



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

Neura Meneghini

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A RESSIGNIFICAÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REVISITANDO A
EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES NO
INTERIOR DE SC

Passo Fundo

2024

Neura Meneghini

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A RESSIGNIFICAÇÃO
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: REVISITANDO A
EXPERIÊNCIA FORMATIVA DE PROFESSORES NO
INTERIOR DE SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação do Professor Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2024

CIP – Catalogação na Publicação

M541f Meneghini, Neura
A formação continuada e a ressignificação da práxis pedagógica [recurso eletrônico] : revisitando a experiência formativa de professores no interior de SC / Neura Meneghini. – 2024.
3 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2024.

1. Professores - Formação. 2. Educação continuada.
3. Práxis na educação. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 37

Neura Meneghini

A formação continuada e a ressignificação da práxis pedagógica:
revisitando a experiência formativa de professores no interior de SC

A banca examinadora abaixo, APROVA em 19 de julho de 2024, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa de políticas educacionais.

Dr. Altair Alberto Fávero - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Jerônimo Sartori
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio incondicional e compreensão dos meus filhos Albert Luiz e Cauê Augusto;

Agradeço à Universidade de Passo Fundo – UPF, nas pessoas do Professor Dr. Altair Alberto Fávero e Professora Dra Cleci Teresinha Werner da Rosa, por compreender a nossa necessidade e nos acolher nessa caminhada;

Ao meu orientador, Professor Dr. Altair Alberto Fávero, profissional e ser humano admirável, com quem muito aprendi e me desenvolvi nesses dois anos. Eu reverencio o ser humano fantástico que é, extremamente comprometido com a educação, com uma produção acadêmica esplêndida! Como fui privilegiada em tê-lo como orientador! Eterna gratidão, por compreender o meu tempo e sempre me conduzir com atenção e amorosidade!

Aos meus colegas e amigos da CRE de Concórdia, que abraçaram o Mestrado com muito compromisso, com os quais dividi alegrias, dificuldades e companheirismo;

Aos professores da UPF, profissionais de excelência em tudo o que fazem, gratidão pelos ensinamentos e por dividir um conhecimento tão amplo comigo;

Ao legado de Elli Benincá e sua equipe de pesquisa, que me possibilitou encontrar sentido e significado nas formações continuadas;

Agradeço aos Professores Dr. Jerônimo Sartori e Professora Dra. Luciane Spanhol Bordignon, pelas excelentes contribuições na banca, que qualificaram a minha pesquisa. Meu carinho e gratidão pelo olhar profissional e amoroso ao mesmo tempo.

Dedico esse trabalho a todos os formadores, professores, gestores, equipes pedagógicas e administrativas das unidades escolares da CRE de Concórdia e colegas do ensino, que fizeram parte dessa construção.

“A prática intervém sobre a compreensão dos agentes, que, quando não encontram explicação suficiente em suas concepções de mundo, são obrigados a ampliar suas visões teóricas. Ampliando as suas visões teóricas, vão percebendo que outras práticas ainda se mantêm contraditórias, porque ainda permanecem sob o domínio do senso comum pedagógico. Nesse processo de ação e reflexão ocorre a práxis pedagógica”.

Elli Benincá

RESUMO

A formação continuada de professores tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores, dada a sua relevância para o fazer pedagógico em sala de aula. No entanto, a oferta da formação continuada não garante que a mesma contribua de fato para a atuação do professor, pois geralmente é descontextualizada, ineficaz e superficial. Quando realizada por institutos e empresas privadas, visa o lucro e não condiz com as necessidades da escola, nem mesmo com uma visão crítica e reflexiva necessária ao trabalho docente. Assim, a presente dissertação teve como objetivo geral, descrever, analisar e teorizar sobre que concepção de formação continuada pode contribuir de fato para ressignificar a prática pedagógica do professor, revisitando uma experiência formativa da 6ª Coordenadoria Regional de Educação, de Concórdia, SC, à luz do aporte teórico da práxis pedagógica. A pesquisa ora apresentada é de abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico e documental, bem como aplicação de questionário (*online*) aos professores e formadores da coordenadoria supramencionada. A principal questão norteadora desta pesquisa é: diante das necessidades existentes na formação de professores, quais fatores implicam uma formação continuada que promova a reflexão e construção da e sobre a práxis pedagógica? Inicialmente buscou-se fundamentar as concepções de formação continuada que permeiam a educação, bem como analisar o previsto na legislação vigente no que concerne a esta temática. A mercantilização das formações foi abordada na perspectiva de um olhar crítico, dada a quantidade de oferta que se esvazia em conteúdo, objetivos e contexto. Nesse contexto, a formação continuada crítica, reflexiva e problematizadora é trazida à baila, como uma necessidade premente a um trabalho docente permeado de sentido e que possa contribuir para a ressignificação da prática pedagógica. Foi procedida a descrição do projeto da experiência formativa e compilados os dados obtidos dos questionários. Por fim, ocorreu a análise à luz do referencial teórico das concepções de formação que estão presentes na formação continuada realizada, sistematizando os princípios formativos para uma formação continuada que seja capaz de ressignificar a prática pedagógica. A pesquisa mostrou que a experiência ora analisada, contribuiu com a ressignificação da prática pedagógica dos professores de forma parcial, sendo necessário tomar a práxis como método, aprofundar os registros e memórias para que seja possível a continuidade do processo formativo coletivo e colaborativo.

Palavras-chave: Formação continuada. Práxis pedagógica. Ressignificar. Reflexão.

ABSTRACT

The continuous formation of teachers has been widely studied by many researchers due to its importance to pedagogical meanings in classrooms. However, the access to a continuous formation process does not guarantee an important contribution to teachers actions, since it is generally decontextualized, ineffective and superficial. When the formation process is realized by a private company, it usually aims the profit and it does not connect to the schools reality, not even with a critical and reflexive vision about teachers work. In this way, the present master thesis has the goal to describe, analyze and theorize about what conception should a continuous formation process have to contribute to the resignification of pedagogical practice, reviewing the experience of the 6th Regional Educational Coordination, from Concórdia-SC (Brazil), based on pedagogical praxis theories. This research uses a qualitative and a quantitative approach, presenting scientific reviews and treated data provenient from online questionnaires answered by teachers and instructors from the mentioned organization. The question aimed to be answered in this master thesis is: Facing the existing difficulties in the teacher's formation process, what factors make the continuous formation programs capable of promoting reflection and construction of a pedagogical praxis? Initially, this research substantiates the concepts of existing educational formation programs, as well, analyzes the Brazilian laws that concern to this topic. The commodification of these formations programs is seen from the perspective of a critical view, given the number of formations emptied in content, objectives and context. In this way, the critical, reflective and problematizing formation of teachers is discussed as a pressing need for teaching work, permeated with meaning, capable to contribute to the redefinition of pedagogical practice. The formation project experience was described and the data obtained from the questionnaires was compiled. Finally, the concepts that are present in the adopted continuous formation program were faced to the existing theoretical formation concepts. The herein analyzed experience contributes to a partial resignification of pedagogical practice. It is necessary to take the praxis as a method and get deep into records and memories to make possible the continuation of a collective and collaborative formation process.

Keywords: Continuing formation. Pedagogical praxis. Resignify. Reflection.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Termos empregados para formação continuada de docentes | 21 |
| Quadro 2 - Termos empregados para formação continuada de docentes, outro olhar.. | 22 |
| Quadro 3 - Cronograma do curso | 60 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Termo de livre consentimento - professor | 63 |
| Gráfico 2 – Área de atuação - professor | 64 |
| Gráfico 3 - Tempo de atuação - professor | 64 |
| Gráfico 4 - Formação profissional - professor..... | 65 |
| Gráfico 5 - Participação em formação - 2019..... | 66 |
| Gráfico 6 - Definição formação continuada - professor | 66 |
| Gráfico 7 - Reflexão sobre a prática | 67 |
| Gráfico 8 - Como se sente em relação às escola..... | 68 |
| Gráfico 9 - Fatores que dificultam atuação..... | 70 |
| Gráfico 10 - Formações oferecidas - práxis..... | 71 |
| Gráfico 11 - Modelo de formação | 72 |
| Gráfico 12 - Como se define - professor | 73 |
| Gráfico 13 - Área de atuação dos Formadores | 74 |
| Gráfico 14 - Tempo de atuação dos formadores..... | 75 |
| Gráfico 15 - Formação profissional dos formadores | 75 |
| Gráfico 16 - Definição de formação continuada - formadores | 76 |
| Gráfico 17 - Reflexão sobre a prática | 77 |
| Gráfico 18 - Como o formador se sente..... | 78 |
| Gráfico 19 - Fatores que dificultam atuação..... | 79 |
| Gráfico 20 - Modelo de formação continuada..... | 80 |
| Gráfico 21 - Formações em relação à pratica pedagógica..... | 80 |
| Gráfico 22 - A partir da prática como se define | 81 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 | POR ONDE ANDA A FORMAÇÃO CONTINUADA | 21 |
| 2.1 | A polissemia das concepções de formação continuada..... | 21 |
| 2.2 | O que diz a legislação sobre a formação continuada: entre a obscuridade e a luz no fim do túnel | 29 |
| 2.3 | A mercantilização da formação continuada..... | 38 |
| 2.4 | Entre o real e o ideal: quais caminhos percorre a formação continuada? | 44 |
| 2.5 | Por uma formação continuada crítica, reflexiva e problematizadora | 49 |
| 3 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB O OLHAR DA PRÁXIS PEDAGÓGICA | 55 |
| 3.1 | Ressignificando o trabalho educativo escolar - reconstrução de uma prática formativa | 56 |
| 3.2 | O que diz o projeto | 57 |
| 3.3 | O que dizem os professores/profissionais da educação | 62 |
| 3.4 | O que dizem os formadores | 73 |
| 4 | CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PRINCÍPIOS FORMATIVOS | 82 |
| 4.1 | Formação continuada: concepções e anúncios..... | 83 |
| <i>4.1.1</i> | <i>Modelos de formação continuada</i> | <i>91</i> |
| <i>4.1.2</i> | <i>Participação do professor no espaço escolar</i> | <i>97</i> |
| <i>4.1.3</i> | <i>Obstáculos em ser formador.....</i> | <i>100</i> |
| 4.2 | A práxis pedagógica e o professor reflexivo | 104 |
| <i>4.2.1</i> | <i>Conceituação de práxis pedagógica.....</i> | <i>104</i> |
| <i>4.2.2</i> | <i>Formação continuada realizada e a aproximação com a práxis pedagógica</i> | <i>111</i> |
| <i>4.2.3</i> | <i>Professor reflexivo: definição e atuação.....</i> | <i>126</i> |

| | |
|--|------------|
| <i>4.2.4 Princípios formativos que possam ressignificar a prática pedagógica</i> | <i>132</i> |
| 4.3 Os princípios formativos | 134 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| REFERÊNCIAS | 148 |
| APÊNDICE A - Questionário aplicado aos formadores..... | 153 |
| APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores | 158 |

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação tem sido objeto de estudos de muitos pesquisadores no decorrer dos anos e constitui um desafio permanente. Tais estudos evidenciam um conjunto de fragilidades percebidas, especialmente após o advento da educação à distância. Nos cursos de licenciatura tais fragilidades se fazem sentir de forma mais intensa, principalmente por conta de que a formação inicial dos professores acontece sem a experiência formativa relacional da sala de aula. Como a formação inicial apresenta-se deficitária, espera-se que a formação continuada possa ser indicada como possibilidade de suprir as lacunas formativas, bem como indicar processos de formação que qualifiquem os professores em exercício.

No entanto, a formação continuada percorre caminhos diversos, sendo que muitas vezes, da mesma forma que a inicial, não propicia as teorizações necessárias, mostrando-se instrumental, ineficaz e superficial. Apresenta-se na atualidade em vários formatos, como palestras, cursos presenciais ou on-line, seminários, *webinários*, entre outros, tratando dos mais variados temas, na sua grande maioria, terceirizadas para empresas ou institutos alheios às redes de ensino e as reais necessidades, vivenciadas pelos professores em sala de aula.

Nesse contexto, o que falta não são cursos de formação ou iniciativas desta natureza, que por vezes são oferecidos até mesmo em excesso, especialmente depois da pandemia com as ferramentas on-line; o problema maior reside em que tais cursos geralmente não produzem efeitos na sala de aula, atrapalhando mais do que ajudando, pois se tornam instrumentos para orquestrar uma concepção equivocada de formação, imbuídos, principalmente, em se tornar mais uma forma de obter lucros para as instituições formadoras do que em promover um processo formativo que auxilie de fato os professores em exercício, a melhorarem seu desempenho de forma abrangente em prol de uma educação emancipatória.

Fávero; Tonieto; Consaltér (2019, p. 96), apontam que a profissão de professor, é “uma profissão em que os objetivos, antes claros e bem definidos, submergem diante das rápidas transformações que a sociedade moderna vive.” Assim, sua formação acontece de forma fragmentada, aligeirada, desconexa e descontextualizada, decorrente de cursos que nem sempre tem a preocupação de realizar uma experiência formativa que seja capaz de compreender a complexidade e multidimensionalidade da prática.

Nos últimos anos, a sociedade passou por diversas transformações que impactaram diretamente na educação. A começar pelos avanços tecnológicos que têm desempenhado um papel central na transformação da sociedade, trazendo consigo o rápido avanço em áreas como inteligência artificial. Com o advento da pandemia houve um aumento no trabalho remoto e os cursos à distância se expandiram em proporções jamais vistas. Ainda, fazem parte dessas mudanças, o crescimento das redes sociais e da comunicação digital, assim como, as mudanças demográficas e o envelhecimento da população. Fala-se hoje muito mais do que já se falou, sobre sustentabilidade, preocupações ambientais e questões de gênero, entre tantas outras situações.

Em que pese à sociedade estar vivendo tudo isso, problemas como a fome, as desigualdades sociais, a saúde precária e a falta de investimentos na educação, continuam avassaladores.

Na intenção de contornar os desafios das transformações em cursos, são normatizadas políticas públicas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e os Currículos dos Territórios de cada estado e municípios, centrados no ensino por competências e desenvolvimento de habilidades, constituindo-se em modelos totalmente diversos do que era conhecido pelos educadores.

Fala-se do aluno protagonista, da formação integral do sujeito, contudo, esses conceitos, bem como o ensino por meio do desenvolvimento de habilidades e competências não foram amplamente discutidos, nessa construção, com os educadores.

Assim, essas reformas foram feitas por atores que pouco deram voz a quem está na escola, professores, equipe gestora e alunos, com intencionalidades maiores, advindas de organismo internacionais, com finalidades diversas, entre elas, a de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Conforme apontam Caetano e Peroni (2022, p. 07), “a educação é estratégica para a construção de projetos societários. Alterar o conteúdo de formação dos estudantes, a partir das reformas curriculares, torna-se imperativo nesse período histórico, político e social em que a privatização do público tem se intensificado”.

Nesse contexto, ao falar das mudanças ocorridas na educação, Fávero; Tonieto; Consaltér; Centenaro (2022, p. 143), afirmam que:

[...] o discurso das competências é incorporado na política educacional brasileira a partir da década de 90. O discurso está pautado na necessidade de adequação da educação brasileira aos novos parâmetros econômicos mundiais e locais, sendo

necessário para dar conta de tal proposta organizar os currículos por competências fundamentais para o mercado de trabalho e à vida em sociedade. O mesmo argumento é retomado como justificativa para a reforma no contexto da Medida Provisória 746/16 (Brasil, 2016) que posteriormente se transformou na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017).

Apontam ainda, a influência de organismos internacionais e das avaliações de larga escala nesse processo de mudança, tendo em vista que a proposta das competências vem sendo pensada há muito tempo, conforme aduzem Fávero; Tonieto; Consaltér; Centenaro (2022, p.143)

Os argumentos para sustentar a necessidade desta última reforma foram: número excessivo de disciplinas no ensino médio não pertinentes ao mundo do trabalho; a formação técnica-profissional atenderia as recomendações de órgãos internacionais (Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância); recuperação no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e melhorar o desempenho nas provas do PISA; o índice de matrículas (10%) é muito baixo em relação aos países desenvolvidos; uma pequena parcela de concluintes do ensino médio (16%) dão continuidade aos estudos na educação superior, o que torna emergente a profissionalização para o ingresso no mercado de trabalho (Silva, 2018; Silva; Ferreti, 2017). Resumindo a incorporação da proposta das competências e seu caráter na organização curricular da educação básica brasileira vem de longa data e culminou com a aprovação da BNCC (Brasil, 2017).

Assim, vivemos um momento de incertezas e insegurança na educação, pois antes de todas as mudanças curriculares, já era notória a necessidade de se pensar uma formação continuada que contribuísse com a práxis pedagógica¹ do professor. De forma ampla, a práxis pedagógica é aqui compreendida como o processo de ação-reflexão-ação, que se dá a partir da teoria, prática pedagógica e método utilizado, valendo-se da reflexão crítica e da busca por novas teorias que fundamentem a prática do profissional. Desta forma, na atualidade, os educadores vivem entre aquilo que de certa forma sabiam fazer e o novo, desconhecido. Urge repensar sobre uma formação que de fato possa auxiliar em discussões fundamentadas e na apropriação de novas formas de ensinar e aprender, ressignificando esses processos.

A necessidade de formação continuada encontra previsão legal nos documentos norteadores da educação, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996) artigo 62, § 1º “A União, o Distrito

¹ [1] A práxis pedagógica é o conceito central dessa pesquisa, no entanto, não será aprofundado aqui, mas no decorrer dos capítulos.

Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”.

Durante a minha caminhada pela educação que se iniciou há 30 anos, quando era apenas uma jovem sonhadora com 18 anos de idade, tive a oportunidade de atuar nas mais diversas modalidades de ensino, iniciando pela educação infantil, classes multisseriadas do ensino fundamental, turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino superior, Secretaria Municipal de Educação e Coordenadoria Regional de Educação que é onde atuo hoje.

Dedicar uma vida à educação, não significa acumular tempo de serviço, mas sim, ter um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica em cada modalidade pelas quais passei. Durante esses anos de prática em sala de aula, pode-se afirmar que sempre foi uma caminhada solitária, com pouca troca entre colegas e quase nada de suporte do setor pedagógico das redes de ensino, dificultando a compreensão do que de fato poderia contribuir para que houvesse avanços.

Assim, entre os dissabores da profissão, pude participar de vários processos formativos que de fato não formavam para quase nada e a minha angústia sempre foi essa no decorrer dos anos. A formação continuada não possibilitava reflexões mais aprofundadas nas quais eu pudesse olhar para a minha prática e construí-la cada vez melhor. Fornecida geralmente por empresas, universidades e institutos, tratavam de temas gerais que pouco agregava para a prática cotidiana e as necessidades prementes de um professor em sala de aula.

Nesse contexto, Nóvoa (1991, p. 30) afirma que: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. A escola, neste sentido apontado por Nóvoa (1991) é vista como *locus* de formação continuada do educador, bem como o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, reestrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua “*práxis*”, numa relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Em 2006, quando assumi a vaga de concurso público no magistério da rede estadual de SC, inicialmente pensava em escolher uma escola para atuar como assistente técnico

pedagógico, no entanto, havia duas vagas para a Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia, o que fez com que eu repensasse. Escolhi a Coordenadoria e atuei inicialmente no Núcleo de Tecnologias Educacionais, com formação de professores e outros programas. Posteriormente, fui para o ensino, assumindo a pasta do ensino médio. Em ambos os lugares a formação sempre esteve no meu contexto, no entanto, a sistemática de formação do estado, não previa algo que fosse da rede, apenas cursos isolados conforme mencionado anteriormente, o que não apresentava resultados positivos em sala de aula.

Nesse movimento, enquanto órgão regional de educação, as formações eram organizadas pela instância superior (Secretaria de Estado da Educação) e em alguns momentos regionalizadas. No contato direto com os professores, gestores e demais setores da escola, fomos percebendo que estávamos muito longe daquilo que de fato fosse um espaço de formação continuada no sentido literal da palavra.

Na atualidade, a formação centralizada (feita pela SED) de professores é realizada em fevereiro e julho, no formato de palestras e discussões nas escolas a partir das mesmas. Algumas iniciativas de formação de professores de forma presencial estão começando, por componente curricular em polos regionais. Enquanto as formações pensadas pela Coordenadoria preveem as reflexões entre pares, porém de forma tímida por não contar com pessoal suficiente, recursos e suporte do órgão central.

Ademais, formar ou formar-se continuamente, não significa ter algumas palestras no início do ano letivo e algumas no recesso escolar de julho, é preciso mais, garantir um espaço de formação permanente. Muitas foram as vezes que sugerimos mudanças na forma de olhar para a formação continuada, porém, em função de calendário escolar, outras redes, UNDIME, FECAM, órgãos que estão de certa forma interligados pelas questões de alimentação e transporte escolar, esse espaço não foi(é) garantido.

Um exemplo de formação continuada que proporcionou a reflexão sobre a prática foi o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade certa), ocorrido nos anos de 2017 e 2018, numa parceria entre governo federal, estadual e municipal. Nesse programa os professores dos anos iniciais se encontravam semanalmente para estudos, com formadores, onde socializavam e refletiam sobre suas práticas a partir da formação, onde eram convidados a analisar essa prática, a partir dos estudos e metodologias sugeridas.

Assim, os professores se sentiam apoiados e acompanhados na sua trajetória e no desenvolvimento da práxis em sala de aula. No entanto, esses programas exitosos são

encerrados quando há mudança de governo. A descontinuidade desse programa de formação (PNAIC) se deu justamente ao encerrar um governo e iniciar outro e configurou-se em algo muito prejudicial aos professores, pois essa ação gerou o esquecimento e não se transformou em consciência prática dos envolvidos.

