com os resultados desta busca a fim de realmente podermos considerar os movimentos cotidianos que são realizados na escola como formação, isto porque apenas o fato de tomar decisões e avaliá-las esporadicamente não pode ser considerada como tal, tendo em vista que a possibilidade de incorrer sobre a fragilidade do objeto de estudo do professor torna-se ainda mais latente.

Então, não podemos nos tranquilizar com a ideia de que nascemos com as qualidades inatas necessárias para ser professor,

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, as quatro horas da tarde... Ninguém nasce professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.(FREIRE, 1991, p.58)

De acordo com Severino (2006) este tipo de apelo acaba por descaracterizar a formação e a atuação docente isto porque

o reconhecimento da presença de um certo "dom natural", de uma certa espontaneidade no exercício da docência, tem levado a uma visão de senso comum de que a ação pedagógica é idêntica à ação maternal. [...]. É uma confusão entre as exigências do grande respeito e cuidado que deve reinar na relação entre pais e filhos, em decorrência da dignidade de ambas as partes e da marca de elevado índice de afetividade que a marca. Muitas vezes, um apelo exacerbado à afetividade, à emoção acaba por prejudicar a qualidade da relação pedagógica, contaminando-a igualmente com elementos estranhos e nocivos à identidade de cada um e à própria relação. (2006, p. 84)

Ainda, segundo o autor, tampouco podemos reduzir a docência a uma relação sacerdotal, mística, religiosa

profundamente arraigada na cultura ocidental e, de modo particular, na cultura brasileira, em decorrência tanto da herança da pedagogia católica como também de uma mentalidade antropológica profundamente marcada por um *habitus* místico. (2004, p. 26)

De certo, a própria prática nos revela um conjunto de saberes, não pelo fato de que são inerentes a ela, mas porque, na relação direta com suas demandas, vamos construindo formas próprias de tomada de decisão, organização prévia ou ação imediata, o que gera um conhecimento singular, mas que nem sempre passa pela criticidade do *pensar certo*¹¹ que nos impulsiona a um movimento concreto de formação docente nos aproximando da percepção de que estamos errados¹², isto porque

pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito (Idem, p. 16)

¹¹ Pensar certo não deve ser entendido como "estarmos demasiado certos de nossas certezas", mas pensar certo tem a ver com a "busca incessante por novos conhecimentos e com a dúvida sempre presente do que já sabemos." (FREIRE, 1996, p. 15)

¹² Certo e errado não são tomados aqui no seu aspecto pejorativo contribuindo para a verticalidade das relações. Acerto não como verdade única e erro não como explicitação da ignorância, mas como processos que se colocam mutuamente quando nos envolvemos com o processo de ensinar/aprender e aprender/ensinar.

Neste sentido, reconhecemos este saber que se constrói a partir das ações imediatas, o que Freire (2005) chamou de *experiência feita*, como legítimo, porém este deve tornar-se *ponto de partida* da ação formadora, o que “não significa ficar girando em torno desse saber, mas requer superá-lo.” (FREITAS, 2010, p. 365).

A partir deste entendimento é que a formação não pode ser entendida como apenas ‘*extrair da prática o conhecimento necessário à docência*’, mas sim partir das necessidades colocadas por ela, indo em busca de novos conhecimentos capazes de avançar na compreensão das situações e na organização de respostas criativas e condizentes com o contexto.

Segundo Antônio J. Severino, o termo formar pode adquirir sentidos diversos e destaca que

o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha contrapõe-se às denotações de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar, e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar... (2011, p. 122)

Considerando então o saber, o qual se constitui a partir da emergência e da urgência do *fazer* educativo é necessário reconhecer que o processo de formação precisa ser compreendido como espaço/tempo de re-construção de conhecimentos condizentes com a ação docente no sentido de transformá-la a partir da percepção e da ação do próprio sujeito, nunca como imposição, mas a partir da consciência dos limites e das situações que devem ser enfrentados, apoiados nessa “misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes” (FREIRE, 2005, p.13). Em outras palavras, a formação precisa ser pensada em sua dimensão pessoal permitindo que o professor

assuma ser sujeito da formação, compartilhando seus significados com a consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir, analisar o que

fazemos) e não um mero instrumento na mão de outros.(INBERNÓN, 2009, p. 74)

Neste sentido Giroux (1997) desenvolve a ideia de professor como intelectual, considerando que

os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores deverão ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e considerações estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. (p. 29)

A diversidade que podemos perceber em relação à formação docente, corresponde ao movimento histórico que, conforme Nóvoa (2009, 2011), após ter sido suprimida nas décadas de 70, pela importância aferida ao racionalismo do ensino, nos anos 80, pelas reformas curriculares e educativas, na última década do século passado, pelas discussões acerca da democratização da gestão e administração das escolas, nos primeiros anos do século XXI pela sedimentação das tecnologias digitais, podemos vislumbrar atualmente a figura do professor e sua formação como centrais às discussões sobre a educação. Movimento que tem início, no Brasil, sobretudo desde o final da década de 90, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando se reconhece a importância do tema da formação docente, inclusive colocando-a como elemento central das propostas dos processos de reformas educativas, (ALMEIDA, 2005, p.3).

No entanto, Barbosa e Catani apontam que no decorrer da história, no Brasil, a

formação dos professores foi alvo de investimentos significativos e de omissões de igual peso entre nós. Do alerta de Caetano de Campos, ao buscar concretizar reformas capazes de tornar realidade o espírito da República brasileira, bradando assim pelo reconhecimento da importância dos professores em qualquer projeto de melhoria da nação, ao "estranho" lugar hoje atribuído aos profissionais que, só no discurso, têm seu papel valorizado e reconhecem na prática as mais "violentas agruras da profissão docente" para o "exercício decente de

sua profissão", não se pode dizer que tenham faltado propostas. (2003, p. 11)

Mesmo que reconheçamos o interesse e empenho despendido à formação docente, sobretudo a continuada, como uma política neoliberal que afere aos professores a responsabilidade única pela situação em que a educação se encontra, além do fato de propô-la sob forma de meritocracia, valorização e competição (SIQUEIRA, 2001, p.3), precisamos reconhecer que a formação docente possibilita que os professores assumam seu protagonismo, não respondendo apenas às demandas sociais e institucionais de sua profissão, mas sobretudo dimensionando o ponto de vista pessoal, visando

tomar decisões de modo mais intenso sobre seu próprio percurso formador e profissional, a romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, a partir da ampliação da convivência com colegas em horários de discussões coletivas e nos trabalhos em projetos, a debater e reivindicar condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.(ALMEIDA, 2005, p.4)

De outro lado, é preciso considerar que a formação tida como processo autônomo dos professores, pode resultar num

descomprometimento com a formação inicial, a supervalorização de uma política de formação em serviço¹³ (aligeirada) e a inexistência de políticas de valorização dos profissionais da educação. Em decorrência, percebe-se que o 'novo nas políticas de formação docente' são "*amiúde velhas tendências remoçadas pelas novas políticas educativas, ou mudanças de ênfase dentro de uma visão dicotômica e binária*" (Torres, 1998b : 173) onde a correlação entre a má formação docente e a queda da qualidade do ensino são produtos de políticas públicas que insistem em não considerar a educação como prioridade governamental. (SIQUEIRA, 2001, p.6)

Ao ponderar este duplo posicionamento em relação à formação docente é possível destacar que o conteúdo da formação " não se constitui num constructo estático e permanente. Depende substancialmente da finalidade para a qual se destina, sendo sua eficácia atrelada ao alcance dos

¹³ Segundo Collares, a política de formação continuada de professores tem se tornado uma política de descontinuidade, pois "caracteriza-se pelo eterno recomeçar, em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um "tempo zero". O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetiva-se o sujeito."(1999 : 212). *Nota do autor.*

objetivos propostos” (CUNHA, 2010, p. 130). Tal condição nos fragiliza enquanto formadores e sujeitos em formação, pois estamos constantemente em busca de explicações e também soluções para os limites que a relação educativa escolar nos impõe, precisando redefinir os processos e o entendimento destes. Além disto, há o fato de que a formação, muitas vezes, pode corresponder a projetos distintos, e assim, ter significados até mesmo antagônicos. Ao ser focalizada pelo respaldo financeiro internacional, por exemplo, a formação é compreendida como processo de certificação e os esforços se direcionam a disseminação de cursos de formação atrelados ou não à Universidade.

Buscar definir no campo da formação docente, seu objeto e seu significado tem se colocado como esforço de análise e síntese árduo, uma vez que podemos identificar na literatura uma infinidade de conceitos complementares, mas também divergentes que vão construindo o que tem balizado o entendimento sobre formação docente atualmente. Por isso, ao trazer este tema para nossas discussões, sente-se necessidade de mapear o entendimento de alguns autores, no sentido de trazer à discussão a devida complexidade que esta possui.

Neste sentido, Barreto nos aponta que

Antes de mais nada, é preciso mapear o lugar contraditório ora atribuído à formação de professores (Barreto, 2001a). Por um lado, é inevitável constatar que, após um longo período de silêncio, a questão está posta no centro das políticas formuladas e em processo de formulação, quer em âmbito nacional - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), nos programas gestados e coordenados no âmbito do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) -, quer em âmbito internacional, por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Unesco e, especialmente, o Banco Mundial. O tema é tão recorrente nas políticas formuladas, bem como nos discursos de justificação, que parece razoável supor que nunca se tenha falado tanto na formação de professores. (2003, p. 111)

Podemos destacar alguns autores que sustentam a formação docente vinculada ao reconhecimento da dimensão pessoal nela implicada, fato que corrobora para torná-la demasiado complexa, uma vez que

Não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade (SEVERINO, 2003, p. 72)

Severino, ainda nos aponta a necessidade de que a formação docente se vincule a “um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política.” (Idem, p. 87)

Cunha (2010, p. 135) coloca a formação de professores como movimento que “se instala como um elemento de desenvolvimento profissional e de crescimento dos professores em sua prática pedagógica e em suas funções como docentes”, além de considerar a integração entre “elementos pessoais, profissionais e sociais na sua constituição como profissional autônomo, reflexivo, crítico e colaborador.”

Neste mesmo sentido, Medeiros (2006) aponta o sentido inato de auto-formação que se pode aferir à formação docente, definindo que a

formação constitui um processo que implica em uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. (2006, p.2)

A autora reconhece ainda que a “formação docente é construída historicamente antes e durante o percurso profissional do professor, e que, como preconiza a abordagem sócio-histórica, é também construída no social.” (Idem, p.3)

Para Nóvoa a formação de professores precisa ser uma proposta que valorize a “práxis, a cultura profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos professores”, devendo ser

construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (2009, p. 9)

Nesta mesma lógica, Imbernón, nos pontua que

a formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional, institucional do professorado potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. (2009, p. 44)

Paulo Freire traz de forma mais evidente o entendimento do protagonismo dos professores no processo permanente de formação, pois define que a mesma “implica a reflexão crítica sobre a prática” e ainda afirma que ela “funda-se exatamente na dialeticidade entre a prática e a teoria” (2009, p. 116) Enquanto secretário de educação de São Paulo, define seis princípios básicos do programa de formação de professores da secretaria:

1) O educador é sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. 5) O programa de formação de professores é condição para o processo de reorientação curricular da escola. 6) O programa de formação de professores terá como eixos básicos: a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; a necessidade de suprir elementos da formação básica aos professores nas diferentes áreas do conhecimento humano; a apropriação, pelos professores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p. 80)

Assim, de forma tão abrangente quanto concreta, o autor pontua as diferentes dimensões com que a formação dos professores precisa estar sendo construída e aglutina tanto a formação do sujeito, o reconhecimento da sua capacidade, quanto o empenho com a busca de conhecimentos condizentes com as demandas concretas do seu *fazer* cotidiano.

De certo, poderia destacar ainda outros autores e suas contribuições, mas o recorte feito aqui apresenta os conceitos com que de certa forma dialogo na prática de pesquisa e ao longo do texto, uma vez que tais colocações trazem em linhas gerais reflexões acerca da formação docente. No entanto sabemos que, desconsiderando intencionalidade e concepção há distinções que se fazem de acordo com o tempo da formação – inicial, em serviço - com o sujeito da formação – estudante, professor, formador - com o espaço – escola,

academia,- e que vão assim impondo uma articulação em relação ao conteúdo e à forma que serão elencadas e servirão de diretrizes para a consecução do objeto/objetivo da formação.

Neste sentido destacarei três tipos distintos de formação - inicial, continuada e permanente - que, dentre outros indicadores, distanciam-se em relação ao seu objeto e a metodologia adotada que estabelecem majoritariamente, isto porque, de maneira geral, respondem a modelos epistemológicos e ideológicos distintos¹⁴. De certo encontramos experiências que se constituem avançando as fronteiras que irei expor, o que se apresenta como uma possibilidade de qualificar as práticas de formação. Para facilitar a leitura, apresento as idéias que serão posteriormente desenvolvidas em um quadro que caracteriza os tipos de formação, sem ter intenção de demarcar as fronteiras entre a formação que prepara para o exercício profissional futuro, a formação que acontece durante o exercício profissional e a formação que acontece a partir do exercício profissional de forma a tornar a formação dos professores segmentada.

Quadro 1- Caracterização dos tipos de formação

| | Concepção | Objeto | Metodologia |
|---------------------------------|---|--|---|
| I N I C I A L | Historicamente o entendimento sobre a formação inicial tem oscilado entre formar especialista, bacharel, técnico ou professor, licenciado, generalista. | Considerando tais colocações, formula-se que a formação inicial terá como objeto de estudo e seu conteúdo, a) a complexidade do sistema escolar em relação com os contextos em que se constituem; b) o conhecimento a ser socializado; c) o conhecimento pedagógico e de outras áreas; d) elementos e indicadores da práxis necessária à docência, e) elementos e indicadores que legitime a necessidade de formação continuada. | A organização metodológica que pautam os cursos interferem sobremaneira na apropriação por parte do estudante do que seja ser professor. A tendência é partir de um movimento de apropriação de conclusões de pesquisas e estudos metafísicos a respeito da educação e do <i>fazer</i> docente e de observações, que julgando-se neutras, tecem suas avaliações críticas, mas, em grande parte, descontextualizadas a dimensões tão específicas. |

¹⁴ A intenção em tecer tais distinções se instalam na busca de vislumbrar movimentos formativos coerentes com o espaço/tempo da formação e por isso não objetiva hierarquizar em grau de importância ou necessidade os tipos de formação docente.

| | | | |
|--|--|---|--|
| C O N T I N U A D A | Tem se apresentado sob forma de cursos de curta e média duração, além de programas de pós-graduação e justificada pela rapidez com que a sociedade e o conhecimento se modificam. | A formação continuada se constitui a partir de dois focos: cursos compensatórios oferecidos como <i>pacotes feitos por experts</i> (GATTI, 2009) (INBERNÓN, 2009, p. 9) ou como formação <i>centrada no professor</i> , entendendo-o como pesquisador (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006). | Geralmente é promovida em forma de reuniões e encontros cujo foco gira em torno de relatos, muitas vezes descritivo de ações, que compartilham ora estratégias positivas de ação, ora os limites que se encontram para efetivar uma prática que garanta a aprendizagem dos alunos. |
| P E R M A N E N T E | A formação permanente tem por base o entendimento e reconhecimento da vocação ontológica dos homens de <i>inacabamento</i> , que os impelem a necessidade de busca pelo <i>ser mais</i> . Está permeada pela ideia de que ensinar, aprender, conhecer e pesquisar estão em íntima relação com o <i>fazer docente</i> e encontram-se indissociáveis. Assim considerando, a formação permanente deve ser sistemática, intencional, local, individual e coletiva. | É proposta como momentos de reflexão individual da própria prática e debate público, organizado a partir das fragilidades que são destacados pelos professores e formadores, desveladas através de problematizações e então definindo estratégias de pesquisa, de estudo, de ensino e de aprendizagem, bem como promovendo espaço para a sistematização das experiências. | Não podemos abreviar a formação a uma visão tecnicista, tampouco podemos resumir a formação permanente a uma abordagem praticista, mas buscar colocar o professor como agente da transformação, o que lhes impõe a necessidade de “desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores.(GIROUX, 1997, p. 29)”. Porém é necessário que a formação permanente, além de lidar com a vocação ontológica dos seres humanos, do papel específico do professor e do formador, da relação coerente entre a teoria e a prática, se firme como espaço individual e coletivo promovendo a formação de grupos de estudo e preservando o espaço/tempo da reflexão solitária. |

3.1 Formação inicial – a preparação para caminhar

A formação inicial para professores, atualmente regulamentada pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* (DCN), respondendo às disposições do decreto nº 3276/99, que visa regulamentar as disposições sobre os profissionais da Educação presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nos pontuou questões “em torno dos espaços formativos, das modalidades de curso, da organização curricular e das estratégias didáticas que seriam mais adequadas para responder às novas demandas e necessidades” de formação,

o que nos permite compreender de forma central, qual conteúdo e qual forma indica-se à organização dos processos iniciais de formação de professores, visto que neste processo é que se formam as bases para o exercício profissional, bem como “se constroem esquemas, imagens, metáforas sobre a educação.” (ANDRÉ et al, 2010b, p.2)

Desde que, em 1939 foi criado o Curso de Pedagogia no Brasil¹⁵, é evidente que a identidade do professor oscila entre ser especialista, bacharel, técnico ou professor, licenciado, generalista. As resoluções que se sucederam nos evidenciam essa oscilação. Atualmente há indícios de uma superação destas polaridades, embora seja um caminho bastante longo

Atualmente podemos vislumbrar nos documentos e pesquisas uma tendência a indicar uma articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação, ao indicar que

Para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. (...) Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica (...). Finalmente é central a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática. (CNE/CP n. 05/2005 p. 6-7)

Considerando tais colocações, formula-se que a formação inicial terá como objeto de estudo e seu conteúdo, a) a complexidade do sistema escolar em relação com os contextos em que se constituem; b) o conhecimento a ser socializado; c) o conhecimento pedagógico e de outras áreas; d) elementos e indicadores de base para as primeiras reflexões e opções que, na práxis necessária à docência, irão retificando-se e ratificando-se no sentido de formar a identidade profissional deste professor; e) elementos e indicadores que

¹⁵ Cabe aqui a ressalva de que a questão da formação docente não passa a ser tematizada somente a partir da criação do Curso de Pedagogia. Comenius (sec XVII) já preconizava tal importância que, após Revolução Francesa, passa a demandar uma resposta institucional ao problema da instrução popular. No Brasil, após a Independência é que podemos evidenciar uma preocupação explícita em relação à formação dos professores, a qual Saviani (2009) subdivide em 6 grandes períodos históricos.

legitimem a necessidade de formação continuada promovendo assim a formação de

pedagogos com uma aguda consciência da realidade onde vão atuar, com uma adequada fundamentação teórica que lhes permitirá uma ação coerente e com uma satisfação instrumentação técnica que lhes possibilitará uma ação eficaz (SAVIANI, 2007, p.130).