Percebe-se assim, que este foi entendido como um programa de governo e não como programa de estado², o que ocorre ao longo dos anos na educação e é lamentável, dado os resultados positivos que o programa apresentou. Assim, os novos professores que chegaram não tiveram acesso às metodologias e reflexões pela falta de memórias, de teorização do programa e de reflexão sobre o ocorrido.

Toda vez que isso acontece é como se houvesse um *reset* e começasse tudo novamente, gerando a sensação de que não há uma sequência e nem mesmo sentido na prática pedagógica dos professores, fazendo com que retornem ao que faziam antes. Mesmo sendo uma experiência de formação potente, capaz de inferir e melhorar a prática, quando não há uma sistematização que possa servir como arcabouço para novas experiências formativas, avançando no processo, a formação cai no esquecimento. Assim, o exercício de reconstrução de uma experiência formativa pode se mostrar produtivo para o contexto presente e futuro da formação de professores, não só da região, mas de outras experiências e realidades, visto que há um ponto de partida, senão para dar continuidade, mas para avançar e ressignificar.

Nesse contexto, em 2019, a equipe técnica pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia SC, elaborou um projeto de formação continuada a ser desenvolvido com as escolas de sua abrangência, com um olhar mais ampliado. Professores, especialistas, gestores e técnicos da coordenadoria faziam parte de um grupo de aproximadamente 30 profissionais, chamados de formadores/articuladores que iriam conduzir o processo ao longo do ano. Esses profissionais atuavam nas escolas da rede estadual da regional. A ideia desse espaço formativo era que fosse desenvolvido por vezes no grande grupo, em outros momentos por área, sempre fundamentado por leituras prévias que embasassem as discussões e o olhar para a práxis pedagógica.

O estudo desta dissertação tem por escopo investigar sobre essa experiência por acreditar que é necessário e importante sistematizar o processo realizado, recuperar a

² Esse ponto renderia uma grande discussão e aprofundamento, no entanto, não irei me ater ao assunto, pois não é o foco principal da pesquisa. Contudo, programa de estado é aqui entendido como as políticas públicas de formação, por exemplo, que tem continuidade apesar da troca de governo, enquanto os programas de governo são descontinuados quando assume um novo governo, são geralmente revestidos da ideologia de quem está no poder.

formação desenvolvida entre pares, indagar o grupo de formadores que assessoraram as formações e alguns participantes e com isso produzir um conjunto de dados a partir dos quais seja possível teorizar e produzir conhecimentos que possam ser utilizados e ampliados nos atuais e nos futuros cursos de formação continuada de professores.

Diante do exposto e da experiência com formação continuada na região de Concórdia - SC, partindo de modelos pré-estruturados pela Secretaria de Estado da Educação ao longo dos anos, bem como, por alternativas locais construídas através da observação e necessidade dos professores na escola, o presente estudo tem como meta dar conta do seguinte objetivo geral: **descrever, analisar e teorizar sobre que concepção de formação continuada pode contribuir de fato para ressignificar a prática pedagógica do professor.** Em termos de objetivos específicos, pretende-se: a) **sistematizar as distintas concepções de formação continuada por meio de uma pesquisa bibliográfica da literatura especializada;** b) **descrever e analisar a experiência de prática de formação continuada desenvolvida entre pares na região de Concórdia, por meio de uma pesquisa documental e da aplicação de um questionário para o grupo de formadores e professores;** c) **analisar à luz do referencial teórico as concepções de formação que estão presentes na formação continuada realizada;** d) **sistematizar princípios formativos para uma formação continuada alinhada com a perspectiva da ressignificação da prática pedagógica.**

Nesse contexto, configura-se em uma pesquisa quanto à abordagem do problema de ordem qualitativa e quantitativa (quali-quantitativa), entrecruzando os dados, conforme ensinam Fávero; Pinheiro; Sartori (2023, p. 77):

A pesquisa enquanto uma potente possibilidade de entender os atores sociais situados e datados no mundo, bem como as políticas que os circunscrevem, é que mobiliza a produção crítica de conhecimentos acerca de informações e dados, tanto numéricos quanto discursivos/descritivos.

Assim, os dados levantados no estudo se complementam e entrecruzam, como aduzem Fávero; Pinheiro; Sartori (2023, p. 77): “desse modo, a pesquisa qualitativa e quantitativa traz, em sua perspectiva, a possibilidade de tratar as informações quantitativas por meio de recursos numéricos e as informações qualitativas podem ser interpretadas e tratadas por intermédio da observação e da interação discursiva”.

Para isso, serão utilizados procedimentos de cunho bibliográfico, documental, valendo-se também dos questionários que serão aplicados aos formadores e professores que

participaram da formação em 2019, a partir de questões orientadoras que nos conduzem a olhar mais profundamente para o cenário da formação continuada em que surgem os seguintes questionamentos: Que concepções de formação estão subjacentes nos cursos ofertados aos professores, quando não priorizam o “olhar” sobre a prática e a discussão entre os pares? Os modelos de formação continuada existentes favorecem uma práxis pedagógica reflexiva? E como questão problematizadora central desse estudo: **Diante das necessidades existentes na formação de professores, quais fatores implicam uma formação continuada que promova a reflexão e construção da e sobre a práxis pedagógica?**

Assim, o primeiro capítulo trará reflexões acerca da formação inicial e continuada como uma necessidade iminente e como ela tem se dado de forma geral segundo os autores. No segundo capítulo será analisado como a formação continuada na rede estadual de SC ocorria antes e durante a pandemia, bem como, far-se-á o relato e análise de uma prática regional desenvolvida por técnicos pedagógicos da Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia/SC e um grupo de professores que atuavam na rede estadual de ensino na região em 2019. Enquanto no terceiro capítulo, serão analisados os dados coletados com professores e formadores, bem como, análise documental do projeto e registros, referentes à formação acima mencionada, realizada de forma experimental, contrapondo com o que dizem os autores.

Para a fundamentação teórica serão utilizados autores como: Freire (1996) *Pedagogia da autonomia*; Saviani (2019), *Pedagogia Histórico-Crítica*; Benincá (2010); *Educação: práxis e ressignificação pedagógica*; Nóvoa (2013) *Vidas de Professores*; Fávero; Toniato (2010) *Educar o educador*; Benincá (2010) *Educação, práxis e ressignificação pedagógica*; Mühl; Marcon (orgs), (2022) *Formação de educadores-pesquisadores*; Pimenta; Ghedin (orgs), (2012) *Professor reflexivo no Brasil*; Imbernón. *Formação continuada de professores* (2010), dentre outros.

2 POR ONDE ANDA A FORMAÇÃO CONTINUADA

O capítulo II aborda a temática formação continuada, iniciando pela polissemia das concepções, discutindo as terminologias utilizadas e alguns conceitos. Em seguida são abordados aspectos que dizem respeito à legislação sobre a formação continuada, refletindo sobre as concepções e possibilidades existentes na mesma e sobre o aporte teórico à luz da práxis pedagógica.

Neste capítulo também é abordada a mercantilização da formação continuada, contextualizando a serviço do quê, ou de quem, estão os pacotes formativos a que os profissionais da educação são, por vezes, submetidos. Ainda, quais processos de formação continuada estão presentes nas escolas e como eles se dão, bem como, a formação continuada na perspectiva da práxis pedagógica e a formação continuada crítica, reflexiva e problematizadora, como se constituem, se entrelaçam e suas possibilidades no contexto educacional.

2.1 A polissemia das concepções de formação continuada

Várias são as concepções e vocábulos empregados para definir formação continuada. Marin (1995, p. 14-18), reflete e conceitua alguns termos utilizados para formação continuada ou permanente de professores, discordando de termos que percebe como inadequados a essa temática.

Quadro 1 - Termos empregados para formação continuada de docentes

| DENOMINAÇÃO | DEFINIÇÃO |
|-----------------|--|
| Reciclagem | Utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, reciclar papéis, que podem ser desmanchados e refabricados. Este termo é considerado incompatível com a ideia de atualização pedagógica, pois sua adoção em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados. |
| Treinamento | Sinônimo de tornar destro, apto, capaz de determinada tarefa. A utilização do termo, em se tratando de profissionais da educação, é inadequada quando está relacionado a processos de educação continuada que desencadeiam apenas ações com finalidades meramente mecânicas. |
| Aperfeiçoamento | Ligado à ideia de perfeição; não é possível utilizá-lo no processo |

| | |
|---|--|
| | educativo sob pena de negar a raiz da própria educação. No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferências. |
| Capacitação: | Tornar capaz e habilitar, de um lado e convencer, persuadir, de outro. O primeiro grupo pode ser aceito como termo ou conceito que seja expresso por ações para obter patamares mais elevados de profissionalidade. O segundo grupo, não deve seguir o mesmo raciocínio, pois a atuação da profissionalidade caminha no sentido oposto ao do convencimento e persuasão. |
| Educação Permanente, Educação Continuada e Formação Continuada: | Colocados no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto ao eixo que é o conhecimento. Entretanto, há algumas nuances que não chegam a serem contraditórias, mas complementares. Educação Permanente, por exemplo, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já Educação Continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais completa, mais valorizada e cada vez mais aceita e que pode ser trabalhada no <i>locus</i> da prática cotidiana, de maneira contínua e sem lapsos. Finalmente, Formação Continuada, apesar das diversas abordagens, guarda o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança. |

Fonte: Marin (1995, p. 14 -18)

Nesse mesmo sentido, Prada, (1997, p. 88-89), faz um ensaio semelhante ao de Marin, porém com uma forma diversa de vislumbrar a definição de alguns termos utilizados quando se fala no assunto, conforme aponta o quadro 2.

Quadro 2 - Termos empregados para formação continuada de docentes, outro olhar

| | |
|---------------------|--|
| Capacitação | Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados. |
| Qualificação | Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes. |
| Aperfeiçoamento | Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos. |
| Reciclagem | Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo. |
| Atualização | Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter-se nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária. |
| Formação Continuada | Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem. |
| Formação Permanente | Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se |

| | |
|------------------------------|--|
| | preocupar apenas com os níveis da educação formal. |
| Especialização | É a realização de um curso superior sobre um tema específico. |
| Aprofundamento | Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm. |
| Treinamento | Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas. |
| Re-treinamento | Voltar a treinar o que já havia sido treinado. |
| Aprimoramento | Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores. |
| Superação | Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação. |
| Desenvolvimento Profissional | Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor. |
| Profissionalização | Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma. |
| Compensação | Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior. |

Fonte: Prada (1997, p. 88-89)

Cada um desses termos serve a distintas compreensões das concepções de formação continuada nas redes educacionais, que por vezes percebem a educação como negócio, que é o caso das redes particulares, ou ainda, redes que terceirizam suas formações para empresas que têm visão puramente empresarial e entendem que reciclagem ou treinamento podem ser considerados como formas eficientes.

No contexto exposto pelos autores, existem termos que chegam a ser pejorativos, quando se trata de formação continuada de professores, como é o caso da reciclagem, utilizada para o reaproveitamento de algo que já não serve mais no estado em que se encontra. Esse termo pode ser utilizado para objetos, coisas e não seres humanos que estão em constante processo de formação.

No mesmo sentido estão o treinamento e o re-treinamento, dentro de uma visão puramente mecanicista, ao treinar alguém se espera um resultado dado, como forma de condicionamento, que pode ser empregado a atletas, por exemplo, ou trabalhos puramente técnicos que envolvem sistemas ou coisas estáticas. Quando se fala em educação, é em formação que está se falando e não tem como aplicar algo a todos e esperar os mesmos resultados, pois o ser humano é diverso, vive em contextos diferentes, tem princípios, valores

e memórias epigenéticas que precisam ser levados em consideração no processo. Assim também o aperfeiçoamento, colocado pelos autores como ideia de perfeição, “tornar perfeito”, apontando para elementos que sofrem interferências que independem do sujeito, conforme mencionado anteriormente.

Ainda, dentre as concepções consideradas mecanicistas, está a capacitação que pretende desenvolver determinada capacidade, por meio de cursos, considerando assim que os professores são incapacitados para o exercício de sua profissão. Na mesma linha está a qualificação que pretende melhorar apenas algumas qualidades que o professor já possui.

Assim, a reciclagem, o treinamento, o aperfeiçoamento, a capacitação e a qualificação, são concepções de formação que visam a racionalidade técnica, conforme define Serrão (2006, p. 154):

Em uma prática regida pela racionalidade técnica, o que se sobressaem são as características do professor como um artesão. Um profissional que conhece os processos de trabalho possui o conhecimento e os instrumentos de produção do que pretende realizar, controla o ritmo e o resultado da sua produção e é capaz de, individualmente, produzir o que se propôs, não necessitando de crítica externa. Mas realiza ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre um mesmo produto.

Desta forma, o professor se torna um mero técnico, que aplica determinadas metodologias, e nessa concepção, acredita que estas servem a todos os alunos, assim, espera que todos aprendam da mesma forma. No entanto, é sabido que os seres humanos têm formas e ritmos diferentes de aprender, o que em tese, exige um olhar mais ampliado do professor, conforme ensinam Fávero; Tonieto (2010, p. 59):

A concepção do professor como técnico “executor de tarefas” parte da tese de que há uma relação assimétrica entre os níveis do conhecimento, sendo os mais abstratos e elaborados (teóricos) superiores aos oriundos da prática. Talvez aqui resida a raiz do problema da separação entre teoria (conhecimentos mais elaborados) e prática (dimensão do fazer, do agir).

A superação, a profissionalização e a especialização estão relacionadas a buscar cursos como graduação e pós-graduação, no sentido de ascender na carreira. Assim também pode ser entendido o aprofundamento, pois visa dar continuidade ao que já existe. Já os cursos de desenvolvimento profissional, subjazem à concepção de “eficiência” profissional.

Para Marin (1995, p. 14 -18), educação permanente, educação continuada e formação continuada, podem ser colocadas no mesmo bloco por apresentarem similaridades quanto

ao eixo que é o conhecimento. Contudo, conceitua cada uma das concepções apontando até mesmo contradições que se complementam.

A autora aborda as concepções de educação permanente e educação continuada, conceituando que a educação permanente, sugere uma educação como um processo prolongado e em contínuo desenvolvimento. Já a educação continuada, no entendimento da autora, é o termo mais completo por apresentar uma visão mais ampla, valorizada e mais aceita, tendo em vista que possibilita ser trabalhada no *lócus* escolar, de forma contínua. Compreende ainda, que a Formação Continuada, é que tem o “significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança”. Assim, para Marin, os termos e concepções mais adequados para se utilizar seriam a educação permanente, educação continuada e formação continuada.

Enquanto Prada (1997, p. 88-89), acredita na formação permanente e formação continuada. Para a autora, a formação permanente é aquela realizada constantemente, visando a “formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal”. Ao passo que a formação continuada possibilita “alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem”.

Nesse contexto, ambos os termos carregam concepções consideradas adequadas e viáveis. Para o estudo ora proposto, utilizaremos os termos formação continuada ou permanente, pois é por esse viés que pretendemos caminhar, tendo em vista que essas são as concepções nas quais acreditamos, por se tratar de continuidade da formação já existente, com um olhar crítico e reflexivo.

Dadas às conceituações, trataremos da formação continuada no sentido de avançar no processo de ação-reflexão-ação, fundamentado em cursos formais e no *lócus* escolar, onde se dá a interação professor-aluno, professor-professor, bem como na rede onde o professor pode trocar saberes com seus pares, com a finalidade de perceber a educação como nos ensina Fávero, (2022, p. 277):

[...] o professor, em sua prática pedagógica, poderia assumir o papel de alguém que menos ensina e mais desperta, estimula, provoca, questiona e, por sua vez, também se deixa questionar. Adotando essa postura, seria possível avançar na construção de um conhecimento científico, transformador e desprender-se dos ideários estáticos e falsos do senso comum.

Nesse contexto, Nóvoa (1991, p. 30) afirma que: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. A escola, neste sentido apontado por Nóvoa (1991) é vista como *lócus* de formação continuada do educador, bem como o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, reestrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas posturas na sua “*práxis*”, numa relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Esse processo de investigação, conforme Benincá (2010) revela-se, ao mesmo tempo, um processo de formação, pois na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também se transformam.

Podemos ainda associá-lo ao conceito de formação em serviço, exposto por Aquino e Mussi (2001), com o entendimento de que os professores deveriam participar de forma ativa da construção coletiva do saber, sendo a formação continuada realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

Conceitua a formação continuada em serviço, Morosini (2021, p. 296):

Trata-se do tipo de educação continuada que visa o desenvolvimento profissional do professor e destina-se aos docentes em atividade. Os participantes são estimulados a interagir com os processos formativos, em geral promovidos no âmbito da instituição em que atuam. Tendem a assumir a concepção de que trabalho é fonte e espaço de reflexão e de produção do conhecimento. Em geral, a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar o trabalho docente.

Considerando a exaustiva jornada de trabalho dos professores e demais profissionais da educação, defende-se aqui a formação continuada em serviço, contemplada na jornada de trabalho dos mesmos, conforme afirma Santos (2010, p. 14):

Um programa de formação contínua, para ser considerado como de formação contínua em serviço, precisa estar contemplado dentro da jornada de trabalho do professor, evitando assim, a responsabilização unicamente dos professores pela continuidade de sua formação (enquanto clientes), tomando para si, enquanto agência responsável pela manutenção e desenvolvimento do ensino, o compromisso de possibilitar a formação contínua em serviço.

Dessa forma, é possibilitado de fato que esses profissionais tenham condições de participar dos programas de formação continuada, assim entendida por Fávero e Tonieto (2010, p. 56):

Formação continuada de professores, então, é o processo pelo qual se busca dar continuidade à formação inicial da mentalidade e/ou do caráter do profissional da educação. Ela acontece por meio da inserção desse profissional no conjunto de conhecimentos que dizem respeito ao seu campo de atuação e visa a construção permanente do “ser professor”.

Nesse sentido, a formação continuada começa a se efetivar, quando o professor tem consciência do seu “inacabamento”, conforme ensina Freire (1996, p. 26), quando enfatiza que o professor crítico é aquele que é “responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente”, mas acima de tudo que se aceita como “ser cultural, histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento”. A consciência do inacabamento possibilita que o professor seja capaz de ressignificar a sua prática e compreender a necessidade de formar-se constantemente.

E, sabendo-se inacabado, tendo em vista que para Freire (1996, p. 26), o inacabamento é próprio da consciência vital, pois onde há vida há inacabamento, o professor estará sempre ressignificando sua prática. Saber-se inacabado é o primeiro passo para compreender a necessidade de formar-se constantemente e desenvolver a capacidade de ressignificar sua prática teorizando sobre seu próprio fazer pedagógico.

Contudo, nos alertam Fávero e Tonieto (2010, p. 69), que “se o professor não der continuidade ao seu próprio processo de formação continuada, ele ficará sempre na dependência de cursos externos, visto que é sempre necessário que alguém lhe diga o que fazer e como fazer.” Quando o professor não tem consciência dessa necessidade, no sentido mais profundo de formar-se constantemente, ele fica à margem das “receitas”, no anseio de novas técnicas ou metodologias que deem conta daqueles alunos que não aprendem, segundo sua percepção e acabam se tornando meros técnicos que precisam constantemente do aporte de especialistas (Fávero; Tonieto, 2010, p. 69).

A questão maior, conforme Pérez Gómez (1995, p. 98) é que:

A maioria dos programas de formação de professores assume um modelo de racionalidade técnica ou instrumental, ou seja, a formação de professores tem vislumbrado o professor apenas como executor de tarefas e não como um agente

reflexivo diante de sua prática educativa. Dessa forma, infere-se mais um fator depreciativo frente à formação continuada, a sequência do paradigma que vê o professor como um técnico especializado.

A formação pautada na racionalidade técnica ou instrumental está centrada em modelos, técnicas, metodologias de ensino que não consideram a diversidade em sala de aula. A mesma forma de ensinar serve para todos e espera-se os mesmos resultados com a aplicação das formas mencionadas.

Se analisarmos a história da educação, por muito tempo e até mesmo na atualidade, o professor é visto como o detentor do conhecimento, que não valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, assim como, por vezes, ainda não consegue compreender que sua prática está diretamente ligada à aprendizagem destes. Quando o professor avalia a aprendizagem do aluno, não apenas o avalia, mas, está avaliando o processo percorrido por ambos, sua prática pedagógica e aquilo que o aluno de fato se apropriou.

É comum ouvir nas salas dos professores, falas como “eu ensinei, eles é que não aprendem”, “esses alunos não querem nada com nada”, “esses alunos do NEM (Novo Ensino Médio), são nem, nem”, no sentido de ficar alheio a tudo o que é “ensinado”. Essas falas demonstram claramente a falta de compreensão do processo e o lugar do professor e do aluno nele. Quando o professor consegue refletir sobre sua prática, em constante processo de formação, pode então compreender onde ou de que forma é possível retomar o que não deu certo.

Assim, os saberes dos professores são essenciais para o processo de ação-reflexão-ação, possibilitado pelas formações continuadas, pois como afirma Paulo Freire (1996, p. 25), “não existe docência sem discência; é preciso que desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Ainda, ao se referir à formação continuada, nos ensina Freire (1996, p. 21), pelo viés da formação permanente:

[...] que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Muitos são os fatores que interferem nessa verificação da aprendizagem, como o instrumento utilizado, o que o professor compreende por avaliação e o quanto consegue refletir sobre esse processo. E, se o professor é um técnico especializado, é possível que não consiga refletir sobre seu papel fundamental na vida escolar do aluno, bem como, na sua própria formação e acaba fazendo da avaliação um processo extremamente autoritário.

As reflexões apresentadas por Freire são reforçadas por Sartori (2011, p. 24) quando diz que “a resignificação da prática pedagógica, [...] se evidencie na dinâmica de sua dialeticidade, ou seja, no movimento histórico do ser e do tornar-se professor, considerando-se as manifestações diferenciadas que se revelam nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento”.

No entanto, existem entraves que dificultam que a formação continuada seja compreendida conforme exposto acima, a começar pela legislação vigente no país e no estado. Quais concepções de formação continuada estão previstas na legislação? Se as redes públicas levam em consideração o que preconiza a legislação, a concepção que permeia a mesma precisa se apresentar nas diretrizes, leis, planos de educação, formação inicial em nível de magistério, licenciaturas e pós-graduação. No próximo item será abordado com mais profundidade esse assunto.

2.2 O que diz a legislação sobre a formação continuada: entre a obscuridade e a luz no fim do túnel

A formação de professores no Brasil tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas, tanto na forma inicial como continuada. Quando se fala em formação inicial, seja ela em nível de ensino médio, magistério, ou nível superior nos cursos de licenciatura, há que se estabelecer um processo de reflexão, dados os rumos que a educação tomou nas últimas décadas.

Quando a formação inicial em nível médio, ou técnico em magistério, ainda era pré-requisito para a formação de professor, se suponha que este profissional em formação passava, além do ensino médio, por um processo de aprofundamento em didáticas de ensino, bem como estágios nas modalidades de educação infantil e ensino fundamental.

Assim, já no início de sua formação, havia a possibilidade de conciliar a teoria com a prática, de forma presencial com os colegas do curso e com os alunos e escolas onde eram realizados os estágios.

Segundo a alteração do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por meio da Lei nº 12.014 de 2009, entre outros, são profissionais da educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Nesse contexto, sabe-se que poucos são os cursos de magistério mantidos no estado de Santa Catarina, no entanto, essa base inicial era e é extremamente importante para a observação e reflexão deste profissional que mais tarde irá cursar uma graduação.

Nessa modalidade, através das didáticas e estágios, atualmente de um ano na educação infantil e um ano no ensino fundamental, é possível experienciar muitas teorias e práticas. Com o advento do novo currículo, há a possibilidade de ampliar mais um ano a fim de estudar a educação especial.

Ao tratar de quem são os profissionais da educação, o artigo 61, parágrafo único prevê em que se fundamenta a formação dos profissionais da educação:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Brasil, 1996. art. 61)

Vejamos que no inciso I, há explicitamente a previsão de uma formação sólida, baseada em conhecimentos científicos e sociais e no inciso II, a associação entre teoria e prática, realizadas em estágios supervisionados e na capacitação em serviço.

A legislação mencionada prevê o ideal de uma formação inicial, presente no artigo citado, contudo, as licenciaturas aceleradas em cursos EaD não constituem exatamente uma

formação sólida, pelo contrário, geralmente é precária e superficial, tendo em vista que nessas licenciaturas, o percurso percorrido pelo acadêmico é solitário, com materiais por vezes desatualizados, ausência de mediação por parte dos chamados “tutores”, que são na sua grande maioria mal remunerados e ao fato dos alunos estarem pouco familiarizados ao autodidatismo. Os polos de EaD, geralmente, contam com uma infraestrutura deficitária que não oferece o suporte necessário aos acadêmicos. Nesse sentido, os estágios supervisionados andam na mesma linha de pensamento, ocorrendo de forma mecânica e aligeirada, como se percebe no contexto vivido.

Nota-se no texto da lei, que a concepção de formação existente nesse dispositivo, visa à racionalidade técnica e por isso, mecanicista. Por racionalidade técnica, entende-se a formação voltada para metodologias e técnicas, que percebe o professor como um mero técnico, o qual não reflete de forma crítica sobre sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, esse professor aplica metodologias e técnicas que aprende nas formações, como se isso bastasse para garantir a aprendizagem dos alunos. Este conceito será aprofundado posteriormente.

Apesar de prever a relação entre teoria e prática, utiliza a expressão “capacitações”, como se o professor não fosse capacitado. Dessa forma, há entraves que nascem junto com a própria legislação, que não compreende a formação como um processo contínuo, que se dá de diversas formas e que, sobretudo, propicie a reflexão sobre a teoria e a prática no *locus* escolar, numa proposta construída coletivamente.

Ainda na análise da mesma lei, a formação em nível médio, magistério, é admitida como formação mínima para professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme preconiza o artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996, art. 62)

Olhar para o início da formação dos professores é importante para contextualizar a formação inicial em nível superior, anteriormente feita em licenciaturas de forma presencial com estágios devidamente acompanhados pelas universidades e atualmente, na sua grande maioria, na modalidade à distância (EaD) com pouco ou nada de supervisão das instituições

de ensino superior, na realidade em que estamos inseridos. A quem serve, ou qual é a concepção de formação de um legislador, que prevê uma formação aligeirada e superficial?

Dados do Censo da Educação Superior 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação (MEC), publicados em novembro de 2022, revelam a expansão assustadora da modalidade EaD:

Entre 2011 e 2021, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade de educação a distância (EaD), aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4%. Se, em 2011, os ingressos por meio de EaD correspondiam a 18,4% do total, em 2021, esse percentual chegou a 62,8%. (INEP, 2023)

Diante dessa realidade, quando o professor parte da formação de nível médio em magistério, para depois cursar uma licenciatura, já tem um primeiro contato com escola, alunos e prática docente, no entanto, com a diminuição da oferta dessa modalidade, a maioria dos professores tem como primeira experiência as licenciaturas e como aponta a pesquisa, a maioria em EaD. Nessa modalidade, o acadêmico traça seu plano de estudos com pouca intervenção de professores habilitados, geralmente mediados por um tutor, que raramente fomenta discussões e reflexões. Não se trata de desfazer uma modalidade em detrimento de outra, mas de olhar de uma forma mais profunda para a formação inicial do professor que está chegando à sala de aula.

Contudo, esse tipo de formação vem se naturalizando no meio educacional e na sociedade como um todo, sob a égide do acompanhar as evoluções do mundo tecnológico em rápida transformação e sob os interesses neoliberais para atender o mercado de trabalho, que necessita de trabalhadores alienados. A formação inicial em EaD, pressupõe a teoria do “aprender a aprender”, que vem sendo implantada há algum tempo e que Saviani, aponta ter relação com a pedagogia das competências:

[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (Saviani, 2021, p. 437)

Essa responsabilidade dos próprios sujeitos, referida pelo autor, constitui-se em uma carga muito pesada aos graduandos a ponto de criar lacunas na formação inicial, que influenciam negativamente na prática pedagógica docente, especialmente nas questões didático-metodológicas e na capacidade reflexiva dos mesmos. No plano de fundo disso está a ideia de uma formação flexível, breve, sem perspectivas críticas e históricas, dessa forma, alienada, que atende a lógica neoliberal.

Surge então o questionamento: como é possível estabelecer reflexões sociais, críticas, filosóficas, tomar a educação como prioridade, estabelecendo sentidos, em cursos de licenciatura com carga horária reduzida, sem os devidos espaços de discussão?

Por maior que seja a vontade desse acadêmico em formação, a falta de condução, intencionalidade pedagógica e compromisso ético nesse tipo de curso, não permitem ao estudante o avanço necessário à capacidade de aprofundamento teórico e à devida reflexão inerente ao papel do educador.

Nesse sentido aponta Sartori, (2011, p. 34) que “a ação-reflexão é condição essencial para buscar a compreensão dos elementos intervenientes no processo ensino-aprendizagem, pelo fato de oportunizar ao professor o diálogo com o próprio agir docente”.

Esse diálogo é possível e necessário em processos de formação permanente ou continuada, onde seja oportunizado ao professor pensar sobre a ação-reflexão-ação no fazer pedagógico cotidiano, tendo em vista não somente as lacunas oriundas da formação inicial, mas a formação permanente necessária à carreira de educador, como ilustra Gatti (2013, p. 59-60):

Os professores são os mobilizadores da educação escolar e a escola é hoje a instituição social basilar na instrução e formação para a vida civil, porta para outras formações e para a construção continuada da democracia e a luta pelos direitos humanos. Sua atuação coloca-se, assim, entre a exclusão social e a transformação. Então, a formação inicial dos professores é crucial, sem deixar de lado o papel relevante da formação continuada em suas vidas profissionais.

Nesse contexto, o papel do professor na sociedade é de extrema importância e justamente por isso é que se faz necessário que sua formação, seja inicial ou continuada, possibilite meios de sair da perpetuação da exclusão social para a transformação social almejada. Contudo, as legislações que normatizam todo o processo educacional, são falhas e por vezes até mesmo obscuras, no sentido de não explicitar de fato uma diretriz de formação continuada que contribua, ou possibilite ao professor a reflexão-ação sobre a própria prática.

Entre as principais legislações que normatizam a educação no Brasil, estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96 e alterações posteriores), o Plano Nacional da Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nos estados, de forma geral, o Plano Estadual de Educação, a Proposta Curricular, agora Currículo do Território e o Sistema Estadual de Educação.

A LDB 9394/96, art. 62, em seu § 1º preconiza que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Ainda, no § 2º do mesmo artigo, prevê que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância”.

Percebe-se nessa lei, uma das mais importantes da educação brasileira, a forma superficial como trata a formação continuada, primeiramente prevê o regime de colaboração entre os entes, de forma genérica. Na continuidade dos parágrafos, aduz que pode ser realizada em EaD, com recursos tecnológicos, no entanto, em nenhum momento menciona a práxis pedagógica, ou reflexão sobre a prática. Assim, a concepção de formação que permeia essa legislação é obscura e dá ênfase às formações em EaD, que podem ser feitas, para que chegue até os professores, no entanto, não pode ser somente isso. A experiência pós-pandêmica mostrou que a formação continuada necessita também de contato e trocas entre os pares.

Nos desdobramentos do mesmo artigo (62 A), ao se referir aos cursos de educação profissional, afirma que a formação continuada pode ser realizada “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação”.

No contexto deste artigo, incluído em 2013 na LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 2013, há o amparo para que a formação continuada seja feita no local de trabalho, abrindo o leque para as demais instituições. Eis aqui uma luz para os desdobramentos intencionais das redes, de uma formação reflexiva feita no *locus* escolar, que leve em consideração à práxis pedagógica.

O Plano Nacional de Educação prevê na meta 16, a formação continuada de professores:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os

(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014, p.80)

Apesar de prever a formação continuada, por área do conhecimento, a meta é pouco ou quase nada ousada, quando atribui o percentual de apenas 50%, ou seja, metade dos professores terá acesso, até o final da vigência deste plano. Além de ser pouco é uma meta tímida e frágil, que não explicita de que forma poderia acontecer e não propõe nenhum movimento maior para a formação continuada.

Já o Plano estadual de Educação de SC, na meta 15.9, pretende “assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino”. Seguindo assim, o mesmo texto do Plano Nacional, no entanto, não prevê percentuais e estende a todos os profissionais a necessidade de formação continuada. (Santa Catarina, 2015, p. 29)

Ainda, o Plano Estadual de SC, segue prevendo a formação em nível de pós-graduação, buscando garantir vagas, acesso e permanência, bem como consolidar o que já existe.

Meta 16: Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

16.1 Consolidar política estadual de formação, em nível de pós-graduação, de professores da educação básica, definindo diretrizes estaduais, áreas prioritárias, instituições formadoras.

16.7 Garantir programas de formação de professores e profissionais da educação básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu e stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias. (Santa Catarina, 2015, p. 30)

Contudo, o cenário atual está muito aquém das metas previstas, pois as condições para a efetivação das mesmas são precárias. Não há no estado programa para formação *stricto sensu*, apenas a liberação de carga horária, não na totalidade, para poucos professores ao ano. Assim como, não há na atualidade, incentivo com bolsas para as Universidades Comunitárias.

O currículo do Território Catarinense do Ensino Médio, enuncia no Caderno 1 a necessidade de uma formação continuada que seja capaz de ressignificar a prática pedagógica, contribuindo com crescimento pessoal e profissional:

Destaca-se que a manutenção de uma agenda sistemática e consistente, com objetivos sólidos, é o que irá subsidiar a inovação e a ressignificação da prática pedagógica, lembrando, assim, que a formação continuada se constitui como pilar para o crescimento pessoal e coletivo dos profissionais da escola, bem como garante o sucesso da implementação do novo currículo do ensino médio. (Santa Catarina, 2019, CBTC Caderno 1, p. 110)

Porém, assim como a BNCC, os currículos dos territórios foram elaborados em tempos reduzidos e as formações a que os professores tiveram acesso ocorreram apenas em EaD. Embora em Santa Catarina quem elaborou o currículo do território foram professores selecionados, por meio de inscrições e equipe da Secretaria de Estado da Educação, a discussão e compreensão do mesmo não alcançou a totalidade de professores. No entanto, o próprio documento reconhece a necessidade de ressignificar a prática pedagógica, por meio da formação continuada do professor no coletivo escolar. Isso favorece o pensar uma formação entre pares, que leve em consideração a prática pedagógica dos professores em uma proposta assumida coletivamente pela escola, numa perspectiva de práxis pedagógica.

Nesse sentido, se faz necessário compreender o conceito de prática e de práxis, conforme ensinam Fávero; Tonieto (2010 p. 66-67):

A prática, como atividade humana, pode vir a ser práxis e vice-versa; porém, temos de caracterizá-las para sabermos quando passamos de uma para outra. A prática diz respeito a todo fazer que se dê de forma isolada, ou seja, assistemática, negando a processualidade e encerrando-se em si mesma; já a práxis implica a noção de processo que se desenvolve e se constrói exigindo por isso sistematicidade e organização das ações, de modo que o sujeito consegue perceber pontos a serem refeitos, repensado, reorganizados e redimensionados.

Destarte, a práxis só ocorre a partir da prática pedagógica, a qual possibilita o questionar, refletir, repensar, reelaborar e projetar novas formas de agir. “É por isso que ela exige a relação entre método, prática e teoria, uma vez que é reflexão “na ação e sobre a ação” (Fávero; Tonieto, 2010, p. 67)”.

Dessa forma, a formação continuada começa a fazer sentido no contexto escolar onde tudo acontece, no entanto, essa proposta precisa ser construída coletivamente pelos professores, equipes pedagógicas e diretivas, primeiramente, e num processo maior de rede, para que possa se fortalecer e se sustentar.

A educação exige um compromisso maior, conceituado por Benincá nos escritos de Mühl (2010, p. 10):

Benincá entende que a educação não é uma tarefa qualquer, mas uma ação que implica um compromisso ético e humanizador com os alunos e com os demais educadores; que deve contribuir para o desenvolvimento da conscientização, possibilitar a formação crítica dos educandos e educadores e promover a transformação sociocultural do contexto em que estes vivem. A educação é, ao mesmo tempo, uma ação cognitiva, ética e política, que deve incentivar a participação efetiva dos indivíduos na construção de seus projetos de vida, orientando-se por princípios que promovam o bem comum e tornem as pessoas solidárias, justas, humanas.

Nesse contexto, a formação dos professores é de extrema importância, pois é condição determinante da sua prática pedagógica. Se o professor é fruto de uma formação precária, não conseguirá sequer vislumbrar as dimensões que seu trabalho envolve, nem mesmo conseguirá se perceber no mundo em relação ao seu papel na sociedade e o compromisso com a formação de outros.

No sentido mais amplo de formar, Gatti, (2013, p. 38, apud Silva Júnior, 2010, p. 62) afirma que:

Formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

Assim, a formação constitui-se em algo complexo, abrangente, que necessita de uma visão global, possibilitando reflexões, discussões e olhar crítico. O formar “tarefeiro”, apenas para aplicar técnicas ou metodologias distintas sem levar em consideração perspectivas sociais e filosóficas claras, é preocupante sob a ótica de Gatti (2013, p. 39), pois “torna um amontoado de *fazeres* sem um pensamento que articule modos de ser e realizar”.

A formação humana e profissional precisa ser vista como um processo amplo que não se esgota em si mesmo, também definida por autores pela palavra alemã *Bildung*. Conforme Mühl e Marangon, (2019, p. 68) “*Bildung* representa, portanto, uma concepção de formação que não pode ser obtida apenas por meio da instrução, mas um processo que exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um auto-desenvolver-se”.

Nesse sentido, *Bildung* vai além da formação obtida através de cursos, graduações ou pós-graduações, prevê o desenvolvimento integral do sujeito, estando ligado ao contexto em que se está inserido, no sentido mais profundo de formar-se.

Mais que uma simples “aquisição” de conhecimento ou o desenvolvimento de talentos, a educação enquanto *Bildung* deve ser entendida como um processo de individualização pelo qual o sujeito torna-se ele mesmo. Ela envolve o desabrochar da personalidade de cada indivíduo em um processo de desenvolvimento permanente e articulado com o momento cultural vivenciado, com as condições temporais, espaciais e sociais disponíveis, mesmo que estas ainda não apresentem todas as exigências para o pleno desenvolvimento do indivíduo. (Mühl; Marangon, 2019, p. 68)

Consoante a isso, a condição de humanidade está imbricada nesse conceito, visto que cada sujeito se desenvolve segundo o meio e as relações que estabelece, com o conhecimento, com o outro e consigo mesmo, assim vai se formando e se desenvolvendo. *Bildung* é entendida por vários pesquisadores como autoformação ou formação de si mesmo e pressupõe a compreensão e a consciência do sujeito quanto a esse processo (Mühl; Marangon, p.100). Entender-se um ser humano em construção, possibilita um melhor aproveitamento das oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e autoformação.

Contudo, nem sempre esse processo é consciente, geralmente as formações continuadas, a começar pelo previsto nas legislações, são um tanto vagas e não possibilitam um olhar crítico e reflexivo, como é o caso dos pacotes formativos oferecidos por institutos e empresas, assunto que será abordado a seguir.

2.3 A mercantilização da formação continuada

A formação continuada de professores no Brasil tem sido ofertada por instituições públicas e privadas. As instituições privadas atuam na formação continuada dos professores da rede pública de várias formas, entre elas está a celebração de convênios e contratação de institutos e empresas para assumir, no modelo de assessoria educacional ou mesmo cursos de curta duração, a responsabilidade que é do ente público. Descortina-se assim, a visão mercantil presente na própria política promovida pelo governo, por meio de serviços de formação encomendados, tais como assessorias, consultorias, pesquisas e avaliações diversas.

Ocorre que, para atender a legislação vigente que preconiza a necessidade de formação continuada, os entes públicos que não tem clareza ou equipes com o conhecimento necessário à elaboração de uma proposta pedagógica que seja da rede e para a rede, acabam contratando formações (de redes privadas) descontextualizadas que visam a racionalidade técnica e atendem às concepções neoliberais.

Nas palavras de Imbernón (2009, p.20), percebe-se:

Uma crescente desregulação do Estado com uma lógica de mercado e um neoliberalismo ideológico complementado com um neoconservadorismo que vai impregnando o pensamento educativo e muitas políticas governamentais.

Muitas vezes não compreendemos o quão profundo estão arraigadas em nosso meio essas questões, documentos, políticas públicas que se apresentam como salvação aos problemas educacionais, mas trazem consigo políticas, emaranhamentos e contextos que precisam ser muito bem analisados no campo econômico e social, mas especialmente educacional, que nos colocam em dúvida sobre o que fazer.

Ainda, na tentativa de subjugar a educação pública, vemos vários movimentos adentrando as escolas, como nos diz Peroni (2018, p. 220) quando afirma que “no Brasil ocorrem múltiplos editais, formas de terceirização e compra dos mais diversos “produtos”, desde a formação, gestão, aprendizagem.” Como exemplo, a autora cita o Movimento Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Itaú BBA, Instituto Unibanco, Insper, entre outros. Contudo, não basta entendermos a finalidade da atuação desses institutos ou empresas na educação, precisamos nos posicionar diante disso de forma crítica, compreender as intencionalidades, as motivações, o jogo de influências, os distintos atores. E esse posicionar-se exige conhecimento e postura, tendo em vista que a força do argumento vem disso.

Nesse contexto, os estudos de Dardot; Laval (2021, p. 414) contribuem de forma exemplar para compreender a forma sutil com que a competição adentra no mundo escolar, fragilizando de certa forma a ideia de escola comum:

A competição é uma ideologia de combate e uma tecnologia de poder que consolida a dominação daqueles que têm todos os atributos para dominar e que atomizam os dominados, colocados em competição entre si para conseguir as migalhas do banquete. Com o neoliberalismo, vivemos um grande retrocesso em relação à ideia de escola comum, de escola para todos, de escola inclusiva.

Como processar tudo isso no dia-a-dia da escola sem possibilidades, nem condições de estudar profundamente essas questões que são impostas de forma intrínseca? Como refletir sobre essas questões com profissionais impossibilitados de efetivar paradas pedagógicas em função da carga de trabalho excessiva, condições precárias de trabalho e políticas que corroem, de um modo especial, a educação pública? Faz-se necessário compreender como

lidar com esses processos precarizados de formação inicial e continuada que conduzem à fragilização dos profissionais, que por vezes, ainda entram em processo de competição para demonstrarem que a educação que praticam é de qualidade.

Ademais, por vezes, os próprios educadores não têm condições, devido à formação inicial deficitária, de fazer uma análise e reflexão mais aprofundada, mesmo que sejam, segundo Dardot; Laval (2021, p. 416), “educadores progressistas, involuntariamente, tornaram-se portadores de conteúdos individualistas, utilitários e psicológicos, em detrimento da sociologia crítica e do espírito cooperativo.”