Embora possamos perceber certo avanço no entendimento sobre a formação docente e a figura do pedagogo, Severino pondera que

A minuta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, finalmente emitida pelo CNE, não agrega as contribuições resultantes de todo o investimento, expressando, ao contrário, uma concepção bastante precária e reducionista do que seria um curso de Pedagogia. (2006, p. 62)

Isto porque não altera a ideia de que o curso de Pedagogia deve configurar-se a partir da exigência de treinamento didático e para superar esta estagnação necessitaria “garantir dispositivos legais” e “mediações operacionais eficazes”. (IDEM, p.71)

Concordando com Severino (2006), Gonçalves e Azevedo denunciam que a formação inicial ao se desenvolver através de

um currículo formal por meio dos conteúdos das disciplinas e das atividades práticas, como por exemplo, o estágio,[...], não está dando conta de captar e trabalhar as contradições presente nesta prática social de educar (2010, p. 12)

Neste sentido, não tem conseguido na prática corresponder às DCN e podemos evidenciar um distanciamento entre as proposições legais e as ações concretas de formação. É neste espaço nebuloso que se perdem algumas possibilidades de se constituir uma nova abordagem para os cursos de formação inicial, que possa garantir uma relação mais próxima e autêntica dos alunos dos cursos com as práticas educativas concretas.

Severino (2004) nos apresenta esta discussão a partir da necessidade de organizar os cursos de formação em relação ao seu programa curricular a partir de uma visão integral que envolva

três grandes perspectivas que se impõem com a mesma relevância, que se distinguem mas ao mesmo tempo se implicam mutuamente,

que só produzem seu resultado se atuando convergente e complementarmente. São as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais. (2004, p. 18)

O mesmo autor nos coloca que, pensando em componente curricular, a formação deve

equipar-se com recursos que possam dar conta de todas essas dimensões. É por isso que os currículos, como recursos do ensino mediador da formação, precisa conter componentes do campo filosófico, do campo científico, do campo técnico, do campo artístico, do campo prático, do campo da política, com suas correspondentes atividades práticas. (SEVERINO, 2006, p. 87)

A proposta que vem sendo pautada indica a superação da formação docente, nos cursos de formação inicial, a partir da escolha entre “dois modelos: aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático.”(SAVIANI, 2009, p.151) que historicamente foram marcando as propostas de formulações de tais cursos. Neste mesmo sentido, Severino (2006) ao nos apontar um conjunto de conteúdos e habilidades que devem ser asseguradas nos cursos de formação docente, ressalta que esta não deve suprimir-se à apropriação de “conhecimentos e de habilitações técnico-científicas”, devendo ampliar sua mediação formativa a objetivos que pautem a formação política, epistêmica e ética.

Estas considerações a respeito dos conteúdos que estão presentes nos programas de formação inicial não são por si unicamente promotores de uma maior ou menor qualidade na formação docente, isto porque a organização metodológica que pautam os cursos interferem sobremaneira na apropriação por parte do estudante do que seja ser professor.

Definido o objeto da formação inicial e organizado os objetivos que buscará, a tendência é partir de um movimento de apropriação de conclusões de pesquisas e estudos metafísicos a respeito da educação e do *fazer* docente, mesclar o empenho intelectual, sem a mesma proporcionalidade, com idas à escola como forma de comprovação, experiência e problematização do estudo feito. Na grande maioria se efetiva por meio de observações, que julgando-se neutras, tecem suas avaliações críticas, mas, em grande parte,

descontextualizadas a dimensões tão específicas, vindo a não colaborar com uma apropriação e reflexão mais densa do processo de ensino e de aprendizagem, haja vista a insegurança que os professores possuem ao ingressarem em suas carreiras no magistério. Não raro tais procedimentos de investigação se resumem a elencar uma série de falas e ações do professor e não são evidenciadas as relações estabelecidas entre teoria/ prática e professor/aluno.

Assim, a forma pela qual os cursos de formação inicial são organizados pouco tem contribuído para mudar o entendimento do papel docente e de suas atribuições que o estudante, futuro professor, tinha antes de ingressar no curso a partir da experiência sistematizada pelos anos de escolarização

Gatti (2009) sinaliza que

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não tem mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciado enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas.(2009, p. 95)

Contudo podemos evidenciar que o conjunto de regulamentações, bem como indicações feitas pela comunidade científica, aponta para uma formação que priorize a complexidade da ação educativa, mas os modelos e estruturas institucionais dos cursos de formação inicial ainda encontram obstáculos para efetivar-se enquanto tal. O desafio se coloca além do reconhecimento da formação dos profissionais do magistério como contínua, promovendo uma formação que aponte neste sentido, mas que a própria formação inicial se responsabilize de forma propositiva, pela formação dos futuros professores considerando a complexidade do seu *fazer* e da relação que a escola estabelece com a sociedade, no sentido de transformação e de permanência.

3.2 Formação continuada – caminhos paralelos

O entendimento que se tem por formação continuada, assim como o de formação inicial, vem passando por transformações, sobretudo a partir da

promulgação da LDBN (9394/96), e já não pode mais ser tida como sinônimo de treinamento¹⁶, reciclagem, aperfeiçoamento ou capacitação nem pode ser compreendida como o único elemento¹⁷ do desenvolvimento profissional.

Os estudos que vem se realizando com vistas a discutir este tipo de formação, seja como estado do conhecimento¹⁸, seja como reflexões acerca dos sentidos e das experiências realizadas, nos apontam a uma diversidade de compreensões e podemos identificar

que, esses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (GATTI, 2008, p. 57)

Estes movimentos formativos se caracterizam desde cursos sem o devido reconhecimento dos sistemas públicos de ensino até cursos que conferem diploma. No entanto tanto um formato quanto outro se pautam, na maioria das vezes, pelo reconhecimento de que as mudanças acontecem velozmente em relação até mesmo ao conhecimento cientificamente organizado, o que justifica por si a existência de tais cursos.

Temos assim duas frentes que impõe a necessidade de desenvolvimento de processos de formação continuada:

¹⁶ Segundo estudo feito por Maria Aparecida de Oliveira Silva há distinções entre as denominações de formação continuada a partir de mudanças históricas, marcadas pela legislação. Segundo a pesquisa, treinamento é o formato atribuído à formação a partir de modelos da psicologia comportamental e tecnologia educacional, cuja intenção era treinar professores para agir mecanicamente atingindo os resultados previstos. Já a reciclagem é a nomenclatura que se institui a partir de um modelo tecnicista de educação, no qual o professor para ser competente deveria saber utilizar técnicas e teorias renovadas, confluindo para uma ideia reformista do processo educativo. Enquanto que aperfeiçoamento é usada no sentido de “corrigir” possíveis desvios que ocorressem na formação inicial. E por fim, capacitação pode ser entendida como tipo de formação tendenciou dois formatos: o de desenvolver competências necessárias à docência e de apresentar metodologias de ensino promissoras, a fim de que os professores reformulassem seu perfil e fazer profissional. (2002, p. 15-22)

¹⁷ Além da formação, dada no sentido de reflexão da própria prática ou dada pela busca de conhecimentos renovados sobre o seu fazer, se coloca como dimensões do desenvolvimento profissional como salário, carreira, condições de trabalho, relações democráticas no local de trabalho que possibilitam o desenvolvimento da autonomia profissional.

¹⁸ O termo “estado do conhecimento” é aqui utilizado no que se refere a um estudo que busca mapear as produções acadêmicas a respeito do tema.

de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p. 62)

No Plano Nacional da Educação (PNE), podemos perceber uma tentativa de relacionar estas duas questões, uma vez que a formação continuada é colocada como requisito primordial às políticas públicas, por ser considerada como “uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.” (PNE, 2001), além de apresentar outros quatro requisitos, envolvem a formação do profissional, jornada de trabalho, condições de remuneração e comprometimento por parte dos professores. Dos 28 objetivos e metas apresentadas, quatro explicitam a questões que se referem à formação continuada.

Neste sentido podemos distinguir em duas perspectivas, que por si definem a forma e também o conteúdo da formação continuada: cursos compensatórios oferecidos como *pacotes feitos por experts* (GATTI, 2009) (INBERNÒN, 2009, p. 9) ou como formação *centralidade no professor*, entendendo-o como pesquisador (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006).

No primeiro modelo de formação se encontram as palestras, cursos de curta e média duração, seminários e treinamentos que tem o seu conteúdo definido a priori a partir de indicadores externos. Neste caso tem como ponto de partida avaliação feita por outros profissionais que vão indicando os limites dos professores que julgam justificar o estado em que se encontra a educação e a aprendizagem dos alunos. Assim não tomam como ponto de partida os temas que os professores sentem maior necessidade naquele momento. Neste sentido pode-se concluir que são modelos que apresentam uma

contradição chocante entre o comportamento apassivado da professora, escrava do pacote, domesticada a seus guias, limitada na aventura de criar, contida em sua autonomia e na autonomia de suas escola e o que se espera da prática dos pacotes: crianças livres, críticas e criadoras.” (FREIRE, 2008, p. 18)

Andreola (2010) nos alerta justamente sobre tais propostas denunciando seu caráter bancário, uma vez que se apresentam de forma autoritária, antidialógica, dominadora e opressora. No entanto o autor não refuta a importância da escuta de “grandes especialistas em determinadas áreas do conhecimento” (2010, p. 93), mas aponta como de extrema necessidade que os cursos que se destinam à formação continuada não se furtem de sustentar-se a partir do diálogo.

Freire (1991) também aponta o diálogo entre professores e especialistas competentes como ponto de partida da formação dos professores em serviço. Benincá (2004, p. 103), neste mesmo sentido, ao propor uma distinção entre modelos de formação continuada, irá criticar duas tendências desta formação, colocando em destaque a formação continuada que se apresenta como processo sistemático e metódico de reflexão individual e coletiva a partir da observação prática.

Colaborando a este entendimento, D’Agostini aponta a necessidade de a formação continuada ser programada e para tanto sistematiza 10 elementos que se apresentam interdependentes e podem ser utilizados tanto para formação de grupos quanto para programas de formação individual. Este programa é marcado pela possibilidade de desenvolver uma formação solidária, mesmo que seja individual, na medida em que se reconhece que

as atividades formativas realizadas de forma isolada perdem a eficácia. A programação tem a finalidade de atender às exigências dos participantes, articular o tudo e dar continuidade ao processo de modo claro e objetivo, sem que ocorram desvios ou truncamentos do meio do caminho (D’AGOSTINI, 2010, p.67)

Esta proposta supera tanto a ideia de que o professor tem papel passivo em relação à formação, pois diferentemente de grandes eventos que

não ajudam em nada os professores/as a mudar sua prática pedagógica nem melhoram em nada, conseqüentemente, o desempenho dos alunos na aprendizagem (ANDREOLA, 2010, p.94),

colocam os professores como responsáveis por sua formação, quanto a ideia de atribuir única e exclusivamente aos professores a responsabilidade pela sua formação e em conseqüência pelos resultados do processo de escolarização, desconsiderando que há outros elementos que compõe tal situação. Para tanto é necessário que professor e demais profissionais compartilhem o papel de planejar, gerenciar e avaliar os processos de formação.

No segundo modelo que propus, o qual centraliza a formação no professor, o que poderíamos considerar como auto-formação, há discussões que ponderam tanto seu caráter positivo, quanto o negativo, haja vista que podem corresponder a concepções distintas – reflexividade de cunho neoliberal e reflexividade de cunho crítico-, como nos aponta Libâneo (2005, p. 62)

O cuidado que o autor nos aponta em relação ao formato de formação que compreende o professor reflexivo é de que podem resultar em

uma marca individualista e imediatista das práticas reflexivas, a desconsideração do contexto social e institucional, a identificação entre ação e pensamento, a não-valorização do conhecimento teórico,, a não-consideração da cultura como práticas implícitas configuradores de comportamentos, a falta de compreensão crítica do contexto social e simultaneamente sobre as ações e os pensamentos das pessoas. (LIBÂNEO, 2005, p. 65-66)

Assim, temos um outro formato para a formação e que, por si, faz uma exigência prévia ao professor: assumir sua competência de conhecer e buscar conhecer sobre seu *fazer*.

No entanto, apostar em modelos que se sustentem apenas pelo reconhecimento de que os professores produzem um saber ao realizar sua profissão é reduzir a questão do ensino a um *puro fazer*, em lugar de um *quefazer*, que assim se coloca como busca *do conteúdo e da direção* do seu *fazer*. (FREIRE, 1996; 2005). Libâneo (2005) ainda nos apresenta os estudos de Contreras (1997) e Feldman (2001) que tecem ressalvas importantes em relação ao tema da reflexividade sobretudo em relação a falta de conteúdo e

delimitação do campo de estudo da reflexão e sobre a não distinção entre a reflexividade como metodologia de trabalho e como prática reflexiva. As conseqüências destes entraves é que o professor não amplia seus conhecimentos e geralmente sua reflexão corresponde ao contexto muito imediato de sua ação, além de serem priorizadas a apropriação de teorias que correspondam ao trabalho que já é realizado e assim contribuindo apenas para a validação do que vem sendo feito e não para a transformação das práticas realizadas, que Inbernón chamou de “*autismo pedagógico*” (INBERNÓN, 2009, p. 92)

Os processos de formação continuada que se definem a partir dos saberes dos professores se fazem, em grande parte, como reuniões promovidas pelas secretarias de educação ou pelas escolas, sem que haja uma definição explícita da temática em discussão que deveria ser um segundo passo do processo. Na maioria das vezes a formação, tendo a prática dos professores como ponto de partida, gira em torno de relatos, muitas vezes descritivos de ações, que compartilham ora estratégias positivas de ação, ora os limites que se encontram para efetivar uma prática que garanta a aprendizagem dos alunos. Seria necessário que a partir destes relatos se organizassem movimentos sistemáticos de estudo a fim de superar os limites destacados, isto porque “dificilmente se pode realizar processos de formação docente com sucesso sem o mínimo de organização e sistematização, prevendo muitos aspectos que provavelmente entram neste jogo.” (D’AGOSTINI, 2010, p.63)

Em síntese, a formação continuada pode ser vista como um investimento que nasce quando se atribui à falta de preparo e de conhecimento do professor a situação em que o sistema educacional do Brasil se encontra e sobrevive a uma divergência entre reconhecer que o *fazer* docente gera certo conhecimento correndo o risco de aferir-lhe uma dimensão vocacional e organizar cursos compensatórios correndo o risco de se tornarem tão distantes da prática concreta quanto os de formação inicial.

3.3 Formação permanente: “o caminho se faz caminhando”

No PNE (2001), de forma bastante sucinta, é posto a relação da formação permanente como a formação realizada em serviço, mas não distingue das demais, nem tece outras considerações a respeito. De certa forma ainda se utiliza formação permanente como sinônimo de formação continuada¹⁹, justificado pelo fato de que a continuada pressupõe responder às necessidades docentes que se organizam através da relação efetiva e direta com a prática docente. No entanto, como já colocado acima, as práticas não tem se realizado desta forma, o que nos afere a necessidade de constituir a formação permanente dos professores como distinta, também legítima, necessária e como proposta metodológica.

Em outras palavras, é preciso que se organizem práticas de formação permanente e para isso é preciso que se considere o espaço/tempo da formação, bem como a relação com a realidade, com a subjetividade, com a intersubjetividade, bem como com o conhecimento cientificamente organizado e é em relação a esta última relação que reitero que a formação continuada, no formato que vem se efetivando, possui papel fundamental.

A formação permanente busca intensificar a discussão sobre a formação que se dá em serviço, mas não pode ser confundida com a formação continuada, sobretudo porque coloca o professor e o seu *fazer* como ponto de partida dos processos formativos e os faz dialogar com outras teorias, campos e áreas do conhecimento sem a tentativa de validação, mas num movimento de problematização tendo em vista a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Assim, a formação permanente se coloca no sentido de superação do

do conceito obsoleto que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professorado pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la.(INBERNÓN, 2009, p. 107)

¹⁹ A exemplo disto pode-se citar o livro Formação permanente do professorado: novas tendências, de Francisco Imbernón (2009) que chega a utilizar formação permanente, mas em certas passagens o coloca junto à conjunção ‘ou capacitação’ nos remetendo a ideia de que são sinônimos. (2009, p. 34)

A formação permanente tem por base o entendimento e reconhecimento da vocação ontológica dos homens de *inacabamento*, que os impelem a necessidade de busca pelo *ser mais*. Está permeada pela ideia de que ensinar, aprender, conhecer e pesquisar estão em íntima relação com o *fazer* docente e encontram-se indissociáveis. Prescinde da reflexão sobre a própria prática e da sistematização de experiências, no sentido de

reconstruir, ordenar o acontecido, para compreender e interpretar o acontecido e para poder então transformar e tirar lições dessa própria experiência, supõe uma postura epistemológica, social, política e cultural.[...] devemos também interpretar quais tem sido as contradições, as continuidades e as descontinuidades, as coerências e as incoerências. (JARA, 2006, p. 230)

Assim considerando, a formação permanente deve ser sistemática, intencional, local, individual e coletiva. Deve garantir assim que o professor assuma o protagonismo de sua prática, que se faz nos enfrentamentos cotidianos, nas formas criativas de resolver as situações limites que a relação pedagógica e educativa lhe apresenta. Possibilitar que se reflita sobre as razões de ser tanto das situações limites, quanto das ações e reações que possui, que compartilhe com outros professores seus achados e suas procuras e que, através da dialogicidade, rigorosidade metódica e disciplina intelectual, construam o inédito viável.