Isso se dá na formação docente, quando a mesma visa apenas o treinamento para aplicação de metodologias e técnicas pressupondo que todos os alunos são iguais e estas atendem a totalidade. Nesse contexto, não há possibilidade de reflexão por parte dos professores e dos alunos, pois fazem tudo mecanicamente. Esse conceito de formação é definido por Imbernón (2009, p. 51) como sendo:

A concepção básica que apoia “o treinamento” é que há uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidas pelos professores em sala de aula e para isso são utilizadas modalidades como cursos, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se quiser denominá-los, em que a racionalidade predominante era que os significados e as relações das práticas educativas seriam transmitidas por um *expert* solucionador de problemas que outras pessoas tinham: os professores e as professoras.

Além disso, há uma busca por parte dos educadores de cursos de extensão, bem como de pós-graduação, para progressão na carreira, esvaziando o sentido primeiro da formação continuada. Em que pese que a condição financeira seja importante, pois proporciona maior qualidade de vida aos professores, a busca pela formação precisa ter um sentido mais amplo que apenas o financeiro, para que a mesma não seja confundida com aumento de salário, evitando assim que o professor entre numa lógica de mercado.

Nesse sentido, é muito comum ouvir nas escolas, falas de professores que estão em interstício aposentatório, afirmando “não preciso mais fazer cursos porque não posso mais progredir na carreira”, como se esse fosse o maior objetivo da formação. Esses mesmos professores ao se aposentar, retornam para as redes públicas como admitidos temporariamente, fora do contexto e alheios às discussões e reflexões da atualidade.

Ainda, na perspectiva de atender aos currículos dos estados e municípios, nos ensina Nóvoa que:

Para assegurar a competência e compensar as deficiências, bem como para se atualizar, os professores são formados em cursos e institutos destinados a melhorar as suas capacidades de comunicar conhecimentos apropriados aos alunos, que são, por sua vez, testados em ordem a garantir que recebam os conhecimentos especificados nos documentos curriculares. (Nóvoa, 2013, p. 84)

Assim, o professor segue sendo treinado a melhorar a sua forma de comunicar conhecimentos, que em seguida serão mensurados por meio de avaliações internas e externas³, sem que o aluno, muitas vezes, veja sentido no que está fazendo, visto que memoriza os conteúdos para as avaliações, porém, não estabelece relações com sua vida cotidiana, contextualizando-os.

O mercado das formações, além de atender as necessidades dos entes que contratam as empresas, institutos e universidades para cumprir a legislação, visa o lucro, tendo em vista que muitas dessas formações são desenvolvidas com currículos pré-estabelecidos, para os diversos estados do país, sem levar em consideração a realidade de cada um.

Acontece que tudo isso tem como “pano de fundo”, a privatização da educação, tendo como justificativa a ineficiência do setor público. A formação inicial e continuada precária, a inserção de empresas, institutos e afins, denotam a atuação neoliberal na educação. Como afirma Peroni (2016. p. 9), “quando analisamos as relações entre o público e o privado, observamos que estas ocorrem via execução ou direção, levando a lógica de mercado para o conteúdo da educação”.

Nesse sentido, movimentos como “Todos pela educação”, fundado em 2006 e vigente na atualidade, congrega diversos setores da sociedade civil que almeja traçar caminhos para uma educação de “qualidade para todos”, é um exemplo do que Peroni (2016) se refere: levar a lógica de mercado para o conteúdo da educação. Porque a educação precisaria de uma organização que fizesse o seu papel, especialmente em traçar políticas educacionais? Aduz Peroni (2016. p. 9), que por vezes a própria administração pública abre mão dessa decisão:

³ Caberia uma longa discussão e reflexão no que se refere às avaliações externas e internas, contudo, no presente estudo, essa temática não será aprofundada, visto que renderia uma potente pesquisa sobre essa tendência na educação, que tem se pautado nas avaliações de larga escala e nas reformas neoliberais em curso. No entanto, coadunamos com o que afirma Esteves (2017, p.37): [...] os autores desses projetos e os formadores que os concretizam não terem geralmente consciência das importações que fizeram de universos conceituais distintos e de, portanto, as suas deliberações por carecerem de fundamentação teórica e de exame crítico gerarem práticas confusas e equivocadas entre o ideal desejado e os processos e resultados conseguidos.

O processo de mercantilização ocorre também com o privado definindo o conteúdo da educação. Neste caso, observamos em parte o poder público assumindo a lógica do privado na administração pública através da gestão gerencial e também quando abre mão de decidir o conteúdo da educação, repassando a direção para instituições privadas.

Da mesma forma, quando a administração pública deixa de fazer o seu papel, no que concerne a políticas públicas educacionais e formação de professores, abre espaço para que organizações, institutos e fundações, adentrem a esses espaços e o façam, numa lógica mercadológica, que pouco contribui com a reflexão da práxis pedagógica.

Ao refletir sobre essa questão, Nóvoa afirma que:

Muitos programas de formação continuada têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual “mercado de formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (Nóvoa, 2009. p. 23).

Percebe-se assim que existem formações que além de não contribuir com a práxis pedagógica, constituem-se em empecilhos para os docentes, na medida em que coloca em dúvida a prática dos mesmos ou ocupam uma parte do tempo que poderia ser destinado a um fazer pedagógico permeado de sentido. Destarte, o autor aponta um caminho que parece coerente para a formação continuada de professores que pode partir do próprio local de atuação, na partilha com os pares, numa dinâmica pedagógica consciente e intencional, formando uma rede de trabalho coletivo. Contudo, questionam Fávero, Agostini, Rigoni (2021 p. 1-27) como:

É possível um projeto coletivo de formação pedagógica diante de um cenário em que ocorre a precarização da educação formal, reduzida ao imediatismo, à massificação, à sobreposição da lógica do sentido privado sobre o público, da lógica neoliberal capitalista impregnada na educação e nas suas políticas educacionais e à abdicação do saber e destituição de certas funções próprias da escola?

Essa pergunta surge no contexto de um estudo sobre o mal-estar docente que permeia os ambientes educacionais. Afinal, dentre vários fatores que influenciam diretamente a

educação, como se sentem os profissionais que nela atuam? Quais fatores têm contribuído para esse mal-estar? Apontam os mesmos autores que:

A própria lógica neoliberal trabalha para contribuir com o desprestígio social, baixos salários, precarização das condições de trabalho, analfabetismo digital, insegurança e agressões verbais que são fatores que produzem a vulnerabilidade docente. Tal vulnerabilidade pode ser melhor enfrentada se houver uma gestão democrática que consiga refletir sobre tais problemáticas que os professores vivenciam diariamente, e saibam promover espaços democráticos de diálogo para que coletivamente seja possível planejar estratégias de enfrentamento dessas manifestações de estresse, a fim de sensibilizar a sociedade sobre as condições de vida que os professores enfrentam no cotidiano escolar (Fávero; Agostini; Rigoni, 2021, p. 1-27).

Percebe-se assim, que muitas vezes, se espera uma atuação dos professores, num mundo com transformações diárias no conhecimento produzido, nas tecnologias, na própria oferta exacerbada de cursos de formação, isso tudo somado a uma carga horária de trabalho desumana, tendo em vista a desvalorização, que colocam esse profissional numa situação demasiada estressante.

Nessa lógica de mercado de ser o empreendedor de si mesmo, o professor, assim como outros profissionais, vão vivendo numa espécie de “piloto automático”, o que não permite o autoconhecimento e a possibilidade de perceber com clareza seu papel e contribuição possível no seu local de atuação.

Apontam Fávero; Agostini; Rigoni, (2021, p. 1-27), para a importância de uma gestão democrática que seja capaz de criar espaços de diálogo para a construção coletiva de estratégias de enfrentamento desse mal-estar docente, se posicionando na sociedade.

Ainda, que para o enfrentamento dessa situação, se faz necessário “políticas pedagógicas de formação inicial e continuada adequadas, realistas e proativas que não se reduzem à forma empresarial de educação” (Fávero; Agostini; Rigoni; 2021, p. 1-27).

Afinal, como afirma Nóvoa (2009, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.

Assim, a formação continuada desconectada da prática pedagógica, da realidade vivida pelos professores não faz sentido para os mesmos. No entanto, a formação existente

parte das políticas públicas, ou da falta de clareza das mesmas, o que acaba criando essa mercantilização, pois quando não há compreensão e intencionalidade, qualquer caminho é válido. Além disso, se não houver mudança de postura e melhora nas avaliações internas e externas após as formações, a responsabilidade é do professor, da escola, de qualquer um dos envolvidos, menos daqueles que deveriam olhar para isso com mais seriedade.

Corroborando com a formação numa perspectiva intencional, consciente e comprometida, o que nos ensina Nóvoa:

No que a *formação contínua* concerne, dever-se-á a mesma desenvolver ao longo da carreira, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de *educação permanente* e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores. (Nóvoa, 2013, p. 168)

Desta forma, é necessário o exercício inverso, de dentro da escola, partindo das reais necessidades e contextos, para o estudo e reflexão dos professores, e posteriormente ir para cursos, seminários e afins, que possam de fato contribuir para a práxis pedagógica. O professor precisa sentir-se apoiado nesse processo, pela equipe pedagógica e gestora para que possa refletir sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos por meio de uma prática consciente e transformadora, que recusa o consumismo de cursos, na perspectiva do mercado de formação, em detrimento da construção de uma proposta pedagógica construída coletivamente.

2.4 Entre o real e o ideal: quais caminhos percorre a formação continuada?

Para um estudo mais aprofundado, é importante compreender quais processos de formação continuada estão presentes nas escolas e como eles se dão.

Para Benincá (2010, p. 257-258), a educação continuada se dá de três formas, a saber: a) Como um processo informal e espontâneo; b) Retornando às Instituições de ensino em busca de formação institucional; c) formação pela práxis pedagógica. Refere o autor, sobre cada uma dessas formas, o que segue:

- a) O processo informal e espontâneo está ligado ao conhecimento do senso comum e espontâneo, ou seja, é aquele adquirido com a prática cotidiana. Não está ligado a um método, geralmente é fragmentado e superficial. “Os

professores que se contentam com esse tipo de conhecimento dificilmente retornam às universidades, ou a qualquer outra instituição de ensino para realizar cursos de atualização” (2010, p. 257). Dá-se de maneira informal e não é uma prática continuada de aprendizagem.

Nesse enfoque, estão aqueles professores que saem das universidades e acreditam que isso, por si só, se basta, sem levar em consideração a evolução da sociedade, do ser humano e a necessária reflexão sobre a prática.

A formação continuada advinda do senso comum caracteriza-se segundo Fávero (2022 p. 275), como um processo informal e espontâneo e complementa: “por ser adquirido de forma espontânea, o portador desse saber não percebe a necessidade de atualização através de cursos formais e, tão pouco, a necessidade de transformar-se”.

Quando o professor está nesse processo, acredita que apenas a experiência que adquire com os anos é suficiente, no entanto, na sociedade em que vivemos, o conhecimento é algo que muda constantemente, devido ao grande número de estudos e pesquisas, bem como pela evolução tecnológica que faz com que os alunos tenham acesso a uma gama muito grande de informações e conhecimento antes mesmo de frequentar as escolas.

- b) A formação institucionalizada prevê o retorno dos professores às instituições, onde buscará “cursos de atualização, como palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado”. Alerta o autor que, “se a atualização do professor depende apenas das informações originárias de fontes externas, ficará sempre na dependência de novos cursos”.

Assim, o professor corre o risco de buscar por algumas informações que logo podem se tornar ultrapassadas, dada a evolução tecnológica e a rapidez com que o conhecimento é construído na atualidade, conforme supramencionado. Contudo, a busca por formação descontextualizada da realidade em que atua, pouco contribui com o fazer pedagógico, o que pode gerar insatisfação aos docentes e os fazer “consumir” mais e mais cursos e seminários por não ver uma possível solução para as angústias do cotidiano.

- c) A formação pela práxis pedagógica caracteriza-se pela “autoformação e formação coletiva”, ensina Benincá (2010, p. 258) que “no caso específico do método da práxis pedagógica, a referência primeira na observação é a prática da professora e do professor”. No que concerne a esse enfoque, há uma “inversão” daquilo que prega a pedagogia tradicional, ou seja, na formação

pela práxis não se parte da autoridade e do discurso, o método é o coração da teoria.

Cabe salientar aqui, que não se confunde com a formação espontânea, tendo em vista que nesse método a prática pedagógica do professor se torna objeto de investigação e reflexão, como afirma Benincá (2010, p. 259):

Não é o método, mas a prática pedagógica que se explicita e passa a ser compreendida ao longo do processo de investigação. O método, porém, é decorrente de uma construção teórica que permite investigar e compreender a prática pedagógica, objeto de investigação.

Nesse sentido, a investigação começa pela observação intencional na sala de aula, daquele aluno que tem dificuldades, das falas ou da ausência delas, de problemas que surgem e tantas outras situações. Quando o professor tem consciência da sua prática e do processo ensino e aprendizagem, consegue refletir sobre todo o contexto e avançar para uma práxis pedagógica, saindo da pedagogia tradicional.

A proposta pedagógica de uma unidade escolar ou de um docente se concretiza na forma de conduzir o processo ensino e aprendizagem através das metodologias utilizadas. Essas metodologias estão ligadas às concepções teóricas que dão o aporte para a compreensão das relações sociais no processo.

Como a ação pedagógica constitui uma relação social, a metodologia da proposta pedagógica contém indicativos sobre o modo como devem acontecer as relações entre professores e alunos, entre alunos socialmente diferentes, entre escola e professores, entre escola e pais dos alunos, entre escola e órgãos ou instituições mantenedoras, enfim, entre as relações pedagógicas de qualquer natureza. A prática pedagógica é, nesse sentido, ao mesmo tempo, uma prática social e uma prática metodológica (Benincá, 2010, p. 59).

Assim, a prática pedagógica não diz respeito apenas à forma de agir do professor em sala de aula com seus alunos, mas tem também uma finalidade social quando se estabelecem as relações entre os agentes envolvidos. A metodologia da proposta pedagógica, diz muito sobre como a escola ou o professor compreendem os indivíduos no contexto em que estão inseridos.

Ademais, como ensina Benincá (2010, p. 59):

Se a metodologia, por um lado, orienta o *como* devem se concretizar as relações dos indivíduos no contexto escolar, por outro, encontra na teoria sociofilosófica do

materialismo histórico seu fundamento e sua justificativa. Trata-se, por isso, de teoria e prática, ou seja, da metodologia da práxis pedagógica.

Nesse sentido, a metodologia da práxis alia a teoria à prática, não apenas a teoria das concepções pedagógicas, ou o entendimento que se tenha sobre as relações sociais, mas vislumbra a transformação dos agentes envolvidos por meio da teorização da sua própria prática, construindo conhecimento capaz de modificar a si e ao seu entorno.

Para Benincá (2010, p. 61), “a metodologia da práxis pedagógica quer superar a dicotomia entre teoria e prática e autoritarismo (sujeito-objeto) na relação entre os indivíduos presentes no cotidiano escolar”. Para isso, aponta requisitos da natureza da práxis pedagógica (Benincá, 2010, p. 61):

- a) os indivíduos que compõem o processo escolar sejam compreendidos e assumidos de acordo com seu contexto sócio-histórico e de suas práticas sociais;
- b) as relações entre os indivíduos se construam no confronto dialógico, ou seja, sujeito-sujeito;
- c) o processo pedagógico escolar seja coordenado por uma proposta construída participativamente;
- d) o poder seja operado pelos sujeitos segundo os princípios e objetivos acordados entre si na proposta, sempre considerando os limites de suas possibilidades e condições;
- e) em toda a ação pedagógica, o sujeito da ação seja, simultaneamente, agente e paciente da própria ação;
- f) a prática pedagógica dos sujeitos do processo seja fonte permanente de reflexão e teorização e, ao mesmo tempo, seja compreendida à luz da teoria social do materialismo histórico;
- g) os diversos sujeitos que interagem no processo escolar constituam o sujeito-pedagógico da escola.

Dessa forma, a metodologia da práxis pressupõe a compreensão da visão de mundo dos diversos sujeitos que permeiam o ambiente escolar, o contexto em que estão inseridos, bem como, a construção coletiva da proposta pedagógica em que a reflexão e a teorização estejam sempre presentes. Além disso, que as relações de poder estejam de acordo com o que preconiza a proposta, possibilitando o desenvolvimento de todos.

Contudo, não basta a construção coletiva da proposta pedagógica baseada na teoria da práxis:

É necessária a existência de um compromisso ético entre as pessoas da comunidade escolar que assumem a proposta. Se o poder é gerado por ela, é preciso que todos atuem como sujeitos para participarem da operacionalização do poder. [...] A renovação constante da proposta possibilita o envolvimento efetivo desses na sua condução. (Benincá, 2010, p. 70).

Segundo Benincá (2010, p. 68), “o sujeito não é somente o aluno, mas também o professor, a direção e os pais. Todos atuam e interferem um sobre o outro e, inclusive sobre o contexto social, e este sobre aqueles”. Por isso implica uma relação dialética, onde um não existe sem o outro e quando ocorre uma ação, esta atinge a todos.

A metodologia da práxis pressupõe a compreensão da visão de mundo dos diversos sujeitos que permeiam o ambiente escolar, o contexto em que estão inseridos, bem como, a construção coletiva da proposta pedagógica em que a reflexão e a teorização estejam sempre presentes.

Os envolvidos no processo se comprometem de forma ética, quando se sentem parte da proposta, o sentimento de pertencimento é necessário nesse contexto. Contudo, nem sempre é possível que o professor desenvolva esse sentimento, pois transita em várias escolas por dia, para que possa fechar sua carga horária e esse pertencer pode ficar comprometido. O ideal seria que os professores tivessem uma condição de trabalho melhor, atuando apenas em uma ou duas escolas, no máximo, onde pudessem de fato fazer parte.

Os sujeitos se envolvem, na medida em que aquilo, de alguma forma, os atinge, os cativa e faz sentido. Para que os novos integrantes do grupo tenham o mesmo comprometimento, se faz necessária a renovação da proposta constantemente, por meio da retomada intencional da mesma no decorrer do ano letivo. Desta forma, a começar pela proposta pedagógica da escola, o professor também possa refletir sobre sua própria prática, conforme ensina Benincá (2010, p. 75):

A prática intervém sobre a compreensão dos agentes, que, quando não encontram explicação suficiente em suas concepções de mundo, são obrigados a ampliar suas visões teóricas. Ampliando as suas visões teóricas, vão percebendo que outras práticas ainda se mantêm contraditórias, porque ainda permanecem sob o domínio do senso comum pedagógico. Nesse processo de ação e reflexão ocorre a práxis pedagógica.

Nesse contexto se concretiza a metodologia da práxis pedagógica, contudo, demanda de uma visão ampliada e de consciência sobre a própria prática, através da reflexão. Nessa mesma direção, “a ação sistemática da reflexão pode ser identificada com o processo pedagógico. Para tanto, requer-se da consciência um permanente olhar para a sua prática pedagógica e a capacidade de suportar a constante transformação” (Benincá, 2010, p. 87-88).

Esse exercício de olhar e transformar constantemente a própria prática é necessário e imprescindível, se o entendimento que se tem, é de que o ser humano se constrói diuturnamente no convívio com o outro e na relação com o mundo e com os saberes historicamente elaborados. Mas para que isso aconteça é necessário promover e constituir uma formação continuada que seja problematizadora, que saiba sistematizar as práticas, a fim de realizar um exercício crítico e reflexivo sobre as mesmas. Aborda-se esta perspectiva na próxima seção.

2.5 Por uma formação continuada crítica, reflexiva e problematizadora

De acordo com o abordado no item “mercantilização da formação continuada”, coaduna Sartori (2017, p. 106), quando afirma que: “a formação de professores, na maioria das vezes, ocorre distanciada da realidade educacional, ou seja, por meio de um processo que não estreita a relação da formação com o ambiente da prática docente - a escola”.

A partir desta constatação, é possível analisar porque as formações oferecidas, geralmente, não problematizam as práticas pedagógicas dos professores, no sentido de contribuir para um olhar ampliado sobre o processo educativo que acontece nas salas de aula e na escola. Como afirma Sartori (2017), elas ocorrem distanciadas da realidade vivenciada nas escolas, desconexas, por vezes tratando de realidades que nada tem a ver com os envolvidos.

Dito isso, quais são as possibilidades de uma formação continuada que faça sentido e que seja capaz de tomar as práticas pedagógicas como objeto de reflexão crítica? Não faltam estudos sobre as práticas. Diversos autores, universidades, grupos de estudo, pesquisas que resultaram em dissertações e teses se debruçaram sobre a investigação da prática. Na década de 1990, autores como Donald Schön, buscaram ampliar a ideia da abordagem na perspectiva do professor reflexivo, no entanto ele trata do professor prático reflexivo, e sobre isso pesam críticas de outros autores como conceituam Lima; Gomes (2012, p. 193):

Partindo dos conceitos fundamentais da prática pedagógica, tais como o conhecimento na ação e reflexão na ação e sobre a ação, o autor defende uma epistemologia da prática e o desenvolvimento de profissionais reflexivos. No entanto, os estudos de autores como Alarcão (1996) e Contreras (1996) fazem uma análise das ideias de Schön, questionando-as e aprofundando o conceito de professor reflexivo.

As autoras Lima e Gomes (2012, p. 193), referem os estudos de Alarcão (1996) para afirmar que o homem precisa reaprender a pensar, sendo que o simples exercício da reflexão, não garante o sucesso da formação de professores, pois não é um processo mecânico e precisa ser compreendido numa perspectiva histórica de forma coletiva, num processo permanente, que esteja voltado para as questões do cotidiano, por meio das análises de suas implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Enquanto Contreras (1997) entende que o profissional que reflete a ação deverá refletir também sobre a estrutura organizacional e as condições do trabalho docente e como isso interfere na prática educativa e na autonomia do mesmo.

Desta forma, para que o professor possa ser crítico e reflexivo, há todo um contexto a ser observado, não apenas a própria prática, tendo em vista que é um sujeito inserido em dada sociedade, economia, política, enfim, a prática pedagógica também é permeada de historicidade, intencionalidade e pelas condições de trabalho e formação que este tem acesso. Conforme afirmam Lima; Gomes, (2012, p. 193):

A reflexão guarda estreita vinculação com o pensamento e a ação, nas situações reais e históricas em que os professores se encontram. Não é uma atividade individual, pois pressupõe relações sociais que servem a interesses humanos, sociais, culturais e políticos e, dessa forma, não é neutra.

Complementa Libâneo (2012, p. 82-83), quando afirma que “uma concepção crítica de reflexividade que se proponha a ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem a reflexão dos problemas da prática docente mais imediatos”.

A reflexão demanda também, as relações sociais, principalmente as que se estabelecem entre pares, nos ambientes onde os professores atuam. Ao tratar do tema “reflexividade e formação de professores”, Libâneo (2012, p. 65), contextualiza:

Os autores que trabalham o tema da reflexão no ensino, referem-se, obviamente, a um comportamento reflexivo, a um exercício de reflexão em relação às ações de variada natureza, ou seja, o cerne da reflexividade está na relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir.

Contudo, a reflexão por si só não se sustenta, quando se fala de reflexão sobre a prática, ela tem origem na capacidade de questionamento e de autoquestionamento e inclui

intervenções e mudanças. “Para isto há de se ter, antes de tudo, de algum modo, algo que desperte a problematidade desta situação” (Ghedin, 2012, p. 152).

Assim, pode-se dizer que a reflexão é um processo que tem início na capacidade de questionamento e autoquestionamento, no entanto, ela envolve uma problematização, e para fazer sentido, precisa de intervenção e mudanças de postura, comportamento, metodologias, bem como de fundamentação teórica que seja o aporte das necessidades percebidas nesse processo.

Ghedin (2012, p. 83), aponta ainda, algumas capacidades necessárias ao professor crítico reflexivo:

Para isso, os professores teriam que desenvolver ao mesmo tempo três capacidades: a) apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; b) apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas em sala de aula; c) consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Percebe-se assim, que não é apenas a reflexão sobre a prática que torna o professor reflexivo, mas primeiramente a apropriação da teoria crítica, assim como, de metodologias adequadas, levando em consideração o contexto, de forma ampla, para que o professor possa ir além do espaço da sala de aula, rumo a uma reflexividade emancipadora. Para Contreras, (1997), o enfoque da reflexão crítica pode ser resumido em quatro questões a considerar: 1) Descrever, o que estou fazendo?; 2) Informar, que significado tem o que faço?; 3) Confrontar, como cheguei a ser ou agir desta maneira? 4) Reconstruir, como poderia fazer o que faço de modo diferente? Esses questionamentos permitem ao professor refletir de forma crítica sobre sua prática e o que a envolve.

Nesse sentido, Libâneo (2012, p. 89) refere que:

Tanto em relação ao professor crítico reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar - raciocínio, análise, julgamento. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo.

Grande parte dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das unidades escolares, quando se referem ao aluno que pretendem formar, fazem menção a um aluno crítico, consciente, emancipado, entre outros adjetivos, no entanto, a prática pedagógica da sala de aula, o planejamento docente, pouco prevê metodologias que façam com que esse aluno consiga

desenvolver-se a tal ponto. Libâneo (2012) é muito claro na sua afirmação, é preciso desenvolver a capacidade de pensar, raciocinar, analisar, afinal, o aluno se torna crítico reflexivo, se o professor que o conduz também é. Caso contrário, teremos o aluno do PPP e o aluno da sala de aula, ou seja, um ideal de aluno que se pretende formar e o que de fato se está formando.

Para tanto é necessário compreender o pensamento de Ghedin (2012, p. 157) de que:

O que se está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem a consciência e realização de ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar a serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social.

Nesse contexto, pode-se considerar que as duas situações são espaços de reflexão, contudo, uma para transformar e outra para reforçar o que está posto na sociedade. A prática reflexiva precisa ser analisada e compreendida no sentido de saber ao que está vinculada, a quem interessa, quais as relações sociais que serão estabelecidas, pois nem toda reflexão pressupõe a emancipação. Assim, é preciso esclarecer, o que se entende por professor prático reflexivo, professor crítico reflexivo e intelectual crítico.

Quando Schön (1990) propôs em seus estudos que o professor pudesse sair da racionalidade técnica e refletir sobre suas práticas, ele intencionava um olhar para a sala de aula e as metodologias utilizadas pelo professor, desta forma aparecendo a figura do professor prático reflexivo. Já o professor crítico reflexivo, vai além de refletir sobre a prática e metodologias de ensino e aprendizagem, conforme ensina Borges (2012, p. 243):

É necessário desvelar o sentido ideológico que se manifesta no ensino e descobrir as possibilidades de transformação que não são vistas. Nesse sentido, a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto-engano dos professores.

Contudo, a compreensão de mundo e o sentido das coisas, podem ser vistos de formas totalmente diferentes pelos sujeitos do processo, tendo em vista que as experiências vividas e o conhecimento são heterogêneos, não há como generalizar. Em contrapartida, o modelo de professor como intelectual crítico, segundo Borges (2012, p. 246-247):

Sugere que deve ser analisada a compreensão dos fatores sociais e institucionais, que condicionam a prática educativa, como a emancipação das formas de dominação,

que afeta o pensamento e a ação, e esses processo não são espontâneos. [...] O intelectual crítico preocupa-se com o potencial de sua prática profissional, conservando possibilidades de ação educativamente valiosas, buscando a transformação e recondução daqueles aspectos que estão falhos, de forma pessoal, organizativa e social.

Assim, o intelectual crítico fundamenta-se em teorias críticas e ocupa-se de pensar a educação como ideal de transformação, justiça e democracia, que não esteja apenas a serviço da sociedade, mas que possa intervir nela por meio da educação, transformando-a. Complementa Borges (2012, p. 247), que “o professor reflexivo crítico não é um profissional autossuficiente, a sua autonomia profissional está na solidariedade, na emancipação de um ensino voltado para a justiça, para as diferenças, para a democracia”.

Destarte, o professor da educação básica pode valer-se da reflexão crítica para reconhecer e superar diferenças, ter consciência da realidade para transformá-la por meio de práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos sua emancipação de tradições, hábitos, costumes, preconceitos e formas de dominação. Como ensina Contreras (2002, p. 179), é preciso “identificar de forma clara as contradições e contrariedades nas quais vivem professores e estudantes, e construir um processo de reflexão crítica pelo qual estas podem ser teorizadas e superadas”.

No entanto, é necessário que primeiramente o professor possa estar nesse movimento de professor crítico reflexivo, para então conduzir os alunos por esse caminho. Todavia, infelizmente, nem sempre estes estudos chegam à escola, devido a inúmeros fatores, dentre eles a formação inicial e continuada, que por vezes não possibilitam as devidas discussões e estudos no sentido de avançar, mas de manter o que está posto. A carreira docente não pode ser solitária, ela precisa tomar o lugar de construção coletiva, assumir o lugar de agente transformador, que atua de forma consciente e intencional, refletindo sobre suas práticas, teorias, contextos em que se insere, bem como, apropriar-se do seu papel social. Aponta Ghedin (2012, p. 153):

No que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final, que traz no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Na perspectiva da práxis pedagógica, reside um profundo processo de inclusão dos docentes, no que concerne desde a participação na construção de uma proposta pedagógica

coletiva, assim como na reflexão crítica sobre a prática e a teorização necessária. Contudo, os processos formativos precisam de um novo olhar, que oportunize ao professor o conhecimento necessário para superar a racionalidade técnica, com vistas a uma educação problematizadora, crítica e reflexiva.

Dessa forma, o próximo capítulo pretende revisitar uma experiência formativa, desenvolvida na CRE de Concórdia/SC, em 2019, a qual ocorreu com todos os profissionais da rede, sendo os formadores e articuladores da proposta, professores da própria rede.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES SOB O OLHAR DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Neste capítulo será realizada a revisitação de uma prática formativa, intitulada: Formação Continuada para professores - Ressignificando o trabalho educativo escolar, ocorrida na região de abrangência da 6ª Coordenadoria Regional de Educação de Concórdia - SC (6ª CRE), no ano de 2019, período que precedeu a pandemia do Coronavírus.

Essa experiência formativa foi construída a partir da necessidade percebida na rede, quando as formações existentes, já não davam conta das demandas existentes. Olhar para experiência vivida, segundo Larossa (2002, p. 24):

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Assim, é preciso olhar e ver, não apenas olhar, nessa sociedade da informação em que vivemos, onde tudo é acelerado e quando não nos permitimos demorar nos detalhes, como menciona Larossa, não podemos ver para transformar, deixar nos tocar, para abstrair e fazer diferente. Para o autor (2002, p. 26), “é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

Ensina ainda Larossa (2002, p. 27), que o saber da experiência é:

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento.

Nesse contexto, cada um de nós tem uma experiência singular, dado o modo de ver o mundo, as coisas, o contexto em que está inserido e as oportunidades que foram permitidas no decorrer da vida. Por isso é importante dar voz aos sujeitos que participaram dessa

experiência formativa e acolher o saber de cada um e de todos, pois como reflete Larossa (2002, p.27):

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Dessa forma, esse movimento tem por escopo analisar se a formação continuada proporcionada aos professores, desenvolvida nesse formato, se aproxima da práxis pedagógica e é capaz de contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos.

Para isso, será inicialmente contextualizado o local da formação, os envolvidos nela, bem como, discorrido sobre o projeto dessa formação e apresentados os dados obtidos por meio de questionário aplicado de forma online aos professores e aos formadores.

3.1 Ressignificando o trabalho educativo escolar - revisitando uma prática formativa

Para dar início à pesquisa, inicialmente foi necessário solicitar a autorização da CRE/SED, por meio de processo eletrônico, em 10/10/2023, a qual foi concedida em 17/10/2023. Foi solicitado acesso ao projeto da formação e registros documentais, como portfólios, relatórios e demais documentos produzidos, os quais foram disponibilizados.

Essa CRE atende 20 escolas de educação básica (anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e profissionalizante) em sete municípios, a saber: Concórdia, Presidente Castello Branco, Ipira, Piratuba, Peritiba, Alto Bela Vista e Irani. Em 2019, atendia em média 6721 alunos, com um quadro de 803 servidores/funcionários, aproximadamente.

As formações realizadas na rede estadual de SC, de forma geral, se davam no início do ano letivo, em fevereiro e em julho no recesso escolar, por meio de palestras, estudo de textos, planejamento na unidade escolar, organizadas pela Secretaria de Estado da Educação, com a participação de Universidades ou Institutos. Também aconteciam cursos no decorrer do ano, em modalidades distintas de forma presencial em hotéis da região, ou no litoral do Estado, sendo que nos últimos anos esse tipo de formação, presencial, não foi articulada pelo órgão central, apenas pela coordenadoria.

3.2 O que diz o projeto

O texto apresentado em seguida, é uma descrição do projeto da formação que se pretende revisitar. O projeto da formação continuada que vai ser analisado teve como objetivo geral, proporcionar aos profissionais de educação uma reflexão crítica em relação às práticas cotidianas, propiciando maior discernimento acerca do seu trabalho escolar, dos conteúdos estruturantes e das metodologias de ensino.

Cabe ressaltar que o projeto estava inserido dentro de uma sistemática de formação, observando as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, seguindo o que preconiza a Proposta Curricular do Estado, apesar de ser executado de forma descentralizada, organizado pela equipe da Coordenadoria.

Como justificativa, o projeto contextualizou uma educação cada vez mais em transformação, fazendo-se necessário refletir e trabalhar com todos os profissionais da Educação, as possibilidades de construir um currículo integrado, que proporcione uma possível reconfiguração da Escola através de estudo e diálogos enriquecedores.

Trouxe também, a Proposta Curricular de Santa Catarina que apresenta como princípio norteador do trabalho educativo, a formação integral do educando, formação esta que leva em consideração o percurso formativo de forma a superar o “etapismo” no processo.

Ainda, na linha pedagógica assumida pela rede estadual de SC, “como norteia a Proposta Curricular, faz-se mister, nestes tempos de constantes transformações culturais, sociais e tecnológicas, refletir sobre as transformações sociais que impactam fortemente a vida individual e coletiva das pessoas. Em poucos anos assistimos a um enorme progresso científico e tecnológico que transformam as relações sociais, pessoais e familiares, por sua vez modificando as formas de consumo, as formas de interpretar o mundo, as relações de trabalho e também o contexto educacional” (CRE Concórdia, 2019).

O projeto cita também os inúmeros os desafios que o século XXI apresenta para os profissionais da educação, sendo assim fundamental o engajamento em propostas inovadoras. Tendo em vista as diversidades, levando em consideração as potencialidades e individualidades de cada sujeito envolvido no processo ensino aprendizagem, e, seguindo a Proposta Curricular do Estado de SC no que concerne a formação integral, plural e tecnológica dos educandos.

Ressalta que, em sua teoria, Vygotsky preconiza e particulariza o processo de ensino e

aprendizagem, dizendo que é preciso colocar aquele que aprende e aquele que ensina numa relação interligada (Teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada – EAM). Importante ressaltar, que a Proposta Curricular de SC segue o materialismo histórico-dialético de Vygotsky.

Nessa linha pedagógica, a relação professor e aluno tem a mediação como pressuposto, entendendo que existem metodologias que podem colaborar para fortalecer esta relação mediatizada, onde aquele que ensina e quem aprende são partícipes de um processo importante de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os professores envolvidos têm a oportunidade de tornarem-se autores e refletir sobre suas práticas, resignificando-as.

Observaram a necessidade de possibilitar aos profissionais da educação das escolas de abrangência, momentos de formação continuada, com a finalidade de refletir, conhecer e pensar novas metodologias, que venham ao encontro dos anseios e necessidades do aluno da atualidade e que acima de tudo estejam voltadas a ensinar o mesmo a pensar, a ser protagonista e sentir-se pertencente ao meio escolar.

Perceberam nesse enredo, a necessidade de munir os profissionais com conhecimentos pertinentes a cada área de conhecimento, disponibilizando desta forma a reflexão e troca de experiências em relação às diferentes metodologias e ferramentas disponíveis, tendo em vista a bagagem de conhecimento trazida pelo aluno, bem como, as novas formas de aprender e de ensinar.

Refletiram ainda, com base na proposta, que a formação continuada é um recurso importante, que poderá contribuir para a construção de conhecimentos significativos e conseqüentemente um novo olhar para os espaços escolares e para as metodologias de ensino, com vistas ao aluno que queremos.

É mister que a escola valorize, pois, os saberes que os sujeitos trazem dos diferentes espaços sociais em que estabelecem relações intersubjetivas, quer seja dos filmes a que assistem, das fotografias, da televisão, dos quadrinhos, da literatura e dos diferentes modos de produção característicos da internet. As interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da escola (Santa Catarina, 2014, p. 49).

Sendo assim, a CRE de Concórdia se propôs a repensar a educação como um todo, estudar o novo documento norteador – Base Nacional Comum Curricular, e em especial, resignificar o trabalho educativo escolar no que concerne às metodologias de ensino, voltadas para o ensinar e o aprender, tendo em vista o perfil do aluno do século XXI.

O aprofundamento teórico foi feito por meio da leitura de textos encaminhados previamente e palestras ministradas por profissionais ligados à Universidade do Contestado (UnC), em momentos de encontro de todos os profissionais da rede.

Para a formação, foram elencados objetivos específicos, a saber:

- Instrumentalizar os profissionais de educação de modo a aprimorar sua atuação nas unidades escolares;
- Compreender procedimentos necessários para que novos recursos tecnológicos possam ser integrados ao trabalho pedagógico e administrativo, educando para o “pensar”;
- Repensar o espaço escolar para tornar todos os profissionais agentes do processo educativo;
- Inovar formas de ensinar e de aprender;
- Incentivar práticas pedagógicas inovadoras de forma a que atendam as necessidades e especificidades de aprendizagem do aluno;
- Conhecer diferentes experiências do uso integrado das tecnologias digitais e buscar inspiração para refletir sobre sua prática;
- Possibilitar conhecimentos sobre a metodologia do ensino híbrido na sala de aula.

A metodologia utilizada para a realização da formação continuada foi inicialmente por meio de reuniões diagnósticas e visitas nas escolas, com a equipe técnica pedagógica, onde foram discutidas e avaliadas as formações já oferecidas. Com base nas discussões e diagnóstico, perceberam que apesar de proporcionar uma boa fundamentação teórica, o formato utilizado até o momento não havia demonstrado resultados efetivos na prática pedagógica cotidiana.

Ficou demonstrado com o depoimento dos profissionais da educação das unidades escolares, quando das visitas *in loco*, que as formações no formato anterior, não atingiam a todos os profissionais, deixando uma lacuna no que se refere à coletividade e a mudança de postura.

Com base nesse diagnóstico, foi pensada uma formação para a rede, onde todos os profissionais pudessem parar suas atividades, nos mesmos dias, distribuídos ao longo do ano letivo, em quatro momentos (dias) já previstos em calendário, e, coletivamente discutir e estudar temas relevantes e gerais, bem como, momentos específicos por área, devido a

necessidade de planejamento e de repensar as metodologias. Esses momentos foram divididos em: gerais no turno matutino, para a discussão e análise dos textos e livros encaminhados anteriormente e específicos no turno vespertino, para a socialização de práticas e reflexão sobre as mesmas. Ainda no turno vespertino, após a socialização e reflexão, era destinado um tempo para planejamento coletivo sobre a temática discutida com vista à posterior aplicação em sala de aula e discussão no próximo encontro.

Os profissionais foram divididos em grupos, onde cada grupo teve um coordenador e mais 3 (três) profissionais da sua área (todos professores da rede) que se destacavam pela prática desenvolvida. Esses profissionais foram convidados a fazer parte de uma equipe formadora, que refletiu e planejou os momentos de estudos com toda a rede. A área das linguagens foi dividida em três grupos devido ao número de participantes, visto que também se pretendia trabalhar com grupo entre 20 a 30 participantes, no máximo.

Os grupos foram divididos da seguinte forma: Professores dos anos iniciais – 1º a 3º ano; Professores dos anos iniciais 4º e 5º ano; Assistentes de Educação; Especialistas em assuntos educacionais (Orientadores, supervisores, Administradores) e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs); Gestores (Diretores e Assessores de Direção); Professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Professores do Ensino Médio e profissionalizante, divididos nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais.)

Importante ressaltar que todos os conteúdos/temas abordados na formação, serviram de base para o planejamento de atividades dentro de cada grupo, o qual foi colocado em prática nas escolas e socializado no encontro subsequente. Ao final do ano aconteceu um seminário onde foram apresentadas práticas docentes e de gestão escolar, sendo que o evento contou com parceria da Universidade do Contestado (UnC). Este seminário envolveu todas as modalidades da educação, bem como o Ensino Médio Inovador, EMIEP (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional).

Paralelo a isto, foram organizados momentos de formação para serventes, merendeiras e agentes de serviços gerais, em outro projeto, nos mesmos dias da formação dos profissionais da educação, tendo em vista que o que se pretendia era a formação integral dos alunos e para isso todos precisavam saber dos seus papéis como agentes formadores.

Quadro 3 - Cronograma do curso

| DATAS | ATIVIDADES |
|-------|------------|
|-------|------------|

| | |
|------------|--|
| Fevereiro | Diagnóstico e elaboração do projeto |
| 14/03 | Socialização do projeto com todos os servidores da educação da CRE de Concórdia |
| 15/03 | Reunião com Instituições de Ensino Superior. |
| 15 a 25/03 | Convite aos profissionais de cada área para integrar a equipe formadora. |
| 21/03 | Apresentação da proposta de formação aos gestores das escolas. |
| 26/03 | Momento de estudos e palestra sobre a BNCC em parceria com Universidade, para a equipe formadora. |
| 27/03 | Reunião com Universidade para fechamento da proposta, com palestras e seminário final. |
| 04/04 | Planejamento e estudos com a equipe de formação para organização do dia 24/04. |
| 24/04 | Primeiro encontro com todos os profissionais da rede, abertura, palestra: BNCC, matutino e vespertino estudo por área, seguindo a temática. Elaboração de atividades para aplicar na escola. Encaminhar proposta de trabalho para apresentação no seminário final. |
| 20/05 | Planejamento e estudos com a equipe formadora, em parceria com o NTE. |
| 18/06 | Estudos, planejamento e organização do próximo encontro, com equipe formadora. |
| 17/07 | Segundo encontro com todos os profissionais da rede, palestra: Metodologias ativas, matutino e vespertino estudo por área, seguindo a temática. Socialização de atividades do primeiro encontro e elaboração de atividades para aplicar na escola. Nos grupos, apresentação de aplicativos e possibilidades pedagógicas utilizando as tecnologias. |
| 07/08 | Estudos e planejamento com a equipe formadora. |
| 13/09 | Estudos e planejamento com a equipe formadora. |
| 20/09 | Terceiro encontro com todos os profissionais da rede, estudo dirigido do livro: Pesquisa Escolar; o que é e como se faz Marcos Bagno) matutino e vespertino, por área. Socialização de atividades do segundo encontro e elaboração de atividades para aplicar na escola. |
| 21/10 | Estudos e planejamento com a equipe formadora. |
| 20/11 | Seminário: Melhores práticas docentes e de gestão escolar. Palestra/estudo: Educação na Contemporaneidade Socialização das práticas |

Fonte: CRE - Concórdia - Projeto da formação continuada, 2019

No decorrer do ano, houve momentos de estudos e discussões nas escolas, complementando e dando continuidade ao que foi abordado nos encontros de toda a rede. Os grupos de estudos nas escolas eram organizados pelos gestores e equipes pedagógicas, em momentos de paradas e reuniões pedagógicas, os quais discutiam sobre os temas propostos, bem como sobre a aplicação das atividades planejadas junto com os pares, na formação.