A formação permanente não trata de abstrair o saber tácito, ou de respaldar a permanência na curiosidade ingênua, mas se coloca como possibilidade de, ao propiciar momentos de reflexão individual e debate público, organizar as fragilidade que são inerentes ao *fazer* docente naquele momento. Deve encaminhar-se à busca de novos referenciais, de conhecimento cientificamente organizado, redefinindo a própria ação, ou seja, tem por finalidade sair do estado de *fatalismo* ou da *curiosidade ingênua* para a *curiosidade epistemológica*, e assim, superando certa crença, acreditar que

o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 1996, p.12)

Neste movimento, a formação permanente não tira dos professores o seu protagonismo, tampouco extingue o formador, ou o *líder*, como chama Freire (2009) de sua responsabilidade, mas atribui papel fundamental a cada um. A partir do reconhecimento de nossa inconclusão, do papel fundamental de professores e formadores no processo de formação permanente, podemos destacar que

sabemos que sabemos, e sabemos também que não sabemos. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (Shor, 1986, p. 65)

Assim estaremos promovendo o que Imbernón chama de *verdadeiro colegiado*, com vistas a uma reestruturação profissional, na qual

o objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. (IMBERNON, 2009, p. 37)

Para que consigamos sedimentar a ideia da formação permanente “será preciso ajudar a remover o senso comum pedagógico, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos.” (Idem, p. 107)

Assim, vemos alguns elementos a respeito da superação da dicotomia teoria/prática presente em discussões a respeito da formação continuada/*em serviço* sobretudo denunciando que as experiências concretas ainda não conseguiram rever o entendimento da formação devendo

superar a dicotomia teoria e prática, a falta de articulação das ações formativas com a realidade do professor e o caráter pontual e assistemático das ações que ocorriam na forma de “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem”. (LEITE; et al, 2010, p. 2)

Assim, a formação permanente torna possível não reduzirmos o processo a uma justaposição entre formação inicial e formação continuada, tampouco a processos de “restauração” do conhecimento do professor, mas como um processo contínuo de aprendizagem dele, no qual seu conhecimento

em diferentes pontos vão tornando-se mais abrangentes pela necessidade que o conflito que as situações práticas vão apontando.

Para tanto, é necessário que avancemos no entendimento do conhecimento que o professor constrói ao atuar como docente e não fiquemos estagnados num saber que mais se reafirma do que se constrói. Os professores, inseridos em movimentos “alheios” de formação continuada, pouco reorganizam seus saberes, tampouco tematizam suas necessidades formativas e vão afirmando modos muito naturalizados de ser professor, visto que

somente quando o professorado vê que o novo programa formativo ou as possíveis mudanças da prática que lhes é oferecida repercutem na aprendizagem de seus estudantes, mudam suas crenças e atitudes de forma significativa e supõe um benefício para o alunato e a forma de exercer a docência, então abre-se a forma de ver a formação não como uma “agressão” externa, mas como um benefício individual e coletivo.(INBERNÓN, 2009, p. 27)

De forma sintética podemos definir que o conteúdo da formação permanente é definido a partir dos limites que, professores e formadores, vão desvelando através de problematizações e então definindo estratégias de pesquisa, de estudo, de ensino e de aprendizagem. Sua formatação não deve desprezar o espaço coletivo/individual, sistemático, intencional e democrático dentro da própria instituição escolar, com carga horária definida dentro da exigência profissional.

Analisar os embates necessários à formação permanente gerida no interior das escolas é um outro esforço teórico-reflexivo e que precisa ser feito sob pena de apenas criarmos novas nomenclaturas para processos idênticos.

Não podemos abreviar a formação a uma visão tecnicista, na qual estaria

centrada no acesso a métodos de ensino, domínios de procedimento de gestão, funcionamento da sala de aula, materiais curriculares, técnicas de avaliação, elaborados por “especialistas” da área. Nesse sentido, o exercício profissional restringe-se a uma atividade meramente instrumental e a formação está para instrumentalizar o professor das técnicas necessárias à sua prática. (ALVARADO

PRADA;
LONGAREZI; 2008, p.3)

VIEIRA;

Tampouco podemos resumir a formação permanente a uma abordagem praticista, na qual seria reforçada a visão de que a teoria deveria ser formulada na academia e a necessidade dos professores seria apenas um elenco de atividades e situações que poderiam levá-la a sua efetivação ou ainda uma formação centrada na ação e reflexão do professor como reconhecimento de que

no trabalho docente a existência de um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo, experimental; um conhecimento construído no cotidiano da prática educativa, a partir do qual o professor fundamenta seu processo de reflexão sobre a experiência prática. (Ibidem)

recaindo assim no perigo de atribuir ao professor unicamente a responsabilidade pelos resultados do processo educativo.

Na tentativa de superar tanto a visão tecnicista, quanto a praticista da formação, podemos nos apoiar nas formulações feitas por Giroux (1997) que irá colocar o professor como agente da transformação, o que lhes impõe a necessidade de “desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores.(p. 29)”, permitindo que

qualquer discurso [...] precisa estar engajado crítica e seletivamente, de forma que possa ser usado em contextos específicos por aqueles que vêem valor no mesmo para seu próprio ensino em sala de aula e luta social.(IDEM, p. 31)

Este imperativo precisa estar na agenda da formação permanente, o que demanda esforço reflexivo sobre a prática e uma relação dialética entre teoria e prática. Porém é necessário que a formação permanente, além de lidar com a vocação ontológica dos seres humanos, do papel específico do professor e do formador, da relação coerente entre a teoria e a prática, se firme como espaço individual e coletivo promovendo a formação de grupos de estudo e preservando o espaço/tempo da reflexão solitária.

Para tanto, Inbernón (2009, p. 26-30) nos sinaliza a importância de pensar a formação permanente a partir da colaboração, organização estável, respeito, liderança democrática, participação de todos, aceitação aos limites e à diversidade do grupo, levando a maneiras distintas de agir e de pensar, participação dos momentos de planejamento, execução e avaliação, apoio, necessidade de devoluções. Deste modo teremos uma metodologia de trabalho que possibilite a todos envolver-se com *disciplina intelectual* na formação. (FREIRE, 2009, p.119)

Trabalho este que não é isolado, e mesmo que consideremos a necessidade do espaço individual no processo de formação permanente, é necessário que ele esteja articulado com o todo da escola, ou seja, com seu projeto político pedagógico. A própria construção do projeto é um espaço tempo de formação com base em preceitos democráticos de gestão escolar, e leva o grupo de profissionais e a comunidade escolar a refletir não só sobre suas “utopias”, mas nas formas concretas de alcançar seus objetivos. A avaliação sistemática dos movimentos realizados para que se alcance os objetivos e metas traçadas coletivamente, precisam, da mesma forma, se transformar no patamar avaliativo do grupo, no qual cada um tem a possibilidade de ponderar seus limites e definir suas metas pessoais de formação.

A formação permanente se relaciona com o projeto político pedagógico da escola não somente por considerar a sua construção como metodologia, como meio, mas ainda porque o próprio projeto deve garantir o espaço/tempo da formação dos professores. Assim, até mesmo a indicação da necessidade da formação permanente é um processo coletivo, no qual todos os envolvidos vão avançando no entendimento do papel de cada um, dos objetivos do seu *fazer*, da autonomia que possuem e das possibilidades de desenvolvimento profissional.

A intenção em explicitar as distinções entre formação inicial, continuada e permanente, em relação ao seu conteúdo e a sua forma, nos permite compreender em que sentido elas se relacionam e quão imprescindível

é cada uma para a formação do profissional docente no enfrentamento de seu *fazer*, o que lhe possibilita agir deliberadamente em favor de sua formação e assim garantir seu desenvolvimento profissional.

4. Caminhando é que se faz o caminho

4.1 Contextualizando a experiência

*O rigor é algo que existe na História, feito através da História.
Por causa disso, o que é rigoroso hoje, pode não sê-lo amanhã.[...]
É, então, um modo de conhecer enraizado no tempo
e nas condições de quem conhece? [...]
O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta,
um método crítico de aprender.
Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação
que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa.
Ira Shor, 1986, p. 11*

Falar sobre a EMEF Machado de Assis exige a compreensão de que “a escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” (FREIRE, 1991, p.16), e assim podemos dizer que a escola começa sua história em 2008, embora já existisse desde 1959²⁰, isto porque a escola se localizou até o ano de 2008, no Capão do Almoço, no 3º distrito de Pelotas, entre as Colônias Osório e Py Crespo, atendendo as famílias destas comunidades, tendo seu prédio construído no terreno cedido pela família Coelho.

No ano de 2007 dois acontecimentos concomitantes dão à EMEF Machado de Assis um recomeço. Na comunidade do Capão do Almoço havia uma demanda pequena, segundo a mantenedora, que justificasse a permanência da escola na região, decidindo pela transferência dos alunos para escolas próximas. Neste mesmo ano, a EMEF Osvaldo Cruz excedeu em 75

²⁰ A escola criada em 1959, mantida pela Prefeitura Municipal de Pelotas desde sua criação, teve seu decreto de criação assinado em de 25 de janeiro de 1977 (Decreto de Criação nº 1.258), e autorização de funcionamento em 8 de dezembro de 1986 (Portaria de Autorização e Funcionamento nº 28.978).

alunos o número de vagas disponíveis, fazendo com que a SMED alugasse salas na Escola de Ensino Médio Imaculada Conceição. No ano de 2008, a escola, que não poderia funcionar mais de um ano como anexo, assume o nome da escola fechada no 3º distrito e assim passa a ser constituída em outro espaço, com outra comunidade escolar e com outras especificidades. Tal fato é que me possibilita dizer que podemos distinguir duas histórias para esta escola.

A partir disto, a escola vem construindo sua identidade no bairro Três Vendas, situada a Rua Santa Clara, número 5. Atende alunos advindos de diferentes pontos do bairro como Py Crespo, Lindóia, Santa Terezinha, Ilha da Páscoa, Loteamento Santa Cecília, Loteamento dos Municipários, Barbuda, Loteamento El Dourado, Loteamento XV de Julho, Residencial Moradas Pelotas, além de dois alunos do bairro Areal que são filhos de trabalhadores do bairro.

O espaço físico da escola conta com 3 salas de aula com capacidade de no máximo de 12, 15 e 18 alunos, um refeitório com capacidade para 18 alunos, uma cozinha, um banheiro feminino e um masculino, uma sala utilizada para o Projeto de Apoio Pedagógico, Biblioteca, além de arquivo dos alunos, jogos e material pedagógico e uma sala para a coordenação, direção, secretaria e orientação. A escola possui, no ano de 2012 78 alunos, tendo uma turma de pré-escola, duas turmas de 1º ano, uma turma de 2º, 3º, de 4º ano e uma 4ª série, atendidos por 18 profissionais.

A escola oferece à comunidade dois projetos que se desenvolvem como cômputo da carga horária letiva – Hora do Conto e Estimulação- e dois projetos oferecidos para alguns alunos em turno inverso – Apoio Pedagógico e Oficinas de Expressão e Movimento, com professores específicos para cada atividade.

Durante os três primeiros anos desta gestão -2009-2011- tem-se focado em estratégias de construção e revisão sistemática do projeto político pedagógico com a participação dos pais, professores, equipe diretiva e funcionários. No ano de 2012, este processo foi intensificado, tendo em vista a

necessidade de nova elaboração para o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, trabalho realizado pela gestão 2012-2015.

A escola funciona em prédio alugado e sua estrutura física e estado de conservação são bastante precários. Atrelado a este fato, a Prefeitura Municipal de Pelotas despende, mensalmente, mais de seis mil reais com aluguel, o que além de tornar-se demasiado oneroso aos cofres públicos, considerando o número de alunos, as condições estruturais do prédio não corresponde ao investimento. Este fato faz com que a comunidade não tenha tranquilidade em relação à permanência da escola naquele local e tem a levado a sistematicamente chamar os secretários²¹ de educação para dar respostas sobre a situação.

Esta persistência e crença no trabalho da escola, bem como o desejo de sua continuidade, nos fez identificar na História da Estrela Verde, um pouco de nossa história. A história de que numa certa vez as estrelas, de todas as cores, vieram à terra e decidiram retornar imediatamente tamanho caos que por aqui encontraram, mas que a estrela verde não voltou, decidiu ficar e com esperança acreditar num futuro melhor. Assim, cada um de nós se vê como esta estrela, que brilha nesta escola e faz a diferença para todo o grupo.

Hoje temos esperança num espaço apropriado, num grupo cada vez mais engajado e comprometido com a aprendizagem dos nossos alunos, numa comunidade de pais que compreendem o processo de ensino desenvolvido, nos alunos que tem nos permitido alegrias e novos motivos para seguir acreditando.

4.2 Parceiros de caminhada

*Toda relação humana autêntica se baseia
na crença da possibilidade do outro, de
que ninguém é melhor ou superior a ninguém.*

Vasconcellos, 2009, p.91

²¹ Desde o ano de 2008, passaram quatro secretários de educação pela SMED.

Como já dito em outros momentos, este trabalho de pesquisa não se faz na solidão, tampouco se realiza apenas com parceiros de projetos e sonhos, mas se faz na luta cotidiana de enfrentamento dos limites concretos da escola a fim de potencializar o processo de aprendizagem dos alunos a partir da formação permanente dos professores.

Contudo, a pesquisa se desenvolveu a partir dos processos formativos organizados para todo o grupo de trabalho da EMEF Machado de Assis, composto por 9 professores de currículo que assumem os anos/séries iniciais e dois projetos da escola, 2 professores de áreas específicas do conhecimento (Arte e Educação Física), 2 monitores, 1 funcionária responsável pela limpeza, 1 merendeira, 1 orientadora educacional, a diretora e eu, coordenadora pedagógica. Embora o grupo como um todo participe de momentos de formação, para esta pesquisa participaram professoras que atuam na escola diariamente, totalizando 9 professores.

Dito isto, passo agora a apresentar este grupo que, de maneira diversa, está incluído nos processos de formação permanente desenvolvidos pela escola, através da organização e liderança da equipe diretiva. O grupo é bem diverso em relação a várias questões. A fim de se visualizar alguns pontos trago um quadro com o perfil das participantes. Para manter a identidade das participantes desta pesquisa, irei identificá-los como estrelas de cores diferentes:

Quadro 2- Perfil das participantes

| Nome | Tempo de experiência docente | Graduação | Pós-graduação | Funções já desempenhadas na carreira | Tempo na escola | Séries/anos que já atuou |
|------------------|------------------------------|-----------|--|---|-----------------|--|
| Estrela Verde | 8 anos | Pedagogia | Psicopedagogia | Projeto apoio – projeto Hora do Conto Projeto Mundo encantado do teatro e da literatura (Z3) Projeto Vó Cuchica | 2 anos | 1ª e 2ª série. (alfabetização) 2º ano e 3ª série |
| Estrela Amarela | 7 anos | Pedagogia | Especialização Ed Física escolar; Mestrado em educação | Professora e monitora Coordenação pedagógica | 3 anos | Pré, maternal, 2ª série, 1º ano |
| Estrela Vermelha | 5 anos | Pedagogia | | Professor | 2 anos | 2ª, 3º anos, 4ª serie |
| Estrela | 6 anos | Pedagogia | Psicopedagogia | professora | 2 anos | 1, 2, 3,4 serie, 2 e 3 |

| | | | | | | |
|-----------------|---------|-----------|---------------------------------------|--|---------|------------------------------|
| Rosa | | | | brinquedoteca, substituta, projeto estimulação projeto apoio | | ano, |
| Estrela Branca | 29 anos | Historia | | Professora Coordenadora Vice diretora | 1 ano | Pré a 8ª |
| Estrela Laranja | 25 anos | Pedagogia | | Professora Projeto Estimulação Hora do conto | 1 ano | Eja, 1ª a 4ª serie, 2º ano |
| Estrela Azul | 17 anos | Pedagogia | | Professora Hora do conto Projeto Estimulação Apoio | 5 anos | Berçário ao pré 1º ao 4º ano |
| Estrela Lilás | 7 anos | Pedagogia | Especialização Orientação Educacional | Professora Orientadora educacional | 6 meses | 4ª, pré, 3º ano |
| Estrela Roxa | 5 anos | Pedagogia | | | 1 mês | Pré, 4ª, 3º ano |

Além destes dados que nos apontam a heterogeneidade do grupo, cada professora chegou à escola com uma história em relação a sua prática docente, o que não pode ser desconsiderada. Cada professora, com seu perfil, foi/vai dialogando com a equipe e juntos vamos superando obstáculos e encontrando alternativas possíveis. Os projetos de formação consideram os limites e as potencialidades de cada professor e são pautados explicitamente em colaboração com os mesmos.

Embora sinalizamos as diferenças entre os professores, óbvio porque seres humanos, registramos que o grupo com que contamos possui como unificador o compromisso com a aprendizagem de nossos alunos e a possibilidade de engajarmo-nos em processos sistemáticos de formação. Embora as necessidades, os limites sejam distintos, este ponto comum nos permite focar e, de forma franca e solidária, enfrentarmos cada uma das situações.

4.3 Lugares, tempos e espaços da caminhada

Trarei nesta seção alguns elementos que auxiliam na configuração do processo de formação permanente desenvolvido na escola. A fim de organizar a exposição, irei pautar a apresentação desta experiência através do movimento de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), por entender que este sistematiza o processo cotidiano vivenciado na escola, diferentemente

da compreensão de que o PPP é um plano ideal de educação, o qual a escola deve perseguir. Assim, entendendo-o como

a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. (VASCONCELLOS, 2009, p. 17)

A elaboração do PPP da escola, ocorrido em 2009, contou com 12 reuniões com pais e 35 com os professores com duração de 2 horas²² Estes momentos serviram para levantarmos as expectativas em relação à educação e à escola, discussões sobre formas de aprendizagem e ensino, organização de atividades e projetos da escola, planejamentos, avaliações, estudo sobre processos de aprendizagem, formas de avaliação, desdobramento das disciplinas que compõe a grade curricular da escola, inclusão entre outros temas.

A partir das reuniões, com pais e professores, fomos sentindo necessidade de criar estratégias concretas para abranger todos os pontos que foram sendo pautados nos diferentes momentos. Assim, um importante encaminhamento foi a organização do **conselho de classe participativo**, no qual contamos como momentos distintos²³ para avaliação e prospecção dos alunos, dos pais, dos profissionais da escola como um todo e dos professores das turmas.

²² No ano de 2009 o prédio atual precisou de reformas para receber os alunos, fazendo com que tivéssemos o ano letivo adiado em um mês. Assim, tivemos o mês de março para as reuniões, que foram intensas e propiciaram muitos movimentos de construção de conhecimento, tanto com os professores quanto com os pais.

²³ Todo o movimento de mudança que se pretenda precisa no mesmo sentido respeitar a historicidade das relações colocadas na escola e provocar novas formas de relação. Para tanto, mesmo que concebamos ser fundamental que toda a comunidade escolar se reúna em grande assembleia para discutir sobre a escola e aprendizagem dos alunos, percebemos que é preciso que o grupo esteja madura para este enfrentamento. Neste sentido, ainda preservamos momentos distintos e por vezes, momentos coletivos a fim de ir construindo maturidade suficiente para o que julgamos ser realmente um conselho de classe participativo. Além disso, há de se preservar momento em que os professores, sob o ponto de vista profissional, possam discutir temas mais específicos sobre o ensino e sobre a aprendizagem, bem como em relação a estratégias mais eficazes para a consecução da aprendizagem dos alunos.

O momento com os alunos é uma oportunidade para, além de avaliarem os processos instituídos e as necessárias mudanças, construírem sua experiência democrática de participação, na qual o empenho individual de cada um do grupo tem consequências diretas para todos.

O espaço que se reserva para os pais, serve para avaliarmos o trabalho desenvolvido pela escola como um todo e possíveis mudanças, bem como discutimos sobre temas relativos às formas metodológicas desenvolvidas na sala de aula, ao processo de avaliação e a estratégias mais eficazes para desenvolver a formação integral dos alunos.

Quando reunimos todo o grupo de profissionais da escola, avaliamos o trabalho como um todo e a parcela de cada um neste projeto e assim retificamos e ratificamos estratégias que estão sendo organizadas. Um outro momento se reserva para que os professores que assumem as turmas se reúnam para organizar uma avaliação geral da turma e organização de um conjunto de metas e estratégias para o próximo trimestre ou ano. Assim vamos garantindo que não apenas o professor titular se responsabilize pela aprendizagem dos alunos, tampouco que apenas as áreas do conhecimento reconhecidas como científicas sejam consideradas na avaliação do processo. A ideia é entender, neste momento, cada aluno na relação que estabelece com seu desenvolvimento e sua aprendizagem no grupo e não isoladamente, visto que este tipo de acompanhamento individual já é feito semanalmente, seja pela professora titular, seja pelas professoras dos projetos que os alunos participam, levando-nos a imediatamente criar estratégias para retomar os processos de ensino/aprendizagem.

Outro ponto relevante para a aprendizagem dos alunos foi o **desdobramento das áreas do conhecimento em eixos** que tinham a finalidade de garantir uma abrangência ao conhecimento trabalhado, ampliando as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, visto que geralmente os professores tendem a centrar-se em alguma dimensão das áreas do conhecimento negligenciando outras, como é o caso da oralidade, que, embora seja pautada nos processos de avaliação, não tem espaço no

planejamento do professor. Ao longo dos anos fomos percebendo que havíamos negligenciado algumas dimensões e fomos ampliando o organograma feito. Conforme vamos avançando no entendimento, vamos também agregando novos eixos, visto que a intenção é tornar as bases do planejamento cada vez mais amplas e complexas, a fim de corresponder às necessidades concretas dos alunos.

Em relação aos eixos é preciso registrar que ainda buscamos maiores e melhores subsídios para a discussão e a compreensão das formas metodológicas que alguns eixos podem tomar no planejamento, mas já vamos percebendo que temos avançado neste sentido.

O tema da **avaliação** também nos impõe empenho contínuo, pois precisa ser compreendido e apropriado através da reorganização da concepção de aprendizagem dos professores, dos pais e dos alunos. Geralmente quando tematizamos a avaliação as questões de prova, nota, parecer, aprovação, reprovação são imediatamente lembradas, mas reduzir a avaliação a estes pontos é fragilizar o próprio processo de aprendizagem. Ainda percebemos que os discursos de “*avaliação qualitativa*”, “*avaliação processual e contínua*” ainda são atravessadas por um conjunto de mitos que se não forem desvelados, não terá consequências sobre a aprendizagem dos alunos. Avaliação ainda tem sido tida como sinônimo de mensuração da aprendizagem e colado a este equívoco existe a desconsideração deste processo para a organização do planejamento e da intervenção do professor. O empenho em discutir e *refazer* caminhos tem sido exaustivo, mas já podemos pontuar avanços também neste sentido.

Tais pontos constam na redação final do PPP, que se deu em setembro do ano de 2009. No último Conselho de Classe deste ano, fizemos uma avaliação do processo, bem como dos objetivos que tínhamos. Neste momento, fomos pontuando quais as iniciativas precisariam ser fortalecidas e as formas para tal. Este processo ocorrido neste final de ano, se repete ao final de todo o ano e nos possibilita, além de estabelecer metas pra o próximo ano,

de acordo com o PPP, iremos delineando as mudanças que se farão necessárias na reformulação do projeto, durante este ano de 2012.

O fato de discutirmos e construirmos o PPP²⁴ colaborativamente com todo o grupo representa, de forma simplificada, um contrato entre todos, cujo cumprimento de suas diretrizes e a busca de seus objetivos passa a ser o parâmetro para nossas intervenções que precisam ser entendidas a partir do movimento promovido junto às professoras, com elas e não a elas. Assim, intervimos problematizando o pensar e o *fazer* e não forçando sua mudança de postura, até porque não acontecerá mesmo que ditando as regras e os passos da sua ação.

O PPP da escola compreende três frentes relacionadas à formação: dos alunos, dos profissionais da escola e dos familiares e que se dão de forma articulada com o objetivo maior de garantir a aprendizagem dos alunos de forma que esta seja significativa a eles. Para tanto, necessariamente, é preciso que se organizem ações concretas de consecução deste objetivo permeando as três esferas da formação. Temos assim, um conjunto de rotinas instituídas que buscam ir redimensionando o entendimento sobre o papel de cada sujeito da comunidade escolar no interior da escola.

Em relação à formação docente, tomando-a como formação é permanente, o que demanda duas exigências centrais: ter como ponto de partida as necessidades concretas do cotidiano escolar e se construir a partir do olhar/pesquisar/buscar/refletir/mudar do próprio professor na relação com os demais. Assim corresponde a um movimento de aprendizagem do professor que considera a objetividade da realidade concreta, sua subjetividade e a intersubjetividade

Considerando tais imperativos, organizamos encontros sistemáticos semanais, individuais e quinzenais, coletivos, com temas diversos que tem seu ponto de partida nas relações ensino-aprendizagem estabelecidas na

²⁴ Cabe a ressalva de que o grupo de profissionais da escola não é o mesmo desde 2009, mas cada professor que é recebido na escola tem acesso ao PPP que é apresentado como nosso plano global.

cotidianidade da escola. Os temas são evidenciados a partir de dois processos concomitantes: problematização feita pela coordenação aos professores das práticas tendo em vista o objetivo da escola e momento de busca de auxílio para organizar o trabalho pedagógico em relação aos mais variados aspectos como demanda dos próprios professores.

Os momentos individuais, que acontecem semanalmente com duração de duas horas, visam auxiliar o professor na organização do seu *fazer* e na solução de problemas imediatos e a partir deste processo é que, de forma colegiada, se encaminha ações com vistas a redimensionar os limites encontrados. Neste processo, embora com um conjunto de indicadores gerais a todos os professores, cada um é compreendido em suas especificidades e ao longo do ano se pode evidenciar frentes de trabalho bastante distintas.

Os encontros quinzenais acontecem com todo o grupo de professores. Nestes encontros organizamos algumas dinâmicas²⁵ que abordam: motivação, no sentido de relação com a vontade de ir em busca de novos conhecimentos (SHOR; FREIRE, 1986, p. 12); reconhecimento do trabalho feito e dos avanços percebidos pelos professores individualmente e por todo o grupo; construção coletiva como possibilidade de discutirmos coletivamente os temas que vão se tornando urgentes no processo da escola; problematização, de forma mais ampla e geral, permitindo que discutamos sobre temas mais gerais do processo educativo. Neste espaço ainda preservamos a importância da troca, da partilha e do apoio que o grupo pode oferecer a cada professor.

Tanto num quanto noutro espaço formativo, já percebemos que o tempo vai demonstrando aos professores que o objetivo do nosso trabalho não é o de vigilância, mas temos olhar atento a tudo que envolve os processos de ensino-aprendizagem na escola, ou seja, todos os lugares e em qualquer tempo. Por isso é que se torna possível que tenhamos um diálogo tão denso em relação ao conhecimento do professor, permitindo que ele se autorize a

²⁵ Dinâmica deve ser entendida aqui como processo planejado de trabalho e não com técnicas de trabalho de grupo.

agir, refletir, rever, reafirmar e redimensionar seu *fazer* a partir de um processo constante de auto-avaliação.

De certo há limites neste processo de formação e precisamos lidar com todos os professores da escola, os que o compreendem e requisitam este apoio e acompanhamento e os

que entendem o espaço do encontro semanal como um momento de supervisão e de invasão por parte da equipe diretiva. Sentem-se vigiados e questionados negativamente em suas ações pedagógicas. A estes professores é necessário agir com cautela no momento em que gostaríamos de questionar algumas ações, pois lidamos com sujeitos que precisam estar seguros para se colocarem ao desequilíbrio. (ROSA; SILVA, 2010, p. 2)

Percebemos que, geralmente, após o segundo ano de trabalho na escola é que o professor compreende nossa proposta e o que antes era visto como uma exigência da equipe diretiva, passa a ser uma demanda do próprio professor.

Como uma exigência à equipe diretiva se coloca a necessidade de (re)organização sistemática das formas pelas quais possibilitamos a problematização, organização e aplicação do conhecimento que envolve a docência.

Inicialmente é preciso considerar que quando permeamos nosso trabalho de formação permanente pela crença nas professoras e na capacidade que elas têm de assumirem sua formação colaborativamente, não podemos desconsiderar que o *fazer* docente é fruto de diferentes relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas inseridas num movimento de *triangulação praxiológica* (FORMOSINHO, 2008, p.28), que envolve as práticas fecundadas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação, permitindo a “concretização no cotidiano numa práxis pedagógica e este é fator de sustentação da práxis” (GUIMARÃES, 2007, p.214), que leva a superar dicotomias e polaridades que tendenciam a sobrepor ora a teoria, ora a prática e ainda a negligenciar a existência de um conjunto de valores e sentidos dados à vida como mediadoras da constituição do ser professor.

Um dos primeiros pontos a serem considerados é a evidência de que muitas situações enfrentadas no cotidiano da escola são tidas como “poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis- ou a uma distorcida visão de Deus.” (FREIRE, 2005, p. 55). E os sujeitos que assim ponderam devem ser respeitados, primeiramente em suas considerações e em segundo lugar com a possibilidade de compreender os fatos como síntese de múltiplas relações. Isso não se relaciona de maneira nenhuma com abrir mão de suas crenças, mas revê-las a partir de outros lugares.

A percepção de que somos seres *inacabados* também é um dos investimentos iniciais da formação permanente, isto porque aponta o sujeito a busca do *ser mai*, isto porque “na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento (FREIRE, 1996, p.33). No entanto, não é uma busca solitária e competitiva, não visa o *ser mais* no sentido do *ter mais* como condição para sobressair-se nas relações de poder que se instauram a todo o momento em nossa sociedade, tende a objetivar o *ser mais* de todos, como grupo e como indivíduos, pois a busca caminha à conscientização, que coloca a ação como imperativo, uma vez que o *ser mais* não é uma doação, mas uma construção própria que não acontece na solidão, mas no diálogo entre homens, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 58).

Este elemento nos aponta imediatamente a um outro, que nos impõe a consciência de que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (FREIRE, 2009, p. 29); e ainda, que ensinar e pesquisar “são mais do que duas faces da mesma moeda; são momentos intersequentes de uma mesma vivência da relação ensino-aprendizagem; realizam a mesma prática pedagógica.” (BRANDÃO, 2003, 71)

O trabalho a partir destes três elementos – *triangulação praxiológica*, consciência do *inacabamento* e a relação intrínseca entre ensinar, aprender e pesquisar- nos dão a sustentação necessária ao processo de formação uma vez que permitem aos professores o direito de se sentirem em aprendizagem e

se sentirem respeitados pelo fato de estarem em permanente busca e assim permitindo-lhes que assumam a

responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável a formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência... (GIROUX, 1997, p.161)

No entanto, este processo não se conquista apenas por decisão ou por vontade, é preciso que se estabeleçam estratégias concretas em que a colaboração seja a base e que se enfrente, profissionalmente, os embates e enfrentamentos decorrentes da posição que se assume frente aos demais colegas. Exatamente por isso é que refletir sobre a experiência que estamos construindo na escola em relação à formação precisa ser feita com densidade e disciplina intelectual.

4.4 Fatos, registros, sensações...

Neste momento, passo a expor de forma pormenorizada a experiência que me instiga e também me aponta indicativos para esta pesquisa. Como já dito, em 2009 assumi a coordenação da escola cheia de ideias/princípios de como deveria ser, idealmente, uma gestão democrática.

O diálogo, os registros e as reflexões me permitem neste momento organizar um conjunto de temas e discussões que permeiam o processo de formação permanente que instituímos na escola a partir da própria prática exercida pelos professores.

Quando se diz que se aprende a ser professor o sendo, não se deve compreender que o conhecimento necessário à docência é tácito, mas que as demandas concretas da docência nos remetem a uma constante busca.

Estar envolvido num incansável movimento de entender melhor nossa ação em relação direta com os alunos, com o saber que eles possuem, com as formas próprias com que aprendem, com nossos objetivos e os objetivos deles, com nossa visão de mundo e visão de mundo deles, com nossas utopias e as

utopias deles e assim ir compondo, com a rigorosidade e disciplina intelectual indispensável, conhecimentos próprios do seu *fazer*.

Neste sentido, o processo se dá como investimento denso à coerência entre o *fazer* e o pensar, entre os fins e os meios, entre o discurso e a prática, entre a teoria que sustenta nossa prática e a prática que sustenta nossa teoria.

Assumir a docência pode ser considerado muito fácil ou muito difícil. O que sustenta tamanha divergência é o fato de como percebemos as contingências que o trabalho docente nos apresenta. Quando nossa posição não aceita que os alunos não aprendem unicamente porque não têm vontade, não tem cultura, não tem apoio familiar, ou não tem condições psicológicas, cognitivas e emocionais, nos dedicamos à busca de outros indícios que nos permitam compreender em maior abrangência as situações que nossa atuação docente enfrentará e, em decorrência disso, passamos a refletir sobre nosso *fazer*, sobre as formas pelas quais estamos contribuindo ou não para a aprendizagem dos alunos.

Este processo, concretamente na escola, tem se desenvolvido através de alguns pontos que perpassam os momentos coletivos, e de forma enfática nos momentos individuais. Estes pontos mencionados não são abordados sequencialmente, tampouco de forma isolada, isto porque eles não são o ponto de partida para as discussões e estudo, mas são elucidados na medida em que são colocados, pelos professores, ou percebido pela equipe diretiva como necessidade a partir da avaliação cotidiana do processo de ensino-aprendizagem.

Ao analisar os registros nos cadernos de formação dos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012 é possível elencar tais questões que, aqui desenvolvidas, vão delineando o processo de formação permanente efetivado na escola

1- Organização do plano trimestral

A organização dos planos de estudo trimestrais é uma exigência do trabalho docente que precisa superar vários equívocos e “vícios” que impedem

que se cumpra seu objetivo de orientar o processo de ensino, sendo assim um plano de trabalho docente.

Geralmente, nas escolas, ele se resume a distribuição dos conteúdos presentes nos programas sugeridos pelas secretarias de educação nos trimestres ou bimestres antes mesmo de o professor conhecer e avaliar os alunos da turma. Ainda, esta organização temporal dos conteúdos é estabelecida para as diferentes turmas, sem que as especificidades sejam assim contempladas.

Então, em nossa proposta temos um desafio duplo em relação a este tema: a) superar o reducionismo da elaboração dos planos trimestrais, pela discussão da importância dos mesmos como um plano que auxiliará o professor a encontrar a relação entre o que deseja ensinar e o que seus alunos precisam aprender, seja do ponto de vista cognitivo, seja do ponto de vista da sua realidade; b) selecionar os conteúdos a serem ensinados e organizados no plano, demandando um esforço de

reconstrução do objeto. Trata-se de um primeiro nível de transposição didática: a passagem dos saberes cientificamente produzidos ou das práticas socialmente realizadas para os objetos ou práticas de ensinar. (LERNER, 2002, p. 55)

Temos então organizado um conjunto de atividades que buscam compreender na mesma medida os conhecimentos que os alunos possuem e os que necessitam ainda compreender, bem como destacar os temas que vão sendo apontados pelos alunos em suas experiências cotidianas e que nos dão pistas de como organizar este plano a partir das necessidades e da realidade concreta dos mesmos.

Duas semanas após o começo das aulas, já temos alguns elementos que nos permitem analisar a listagem de conteúdos sugerida pela mantenedora de forma menos superficial. Cada professor vai dialogando com a listagem de forma distinta, mas de forma geral, fechamos a organização do plano do primeiro trimestre quase nos últimos dias do mesmo, pois a discussão, o estudo e o registro do mesmo demandam demasiado esforço colaborativo.

Inicialmente, a partir dos primeiros trabalhos realizados pelos alunos, vamos tendo pistas das suas necessidades e também dos conhecimentos que cada um possui. A partir deste movimento inicial, que muitas vezes precisa ser revisto por algumas vezes por parte do professor, vamos apontando quais conhecimentos precisam ser priorizados e também vamos definindo a *intensidade* e a *extensão* que serão dados aos objetos.

A conclusão tardia do plano do primeiro trimestre se justifica pela necessidade de reunir vários pontos: conhecimento da turma, de cada um dos alunos, de suas histórias escolares, avaliação do conhecimento prévio; percepção das formas de aprendizagem, dos ritmos da turma e dos alunos individualmente, das necessidades, das possibilidades, das preferências.

Ainda, é preciso ir encontrando o tom, buscando estratégias positivas, discutindo as etapas, o que nem sempre é possível de ser feito considerando a complexidade dos temas, das áreas de conhecimento, da configuração da turma e do conhecimento do professor. Aqui, a relação entre aprender e ensinar torna-se demasiada evidente.