Essa organização se faz necessária, tendo em vista que muitas vezes, a reunião que era para ser pedagógica acaba se tornando um momento de repasse de recados e fazeres administrativos apenas. Por isso, uma proposta pedagógica bem definida e assumida por todos na escola é essencial para que esses momentos priorizem estudos e reflexões capazes de subsidiar os professores na sua prática pedagógica.

O projeto teve início em 2019, com as discussões propostas e havia um planejamento para que tivesse continuidade pelo período mínimo de quatro anos, aprofundando as temáticas

e inserindo novas discussões necessárias, com vistas a um ensino reflexivo. No entanto, com a pandemia de 2020, aconteceram alguns encontros de forma remota e posteriormente a formação foi suspensa pela Secretaria de Estado da Educação, até segunda ordem, em função das restrições impostas pelo momento pandêmico.

Nas áreas do conhecimento, coordenadas por formadores, que eram professores da própria rede, foram elaborados registros dos encontros, por meio de portfólios, que também serão analisados no capítulo IV.

Além do projeto e dos portfólios, foi aplicado um questionário aos formadores (Apêndice A) e outro aos professores e demais profissionais da educação das unidades escolares (Apêndice B). Conforme explicitado nos anexos, a primeira página do questionário foi um termo de livre consentimento esclarecido, onde o respondente tomou conhecimento dos objetivos da pesquisa, bem como de que nenhum dado pessoal seria armazenado, nem mesmo sendo possível a identificação de quem respondeu. Para dar prosseguimento às respostas, o respondente precisava aceitar os termos, salvaguardando assim, a identidade⁴ dos mesmos, dando a possibilidade da transparência nas respostas. Foram enviados 28 questionários para os formadores e 411 para os professores e demais profissionais, no dia 19/10/2023, data em que o formulário foi aberto.

Do total de 28 questionários enviados aos formadores, 18 responderam 64,28%, sendo que alguns desses profissionais estão aposentados e outros não estão mais na rede estadual. Enquanto 74 professores e profissionais da educação responderam o questionário totalizando 18%. Os formulários dos questionários foram fechados em 11/11/2023. Nas próximas seções serão apresentados os dados obtidos por meio dos questionários, especificamente, nas questões fechadas e semiabertas. As questões abertas serão analisadas no capítulo IV, com a devida fundamentação teórica.

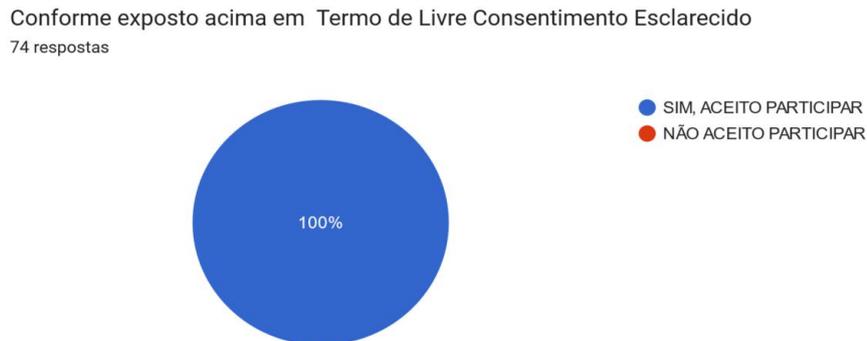
3.3 O que dizem os professores/profissionais da educação

Como resposta ao questionário dos professores e demais profissionais da educação obtiveram-se os dados que seguem sendo analisados. O questionário começou explicando aos participantes como seria realizada a pesquisa, objetivos gerais e específicos, conforme anexo

⁴ O termo identidade se refere primeiramente a não identificação de quem respondeu a pesquisa, com vistas a expor o seu entendimento de forma clara e posteriormente na identidade do profissional, no sentido de ter ciência do seu papel na sociedade, conhecer-se e conhecer o outro para melhor atuar na educação.

B, solicitando se o respondente aceitava ou não responder a mesma. O Gráfico 1 mostra que dos 74 respondentes, 100% aceitaram participar.

Gráfico 1 - Termo de livre consentimento - professor



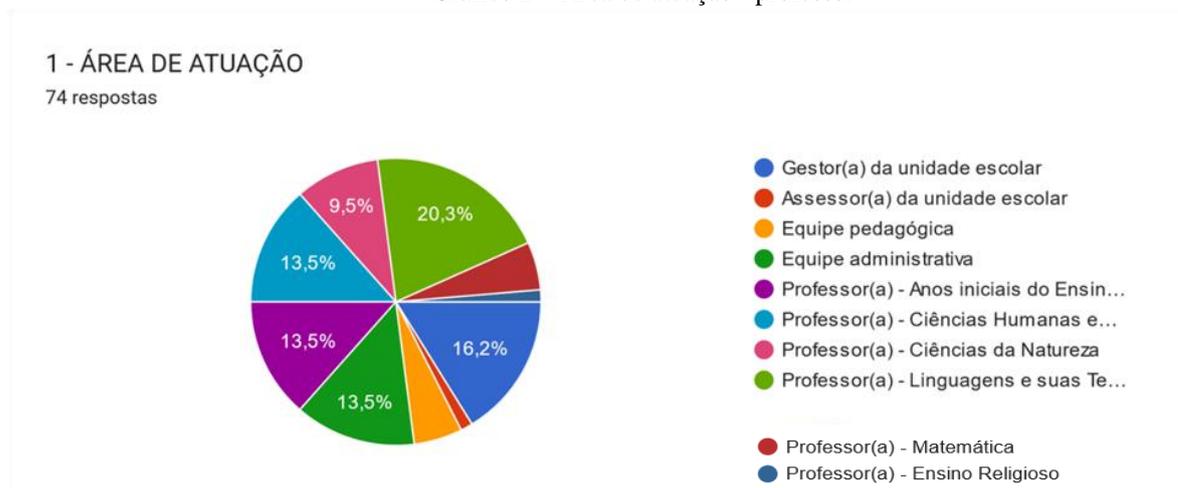
Fonte: da autora (2024)

A questão 1, objetivava saber qual é a área de atuação dos respondentes, para uma análise de todas as compreensões possíveis da temática proposta, sendo que 4 (5,4%) são professores de matemática, 15 (20,3%) são professores das linguagens e suas tecnologias, 7 (9,5%) são professores das ciências da natureza, 10 (13,5%) são professores das ciências humanas e sociais aplicadas, 10 (13,5%) são professores dos anos iniciais do ensino fundamental, 10 (13,5%) são da equipe administrativa das escolas, 4 (5,4%) são da equipe pedagógica, 1 (1,4%) é assessor de direção, 12 (16,2%) são gestores(diretores) das unidades escolares, 1 (1,4%) é professor de ensino religioso.

Percebe-se assim, uma amostra bem mesclada, com profissionais de todas as áreas, sendo que a maioria dos respondentes são professores das diversas áreas, dado bastante relevante quando se pretende discutir a formação continuada na perspectiva da práxis pedagógica. Contudo, chama a atenção o número de respondentes da equipe pedagógica e assessor de direção, que são os profissionais que deveriam articular a formação continuada no *locus* escolar e que em tese teriam maior disponibilidade para responder a pesquisa, suscitando a necessidade de uma formação mais efetiva a esse público no Gráfico do coordenador pedagógico e assessor de direção que também desenvolve as funções pedagógicas, e tem a importante função de articular a formação e a proposta pedagógica da

escola. Por que os profissionais das equipes pedagógicas aderem pouco a uma discussão sobre formação continuada? Seria essa uma fragilidade no trabalho dessa equipe?

Gráfico 2 – Área de atuação - professor



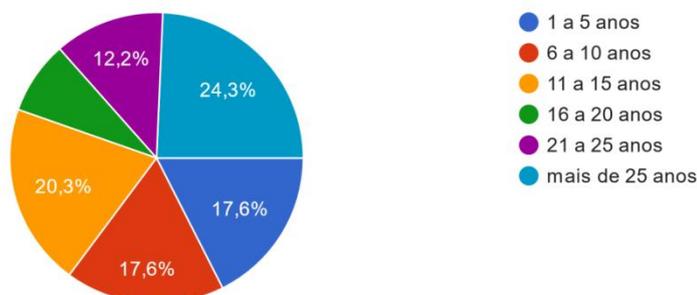
Fonte: da autora (2024)

Já na questão 2, buscou-se entender qual o tempo de atuação dos profissionais da educação na rede e se isso tem relação com as respostas às demais perguntas. Do total de respondentes, 13 (17,6%) dos professores têm de 1 a 5 anos de atuação, 13 (17,6%) professores têm de 6 a 10 anos, 15 (20,3 %) têm de 11 a 15 anos na área, 6 (8,1%) atua de 16 a 20 anos, 9 (12,2%) está na educação de 21 a 25 anos e 18 (24,3%) estão a mais de 25 anos na educação. Assim, 48 respondentes têm mais de 10 anos de atuação no magistério, correspondendo a 64,86% do total, o que significa que é uma equipe com uma experiência considerável na educação, que já vivenciou várias experiências de formação continuada.

Gráfico 3 - Tempo de atuação - professor

2 - Tempo de atuação na educação, em anos

74 respostas



Fonte: da autora (2024)

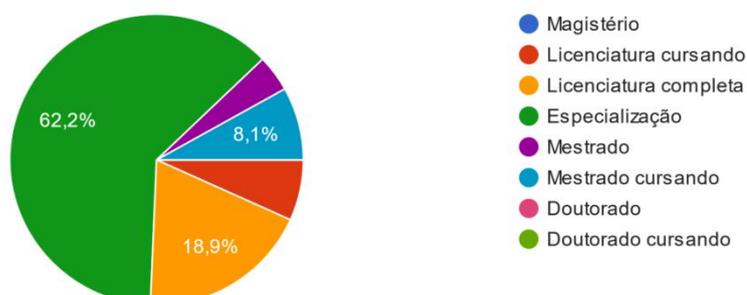
No que se refere à formação dos respondentes, não há ninguém apenas com magistério em nível médio/técnico, contudo 5 (6,8%) dos professores estão cursando graduação. Com licenciatura completa são 14 (18,9%) e com especialização *latu sensu* a grande maioria, 46 (62,2%) dos respondentes. Cursando mestrado, são 6 (8,1%) e 3 (4,1%) já concluíram o mestrado. Não há respondentes cursando doutorado e nem mesmo com doutorado concluído.

Denota-se que 74,32% dos respondentes possui algum tipo de especialização na área da educação, no entanto apenas 9(12,%) dos professores tiveram acesso a especialização *stricto sensu* em cursos de mestrado e apenas 3(4%) já concluíram.

Gráfico 4 - Formação profissional - professor

3 - Formação profissional(assinalar a de maior grau):

74 respostas



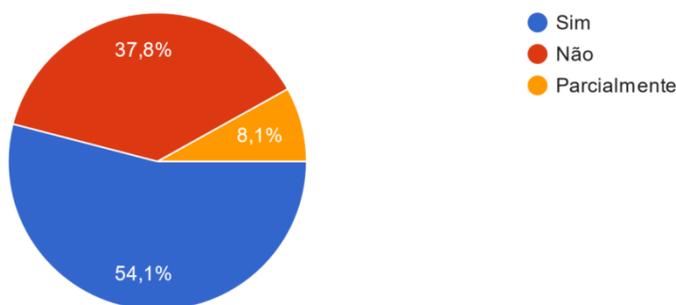
Fonte: da autora (2024)

Com a finalidade de saber o percentual de respondentes que participaram da formação continuada em 2019, foi elaborada a questão quatro. A maioria dos respondentes participou integralmente, totalizando 54,1% (40), sendo que 8,1% (6) professores participaram parcialmente devido ao vínculo com outra rede. Enquanto 28 professores, 37,8%, não participaram da referida formação. Dessa forma, é possível analisar que 62,2% participaram da formação, mesmo que uma pequena parte fosse parcialmente, tiveram acesso a como foi desenvolvida. Os que não participaram são profissionais novos na rede, uma vez que nesses dias de formação todas as escolas paravam para o estudo, dando a oportunidade de estarem presentes, com exceção dos que participaram parcialmente por ter outro turno na rede municipal ou particular.

Gráfico 5 - Participação em formação - 2019

4 - Você participou da formação continuada em 2019, promovida pela CRE de Concórdia, por área do conhecimento?

74 respostas

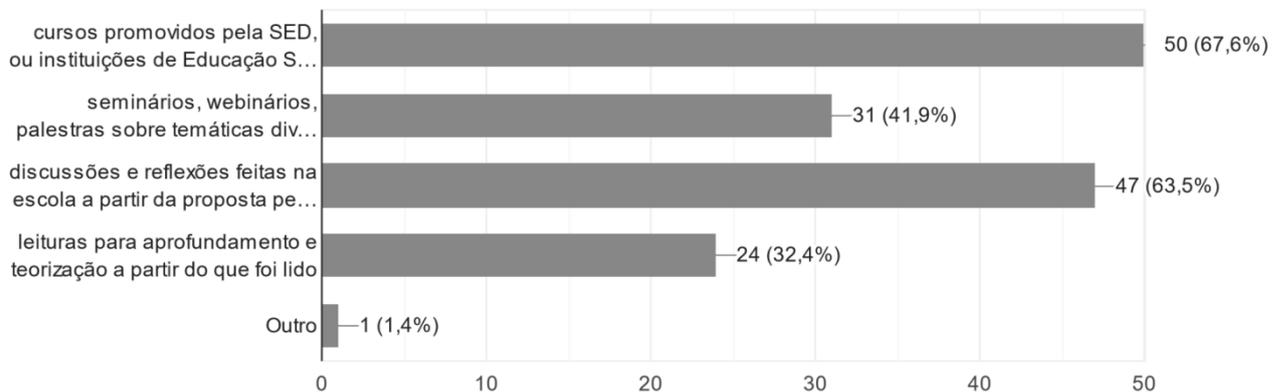


Fonte: da autora (2024)

Gráfico 6 - Definição formação continuada - professor

6 - Qual(is) da(s) opção(ões) abaixo, que melhor define formação continuada na sua compreensão

74 respostas



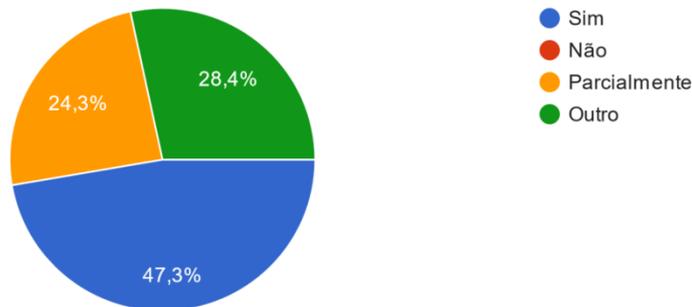
Fonte: da autora (2024)

A questão 6, permitia que fosse assinalado mais do que uma opção, por se tratar de diferentes propostas de formação continuada, sendo que a opção “cursos promovidos pela SED, ou instituições de Educação Superior, Institutos e afins”, obteve 67,6%, seguida das “discussões e reflexões feitas na escola a partir da proposta pedagógica e da prática do profissional” com 63,5%. Os “seminários, *webinários*, palestras sobre temáticas diversas”, tiveram 41,9% da preferência dos respondentes, enquanto as leituras para aprofundamento e teorização a partir do que foi lido, 32,4%. Para a opção “outro”, 1,4%, sendo que apenas um participante escolheu essa opção. Percebe-se assim, que apesar dos cursos promovidos pela SED, ou instituições de Educação Superior, Institutos e afins, ser a definição de formação mais escolhida pelos respondentes, na sequência está uma definição que remete à práxis pedagógica com 63,5%, denotando o entendimento da necessidade de se trabalhar a formação nessa perspectiva, embora, apenas 32,4% entendam que as leituras para aprofundamento e posterior teorização, sejam uma boa definição.

Gráfico 7 - Reflexão sobre a prática

8 - A formação continuada realizada entre pares, como a exemplo da realizada em 2019, por área do conhecimento e momentos de estudo e aprofunda... sobre a prática pedagógica, ressignificando-a?

74 respostas



Fonte: da autora (2024)

No que se refere à questão 8, foi perguntado: A formação continuada realizada entre pares, como a exemplo da realizada em 2019, por área do conhecimento e momentos de estudo e aprofundamento no grande grupo, foi capaz de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, ressignificando-a? Para 47,3% (35), a resposta foi afirmativa, ou seja, os respondentes acreditam que esse tipo de formação é capaz de contribuir para uma prática reflexiva, ressignificando-a, e 24,3% (18) respondentes acreditam que contribui parcialmente. O restante, 28,4%(21) não estavam na rede estadual em 2019, ou não participaram da formação, pois na justificativa informaram essas duas opções.

Gráfico 8 - Como se sente em relação às escola

9 - Como você se sente em relação à(s) escola(s) em que atua:

74 respostas

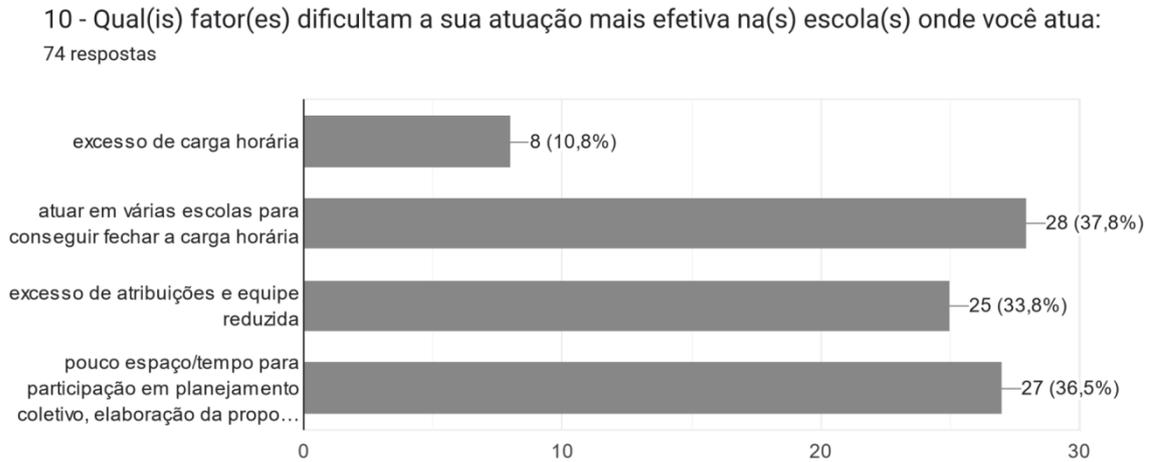


Fonte: da autora (2024)

Na questão 9, procurou-se compreender em qual contexto estão inseridos e como se sentem os respondentes, em relação às atividades pedagógicas organizadas pela escola onde atuam. Destes, 44, (59,5%) se sentem totalmente incluídos nas ações da escola, como planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões, constituindo-se na maioria do grupo. Contudo, 37, (36,5%) sentem que pertencem ao ambiente escolar, porém, participam pouco das decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica. Neste grupo, acredita-se que está parte dos professores que atuam em diversas escolas e nem sempre conseguem participar das atividades de todas. Embora seja possível refletir, que as escolas onde atuam possam ser pouco democráticas e não possibilitem discussões e elaboração coletiva da proposta pedagógica da instituição.

Apenas 2 respondentes, (2,7%) não se sentem pertencentes ao ambiente escolar, e realizam seu trabalho de forma isolada, não havendo espaço para participação nas decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica. E, 1(1,4%) não se sente pertencente ao ambiente escolar e todas as atividades inerentes a este, ficando à margem do mesmo. Percebe-se que mesmo existindo esse dado, ou seja, 3 respondentes que se sentem isolados ou excluídos, é um número baixo, levando em consideração o total de respostas, no entanto, é importante refletir sobre o efeito da prática desses profissionais nas escolas. Como desenvolver um trabalho comprometido com a educação, sem fazer parte da construção da proposta pedagógica da escola, que deveria direcionar esse trabalho?

Gráfico 9 - Fatores que dificultam atuação



Fonte: da autora (2024)

No que se refere à questão número 10, vale ressaltar que esta permitia escolher mais que uma alternativa. Dentre os fatores que dificultam a participação mais efetiva dos profissionais, nas escolas em que atuam 28 respondentes, (37,8%), dizem que é: atuar em várias escolas para conseguir fechar a carga horária, seguidos de 27, (36,5%) que afirmam ter pouco espaço/tempo para participação em planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões.

Os dados expostos acima denotam a precariedade das condições de trabalho dos profissionais da educação, que muitas vezes precisam passar por três, quatro ou até cinco escolas para conseguir fechar sua carga horária, que leva a resposta seguinte como consequência: ter pouco espaço/tempo para participação em planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões. Esse tempo/espaço para planejamento, por vezes, é utilizado no deslocamento entre as escolas.

Ainda nessa linha, possivelmente estão os profissionais que atuam nas equipes administrativas e pedagógicas, com excesso de atribuições e equipe reduzida, sendo 25 respondentes, (33,8%), bem como, 8 (10,8%) com excesso de carga horária. Em que pese que a carga horária seja de opção do profissional, muitas vezes, para conseguir cumprir com as demandas da vida, há profissionais que trabalham de forma excessiva, fator que pode causar mal-estar docente e adoecimento.