2- Intervenção e mediação pedagógica

Os primeiros encontros do professor com a turma precisa ser compreendidos como espaço de troca, de conhecimento mútuo, de investigação. As estratégias selecionadas devem também ser colocadas neste sentido e não como formas idôneas de ação. No entanto, este distanciamento e discernimento não é tão óbvio.

Questiono aqui o potencial atribuído à atividade, na proposta em si, que pelo fato de estar naturalizada na escola como tarefa necessária a aprendizagem, impõe ao aluno a responsabilidade única pelo sucesso em manipulá-la e dominá-la. É preciso, então, que as primeiras estratégias se deem no sentido de perceber como que as crianças se relacionam com as propostas.

Desde os primeiros encontros, buscamos por estabelecer estratégias, propostas e atividades que, naquele momento, consideramos adequadas para a turma, mas também sem que as mesmas descaracterizem o objeto de conhecimento tratado.

Este processo não se resume à eleição de propostas lúdicas ou com estereótipo construtivista, por exemplo, mas se intensifica à radicalidade de cada uma, fazendo com que, muitas vezes, os professores precisem perceber a insuficiência de algumas atividades em relação ao objetivo que apontam.

A convicção de que o conhecimento é transmitido, ao invés de construído tem aferido ampla importância a práticas embasadas na memorização e na repetição, negando a capacidade de explorar e então criar conhecimentos (DELVAL, 2007, p.115).

Embora possa parecer um movimento fácil ele pode ser demasiado denso, tendo em vista que questionamos ações já referendadas no cotidiano escolar e que muitas vezes centralizaram, até aquele momento, as escolhas do professor.

O esforço é muito mais abrangente do que adornar as propostas já disseminadas no ambiente escolar, mas de, compreendendo de forma mais intensa os objetivos, ir delineando estratégias afins, no sentido de investirmos

na busca de formas de propor às crianças situações didáticas compatíveis com as necessidades anteriormente destacadas, o que não tem sido tarefa fácil, tendo em vista que não encontramos organizadas atividades que contemplem o desenvolvimento das habilidades que possibilitam a ampliação das estruturas mentais necessárias a aprendizagem e apropriação de conceitos. Esta dificuldade tem nos imposto a necessidade de elaborarmos nossas próprias atividades, bem como transformar outras que temos conhecimento. (ROSA, SILVA, 2012, p. 64)

Temos então duplo investimento: na elaboração de estratégias compatíveis com os objetivos delineados e na própria mediação destas e de outras atividades. Muitas vezes percebemos que a forma pela qual o professor se utiliza para colocar em prática suas propostas é que inviabiliza ou distancia a aprendizagem dos alunos.

A intenção da formação é superar uma ideia de educação controlável em que

o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem. Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade. (Shor, 1996, p. 15)

As discussões tem se dado no sentido de apontar aos professores que suas propostas e mediações vão contribuindo para um tipo de resposta por parte dos alunos. Não podemos esperar alunos autônomos, criativos e reflexivos, se nossas propostas são pautadas pela exposição do professor do conhecimento produzido fora da escola, na academia, pelos pesquisadores.

3- Conhecimento do objeto de conhecimento

Este ponto tem demandado esforço excessivo da nossa parte, visto que além da necessidade de enfrentarmos alguns equívocos, bem como não dominamos com conforto todos os temas que nos são colocados pela relação ensino-aprendizagem.

Em certa medida existe uma confusão que esvazia a tarefa docente no momento em que, em nome de uma prática progressista, que parte da realidade dos alunos, se negligencia a rigorosidade com a construção do conhecimento. No entanto, precisamos compreender que

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. (Shor, 1996, p.48)

A formação que tivemos, antes de nos formarmos professores, em sua maioria, não auxiliou no sentido de nos provocar para a busca do conhecer. Fomos nos acostumando a confundir aprendizagem com acumulação conceitual e este é um dos impasses que temos que superar.

Os questionamentos se dão no sentido de caracterizar o objeto de conhecimento a partir da realidade dos alunos e, neste movimento, os próprios

professores vão apontando seus limites. Dos 9 professores, 5 evidenciam este como sendo um dos seus limites e ainda, uma delas pondera que a partir dos questionamentos que foi recebendo nos encontros semanais e das conversas com outros professores que foi participando é que percebeu este limite, pois até então considerava que “*tinha que ensinar o que estava nos livros*” (Estrela Rosa)

Uma outra professora evidencia que em determinado momento

“nossas discussões, além das necessidades de aprendizagem da turma e das estratégias adequadas para atingir cada aluno, giravam em torno dos conteúdos programáticos, pois não os dominava, e de como torná-los mais significativos.” (Estrela Verde)

Nos encontros, por vezes, fazíamos uma espécie de roda de leitura, na tentativa de desvendar os conhecimentos que íamos percebendo como frágeis da nossa parte. Embora a centralidade da questão fosse de uma série/ano, a discussão ia ampliando os participantes, mesmo que não fosse objeto de ensino da sua série. O entendimento de uma questão trazia consequências para outras anos/séries, pois íamos percebendo limites na forma com que tratávamos os objetos nos anos anteriores, tendo como consequência uma maior dificuldade de compreensão no momento atual. Exemplo disso era a forma como mediávamos a construção do conhecimento da subtração, que tinha suas consequências no momento de compreensão do algoritmo da divisão.

Delia Lerner, faz considerações importantes sobre este tema. Elucida a necessidade de não descaracterizarmos os objetos a ponto de furtar-lhes sua função social, mesmo reconhecendo que a escola é uma instituição que sofre pressões e restrições a partir de sua função social de formar cidadãos necessários a manutenção da ordem vigente. (LERNER, 2002, p.54)

Temos aqui, novamente, um duplo desafio: ter elementos conceituais próprios do objeto, buscando a caracterização social do mesmo através de uma investigação, ainda em construção, das formas como estes objetos

permeiam a vida cotidiana dos nossos alunos, bem como considerando como os sujeitos constroem este conhecimento.

4- Uso de diferentes linguagens

Da forma como vamos pensando a formação dos sujeitos, a partir das necessidades e da realidade própria, não podemos considerar a Matriz curricular de forma estanque. Em 2009 iniciamos um processo de entendê-la em outra abrangência. Tínhamos como intenção não reduzir a proposta de ensino da escola como um todo a enunciação conceitual dos conteúdos listados a partir da grade curricular.

Propusemos, ao grupo de professores, que fossemos desdobrando cada uma das disciplinas em conhecimentos necessários para a formação das crianças, sob o ponto de vista do desenvolvimento integral. Para cada uma das disciplinas tivemos a explicitação de eixos norteadores, que passaram a fazer parte do desenvolvimento da Matriz Curricular, para o trabalho, de forma que contribuísse para a garantia de um processo de formação mais amplo.

Pudemos evidenciar que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática foram mais facilmente desdobradas, mas Estudos Sociais e Ciências, por serem tidas como áreas do conhecimento apenas teóricas, apresentaram maior distanciamento dos professores. No entanto, justamente este esvaziamento teórico da nossa parte, nos fez buscar compreender tais áreas a partir do cotidiano e daquilo que julgávamos necessário.

A partir desta organização, preliminar, tivemos como tarefa fugir da burocratização do processo de ensino e nosso investimento tem se dado neste sentido.

Assim, temos discutido no sentido de ao estabelecermos os temas que serão tratados com as turmas, ir vislumbrando os eixos que serão de forma mais presente contemplados e indicando estratégias mais amplas, no sentido de reunir o maior número de eixos possíveis. A ideia aqui é dar a abrangência

necessária, trazendo à escola as relações que se estabelecem no cotidiano entre as áreas do conhecimento e que a racionalização foi segmentando.

Vejamos que, além de buscar esta maior amplitude da formação dos alunos, necessariamente vamos estabelecendo um diálogo com o cotidiano, pois o esforço vai se colocando porque

Escolarizar práticas sociais é um desafio, porque [...] as práticas são totalidades indissociáveis e, portanto, dificilmente sequenciáveis, porque tem muitos componentes implícitos que não podem ser transmitidos oralmente e que só podem ser comunicados quando elas são exercidas, porque envolvem, às vezes, distribuições desiguais entre os grupos sociais... (LERNER, 2002, p. 61)

Na prática, temos alguns eixos mais *marginais*, e a partir desta evidência podemos entender a necessidade deste desdobramento. Então, nos encontros, discutimos os eixos, e vamos buscando algumas estratégias. Nosso maior empenho tem sido em encontrar formas de efetivar o trabalho nestes eixos.

De forma geral, os eixos denominados como *oralidade* e *lógica* tem sido o que temos nos envolvido de forma mais radical, talvez pelo fato de apresentarem equívocos conceituais presentes inclusive em livros didáticos.

Oralidade é comumente confundida com leitura oral e esta confusão resulta na falta de estratégias que visem desenvolver a capacidade de colocar-se em diferentes situações sociais, expressando-se de forma competente com vistas de ser compreendido.

Fomos, ao longo destes anos, compreendendo em maior abrangência o que precisávamos desenvolver em cada um dos eixos e para alguns, já temos organizado uma espécie de subdivisão. Este movimento, nos permite, focar no eixo, em sua relação com os demais, ampliando as oportunidades de desenvolvimento dos alunos.

Percebemos também, que mesmo sendo uma construção de todos os professores, precisávamos estabelecer, de alguma forma, um parâmetro que garantisse realmente o trabalho em todos os eixos. A ideia foi, também

coletivamente construída, de estabelecer pontos para cada um dos eixos, visto que a partir do 3º ano ainda trabalhamos com pontos.

Isto, de certa forma tem tensionado a todos, pois naturalmente elegemos atividades sem sentido em tantas áreas, pois as mesmas estão estigmatizadas na escola como necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, mas não temos ainda atividades referentes a todos os eixos, e neste caso, precisamos refletir sobre as formas que os conhecimentos se dão no cotidiano e assim perceber em que medida se relacionam com cada um dos eixos.

5- Investigação dos fatores que interferem na aprendizagem

Refletir sobre processos de aprendizagem na escola indicam a necessidade de pensarmos sobre a não aprendizagem e estarmos atentos ao processo de avaliação de forma muito mais ampla do que um momento específico do processo de ensino aprendizagem.

Nossos encontros tem, desde os primeiros dias do ano letivo, buscado estabelecer estratégias de avaliação no sentido estabelecer metas para o processo a partir do conhecimento que o aluno já possui. O empenho tem sido compreender exatamente o que o aluno sabe e o que não sabe, desvendando os caminhos que ele percorreu para chegar a tal resposta. Por isso, os primeiros trabalhos, organizados a partir dos eixos, são levados ao encontro e junto vamos avaliando. Assim temos a oportunidade de conhecer as necessidades da turma e de forma compartilhada, estabelecer objetivos e metas, bem como estabelecendo estratégias afins.

Ao longo destes anos temos estabelecido algumas estratégias que nos parecem singulares no sentido de promover oportunidade de aprendizagem a todos, respeitando a individualidade de cada um, seu ritmo e suas necessidades.

As escolas do município contam com um projeto chamado Apoio Pedagógico que consiste num atividade oferecida pela escola, no turno inverso,

em alguns dias e horários específicos, aos alunos que demonstram algumas dificuldades na aprendizagem de algum objeto de conhecimento. Temos, a partir deste projeto algumas especificidades como forma intensificar a oferta de uma outra possibilidade.

Alguns alunos são atendidos em dois momentos: um individual e outro com outros colegas da turma. Nos encontros, a partir dos registros do professor, vamos estabelecendo as necessidades e indicando a este atendimento, mais individualizado, há alguns alunos.

Além desta possibilidade, a professora responsável pelo Apoio também desenvolve, uma vez por semana, atividades com todos os alunos da turma, no mesmo turno de trabalho, com a finalidade de desenvolver outras habilidades que tem sido, naturalmente, negligenciadas historicamente pelas práticas docentes.

Ainda, elaboramos, em algumas situações um conjunto de atividades que vai para casa, com orientação aos pais, que as recebem através de uma conversa na escola. As atividades são uma tentativa de aproximar a criança do universo escolar, bem como sua família. Geralmente indicamos leituras para toda a família, atividades com massa de modelar, tinta, recorte, jogos que poderão ser feitos com a família. O retorno que temos recebido dos pais, tem sido muito positivo e percebemos que tem auxiliado os alunos, sobretudo em sua organização escolar.

A família também tem sido chamada a participar de forma mais efetiva do processo de aprendizagem das crianças e temos preservado alguns momentos para que esta interação aconteça de forma qualificada.

Na primeira semana temos uma reunião, na qual a professora apresenta sua proposta, mas também visa escutar dos pais suas expectativas em relação a aprendizagem dos filhos. Os pais recebem nesta reunião, um horário semanal, que podem vir até a escola conversar com o professor a respeito da aprendizagem das crianças. Ainda recebem uma agenda buscando manter um diálogo mais efetivo entre a escola e a família.

No entanto, a forma mais autêntica desta aproximação acontece na forma como temos organizado os tempos do trimestre. Nas três últimas semanas do trimestre reservamos para a realização de trabalhos com a finalidade de verificar o que cada um aprendeu, até o momento. Na antepenúltima semana, os alunos realizam trabalhos envolvendo todos os eixos. Na penúltima, os pais são chamados e o professor apresenta os trabalhos, apontando em que questão precisam dedicar-se ainda mais, explicando os caminhos possíveis e assim estabelecendo um plano estratégico de aprendizagem. Na última semana, novamente realizam trabalhos envolvendo os eixos como possibilidade de percebermos os avanços de cada um.

A relação da família com a aprendizagem dos alunos, de forma geral, não se reduz aos últimos dias do ano e correspondem a um chamamento feito pela escola não atribuindo somente aos pais a responsabilidade pelo distanciamento que percebemos em muitas situações e que acabam por dificultar o processo de aprendizagem.

6- Organização do espaço-tempo das atividades

Na sala de aula existem alunos e professores e os processos acontecem a partir da relação destes com os objetos de ensino. Não podemos então, pensar na organização das propostas de trabalho considerando apenas a intenção do professor e a forma como este julga estabelecer os ritmos e tempos para seu projeto. Há de se considerar que muitas vezes o professor tem domínio do objeto de conhecimento que irá ensinar, compreende teoricamente como se dão os processos de construção de conhecimento, conhece a própria realidade das crianças, mas não consegue articular estes conhecimentos no momento em que interage com a turma.

Temos percebido que em algumas situações, a forma como o professor propõe ou acompanha as propostas, inviabiliza a participação, a compreensão, a atenção e a motivação necessária para que a aprendizagem seja proporcionada.

Com o passar do tempo e o sentimento de colaboração que vamos estabelecendo, as professoras vão solicitando auxílio no sentido de como organizar a aula cotidianamente e para atividades específicas.

Uma das professoras aponta como sendo este o seu limite e coloca como tem buscado avançar neste sentido dizendo que sente *“necessidade de pedir dicas e até chamar outras professoras para me ajudar; fazendo eu vejo como fazem e aí vou vendo como devo fazer” (Estrela Vermelha)*

Esta prática que a professora evidenciou tem sido bastante recorrente, e os encontros quinzenais contribuem para irmos conhecendo o potencial de cada um e percebendo como cada um pode contribuir no trabalho dos demais.

De certo o grupo mais reduzido facilita esta integração, mas existe um sentimento de pertencimento que imprime no grupo esta possibilidade, pois na mesma medida em que levantamos os potenciais, vamos enfrentando as dificuldades de cada um.

Cada professor vai trazendo aos encontros suas demandas e vamos criando estratégias para que o professor tenha maior segurança em sua ação e conseqüentemente maior qualidade.

Em algumas situações, como colocou a professora acima, entramos junto na sala de aula e mediamos uma atividade. Outras vezes, colaboramos na organização de cronogramas ou de passos para as propostas. Ainda temos colaborado na avaliação das atividades feitas pelas crianças, redefinindo caminhos necessários, ainda sugerimos algumas atividades, auxiliamos na organização do material.

Nossa intenção tem se dado também no sentido de redefinir o espaço da sala de aula como o único necessário e compatível com os objetivos da escola. Nos empenhamos em propor momentos coletivos, em que todos alunos participam, e também momentos em que algumas turmas se envolvem em projetos similares, realizando atividades coletivamente. Em algumas situações temos feito intercâmbio com alunos de outras escolas.

Este tem sido um dos pontos mais densos, porque muitas vezes precisamos apontar aos professores que suas ações, tidas as vezes por muitos anos, não colabora para a aprendizagem dos alunos, bem como inviabiliza esta e até mesmo causa reações indesejáveis na turma.

7- Discussão sobre concepção de aprendizagem

Com certeza esta é uma discussão bastante densa, mas necessária, tendo em vista que ela permeia as decisões e ações tomadas pelos professores na urgência e na emergência das demandas concretas. Quando nos faltam esquemas para resolver as questões que nos são colocadas, nossas concepções, princípios nos indicam os caminhos que deverão ser trilhados.

Estas concepções não perpassam apenas nossa vida profissional, mas percebemos que sustentam nossas ações em todas as instancias de nossa participação. Por isso, questionar algumas “certezas” que os professores possuem é colocar à prova seu entendimento sobre gênero, classe, relações, ciência, poder...

Se de um lado não podemos nos furtar deste enfrentamento, não podemos ser levianas ao problematizar algumas concepções que os professores possuem. A ideia é sempre tencionar, a partir da prática cotidiana da escola, os elementos que os professores trazem para resolver as questões, trazendo contribuição de diferentes áreas do conhecimento para tanto. Sentimos, então, necessidade de discutir sobre História da Educação, Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia da Educação, Neurologia e sabemos de nossa incipiência para tal.

No entanto vamos sentido necessidade de discutir tais questões, sobretudo buscando coerência entre os discursos e as ações, uma vez que os professores se dizem preocupados com a aprendizagem significativa, integral, mas organizam propostas que muitas vezes negam estes princípios, sem dar-se conta.