Gráfico 10 - Formações oferecidas - práxis



Fonte: da autora (2024)

De forma mais ampla, com relação às formações oferecidas pela rede estadual se aproximarem de uma práxis pedagógica, a maioria dos respondentes, 41 (55,45%), afirma que em partes e 30 (40,5%), acredita que sim, estas podem ser consideradas na perspectiva da práxis pedagógica. Contudo, 3 (4,1%) acredita que não. Importante questionar qual o conceito de práxis pedagógica permeia o meio escolar e a compreensão dos que nele atuam? Desta forma, foi solicitado para justificar a resposta dessa questão, ao que se percebeu pela maioria das mesmas que se refere a um entendimento superficial, em muitas respostas confuso, não demonstrando clareza e uma grande parte pautada na racionalidade técnica. Quando há momentos de estudos de novas teorias, os respondentes afirmam que é muito teórica. Embora, em menor número, algumas respostas contextualizam de forma mais clara o conceito de práxis pedagógica, aprofundando a temática.

Gráfico 11 - Modelo de formação

13 - Qual modelo de formação continuada você considera potente e capaz de dar o suporte necessário ao seu trabalho:

74 respostas



Fonte: da autora (2024)

Ainda, para adentrar no conceito de práxis pedagógica presente nas respostas, foi questionado qual seria o modelo de formação continuada considerado potente e capaz de dar o suporte necessário ao trabalho docente, sendo que 32 (43,2%) responderam que seriam “momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados com os demais colegas da área, da região” e 27 (36,5%), “afirmaram que são cursos que priorizem modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula”, remetendo a racionalidade técnica. Para 16,2%, 12 respondentes também pode ser “momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados na escola” e 2, (2,7%) entendem que os “seminários, congressos, palestras, webinários que discutam questões educacionais mais amplas”, podem contribuir para esse suporte. A opção “outro” foi escolhida por 1(um) respondente que complementou: momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados na escola: **com elemento norteador de pesquisas recentes das respectivas áreas.**

Gráfico 12 - Como se define - professor

15 - A partir da sua prática pedagógica, como você se define?

70 respostas



Fonte: da autora (2024)

Olhando para a própria prática pedagógica, 75,7% (53), se consideram um (a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e emancipatória, levando em consideração o contexto, refletindo sobre sua prática e dando voz aos alunos, enquanto 15,7% (11) se percebem como um (a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma técnica, aplicando metodologias e estratégias aprendidas em sua formação inicial e continuada. Esse último dado mostra fortemente a postura do professor como técnico e o desejo de ter formações, como demonstrou a questão anterior, que estão nessa linha. Embora, quando visto de forma mais ampla, quem atua em sala de aula também precisa se munir de metodologias e estratégias que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, porém, que possam fazer reflexões mais profundas sobre tudo o que envolve a práxis pedagógica.

Na mesma questão, 5,7% (4), escolheram a opção “outro”, por não estarem em sala de aula, conforme justificaram e dois respondentes mostraram sua insatisfação com alunos que “não querem aprender”, bem como com a necessidade ter um olhar ampliado sobre os alunos, diversificando metodologias e estratégias com vistas a desenvolver habilidades. Enquanto 2,9% se compreendem como um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma a seguir somente o que está previsto nos currículos.

3.4 O que dizem os formadores

Em relação ao questionário dos **formadores**, inicialmente todos os que acessaram o formulário, o responderam, totalizando 18 respondentes de um total de 28 encaminhados. A área de atuação dos mesmos é bastante variada, tendo em vista que a formação foi por área do conhecimento, necessitando de profissionais de todas as áreas. Sendo, 22,2%, 4 respondentes dos anos iniciais do ensino fundamental, 16,7% (3), são da equipe pedagógica e 16,7% (3) da área das linguagens e suas tecnologias. Professores da área de matemática, ciências da natureza e assessor(a) de direção, correspondem a 11,1%, respectivamente, totalizando 2 respondentes em cada uma dessas áreas. E, por fim, 5,6% (1) resposta de gestor escolar e da mesma forma, equipe administrativa 5,6% (1) respondente.

Gráfico 13 - Área de atuação dos Formadores

1 - ÁREA DE ATUAÇÃO

18 respostas



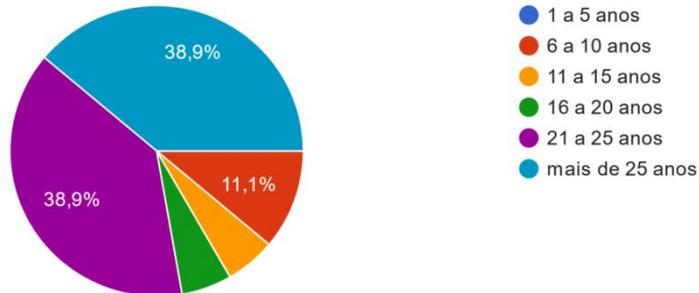
Fonte: da autora (2024)

A equipe de formadores configura-se como sendo experiente do ponto de vista de anos de serviço na educação, sendo que 38,9% (7) têm mais de 25 anos de atuação, sendo que o mesmo percentual tem de 21 a 25 anos de experiência no magistério. Ainda, 11,1% (2), possuem de 6 a 10 anos de tempo de serviço, 5,6% (1) tem 11 a 15 anos, assim como 5,6% (1) tem de 16 a 20 anos de tempo de atuação. Dessa forma, dos 18 respondentes, 14 têm mais de 20 anos de atuação na educação, o que pode ser considerado uma carreira consolidada. Nenhum dos formadores é professor iniciante, de 1 a 5 anos.

Gráfico 14 - Tempo de atuação dos formadores

2 - Tempo de atuação na educação, em anos

18 respostas



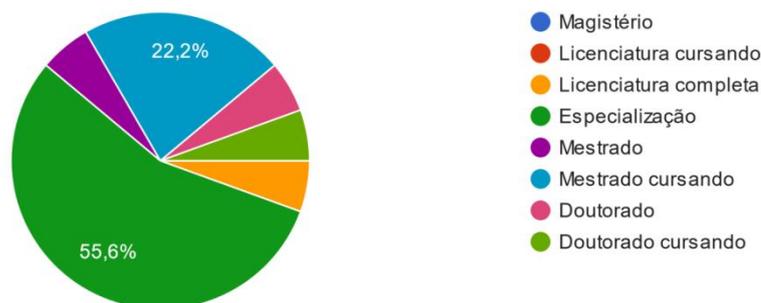
Fonte: da autora (2024)

No que se refere à formação profissional, 55,6% (10) dos respondentes possui especialização lato sensu, 22,2% (4) estão cursando mestrado, 5,6% (1) tem doutorado, enquanto 5,6% (1) está cursando doutorado e o mesmo percentual com 1 respondente tem licenciatura completa. Fica evidente o distanciamento, a falta de incentivo e condições, no que se refere à formação continuada em cursos de mestrado e doutorado, previsto no Plano Estadual de Educação.

Gráfico 15 - Formação profissional dos formadores

3 - Formação profissional (assinalar a de maior grau):

18 respostas

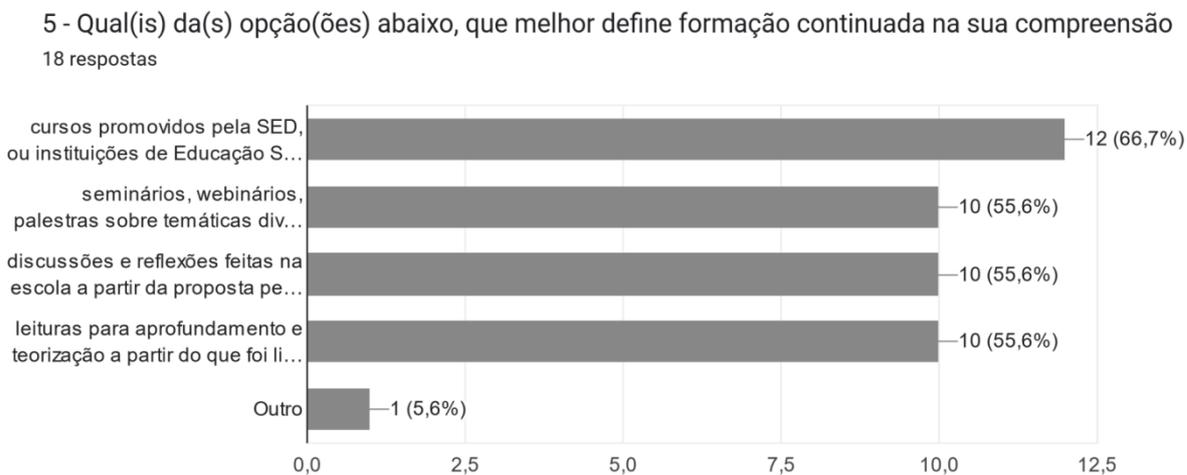


Fonte: da autora (2024)

Para o grupo de formadores, com 66,7% (12) a formação continuada pode ser definida com maior ênfase, por meio de cursos promovidos pela SED, ou instituições de Educação Superior, Institutos e afins. Consideram que também define formação continuada, seminários,

webinários, palestras sobre temáticas diversas, discussões e reflexões feitas na escola a partir da proposta pedagógica e da prática do profissional, leituras para aprofundamento e teorização a partir do que foi lido, 55,6% (10) respondentes em cada uma das alternativas. Ainda, 5,6% (1) respondente aponta que há outra alternativa possível. É importante salientar, que essa questão permitia assinalar mais do que uma opção, devido à abrangência da resposta.

Gráfico 16 - Definição de formação continuada - formadores



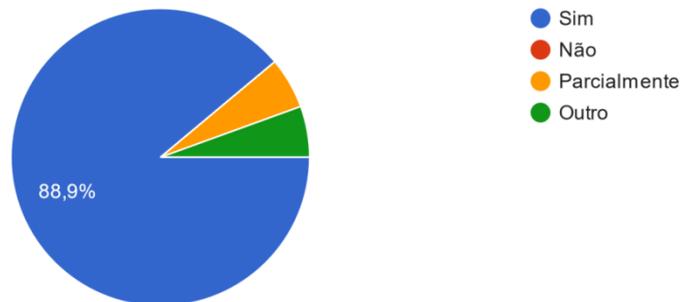
Fonte: da autora (2024)

Com relação à formação continuada realizada pela CRE de Concórdia em 2019, os profissionais que atuaram como formadores perceberam que esta contribuiu para a reflexão sobre a prática dos envolvidos, na proporção de 88,9%(16) respondendo que sim, 5,6%(1) parcialmente e 5,6%(1) com a opção outro. Essa questão solicitava para justificar a resposta, sendo que os dados descritivos serão abordados no capítulo IV.

Gráfico 17 - Reflexão sobre a prática

6 - Na sua percepção como formador(a), a formação continuada proporcionada pela CRE de Concórdia, em 2019, contribuiu para a reflexão sobre a prática pedagógica dos envolvidos?

18 respostas



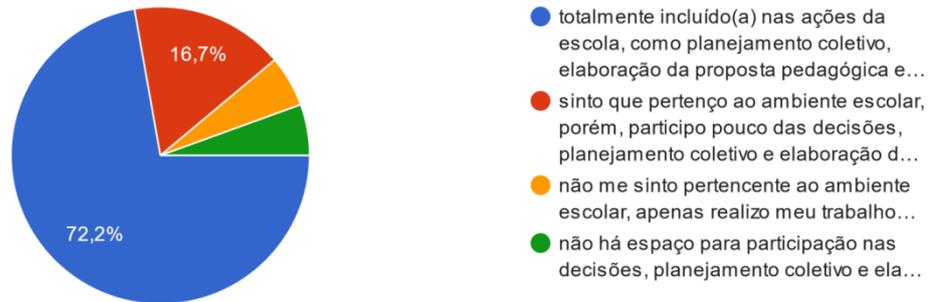
Fonte: da autora (2024)

Quando questionado aos formadores como se sentem em relação à(s) escola(s) em que atuam, 72,2% (13) responderam que se sentem totalmente incluídos nas ações da escola, como planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões. Enquanto, 16,7% (3) sentem que pertencem ao ambiente escolar, porém, participam pouco das decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica. Já, 5,6% (1) não se sente pertencente ao ambiente escolar, apenas realiza seu trabalho de forma isolada, assim como, 5,6% (1) respondeu que não há espaço para participação nas decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica. Embora a maioria dos respondentes se sinta incluído e participa, há indicativos de que algumas escolas não desenvolvem um trabalho democrático e inclusivo, pois assim como no grupo de professores, há formadores que não se sentem pertencentes e relatam que não há espaço para participação na construção da proposta pedagógica, bem como planejamento e decisões.

Gráfico 18 - Como o formador se sente

8 - Como você se sente em relação à(s) escola(s) em que atua:

18 respostas



Fonte: da autora (2024)

Entre os fatores que dificultam a atuação mais efetiva dos formadores na(s) escola(s) onde atuam como participar de reuniões pedagógicas, conselho de classe, formação, etc., está 27,8% (5) com excesso de atribuições e equipe reduzida, 16,7% (3) pouco espaço/tempo para participação em planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões, 11,1% (2) atuar em várias escolas para conseguir fechar a carga horária e por fim 44,4% (8) apontaram que os motivos são outros. Como essa questão não permitia resposta descritiva, não há como saber quais seriam esses fatores, no entanto, pode-se analisar que do total de respondentes, 7 são da equipe diretiva, o que poderia justificar a resposta “outro”, pois são os profissionais que conduzem as escolas.

Gráfico 19 - Fatores que dificultam atuação

9 - Qual(is) fator(es) dificulta(m) a sua atuação mais efetiva (como participar de reuniões pedagógicas, conselho de classe, formação, etc.) na(s) escola(s) onde atua:

18 respostas



Fonte: da autora (2024)

Para os formadores, o modelo de formação continuada considerado potente e capaz de dar o suporte necessário ao trabalho dos professores e demais profissionais da educação, é: 27,8% (5) momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados na escola; 50% (9) momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados com os demais colegas da área, da região; 16,7% (3) cursos que priorizem modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula; 5,6% (1) seminários, congressos, palestras, webinários que discutam questões educacionais mais amplas;

Nessa questão, embora não tenha sido escolhida a opção outro, há uma consideração que afirma: “Não selecionei "outro", mas penso que a formação não deve seguir sempre um mesmo modelo, devemos diversificar/variar: alguns momentos precisamos estar juntos com nossos pares na escola, outros com colegas de área, como também necessitamos atualizar o conhecimento em seminários e congressos, por vezes algumas dicas também vai bem”.

Gráfico 20 - Modelo de formação continuada

10 - Qual modelo de formação continuada você considera potente e capaz de dar o suporte necessário ao trabalho dos professores e demais profissionais da educação:

18 respostas



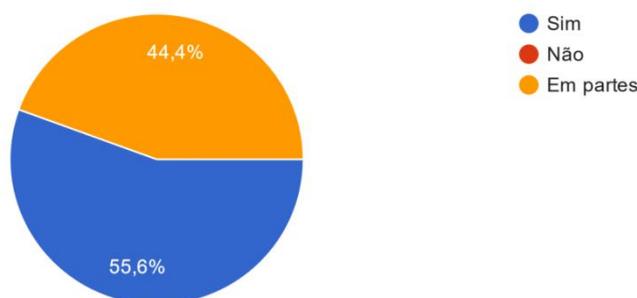
Fonte: da autora (2024)

No que concerne às formações continuadas oferecidas, 55,6%(10) acreditam que estas se aproximam da práxis pedagógica, enquanto 44,4% (8), respondem que se aproximam em parte, denotando que de alguma forma as formações possibilitam reflexões sobre a prática pedagógica, mesmo que em parte. Nenhum respondente escolheu a opção não.

Gráfico 21 - Formações em relação à prática pedagógica

12 - Você considera que as formações oferecidas se aproximam da práxis pedagógica?

18 respostas



Fonte: da autora (2024)

Considerando a própria prática pedagógica, do total de respondentes, 94,4% (17), se define como um (a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e emancipatória, levando em consideração o contexto, refletindo sobre sua prática e

dando voz aos alunos e 5,6%(1) se percebe como um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma técnica, aplicando metodologias e estratégias aprendidas em sua formação inicial e continuada.

Gráfico 22 - A partir da prática como se define

13 - A partir da sua prática pedagógica, como você se define?

18 respostas



Fonte: da autora (2024)

A pesquisa realizada com professores, equipes pedagógico-administrativas e diretivas, assim como com os formadores, por meio do questionário online, elucidou elementos de grande relevância para estabelecer uma potente reflexão sobre a formação continuada, partindo de uma experiência formativa.

No capítulo IV, será procedida a análise à luz do referencial teórico das concepções de formação que estão presentes na formação continuada realizada, sistematizando os princípios formativos para uma formação continuada alinhada com a perspectiva da ressignificação da prática pedagógica. Para isso, serão definidas categorias de análise, nas quais serão identificadas as concepções de formação continuada, assim como, irão emergir os princípios formativos.

4 CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E PRINCÍPIOS FORMATIVOS

O estudo dos dados obtidos por meio da pesquisa documental e dos questionários aplicados aos sujeitos de pesquisa será procedido à luz da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2003, 2016). Embora boa parte do questionário foi constituído de questões fechadas, cujos dados foram apresentados no capítulo III, por meio de gráficos e percentuais, há questões que explicitam falas dos respondentes, com várias opções para escolha e algumas questões foram semiabertas, para que os sujeitos da pesquisa pudessem manifestar suas percepções e compreensões.

A ATD, segundo Moraes (2003, p. 191-192) organiza os argumentos em torno de quatro focos, a saber: desmontagem dos textos, estabelecimentos de relações, captando o novo emergente, processo auto-organizado.

Ensina-nos Moraes (2003, p. 192) que a desmontagem dos textos começa pela leitura e os diversos significados que esta permite construir a partir de um mesmo texto, para depois desconstruir e unitarizar o *corpus*⁵ da análise textual. Assim, se torna possível a emergência de novas compreensões sobre o fenômeno investigado.

O estabelecimento de relações perpassa pelo processo de categorização dos dados obtidos, entendido por Moraes (2003, p. 197) como aspecto central de uma análise qualitativa, que reúne elementos semelhantes, nomeia e define categorias.

Para captar o novo emergente, faz-se necessário construir metatextos analíticos, constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto como modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados, como ensina Moraes (2003, p. 202): “a partir de um conjunto de textos ou documentos, produz-se um metatexto, descrevendo e interpretando sentidos e significados que o analista constrói ou elabora a partir do referido *corpus*”.

Nesse sentido, os textos podem ser mais descritivos ou mais interpretativos e necessitam de uma crítica constante no sentido de qualificá-los, tendo em vista que a análise textual qualitativa depende de um processo reiterativo de escrita (Moraes; 2003, p. 202).

O processo auto-organizado de descrever e interpretar contribui para contrastar com teorias já existentes, onde o pesquisador também pode lidar com inferências, para construir

⁵ Moraes (2003, p. 194), define *corpus* como sendo o conjunto de documentos que representa as informações selecionadas criteriosamente para obtenção de resultados válidos na pesquisa. Sua matéria-prima é constituída essencialmente por produções textuais.

sentidos e significados a partir de um conjunto de textos. Esse movimento cíclico hermenêutico, segundo Moraes; Galiuzzi (2016, p. 59), de procura de mais sentidos auxilia no exercício de análise e interpretação o qual pode construir novas teorias, pois teorias são construídas a partir de análises.

Sendo assim, os dados obtidos por meio dos questionários, projeto e diários de bordo/portfólios, serão analisados e interpretados em categorias de análises, sendo a categoria 1 – Formação continuada: concepções e anúncios; categoria 2 - A práxis pedagógica e o professor reflexivo e a categoria 3 - Princípios formativos que possam ressignificar a prática pedagógica.

4.1 Formação continuada: concepções e anúncios

A presente categoria de análise tratará das concepções de formação continuada presentes nas respostas dos questionários, bem como, quais modelos de formação são considerados, pelos respondentes, como potentes. Ainda, como se dá a participação do professor/formador no *locus* escolar e quais fatores que dificultam essa participação. Também, serão elencados os obstáculos encontrados na formação de 2019 pelos formadores em atuar com os pares.

Segundo Imbernón, (2010, p. 9):

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança.

Assim, levando em consideração o contexto e os lugares de fala dos respondentes surgem diversos conceitos para a formação continuada. Começando pelo Respondente A⁶, que diz que esta se refere à “*formação em serviço.*” Conceito genérico, que apesar de muito importante, não leva em consideração todos os meios de formação que também ocorrem fora do local e horário de trabalho.

Como anuncia Imbernón (2010, p. 13), “houve um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor, não podemos negar, e levamos poucos anos

⁶ Para a identificação dos respondentes, optou-se em utilizar as letras do alfabeto (Ex. Respondente A), sendo que ao utilizar todas as letras, deu-se início novamente utilizando junto à numeração (Ex. Respondente A1).

(comparado com outras disciplinas ou temáticas educativas) analisando, pesquisando e escrevendo sobre isso”. Isso sinaliza a necessidade de mais pesquisas e escritas nessa área que avança a passos largos.