Mesmo se dizendo construtivista, muitas vezes percebemos o caráter inatista ou empírico das explicações que sustentam e avaliam o processo de aprendizagem, negando o fato de que

O sujeito tem que construir tanto seus conhecimentos e suas ideias sobre o mundo, como seus próprios instrumentos para conhecer. Ao longo do desenvolvimento, passar por uma série de estádios, que, definitivamente, são distintas formas de interagir com a realidade. É uma posição que se situa entre o inatismo e o empirismo, mas que constitui uma concepção original que supõe uma explicação diferente sobre como se constrói o conhecimento. Precisamente, por se tratar de uma posição nova, foi mal interpretada e reduzida a posições inatistas ou empiristas. (DELVAL, 2007, p. 120)

Assim, retomamos a cada encontro, os esquemas explicativos do processo de aprendizagem, segundo uma concepção construtivista e questionamos as ações que negam este processo. Se o sujeito aprende experimentando sucessivas vezes ações que lhe permite compreender as características e propriedades da realidade, o fato de negar esta oportunidade aos alunos, nega a possibilidade de construção de conhecimento a reduzindo a mera resposta a estímulos inatos e impulsos ou a captação de dados, organizadamente apresentados, da realidade.

Temos buscado nos exemplos já efetivados na própria escola, algumas possibilidades, evidenciando que considerar que o processo de aprendizagem é do sujeito tem implicações nas formas que oportunizamos de relação com o objeto de conhecimento.

São discussões e apontamentos que começam a problematizar algumas certezas. Uma das professoras aponta este movimento em suas considerações de como se percebe atualmente, em comparação com o início de sua trajetória.

Quando termina o ano, vou vendo como mudei, e isso digo em relação a compreender que tem algumas atividades que são desnecessárias, porque só ensinam algo que será usado só na escola e em mais nenhum lugar. (Estrela Roxa)

Ainda outra se refere ao que percebe como seu limite apontando que

Nem sempre eu percebo que as crianças aprendem com algumas atividades, mas não sei bem os motivos. Então eu preciso dos

plantões porque senão eu continuo fazendo a mesma coisa... (Estrela azul)

O fato de buscarmos de forma incansável compreender o processo de aprendizagem não nos permite atribuir unicamente ao aluno a responsabilidade por sua não aprendizagem; além disso nos impõe a necessidade de investigar o que a criança sabe, levantando os motivos que potencialmente explicam sua não aprendizagem e neste sentido muitas concepções precisam ser questionadas.

Nos registros do caderno de formação é possível encontrar alguns esquemas, sequencias que buscam inicialmente partir do conhecimento prévio dos alunos, criar ou buscar uma questão, um ponto de desequilíbrio, e após a organização de referenciais que permitam as crianças irem experienciando, organizando dados, investigando a ponto de retomar o equilíbrio.

Ainda de forma inicial, temos tentando iniciar o trabalho com os objetos de conhecimento a partir de um conjunto de questionamentos, ora dos alunos, ora trazido pelos professores. Este trabalho nos demanda enfrentamentos em todos os demais pontos aqui elencados, pois redimensionam o processo de ensino e de aprendizagem, bem como o entendimento do papel da escola e dos sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

8- Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem

Embora seja o ultimo ponto abordado, e na escola ser uma discussão muitas vezes relegada ao fim do trimestre e do ano, nos empenhamos neste tema desde os primeiros dias do ano letivo, visto que sua compreensão precisa ser mais abrangente no sentido de servir de indicador para o próprio trabalho de organização do processo de ensino.

Na escola, ainda tomamos este ponto com demasiado cuidado, sobretudo no sentido de torná-lo um momento a mais no processo de ensino.

Como todos os pontos aqui apresentados, temos, na prática alguns encaminhamentos e estratégias que buscam contemplar as intenções e concepções que temos.

Aqui, decidi me referir não ao processo de avaliação amplo, que permeia todas as ações da escola e servem para indicar aos professores elementos específicos dos alunos que precisam ser considerados na organização dos planos de estudos da turma, mas o processo de avaliação do próprio processo desenvolvido pela escola.

Vou apontar, de forma mais central, como temos organizado os trabalhos dos alunos que são considerados para avaliação. Tomo esta decisão por considerar que na maioria das escolas a avaliação é tida como o momento específico que os alunos realizam trabalhos e o professor verifica o que este apreendeu/aprendeu.

De alguma forma devemos informar ao aluno e aos seus familiares como tem sido sua aprendizagem em determinado tempo (trimestre e ano), seja através de parecer ou de uma nota. Sem discutir sobre os pontos positivos e negativos destas formas de divulgação, precisamos compreender que a própria organização da avaliação precisa dar condições de que se dialogue sobre um processo que não se resume aquele momento.

Então, os trabalhos que servem para este momento e devem ser uma síntese de um trabalho desenvolvido; devem buscar registrar o que o aluno consegue realizar de forma autônoma, mas também o que consegue realizar com mediações, da própria atividade ou da professora.

Temos discutido que algumas atividades não servem para avaliar e temos nos empenhado a encontrar formas mais autênticas para apontar este processo. Oportunizar diferentes formas para a avaliação, neste sentido de síntese momentânea da aprendizagem, também tem sido um ponto central, uma vez que permite aos alunos várias possibilidades de demonstrar seus conhecimentos.

Este movimento não é fácil. Conforme três professoras, organizar os trabalhos de avaliação, bem como elaborar os pareceres dos alunos do trimestre, tem se apresentando um esforço demasiado complexo, pois ele não

se resume ao momento da avaliação e ainda impõe ao professor indicativos de avaliação do próprio trabalho.

No decorrer do ano a gente vai fazendo atividades e percebendo se surtem efeitos ou não. Mas com todos juntos fica muito generalizado e as vezes só enxergamos isso no fim do ano, mas aí já acabou e o alunos não consegue fazer aquilo que a gente achava que ele sabia fazer... (Estrela Roxa)

Eu tenho ainda dificuldade de elaborar uma avaliação que contemple a todos, pois eles sabem coisas diferentes e muitas coisas nem são importantes...(Estrela Vermelha)

O grande problema é quando eu sei que um aluno sabe fazer, mas ali na prova ele não fez certo. Não sei o que fazer, tenho medo de ser injusta com os outros. (Estrela Azul)

A ultima professora aponta a um processo contínuo, evidenciando este como um limite. O fato de perceber esta fragilidade permite que estabeleçamos estratégias que superem esta descontinuidade. Nos outros casos, podemos perceber que a avaliação ainda é tida como um momento singular e sem relações com o processo de aprendizagem dos alunos.

Nos encontros, tenho sido insistente nos questionamentos, sobre o que cada aluno aprendeu e se não aprendeu, quais as hipóteses que possui.

A organização de tabelas tem auxiliado algumas professoras no sentido de acompanhar a trajetória dos alunos no decorrer do ano letivo, não relegando apenas aos últimos dias do trimestre este movimento.

Além disso, tem permitido a cada professor avaliar o seu trabalho, uma vez que evidencia lacunas importantes e ainda redefinir suas escolhas.

A colocação que segue evidencia justamente isto.

... mas a partir dos quadros que vamos fazendo, eu já comecei a enxergar o que preciso trabalhar e que as vezes todos não sabem a mesma coisa, então eu é que não ensinei bem. (Estrela Roxa)

No entanto, este tem sido um dos temas mais complexos, pois não pode ser tematizado apenas no final do processo e muitas vezes no decorrer não contamos com o tempo necessário para tal.

Estes pontos vão de alguma forma pautando nossos encontros e cada professora lida de forma diferente com cada um deles, o que nos direciona a necessidade da troca e da colaboração com o grupo. Assim vamos, ao passo que promovendo a formação permanente de cada professor, potencializando o grupo profissionalmente.

De certo, outras tantas serão apontadas, visto que o trabalho vem ganhando uma densidade e uma percepção, por parte das professoras, cada vez maior. Sabemos que ainda temos muito a caminhar, mas já sabemos que devemos dar um passo de cada vez e que assim estamos caminhando... usando pontes... removendo.

5. Das pedras, pedregulhos e pontes encontradas

A caminhada da formação permanente desencadeada na escola não tem sido monótona. Temos buscado por desvios, encontrado armadilhas... Algumas vezes nos desencontramos.... Por vezes as pedras são como rochas e nos faltam forças para removê-las. Diferente do que se possa pensar não é acumulando força em um mesmo ponto que teremos sucesso em nossa empreitada. Precisamos nos distanciar, avaliar, ponderar, analisar e diversificar as formas para cumprir a tarefa.

Os professores têm, ao longo do processo de formação, indicado seus próprios limites que passam a centralizar as discussões e estudos do encontro semanal. Neste sentido é que se compreende a formação permanente como potencializadora do processo de autonomia, visto que

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 se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 39)

O envolvimento com o processo desta pesquisa tem tornado perceptível um movimento autêntico de busca por referências que possibilitem ao professor superar os limites que ele mesmo destaca em sua ação docente.

Além de suscitar a busca pela formação continuada nos programas de pós graduação da cidade, *stricto e latu sensu*, tem permitido que os temas de pesquisa dialoguem entre si e de forma complexa, respondam a um objetivo comum de qualificar o processo de ensino a partir de diferentes linhas de pesquisa e áreas do conhecimento, tendo como foco a promoção do processo de aprendizagem efetiva dos alunos.

Assim, a indicação das pedras e pedregulhos, que me deram indicações sobre os quefazeres necessários à docência, não foi fruto de uma avaliação apenas da minha parte, mas construída a partir do intenso diálogo que ocorre cotidianamente, extrapolando o espaço/tempo reservado para o encontro semanal, entre todos os professores. Como diz uma das professoras não paramos nunca de discutir, pois *“filosofamos até no café” (estrela rosa)*, se referindo a continuidade da discussão iniciada no encontro individual que, no horário do recreio, se amplia aos demais colegas.

Este envolvimento de todas tem nos permitido de forma mais constante encontrar as pontes que nos encaminham ao nosso destino, sem cair no abismo ou necessitar de desvios recorrentemente.

A partir das reflexões individuais das professoras e da análise dos cadernos de registro da formação, sistematizei os limites evidenciados e a partir deste conjunto, realizei a entrevista semi-estruturada.

Este movimento inicial, antes de realizar a entrevista, apontou um conjunto de temas que não diferem dos que apontei como focos do processo de formação permanente concretizada através dos encontros individuais. Na verdade o foco do trabalho foi sendo ajustado justamente pelos anseios e indicações que nos apontavam as demandas de trabalho. A organização dos dados da pesquisa, através da redação da dissertação, nos permitiu avaliar a complexidade do trabalho, bem como seu entrelaçamento com o cotidiano concreto da escola.

A partir desta primeira organização, aponto os temas obtidos das reflexões dos professores e aqui os apresento conforme maior incidência nas reflexões individuais:

- Conhecimento do conceitual (organização sequencial dos conteúdos, definição dos objetivos, domínio das áreas de conhecimento, caracterização do objeto enquanto pratica social);

- Heterogeneidade da turma (domínio, diferentes níveis, diferentes conhecimentos, diferentes realidades/culturas, relações conflituosas), estratégias individuais;
- Conhecimento teórico sobre o processo de aprendizagem;
- Organização do trabalho docente (distribuição dos temas no ano letivo, organização de projetos significativos aos alunos, método adequado para alfabetizar, escrita do parecer da trajetória do aluno –completo, claro e prospectivo, rotinas e estratégias afins, formas de registro e acompanhamento da aprendizagem, organização do tempo escolar);
- Espaço da sala de aula (referências, ambiente, disposição do espaço).
- Aproximação com a família (compreensão e estratégias, presença e acompanhamento da aprendizagem);

Estes pontos foram apresentados ao grupo, a partir de alguns eixos que podem indicar as estratégias que utilizamos para concretizar os objetivos que possuímos enquanto escola, sistematizados através do nosso PPP, como forma de discutirmos, coletivamente, cada um dos pontos e termos, ao final do encontro coletivo, uma espécie de quadro representativo dos temas que o grupo possui mais ou menos dificuldades, tornando-se assim nossas metas de formação.

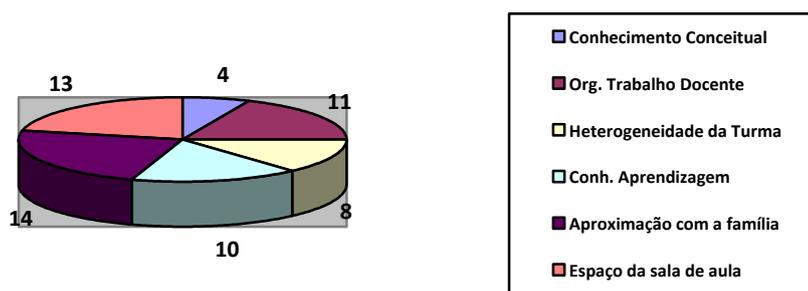
Neste sentido, para cada um dos temas aqui apresentados, utilizamos uma nomenclatura afim, presente no PPP e nas nossas discussões e propostas. No entanto, para melhor acompanhamento do leitor, irei manter os temas indicados anteriormente no texto.

Para tanto, distribuimos aos 10 professores²⁶, presentes no encontro coletivo, 6 estrelas que deveriam ser distribuídas nos temas apresentados a partir da tematização feita, correspondendo aos temas que mais percebiam

²⁶ Fazem parte desta pesquisa 9 professores, pois os professores de Arte e Educação Física não participam desta pesquisa.

dominar. Ao final das distribuições conseguimos visualizar os pontos que o grupo percebe como mais frágil. O gráfico a seguir nos apresenta o resultado deste primeiro momento de discussão apontando as potencialidades avaliadas pelos professores.

Gráfico 1- Potencialidades dos professores em relação às demandas de trabalho



O gráfico nos mostra que de todos os pontos, o tema referente aos conhecimentos conceituais são apontados como de compreensão mais frágil pelo grupo, nos indicando a necessidade de termos estratégias de formação que perpassem a caracterização do objeto em sua extensão e profundidade.

A questão central nesta evidência, por parte do grupo, não pode ser compreendida de forma reducionista, indicando o reconhecimento da superficialidade e insuficiência da sua formação. Ela precisa ser compreendida como resultado de uma reflexão por parte dos professores que reconhecem a deficiência de seus conhecimentos e assim buscam formas compreende-los de formas mais abrangentes e complexas. Estas lacunas, se inertes, não garantem ao professor a autonomia necessária para que este organize o processo de ensino de forma qualificada, considerando que a questão central que se coloca

não era a de descrever o conceito dos conteúdos mas desvelá-los para que os alunos assumissem diante deles a curiosidade radical de quem busca e de quem quer conhecer.(FREIRE, 1991, p. 59)

Uma outra questão, apontada pelo grupo é a dificuldade em lidarmos com turmas heterogêneas. Na verdade as turmas sempre foram e sempre serão, mas levar este fato em consideração nos impõe rever, inclusive nosso

papel. Uma das professoras evidencia isto, ao refletir sobre os avanços que percebe em seus conhecimentos sobre o próprio fazer quando declara: “*agora eu percebo que cada criança é diferente a ponto de precisar de um tratamento diferente e isso me angustia porque nem sei o que fazer*” (*Estrela Amarela*)

Este tema tomou grande proporção do encontro, visto que fomos discutindo a própria evidência da diversidade encontrada na sala. O debate iniciou considerando a necessidade de estabelecermos estratégias para buscar conhecer as crianças no que sabem e também no que não sabem, no que fazem sozinhas e no que fazem com a ajuda de alguém.

Partimos da sensibilidade do professor para reconhecer a singularidade dos sujeitos. Porém, na escola, mais do que isto é necessário encontrar formas de buscar conhecer a realidade concreta, os conhecimentos prévios e também as expectativas das crianças em relação a sua aprendizagem.

O esforço, a partir de então, se coloca justamente em organizar o processo de ensino aprendizagem considerando o conhecimento de cada aluno. Para tanto, os professores vão apontando os limites que temos neste movimento radical e necessário e uma das ponderações pode ser percebida nas colocações de que “*É certo que nas turmas temos alunos muito diferentes, mas eu sou uma só e tenho medo de nivelar por baixo*” (*Estrela Roxa*)

A questão trazida por esta professora é o ponto de partida das nossas discussões e precisamos estar dotados de uma *paciência impaciente* (Freire, 2009, p. 65), pois este processo de problematização é demasiado longo e subjetivo de forma que não podemos prever, de forma seqüencial e hierárquica os temas e as abrangências que iremos centralizar, sob pena de reduzirmos o processo de formação a “pacotes” e assim negarmos a *vocação ontológica do ser mais*. Concretamente, ao passo que problematizamos a ideia de que o papel da escola é formar sujeitos dotados dos mesmos níveis de conhecimento, precisamos ir refletindo sobre alternativas que nos permitam conhecer melhor os alunos e assim construirmos um plano de estudo próprio e

uma mediação adequada no momento em que parte do conhecimento prévio do aluno.

A potencialidade de organizarmos uma discussão coletiva a respeito dos limites está na troca de experiências que permite aos professores não apenas estabelecer um conjunto de estratégias possíveis, como o de desconstruir algumas concepções que podem impedir que a aprendizagem das crianças seja o foco de todo e qualquer esforço formativo.

Nesta ocasião, alguns professores foram apontando estratégias para avaliação e mediação em diferentes abrangências considerando a necessidade de elaborar atividades e mediações diferenciadas. Uma das professoras foi relatando como foi, ano a ano, reorganizando seu planejamento e sua ação a fim de considerar as diferenças dos alunos. Sobre isto, ela coloca que já consegue

“pensar que não é preciso de 12 atividades diferentes porque tenho 12 alunos, mas posso em momento ter estas atividades, posso formar grupos mais ou menos próximos, posso ter uma intervenção diferente na mesma atividade, posso dar atividades extras para alguns, posso propor um álbum que ajuda os alunos a trazerem os dados a partir do que conseguem, posso propor uma atividade mais direcionada a um, para todos, fazendo isso para cada um dos alunos... depois de anos eu fui vendo que não é a atividade em si que ajuda ou atrapalha o aluno, mas o contexto, a intervenção e o elo entre o que peço que faça e o que ele sabe fazer...” (Estrela Verde)

Não avançamos na discussão sobre o nivelamento das turmas, a partir de um padrão, considerando que extrapolava o objetivo para o encontro e criaríamos uma situação desconfortável para todos, considerando que as divergências ainda são tomadas de experiências pessoais.

De forma complexa, o tema da heterogeneidade se relaciona com o tema do conhecimento conceitual e com o tema do processo de aprendizagem, considerando que ao reconhecer a singularidade dos sujeitos, nos colocamos em busca do diálogo entre a realidade do aluno e os conhecimentos conceituais. Neste ponto percebemos que cabe ao professor um conhecimento mais abrangente sobre os objetos de conhecimento, lhe permitindo controlar

sua extensão e profundidade na relação direta com os processos de construção de conhecimento e conhecimentos dos alunos.

Sobre o processo de aprendizagem, os professores utilizam muitos discursos que consideram o sujeito como protagonista do processo. No entanto, temos duas demandas a serem discutidas. A fala de uma das professoras nos evidencia isto, que se apresenta de forma bastante generalizada.

me angustia esse novo modo de alfabetizar, onde parece-me vagaroso, em relação a época em que, sem podar, sem desrespeitar o nível das crianças as quais eu trabalhava, conseguia fazê-las alcançar, se alfabetizar. (Estrela Laranja)

Aqui podemos perceber que no processo a professora considera o tempo escolar e o método como centrais, embora coloque a questão do cuidado com o processo de aprendizagem. O “novo modo de alfabetizar” a que se refere é o construtivismo, que além de não ser método de ensino e sim teoria da aprendizagem, explicita os processos pelos quais os sujeitos passam ao construir conhecimento e por isto não pode ser atribuído a fatores externos unicamente.

Da mesma forma outra professora aponta que tem atenção “*para oferecer todas as oportunidades a todos. Tenho medo de diferenciar muito e não ensinar o que eles precisam aprender.*” (Estrela Lilás)

A partir desta colocação podemos anunciar outros temas, como o próprio conhecimento sobre os processos de aprendizagem, que pode ser desconsiderado no momento em que o “nivelamento” orienta o trabalho do professor e não a forma como cada um constrói conhecimento.

A discussão sobre este processo, embora teoricamente satisfatória, tem nos imposto uma atenção especial, visto que, na maioria das vezes, as práticas efetivadas são contraditórias aos discursos proferidos.

A repetição, por exemplo, tem sido colocada tanto como metodologia de ensino, quanto como argumento para a incapacidade do aluno, visto que

mesmo com reiteradas possibilidades o aluno persiste em não apreender determinado objeto de conhecimento.

Neste sentido, além de nos dedicar a problematizar algumas propostas dos professores, temos questionado e buscado refletir sobre o espaço da sala de aula como potencializador de aprendizagem. O esforço tem sido apontar a radicalidade de algumas transformações que apontam a uma mudança na relação alunoXprofessorXobjeto de conhecimento.

Neste sentido, avançamos no entendimento sobre o espaço da sala de aula, compreendendo que o central para promover a aprendizagem dos alunos não se reduz a escolha de estratégias e propostas mais divertidas e sim de uma organização que, partindo do conhecimento dos alunos e de seus desejos, motive-os no sentido de envolvimento na busca e na criação de conhecimento.

No coletivo vamos percebendo a necessidade de buscar a coerência devida entre as intenções e as ações. A percepção deste distanciamento tem sido evidenciada por vários professores, quando colocam que

Muitas vezes eu busco atividades diferentes, mas depois, conversando contigo [referindo-se a mim] Vejo que é a mesma coisa que sempre fiz, só com outra roupagem. (estrela laranja)

Ainda encontro dificuldade de achar atividades que realmente ajudem os alunos a aprender, porque as vezes só muda o designe. (Estrela Azul)

Depois de muito tempo percebi que não é a atividade em si que propicia aprendizagem, porque já vi professoras pegar as folhinhas da Dalva e fazer o mesmo que faziam com o método da Abelhinha. E também já vi professoras que usavam o método silábico, mas contextualizavam de uma forma que as crianças aprendiam muito mais do que juntar sílabas. (Estrela Verde)

Imersas em discussões epistemológicas, ontológicas, pedagógicas vamos sentindo necessidade de, no mesmo passo, refletir sobre a aproximação das famílias ao processo de aprendizagem dos alunos. Neste ponto, sentimos necessidade de aprofundar o entendimento sobre esta parceria, na qual os papéis de pais e professores precisam ser resguardados, e o próprio sentido da parceria revisitada.

A intenção desta aproximação precisa ser discutida, porque embora esta seja anunciada como objetivo de todos os professores, geralmente os professores sentem necessidade desta aproximação em duas situações: a) quando as crianças possuem maior dificuldade em aprender; b) quando necessitam de um auxílio em atividades extra-curriculares.

Temos buscado problematizar este reducionismo da importância que a parceria com os pais possuem. Na verdade é na concretização deste espaço/tempo de parceria que vamos percebendo o quão reducionista tem sido considerado esta participação.

Os professores reclamam a presença dos pais nas reuniões, no auxílio das tarefas e trabalhos enviados para casa, no ensino dos conteúdos que os alunos demonstram mais dificuldade. Aproximar os pais do processo de aprendizagem dos filhos é, inicialmente, partilhar as intenções que temos, buscar desvendar as que os pais possuem e assim, construirmos um projeto coletivo. Nós, professores, possuímos conhecimentos que os pais não tem, bem como os pais conhecem as crianças de uma forma que nós não conhecemos.

O professor que compreende que esta parceria é muito mais do que uma terceirização do seu trabalho, consegue dialogar com o pai lhe apontando os caminhos que o aluno vem percorrendo e ainda qual será o seu plano estratégico²⁷ para os dias que seguem. O pai, ciente deste processo, começa a se envolver significativamente nos processos de aprendizagem do filho, estabelecendo também estratégias.

Este movimento não é tão direto, sobretudo porque esta relação historicamente tem se dado de forma a penalizar a família pelas dificuldades, de qualquer ordem, por parte da criança. Os pais, aos poucos, percebendo o

²⁷No ano de 2012, ao final do 2º trimestre, construimos com os professores um plano estratégico de ensino aprendizagem, apontando quais as dificuldades que os alunos tinham, o que o professor já tinha feito até o momento e quais as estratégias que iria organizar para o mês seguinte. Após elaborado, chamariam os pais, fazendo com que o plano se transformasse numa espécie de contrato do processo de ensino-aprendizagem.

seu espaço na totalidade da escola, compreendem seu papel e também se colocam no sentido de dialogar a respeito da qualidade do ensino que oferecemos na escola.

Este movimento necessita de uma maturidade grande da parte dos professores, que comumente se vêem ofendidos com as colocações teórico-metodológicas dos pais.

Alem deste ponto, temos nos empenhado em discutir com os professores que suas ações e estratégias podem afastar ou aproximar os pais e temos que ser responsáveis por esta aproximação, nos mostrando organizados, competentes e abertos.

Nosso trabalho, efetivado no dia-a-dia não pode estar resguardado de tal forma que o pai não compreenda as intenções que o professor possui. Neste sentido, temos discutido sobre a importância de cuidar dos canais cotidianos de comunicação que temos com os pais e que nos passam despercebidos.

Um destes é o uso do caderno, que longe de corresponder ao equívoco de que “caderno cheio” resulta em aprendizagem qualificada, precisa ser pensado como registro do processo de aprendizagem da criança, tornando o acompanhamento dos pais mais evidente. Aqui a zona é tensa, pois não podemos desconsiderar o processo de aprendizagem, a necessidade da experiência para a construção efetiva da aprendizagem, nem tampouco desconsiderar que uma “mochila vazia” impede que a família compreenda os movimentos que o aluno vem efetivando na sala de aula.

Por fim, de forma que sintetiza os pontos que discutimos como limites da ação docente dos professores da escola, temos a ação cotidiana como resultado dos múltiplos elementos que permeiam a ação docente.

Os professores reconhecem que na sala de aula os limites se evidenciam e as conseqüências podem comprometer não somente o processo de aprendizagem, como o desejo de aprender e a crença em si mesmo.

Discutir sobre o espaço da sala de aula se torna denso tendo em vista que ali se explicita a compreensão que o professor possui sobre os temas anteriores. De forma complexa, os limites podem tornar-se vultosos considerando que a incoerência pode intensificar o distanciamento entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Considerar a aula como espaço propulsor da aprendizagem, tem nos indicado demasiado cuidado, pois de forma mais explícita apontamos os limites que os professores possam ter. Algumas professoras colocam sobre esta questão dizendo que

No início é estranho quando alguém nos aponta que é a forma como estamos organizando a atividade que não ajuda na aprendizagem. Parece impossível, porque pensamos que o que fazemos é para que eles aprendam e se sempre foi feito assim, parece estranho que a gente é que está errada. Mas com o tempo, a gente vai vendo que a idéia é melhorar e que se a gente faz diferente tem resultados diferentes (Estrela Amarela)

Além deste fato, precisamos considerar que na sala de aula alguns limites correspondem a outros temas, sendo necessário identificá-los sob pena de alterarmos apenas a aparência e performance das propostas, sem modificar a base de sustentação das mesmas. Há de discutir sobre disciplina, organização do espaço, autonomia, uso de referências, utilização de recursos e materiais. Estas questões estão carregadas de sentidos que foram atribuídos pela experiência escolar de cada professor. Eles vão sendo problematizados paulatinamente, tomando como ponto de partida, na maioria das vezes, a problematização de outros temas.

Há professores mais sensíveis e mais observadores, o que lhes permite perceber quando as relações não acontecem de forma positiva e ainda outros conseguem avaliar que ações geram ou que podem amenizar tais limites. Com estes professores temos maior tranquilidade em discutir sobre a ação deles no espaço da sala de aula, sendo possível nos sentir mais apropriados das situações específicas de cada turma.

A partir da análise das gravações e dos registros, foi sendo possível apontar como cada professor se coloca diante dos limites elencados e então

organizar estes elementos num quadro, num movimento necessário para a construção do quadro de *quefazeres* necessários à docência.

De forma geral, as professoras apontam que os encontros tem lhes permitido avançar no entendimento e na ação docente, visto que

É até mais fácil buscar os problemas, os nossos erros, porque sabemos que teremos com quem compartilhar e melhor que isso, temos com quem buscar as respostas e as formas certas de fazer. (Estrela rosa)

Outra complementa dizendo que *“Quando não tenho plantão fico bem confusa, porque fico indecisa, parece que tudo fica solto... (Estrela Verde)*

Neste mesmo sentido outra professora aponta que

O plantão tem sido fundamental, não porque a gente discute os limites que temos, mas porque a gente vai se enxergando e sabendo que temos caminhos possíveis. (Estrela Branca)

Podemos evidenciar que as professoras reconhecem nos encontros individuais a possibilidade de avançar nos limites que fomos percebendo ao longo de nosso trabalho. Além de se tornar um momento que auxilia na organização, os encontros, tem contribuído para a formação do professor como pesquisador, uma vez que

Depois do plantão eu fico com muitas dúvidas e aí vou ler, vou pra internet. As perguntas são tão certinhas que não me deixam descansar (risos). Pior é quando a gente acha que sabe, que Está tudo certo e aí a Rogéria vem e nos faz aquela perguntinha que nos faz perceber que não está nada certo... Aí a saída é ir ler, abrir os livros e refazer tudo... (Estrela Vermelha)

Não é possível, através da transcrição, perceber o tom de autonomia com que a professora coloca sua percepção sobre a necessidade e efetivação da busca, mas é evidente que as questões e as problematizações feitas tem gerado um movimento de estudo, de reflexão e de reorganização da prática.

A parceria percebida também tem sido uma característica geral nas reflexões das professoras. extrapolando a partilha de atividades que geralmente encontramos nas escolas. Ele se apresenta como

As vezes é uma dica, um relato, um jeito que já fez que me ajuda a enxergar como posso superar meu obstáculo. Aqui é diferente das outras escolas porque não temos vergonha de pedir a uma colega uma ajuda e assumir que aquilo não se consegue fazer direito. A gente já sabe a quem pedir quando precisa porque todos sempre estão abertos a ajudar e pedir ajuda. (Estrela Vermelha)

Além do que esta professora pontua como indicador da parceria estabelecida entre os colegas, há muitas vezes projetos individuais que vão se somando. Muitas vezes uma professora tem uma idéia de um trabalho possível e, ao compartilhar com outros professores, começam a redefini-lo e a trabalhar juntos, envolvendo todos os alunos das turmas. Este clima de parceria é percebido inclusive pelas crianças, que também sugerem as atividades coletivas.

Outro fator tem sido a necessidade de buscar formas de estudo sistemáticas através da busca por cursos de pós- graduação. Das 9 professoras, em 2012, 3 buscaram seleção nos programas da cidade. Exceto num caso, os demais focam questões amadurecidas na escola e que tentam responder aos limites que vamos encontrando. Além disso, outras 3 professoras iniciaram ou concluíram a formação continuada ou acrescentaram outra formação. Outra professora, também começou um curso de pós-graduação, mas entrou em Licença Saúde. Outras duas estão em final de carreira no magistério.

Este movimento corresponde a um entendimento de que a busca se torna necessária quando as respostas que temos se tornam insuficientes para o tamanho de nossas perguntas. No entanto, muitas vezes, os professores se frustram por não encontrar, em outros espaços, os elementos que poderiam nos fazer avançar. Isto pode ser evidenciado a partir do relato de uma das professoras sobre um curso que estava participando.

“esses dias de formação foram interessantes, mas um tanto quanto cansativos, pois tinha sempre a sensação de chover no molhado!!! Na escola temos sempre a sensação de estarmos correndo atrás para dar conta disso, melhorar aquilo, pensar naquele outro... mas nesses

momentos vejo que estamos muito na frente em termos de discussão, em relação aos ciclos. Claro que falta ai a prática e entendam nós como parte da escola, mas já trazemos a discussão para todos.” (Estrela Verde)

A professora evidencia que por estarmos lidando diretamente com os limites das práticas educativas, vamos percebendo a complexidade dos temas que muitas vezes são discutidos de forma isolada nos cursos de formação continuada. Quando a professora aponta que “estamos muito na frente em termos de discussão” está denunciando que o potencial de nossa formação está no fato de irmos discutindo, encontrando estratégias coerentes e imediatamente vamos avaliando os movimentos formativos propiciados.

O distanciamento da escola não permite este movimento complexo e permite o reducionismo da formação a discussões teóricas sobre o fazer docente, o que pode ter avanços se os professores que participam destes espaços conseguirem fazer este movimento de forma bastante ágil, dando retornos tanto nos encontros de formação, quanto na prática de sala de aula.

Encerro esta seção, considerando que ao longo das análises aqui feitas, revisitando os registros e as gravações, fui percebendo que existe algo que nos coloca em processo de formação permanente e não se reduz ao tempo/espço disponível para tal na escola. De forma radical encontro na *confiança* explicações que me permitem compreender em maior abrangência meu papel enquanto formadora.

A confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo. [...] situando-a no contexto freiriano, ela se institui a como uma esperança firme. A confiança constrói um clima, ao mesmo tempo, em que nele é construída para fornecer “um suporte à relação dialógica enquanto prática fundamental, de um lado à natureza humana e à democracia; de outro lado, como exigência epistemológica (FREIRE, 1995, p.74)”. (FERNANDES, 2010, p.82)

Esta condição não se estabelece apenas na relação das professoras comigo, mas entre todas do grupo, entre elas e as famílias, entre elas e as crianças. Confiança que nos permite assumir projetos comuns de busca, porque estamos certos de que não perderemos nosso protagonismo.

6. Ponto de chegada - da denúncia ao anúncio

Últimas considerações

Chego neste momento da escrita do texto com a mesma responsabilidade que o processo de pesquisa me exigiu. Responsabilidade de, em parceria com as professoras da escola, responder a questões que deixaram de ser minhas quando elas perceberam a possibilidade de avançarmos no sentido de uma prática docente que contribuísse para o processo de aprendizagem dos alunos.

Construir um quadro de *quefazeres* necessários à docência, colocado como imperativo à proposta de formação permanente, não pode reduzir-se a um esforço de elencar habilidades indispensáveis aos professores porque assim desconsideraria a *vocação ontológica de ser mais, o inacabamento, a autonomia, a transformação, a conscientização*.

Este processo resulta da *rigoriedade metódica* necessária, indicando assim, o compromisso ético-político com a formação permanente dos sujeitos. Neste sentido o esforço está em *denunciar* o vivido, considerando a relação *objetividade/subjetividade*, para, em comunhão com os sujeitos envolvidos, *anunciar o inético-viável*.

O empenho durante a realização desta pesquisa residiu no cuidado de não transformar uma experiência em curso em recortes pré-definidos para responder a questões individuais. Neste processo, cada momento aqui indicado foi sendo delineado a partir dos elementos que surgiam do próprio movimento de formação permanente já existente e que prosseguirá.

O primeiro registro, sob forma de reflexão dos professores, impulsionou não só o momento seguinte, mas a própria tomada de consciência dos mesmos, possibilitando que a pesquisa fosse tomada como processo coletivo de busca de conhecimento. Muitos passaram a compreender a importância de destacarmos os limites perceptíveis à prática docente para então definirmos estratégias de busca relevantes e relacionadas. Este momento chamo de “o

tempo da ciência”, apontando que ele surge imediatamente após o “tempo da prepotência” e o “tempo da inocência”, “quando descobrimos que não sabemos ainda, ou que não sabemos o bastante para ensinar (BRANDÃO, 2003, p. 69).”

Este primeiro passo, além de possibilitar este movimento próprio dos professores, me permitiu ir apontando os temas que necessitavam ser focados com mais ou menos proporção nos encontros semanais. O olhar atento ao caderno de registro da formação se colocou de tamanha importância, pois permitiu que eu fosse apontando os temas que estavam permeando nossas discussões e que não haviam sido evidenciados pelos professores. Estes dois passos foram fundamentais para que avançássemos na compreensão dos limites para além de uma indicação pessoal, de carência, de omissão e sim como processo de *ensinar, aprender e pesquisar*, tão necessários para o movimento de transição da *curiosidade ingênua* para a *curiosidade epistemológica*.

O próximo passo residiu em apresentar os temas ao grupo, instigando que todos pudessem colocar-se em relação a eles, bem como discutir em que abrangência compreendiam cada limite. Os professores foram apontando questões importantes, pois ao partilhar estratégias, evidenciavam a possibilidade de avanço dos demais. Deste encontro, todos saíram de certa forma, *incomodados*²⁸, com o sentimento de que estávamos longe de esgotar ou nos aproximarmos de um entendimento mais coeso, mesmo que prévio do entendimento dos temas.

Uma análise das discussões realizadas neste encontro, bem como nos outros, me permite apontar que as dimensões política e ética perpassam alguns dos limites que apontamos, visto que desvelar

A natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática, não permitem que ela seja neutra, mas política sempre. (FREIRE, 1991, p. 28)

²⁸ Poderia utilizar aqui “desacomodados” ou “problematizados”, mas optei por deixar registrado o termo que uma das professoras colocou ao fim do encontro.

E reconhecer esta dimensão, nos permite vislumbrar que muitas vezes aceitamos facilmente os caminhos que nos são ditados, como se fossem únicos sem para isto, explicitarmos a favor de quem e contra quem estamos. E se nos colocarmos a favor das classes populares,

Precisamos demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos a coisa pública, tratando-a com decência. (Idem, p. 34)

A discussão posterior me permitiu ir evidenciando caminhos para avançar nos pontos que anteriormente tínhamos evidenciado e assim ir alicerçando o processo de formação permanente.

Hoje, com a tarefa de sistematizar esta pesquisa, para dela seguir em pesquisa, me permito apresentar um quadro de quefazeres que se tornam necessários ao processo de formação permanente com vistas a promover um movimento de criação, por parte dos professores, de formas de ensinar os conhecimentos cientificamente organizado considerando a realidade cognitiva e concreta dos educandos.

De forma humilde, pretendo vislumbrar aqui um conjunto de quefazeres que auxilie professores em formação permanente e inicial, mas principalmente professores formadores na organização dos espaços/tempos de formação. Realizo esta organização a partir do cruzamento dos dados que fui destacando através dos diferentes passos desta pesquisa. Cabe aqui a ressalva que a ordem de apresentação não se refere a seu grau de importância, uma vez que estes se colocam interligados e interdependentes.

Um dos *quefazeres* necessários ao processo de formação permanente se refere à busca pelo **conhecimento da realidade do aluno**; outro se coloca como busca pelo **conhecimento do próprio objeto de conhecimento** que se irá ensinar; um terceiro nos aponta a necessidade de **conhecer sobre o processo de aprendizagem**; ainda temos outro que nos indica a importância de **conhecer sobre o processo de ensino** e as demandas do mesmo; e por fim nos apresenta a necessidade de **conhecer formas de coordenar os processo de ensino-aprendizagem** na sala de aula.

O conhecimento da realidade do aluno, perfazendo um dos quefazeres, precisa ser tomada na relação direta com a concepção de professor pesquisador. Isto porque ele precisa buscar respostas a perguntas que podem ser arbitrárias, mesmo que sugiram não ser. Brandão (2007, p.120) nos sugere inverter a pergunta que se tem feito de “o que meu aluno precisa saber para avançar ao ano seguinte?” para o que uma criança desta idade deveria conhecer sobre matemática, por exemplo, para viver de forma plena o irrepetível momento de ter esta idade?”

De forma superficial, conhecer a realidade tem sido tomado como destaque de fatos singulares da vida dos alunos. O conhecimento destes fatos de nada contribui para o processo de aprendizagem dos alunos, se não forem considerados como indicações históricas do aluno e da comunidade.

Entender os processos que contribuem para a situação de vida de cada família e do entorno da escola como um todo é um dos quefazeres do professor, tendo em vista que é do conhecimento da realidade dos alunos que o professor vai tendo a possibilidade de organizar os planos de estudos de acordo com esta realidade e por isso que faça sentido.

Freire (2005) nos aponta esta discussão trazendo-a como radicalidade da relação dialógica indicando que a

dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educando - educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2005, p. 80)

Este movimento é bem mais radical do que eleger palavras ou fazer referências aos fatos conhecidos da vida dos alunos. Demanda ao professor não apenas sensibilidade, mas uma postura política a favor do desvelamento das condições de vida dos sujeitos, bem como conhecimento teórico-metodológico condizente com a tarefa de buscar na vida dos educandos os temas significativos para sua vida.

Em formação permanente, os professores precisam ir estabelecendo estratégias próprias não só de conhecer tal realidade, como envolvendo os alunos nesta busca, através do *diálogo*, mas de organizar o processo de ensino tomando os elementos elucidados como referencial importante. É preciso ainda ponderar que cada faixa etária, cada turma, tem uma forma singular de se envolver com tal processo.

No mesmo sentido que conhecer a realidade dos alunos foi apontado como um dos eixos necessários ao processo de formação permanente, o conhecimento do objeto de conhecimento nos foi indicado.

Este é um quefazer necessário na medida em que permite ao professor destacar as relações necessárias entre o conhecimento científico e a própria realidade dos sujeitos. O domínio do objeto de conhecimento permite, além disso, que o professor preserve as características principais do objeto, contribuindo assim para a busca das relações reais, fugindo de arranjos e ajustes que mais contribuem para o distanciamento do conhecimento científico da vida dos sujeitos, do que indicam tal relação.

Em formação permanente, os professores tem a oportunidade de qualificar seu próprio conhecimento num movimento que ultrapassa a busca por conceitos prontos e adaptações compatíveis com a faixa etária. Este processo, comumente estabelecido, impede que os alunos sejam considerados como sujeitos cognoscíveis, pois são reduzidos a “repetidores” de conceitos fixos e fechados. Aos professores cabe o empenho de buscar novos elementos, outras referências científicas, que lhes permitam compreender em maior abrangência o objeto de conhecimento que estão focando.

O conhecimento do objeto, de forma segura, permite ao professor abordá-lo de forma que contribua para outro quefazer que vem sendo tematizado por muitos cursos de formação, mas de forma isolada, pouco tem contribuído para mudança nas práticas educativas. O fato dos professores, em certa medida, não dominarem o objeto de conhecimento impede que as práticas educativas que organizam considerem o processo de aprendizagem

dos alunos, visto que não dominam os objetos a ponto de promover um processo de investigação para seus alunos. Neste sentido Paulo Freire nos aponta este caminho dizendo que

quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve o que venho chamando "curiosidade epistemológica", sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.(FREIRE, 1996, p.13)

No processo de formação permanente, os professores precisam ter oportunidade de compreender, a partir das situações concretas, o processo de construção de conhecimento. Este *quefazer* precisa ser construído a partir da problematização e do embate com situações cotidianas tendo em vista que muitas vezes os professores trazem em seus discursos os elementos que indicam que o aluno, sua realidade, seus conhecimentos prévios, suas necessidades são consideradas são considerados, mas alicerçam suas propostas

a partir da convicção de que o conhecimento é transmitido, ao invés de construído. Por isso dão especial importância a atividades de memorização e repetição, deixando pouco lugar para a atividade exploradora e criativa dos alunos. (DELVAL, 2007, p.115)

Neste sentido evidenciamos a existência de outro *quefazer* que não poder ser compreendido de forma demasiado ampla. O domínio do próprio processo de ensino, com suas contingências, precisa ser focado com suas caracterizações próprias. A partir dos elementos da realidade dos alunos, com o devido domínio do objeto de conhecimento, compreendendo o processo de aprendizagem de forma a considerar o aluno como sujeito ativo nesta construção, cabe ao professor organizar o processo de ensino de forma coerente, sem desconsiderar a diretividade inerente ao seu fazer.

No mesmo movimento que o *quefazer* anterior, em formação permanente, o professor necessita ir sendo problematizado e, além disso, ir delineando propostas que concretizem as discussões que vamos tecendo em relação aos demais *quefazeres*.

Assim, nos encaminhamos para um ultimo quefazer, que se coloca como forma de coordenar o processo de ensino-aprendizagem concretamente, fazendo do espaço/tempo da escola e da sala de aula, um lugar do aprender, ensinar e pesquisar, no qual o respeito, o diálogo, a partilha, o subjetivo, o intersubjetivo não sejam convidados a adentrar em ocasiões esporádicas e eventuais, mas que sejam tradução da ética do professor com o seu fazer para assim buscar

A formação ética dos aprendizes que passa pelo esclarecimento, ou seja, embora não baste saber, é preciso compreender. Compreender aqui significa vivenciar um saber que não apenas tocar o intelecto, mas também move a vontade, desvelando um sentimento valorativo, despertando a sensibilidade ao nexos desse valor ao valor da dignidade humana. (SEVERINO, 2011, p. 143)

No processo de formação permanente, os professores têm oportunidade de ir organizando suas propostas e revendo suas ações, de forma que possibilite a promoção do *inédito viável*.

De certo estes cinco quefazeres, tematizados a partir da presente pesquisa, precisam ser desdobrados a ponto de ir vislumbrando as conexões e os caminhos necessários de serem trilhados, mas a partir deste quadro, a formação permanente define seu objeto de forma autêntica. Neste desenho, a dimensão ética e política da educação ganham papel preponderante e permeiam todo o processo, trazendo a possibilidade de avanços e de engajamentos dos professores em seu próprio processo de formação permanente.

Neste sentido, a formação permanente, com objeto definido a partir do próprio fazer docente, contribui decisivamente ao processo de profissionalização, uma vez que permite aos professores constituírem uma linguagem própria, com capacidade de questionar as reformas a partir do acúmulo de discussões que tem feito. (GIROUX, 2007, p. 203)

A experiência na EMEF Machado de Assis tem permitido o diálogo com outras escolas da rede municipal e estadual do município de Pelotas; e, assim, contribuindo para nosso entendimento sobre os papéis de alunos, pais,

professores e equipe diretiva. Com certeza às professoras da escola, este trabalho tem contribuído para um movimento próprio de busca de conhecimento, de avanços concretos em suas práticas docentes. À equipe diretiva, tem possibilitado compreender as dimensões da formação, o próprio fazer da escola, a sua relação com seu entorno, com a aprendizagem do aluno e do professor.

Para finalizar trago a necessidade de que o processo de formação permanente anunciado aqui como uma possibilidade de qualificar promover um movimento de criação, por parte dos professores, de formas de ensinar os conhecimentos cientificamente organizado considerando a realidade cognitiva e concreta dos educandos seja uma realidade nas escolas. Desta forma, sem negar a vocação ontológica, sua autonomia para a busca e criação do conhecimento, o levando da curiosidade ingênua à epistemológica e assim caminhando ao profissionalismo necessário para sermos considerados como intelectuais.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Mariangela. De que pesquisa-ação estamos falando? Uma análise da produção acadêmica na perspectiva da inclusão escolar. In: Revista FACEVV, Vila Velha, número 4, | jan./jun. 2010, | p. 90-99.

ALMEIDA, Maria Isabel. Proposta Pedagógica, Formação contínua de professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Formação contínua de professores. Salto para o futuro. Boletim 13, agosto, 2005.

ALVARADO PRADA, Luis; VIEIRA, Vania; LONGAREZI, Andrea. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007. Trabalho aceito na **32ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de professores. Caxambu (MG): 2009. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5836--Int.pdf> ,

ANDRÉ, Marli. *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set/dez. 2010a, p. 174-181.

ANDRÉ, Marli. et al. Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças. Trabalho aceito na **33ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de professores. Caxambu (MG): 2010b. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6743--Int.pdf>

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: Cadernos de Pesquisa, n 113, , julho, 2001, p. 51-64.

ANDREOLA, Balduino Antonio. Pedagogia bancária ou metodologia da práxis na formação de professores? In: ANDREOLA, Balduino Antonio...et al. (orgs.). **Formação de professores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 89 -110.

BARBOSA, Raquel; Catani, Denice. Formar professores - desafio para todos os tempos . In: BARBOSA, Raquel (org). Formação de professores: desafios e perspectivas . São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.11-21.

BARRETO, Raquel. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: : BARBOSA, Raquel (org). Formação de professores: desafios e perspectivas . São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.109- 118.

BECKER, Fernando. Ensino e Pesquisa: qual é a relação? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11- 20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues . A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. SP. Idéias et Letras, 2006a, p.21-54.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. O que é método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2006b. (Coleção Primeiros Passos; 38)

BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia (orgs.) **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. 2 ed. Passo Fundo, UPF, 2004, p. 99-109.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro; v. 1).

BRASIL. **LEI Nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

BRASIL. **DECRETO Nº 3.276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá providências. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

BRASIL. **LEI Nº 9394** - de 24 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura* Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12762&Itemid=866

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer Nº 5**, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12748&Itemid=866

CUNHA, Maria. Lugares de formação: tensões entre a Academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Angela, et al (org). *Convergências e tensões no campo*

da formação e do trabalho docente . Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 129-149.

DEVAL, Juan. Aprender investigando. Tradução de Fernando Becker e Tania Beatriz Iwaszko Marques. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 115-128.

DE BASTOS. Fábio. Pesquisa/investigação. In: **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck; Euclides .Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.) – 2. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

D'AGOSTINI, Alvimar . Programação da formação continuada. In: ANDREOLA, Balduino Antonio...et al. (orgs.). **Formação de professores: da itinerância das universidades à escola itinerante**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010, p. 63- 88.

FERNANDES, Cleoni. Confiança. In: **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck; Euclides .Redin; Jaime José Zitkoski (orgs.) – 2. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FORMOSINHO-OLIVEIRA, Julia Oliveira. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido e FRANCO, Maria Amélia S. **Pesquisa em Educação- Possibilidades investigativas da Pesquisa-ação**. Vol. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 27-39.

FREIRE, Paulo, **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se complementam. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS. Ana L. S. Saber de experiência feito. In: **Dicionário Paulo Freire** / Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoiske (orgs.) – 2. Ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. *A pesquisa na formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores**. Artes e técnicas. Ciências e Políticas. São Paulo, Editora da UNESP, 2006. p. 617-629.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Brasileira de Formação de Professores**, vol 1, n. 1, mai, 2009, p. 90-102.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.37, p. 57-70. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 29/12/2011.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, Luciana S., AZEVEDO, Heloísa H.O. O curso de Pedagogia e o processo de construção da identidade do pedagogo. Trabalho aceito na **33ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de professores. Caxambu (MG): 2010. Disponível em: <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6416--Int.pdf>

GONSALVES, Elisa. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. SP. Idéias et Letras, 2006a, p.245-258.

GRABAUSKA, Claiton José; DE BASTOS Fábio da Purificação. Investigação-ação educacional: Possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa. In: HEURESIS, Vol. 1, Nº 2, 1998. Disponível em: <http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html>

GUIMARÃES, Célia Maria. Pedagogia(s) da infância - dialogando com o passado, construindo o futuro. In: **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIII, v. 14, n. 15, p. 213-217, jan./dez. 2007

INBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JARA, Oscar. Sistematização das experiências: algumas apreciações. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. SP. Idéias & Letras, 2006, p. 227-243.

JORDÃO. Rosane. **A pesquisa-ação na formação inicial de professores: Elementos para a reflexão**. Trabalho aceito na 27ª Reunião Anual da ANPEd (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de professores. Caxambu (MG): 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0816.pdf>

KIELING, José Fernando et. al. (org). A subjetividade do lugar e dos professores na formação: o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPel. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário; tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEITE, Yoshie; et alli. Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino. Trabalho aceito na 33ª **Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Formação de professores. Caxambu (MG): 2010. Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT08-6543--Int.pdf

LIBÂNEO, José. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-79.

Medeiros, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. In: **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3122>. Acessado em 15/7/2011

MION, Rejane. Programas de Investigação-ação Educacional e a Problematização de Conceitos e Práticas na Formação de Professores. **XII ENDIPE Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. Anais do XII ENDIPE. v. 4, p. 133-140. Curitiba: Ed. Universitária Champagnat, 2004.

MION. Rejane; SAITO, C. H. (Orgs.). **Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores**. Ponta Grossa : Planeta, 2001

MION, Rejane. Investigação-Ação Educacional e Formação de Professores de Física: Tecendo Análises da Própria Prática. In: **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física A pesquisa em ensino de Física e a sala de aula: Articulações Necessárias**. Anais do XI EPEF. De 21 a 24 de Outubro de 2008. Curitiba, PR. Disponível em: http://www.cienciamao.usp.br/tudo/exibir.php?midia=epef&cod=_investigacao-acaoeducaci_1

OLIVEIRA, Rogério de Castro. **Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe**. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Ser professor é ser pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 21-27.

ROSA, Márcia; SILVA, Rogéria. Estimulação- uma proposta de ação para todos. In: LEAL, Ernani; MUHAMMAD, Valquíria (org). Saberes e práticas pedagógicas dos profissionais da Rede Municipal de Ensino. Pelotas: Editora Cópias Santa Cruz LTDA, 2012, p. 60- 67.

ROSA, Márcia; SILVA, Rogéria. Limites e possibilidades da equipe diretiva enquanto promotora do espaço/tempo de formação no ambiente escolar In: **Anais do X Encontro sobre investigação na escola**, FURG, Rio Grande, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na Universidade. In: **Cadernos de Pesquisa**. V 37, n 130, jan/abr, 2007, p. 99-134.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155.

SEVERINO, Antonio J. Formação e atuação de professores: dos seus fundamentos éticos. In: SEVERINO, Francisca. **Formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. São Paulo: Cortez, 2011, p.130-149.

SEVERINO, Antonio J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de professores**. Artes e técnicas. Ciências e Políticas. São Paulo, Editora da UNESP, 2006. p. 71-89.

SEVERINO, Antonio. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. In: **CIÊNCIA & OPINIÃO** Curitiba, v. 1, n. 2/4, jul. 2003/dez. 2004, p.15-31

SEVERINO, Antonio. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel (org). **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p.71- 90.

SILVA, Maria. **Formação continuada: um olhar diferenciado**. Dissertação de Mestrado. Blumenau: CCE/FURB, 2002. Disponível em: http://proxy.furb.br/tede/tde_arquivos/4/TDE-2008-11-03T121756Z-425/Publico/Diss%20Maria%20Aparecida%20de%20Oliveira%20Silva.pdf. Acesso em: 13/12/2011.

SILVA, Ozanira. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. SP. Idéias et Letras, 2006^a, p. 123-150.

SIQUEIRA, Romilson. O Programa “Um Salto para o Futuro” e o discurso da formação continuada de professores. Trabalho aceito na **24ª Reunião Anual da ANPEd** (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), no GT Estado e Política. Caxambu (MG): 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt5>

STRECK, Danilo. Pesquisar é pronunciar o mundo: Notas sobre método e metodologia. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, Danilo (orgs). **Pesquisa Participante: O saber da Partilha**. SP. Idéias et Letras, 2006, p. 259-276.

STRECK, Danilo. Educação Popular e Pesquisa Participante: a construção de um método. In: STRECK, Danilo [et al]. (orgs). **Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo II**. Brasília: Liber Editora, 2010, p. 171-198.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia** – O Cotidiano do Professor
Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. –
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho
Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10
ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.