Assim, analisando todas as respostas, as palavras que mais apareceram, foram: aprofundamento e aperfeiçoamento como é possível observar:

Respondente B: *Formação continuada é o constante **aperfeiçoamento** do profissional de educação, ajuda muito a refletir sobre a prática pedagógica, sempre para melhorar e oferecer qualidade no ensino.*

Respondente C: *Momentos de reflexão, aprendizado, aquisição de novos conhecimentos, **aprofundamento** de conhecimentos. São cursos que tem como objetivo adquirir novos conhecimentos, troca de ideias entre docentes e **aperfeiçoar** o que diz respeito à escola e educador.*

Respondente D: *É um processo permanente de **aperfeiçoamento** dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, voltado ao **aperfeiçoamento** dos seus saberes necessários para a sala de aula, tornando-o capaz de oferecer a qualidade de ensino esperada.*

Respondente E: *A busca de maior conhecimento e **aperfeiçoamento** de saberes necessários para a prática pedagógica na sala de aula, oferecendo desta forma qualidade de ensino. É a maneira de manter o professor atualizado com as contínuas mudanças na educação.*

Respondente F: *Constante, como **aprofundamento**, que sempre evolui, sem terminalidade, buscando crescimento, aperfeiçoamento, conhecimento em novos aspectos. Estamos continuamente aprendendo, apreendendo, revendo conceitos.*

Respondente G: *É um processo permanente de **aperfeiçoamento** dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos. (grifos da autora)*

Embora Marin (1995) e Prada (1997), atribuam o aperfeiçoamento a ideia de “tornar os professores perfeitos”, ou o ideal de perfeição, os respondentes utilizaram esse termo aqui mais no sentido de continuidade, de trocar ideias e de possibilidade de reflexão. Da mesma forma que utilizaram o aprofundamento, que segundo Prada (1997, p. 88-89), está ligado a “tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm”.

Nesse mesmo sentido, as concepções de formação continuada presentes nas respostas, vislumbram a continuidade dos estudos e desenvolvimento do profissional, sem se ater, muitas vezes, aos significados das terminologias empregadas. Como é o caso da reciclagem mencionado pelo Respondente L, que ao mesmo tempo em que emprega tal terminologia, entende que é um processo permanente que pode ressignificar conhecimentos.

O termo reciclagem, segundo Marin (1995, p. 14-18) pode ser empregado à reutilização de objetos e materiais, tendo ligação direta com a indústria. Na educação, quando utilizado “em propostas educacionais levou à proposição e à implementação de cursos rápidos e descontextualizados.” Assim, é um termo em desuso, tendo em vista a construção histórica feita em termos de formação continuada. Contudo, ainda é observado no contexto educacional, mesmo que sem a devida reflexão.

Respondente H: *É uma formação em que o profissional tem a oportunidade de **aperfeiçoar-se**, estar **atualizado** em sua devida área ou não. É um processo de aprendizagem que permite ampliar e atualizar conhecimentos continuamente.*

Respondente I: *Processo de aprendizagem para adquirir novos conhecimentos sobre a prática docente e **aperfeiçoar** o que já se sabe, ou melhor, continuar aprendendo!*

Respondente J: *É um processo profissionalizante do professor para seu **aperfeiçoamento**.*

Respondente K: ***Aprofundamento** de conhecimentos, **aperfeiçoamento/atualização**.*

Respondente L: *Entendo que a formação continuada é um processo permanente de **aperfeiçoamento** e **reciclagem** do profissional professor para ressignificar os conhecimentos necessários para um processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade, mais eficiente eficaz.*

Embora existam termos que remetam a conceitos em desuso, emerge dessas falas o importante papel da formação continuada como propulsor da reflexão sobre a prática pedagógica. Há também um consenso entre os respondentes, de que a formação continuada é um processo constante e necessário ao fazer pedagógico de quem atua na educação, como conceitua o respondente M: “*atividades de reflexão sobre a práxis docente, que buscam relacionar a realidade do educador, com as teorias da educação que podem ser atualizadas para a qualificação dessa práxis*”. Conforme afirma Imbernón (2010, p. 47):

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

No que se refere a relacionar a realidade do educador, Esteves (2017, p. 37), afirma que:

No centro da formação deveria estar a pessoa do professor, as suas concepções e crenças prévias, a sua história de vida, o seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Ser professor deveria, então, ser, em primeiro lugar, capaz de gerir relações humanas e interpessoais. O papel da formação deveria ser, sobretudo o de suscitar o autoconhecimento do formando, promover a autoestima e maturidade emocional, prepará-lo para uma profissão exigente porque eminentemente relacional.

Assim, Esteves (2017), nos situa do quão relevante é olhar para o professor e dar voz ao mesmo. Fortalecer o professor no exercício da profissão docente é de extrema importância para que este possa olhar para sua prática pedagógica com segurança, refletindo sobre a mesma e que tal processo reflexivo possa resultar a atitude de assumir novas posturas e novas compreensões teóricas quando necessário. Um profissional inseguro, que não conhece a si mesmo e está abalado emocionalmente, pode sentir-se atingido por qualquer fala ou avaliação recebida, retardando ou até bloqueando processos reflexivos da própria prática. Isso pode ser percebido na realidade vivida, especialmente nos conselhos de classe participativos.

Destacam-se ainda concepções de formação continuada pelos respondentes:

Respondente N: *São estudos que devem **aprimorar** a formação ao longo dos anos e acompanhar as mudanças que ocorrem em relação à profissão.*

Respondente O: *São formações constituídas por palestras, cursos, reuniões, dando sempre sequência em um assunto, ou seja, voltado para as práticas pedagógicas.*

Respondente P: *Processo formativo contínuo em cursos de **atualização** e no exercício da prática profissional.*

Respondente Q: *A formação continuada é um processo de aprendizado que ocorre ao longo da vida de uma pessoa, após a conclusão da educação formal. Envolve a busca constante de conhecimentos, habilidades e competências para se manter **atualizado** e relevante em sua carreira ou área de atuação. Isso pode ser alcançado por meio de cursos, **treinamentos**, leituras, certificações e outras atividades de desenvolvimento profissional que visam aprimorar a expertise e acompanhar as mudanças em um campo específico. (grifos da autora)*

Nesse contexto, Prada (1997, p. 88-89) ressalta que o treinamento se refere a “adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas”. Quando aplicado à educação, remete ao entendimento de racionalidade técnica, aduzido por Fávero; Toniato (2010, p. 69):

A busca por formação externa sem transformação interna não dá conta da complexidade da formação continuada. Fica assim caracterizado o professor como “técnico”, que está sempre recorrendo a especialistas e estudiosos em educação para obter uma resposta quanto “ao que deve ser feito” e a “como deve ser feito”. A sua

função é apenas a de aplicar os procedimentos considerados eficazes, sempre pensados e justificados por outros, e não a de dialogar e investigar com os outros.

Desta forma, não se descartam as sugestões, até porque, muitas vezes, os professores esgotam seus repertórios. A questão principal gira em torno da falta de intencionalidade dessas técnicas que se esgotam nelas mesmas e tornam-se um exercício mecânico pouco formativo. Apropriar-se de novas técnicas e metodologias é importante, no entanto, a intencionalidade pedagógica precisa permear sempre esse processo que deve ser dialógico. Essa discussão se faz presente nas respostas que seguem:

Respondente R: *É o processo contínuo de aprendizagem e **atualização** do professor (a) em suas metodologias de ensino.*

Respondente S: *Promover o **aperfeiçoamento e atualizações** do profissional (da educação) que ele possa ampliar suas habilidades com novos conhecimentos teóricos e experiências voltadas para a práxis do cotidiano da sala de aula com reflexões sobre o ensino e aprendizagem do aluno para despertar a curiosidade, o pensar, o saber fazer, comunicar e ser pesquisador, ou seja, protagonista do seu aprendizado.*

Respondente T: *A formação continuada estimula o **aprofundamento** de conhecimento e ampliação de habilidades, promovendo a inserção e reinserção de profissionais no mercado de trabalho. Isso inclui cursos de capacitação profissional, aperfeiçoamento e **atualização**, em todos os níveis escolares.*

Respondente U: *A formação continuada é uma oportunidade de **aprofundamento** dos conhecimentos, onde é possível gerar uma transformação nos contextos profissional e escolar do educador, contribuindo assim para **a reflexão sobre as práticas pedagógicas e metodologias educacionais**. (Grifos da autora)*

No que concerne, ainda, às concepções de formação continuada presentes nas respostas, Prada (1997, p.88-9), conceitua a atualização, como uma “ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter-se nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.” Enquanto o aprimoramento pode ajudar a “melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.” Ou seja, a atualização não reflete necessariamente mudanças na prática, pois fica em nível de informação e de educação bancária, a qual é ouvida pelo professor, que consegue repeti-la, como fim em si mesmo.

Contudo, o aprimoramento é entendido por Prada (1997), como uma possibilidade de melhorar a qualidade do conhecimento dos professores, no sentido de apurar, polir, lapidar, o que já existe. Como conceitua um respondente, que a formação continuada pode ser:

Respondente V: Momentos de aprender e reaprender. É um processo que "alimenta e fortalece" tanto os professores como a equipe de gestão da escola. Para mim, a formação continuada é parte do meu processo de planejamento; momento em que com nossos pares paramos, analisamos, revisamos, reconstruímos, refazemos se necessário, ajustamos a construção da nossa escola.

Nesse contexto, é perceptível a compreensão da formação continuada para muito além de cursos, palestras e seminários, que são vistos como momentos que “alimentam e fortalecem” (Respondente M), no entanto, esse respondente entende que o seu próprio planejamento é um momento formativo, assim como as trocas e reflexões que faz com os pares. E vai um pouco mais a fundo, quando fala na construção da escola, que está diretamente ligada à proposta pedagógica da mesma.

Ressalta ainda, a necessidade de formação para todos na escola, não apenas para os professores, pois menciona a equipe de gestão da escola, entendida como diretores, assessores, setores pedagógico e administrativo. Contudo, espera-se que a formação continuada propicie a transformação da prática, no entanto, não é a quantidade de momentos formativos, mas as políticas de formação que podem fazer a diferença, conforme ensina Imbernón (2010, p. 46):

A formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. É fácil dizer, mas é muito difícil mudar as políticas e práticas de formação. Essa mudança implica fugir de políticas de subsídios, de políticas em que se pensa que, investindo na formação, em grandes quantidades de cursos, seminários e jornadas, a educação mudará, deixando o contexto laboral igualmente empobrecido.

Em que pese às políticas de subsídios e a necessidade de fugir delas, como aponta Imbernón (2010), os Respondentes W e X, conseguem vislumbrar os momentos formativos como uma oportunidade de reflexão sobre o fazer pedagógico, onde a teoria e a prática precisam estar alinhadas, nesse processo que deve ser permanente.

Respondente W: Entendo a formação continuada como um processo de aprendizado contínuo e aprimoramento profissional necessário ao longo do desenvolvimento das atividades do docente/gestor, oportunizando-nos a manter atualizados em relação às melhores práticas de ensino, novas tecnologias educacionais (que estão em constante evolução), mudanças nas políticas educacionais e acompanhamento constante das mudanças legais. O processo de formação continuada é essencial no preparo para os desafios que estão em constante evolução no campo da educação. A formação continuada é a oportunidade de constante reflexão sobre o fazer pedagógico diário alinhando prática com teoria.

Respondente X: *A formação continuada é um termo polissêmico dada sua abrangência teórica e epistemológica, mas pode ser concebida como um processo em que se busca a contínua interação com o conhecimento para o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Como a terminologia indica, é uma ação de formar-se continuamente, mas não no sentido de dar forma a algo, e sim de **estar em permanente processo de construção profissional e pessoal**.* (Grifos da autora)

Desta forma, analisando como a formação continuada é compreendida pelos respondentes, é possível perceber que, embora ainda haja entendimentos que remetam à racionalidade técnica, que conforme mencionado, é válida desde que permeada por intencionalidade pedagógica, é um grupo que tem consciência do processo e da necessidade da mesma, bem como, de que forma precisa e pode se dar no cotidiano dos educadores, conforme fala do respondente Y:

Respondente Y: *Penso que a formação não deve seguir sempre um mesmo modelo, devemos diversificar/variá-lo: em alguns momentos precisamos estar juntos com nossos pares na escola, outros com colegas de área, como também necessitamos atualizar o conhecimento em seminários e congressos, por vezes algumas dicas também vai bem.*

No contexto exposto pelo respondente Y, fica evidente a amplitude do conceito de formação continuada como um todo, chegando inclusive na prática diária e a necessidade que sente de algumas dicas, por vezes. Este parte do *lócus* escolar, para o encontro com colegas da mesma área, seminários, congressos e dicas, em oficinas provavelmente. Contudo, a formação continuada por meio de um curso de pós-graduação aparece em uma única fala no sentido de formação acadêmica, pelo Respondente A1. Os demais entendimentos se referem à continuidade após a educação formal, como expõe o Respondente C1.

Respondente Z: *Estudos da equipe escolar que acontece todos os meses ou períodos para agregar e acrescentar conhecimentos.*

Respondente A1: *Formação necessária aos profissionais envolvidos, **seja no âmbito acadêmico ou cursos livres** na área de atuação, com intuito de aprofundar conhecimento e ampliar habilidades, vista como um processo permanente e constante.*

Respondente B1: *Entendo com sendo um momento de aquisição de novas habilidades e competências necessárias para a atuação profissional, de modo que o docente possa acompanhar as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas necessárias para o exercício de sua função.*

Respondente C1: *Formação continuada refere-se a um processo de aprendizagem que **ocorre após a educação formal** e envolve novas habilidades e competências, atualizando o profissional ao longo de sua carreira. A formação continuada é fundamental, pois permite que os profissionais possam estar se atualizando e*

também trocando ideias entre seus pares de modo a melhor enfrentar os desafios que se apresentam em Educação.

Respondente D1: *Formação continuada são encontros formativos, durante o ano letivo, para pensar, repensar, avaliar e a partir disso dispor um novo olhar com relação ao trabalho educativo.*

Respondente E1: *Um processo de revisão/avaliação de práticas pedagógicas e um canal aberto para novas formas de intermediar o conhecimento em sala de aula, estimulando a aprendizagem.* (Grifos da autora)

A concepção de formação continuada presente no projeto da experiência formativa, capítulo III, ora analisada, é da ressignificação da prática pedagógica por meio de reflexão na formação entre pares. O projeto coloca a necessidade de reflexão de todos os profissionais da escola, tendo em vista que tudo nesse ambiente contribui para o desenvolvimento dos estudantes. Ao mesmo tempo em que propõe a reflexão, também volta seu olhar para a troca de experiências em relação às diferentes metodologias e ferramentas disponíveis.

Compreende a formação continuada como um recurso importante, que poderá contribuir para a construção de conhecimentos significativos e conseqüentemente um novo olhar para os espaços escolares e para as metodologias de ensino. Percebe-se assim, que há um grande enfoque nas metodologias de ensino, mesmo com a fundamentação teórica prevista. Acredita-se que isso se dá pela formação inicial deficitária e a necessidade de discutir com os mais experientes a prática pedagógica, a fim de mostrar o caminho aos que chegaram depois, com certo grau de dificuldade.

O projeto segue a linha pedagógica da proposta curricular do Estado de SC, é anterior ao currículo base do território catarinense, momento em estavam iniciando os estudos sobre a BNCC, publicada no ano anterior.

Ademais, os diários de bordo ou cadernos de registros/memórias da experiência foram organizados em cada área do conhecimento e fica evidente a falta do hábito de relatar o que e como foi feito, bem como, quais reflexões emergiram das discussões nos grupos. É um registro frágil, que se resigna a agenda dos encontros e não contribui com a análise das concepções de formação continuada, senão pelo fato de o silêncio também falar.

Ao refletir sobre a importância da memória como elemento educativo, Benincá, (2010, p. 140), afirma que:

[...] concebe-se a memória como um elemento de formação pedagógica que torna possível a explicitação das relações do cotidiano e dos compromissos políticos dos sujeitos envolvidos no contexto educativo. Dessa forma, a memória torna possível

que experiências particulares se tornem públicas pela reflexão crítica e coletiva [...] a memória deve ser uma interlocução entre o próprio processo de formação e a construção dos conhecimentos sobre essa formação.

Assim, pode-se compreender que o foco nos momentos de encontros nos grupos das áreas do conhecimento, se deu mais na troca de ideias entre pares, com o olhar voltado para as metodologias de ensino, no entanto, como havia sempre um período de fundamentação teórica, também é possível vislumbrar que houve a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica, na perspectiva da práxis. Contudo, a continuidade de uma formação sem a memória do que já foi construído até então, gera a sensação de começar do ponto inicial a cada momento formativo. Emerge aqui a necessidade de ser revista a forma de realizar os registro e as memórias das formações continuadas.

4.1.1 *Modelos de formação continuada*

Uma vez conceituada a formação continuada, faz-se necessário refletir sobre as formas de oferta da mesma. Com o advento das tecnologias, nos deslocamos para um novo momento, se antes era a falta de formação que preocupava, agora é o excesso de ofertas. Mas de que formação estamos falando? Conforme Imbernón (2010, p. 13):

[...] a inquietação de saber como (na formação inicial e principalmente na continuada), de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, quais modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação de ter a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revisadas e atualizadas nos tempos atuais é muito mais recente.

Nesse contexto, a pesquisa em tela corrobora com os questionamentos levantados por Imbernón (2010), no sentido de ter consciência que precisamos revisar e atualizar a teoria e a prática sobre a formação. Afirma ainda Imbernón (2010, p. 40) que:

Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda de formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seus contextos, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe.

Diante disso, questionou-se aos formadores, qual (is) modelo(s) de formação continuada é considerado potente e capaz de dar o suporte necessário ao trabalho dos

professores e demais profissionais da educação, visando compreender o que de fato contribuiu com a prática pedagógica dos mesmos.

Dentre as diversas alternativas apresentadas, os formadores elencaram “*os momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados com os demais colegas da área, da região*”, como sendo o que mais contribuiu seguido dos momentos realizados com essa mesma intencionalidade na escola.

Mencionaram também “*cursos que priorizem modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula e seminários, congressos, palestras, webinários que discutam questões educacionais*”, porém, em menor escala.

Assim, é possível compreender que os professores que atuaram como formadores em 2019, na experiência formativa ora analisada, têm como modelo de formação que contribuiu para a reflexão sobre a prática pedagógica, na perspectiva da práxis, aqueles em que conseguem se reunir com os colegas da área do conhecimento.

Aponta Imbernón (2010, p. 26), que é preciso:

Ter presente que, sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não partir simplesmente de uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo. Isso é exatamente o que acontece em muitos países. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições dos “práticos” da educação. Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

No contexto apontado por Imbernón (2010), a participação dos professores é imprescindível para o desenho de formatos adequados e potentes de formação, visto que é com eles e não sobre eles que essa construção precisa ser elaborada, sob pena de se tornar um faz de conta.

A mesma pergunta feita aos formadores foi feita para professores e equipes gestoras: qual (is) modelo(s) de formação continuada é considerado potente e capaz de dar o suporte necessário ao trabalho dos professores e demais profissionais da educação?

Tendo em vista que a questão permitia escolher várias alternativas, a resposta que se sobressaiu foi à mesma apontada pelos formadores: “*momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados com os demais colegas da área, da região*”, seguida por “*cursos que*

priorizem modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula”, demonstrando que a concepção que remete à racionalidade técnica, está arraigada nos fazeres pedagógicos.

Para esse grupo, em menor escala também se pode considerar “*momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados na escola*” e do total de 74 respondentes, apenas 2 entendem que os “*seminários, congressos, palestras, webinários que discutam questões educacionais mais amplas*”, podem contribuir para esse suporte, demonstrando que os professores estão saturados das formações ofertadas nesses modelos, especialmente *webinários*, como demonstram nas respostas:

Respondente A: A partir da pandemia da COVID 19, houve avanço no uso das tecnologias digitais gerando assim, excesso de Formações não dando tempo hábil para "absorvermos" todas as informações passadas, tornando-se exaustivo e pouco produtivo. Em contrapartida as formações presenciais são mais produtivas proporcionando maior reflexão da nossa prática pedagógica.

Respondente B: Os temas oferecidos são pertinentes e necessários, porém a metodologia que em sua maioria se dá através de vídeo conferência não é atrativa. A maioria dos profissionais não acompanha e não se envolve para tirar proveito do que é oferecido.

Respondente C: Alguns temas abordados na formação pedagógica atualmente são pertinentes e contribuem diretamente com a prática, porém alguns temas são distantes da realidade escolar e por serem no formato de palestras através da web, dificulta para manter o foco de estudos com os professores.

Respondente D: A metodologia utilizada na formação continuada precisa melhorar, pois nas últimas formações foram somente por meio de webinários o que dificulta a interação entre os profissionais da educação.

Destaca-se que o modelo de formação mais utilizado pela SED, durante e após o COVID até o ano de 2023, foi de fato por meio virtual, com palestras que ficavam gravadas. Embora os assuntos fossem pertinentes e contribuíssem com as reflexões, são necessários momentos de presencialidade e trocas entre os pares, conforme exposto pelos respondentes. Outra forma de tornar esses momentos assíncronos interessantes na escola seria promover a reflexão em reuniões pedagógicas ou mesmo nos momentos de formação, para não se tornar um “voo solitário”, o que por vezes fica comprometido em função da falta de atuação dos coordenadores pedagógicos.

O pouco envolvimento dos coordenadores pedagógicos ou assessores pedagógicos é perceptível nas respostas da questão 1, do questionário dos professores e equipes pedagógicas, sendo que apenas um assessor e quatro profissionais das equipes pedagógicas responderam a

essa pesquisa que trata de formação continuada, em um universo de 50 profissionais aproximadamente, o que significa 10%.

Assim, as atribuições das equipes pedagógicas ficam, muitas vezes, relegadas a “apagar incêndios” nas escolas e as formações ficam em segundo plano, senão inexistem, o que dificulta o trabalho pedagógico.

Ainda, se referindo às formações promovidas pela SED, os respondentes relatam, que a contribuição tem sido:

Respondente E: Pouca, se não ínfima. Os cursos promovidos pela SED não promovem uma reflexão crítica sobre o ser docente, sobre nosso trabalho e dos objetivos da educação. A formação da SED é motivacional e de autoajuda, mas esse tipo de palestra não produz nem aprofunda um novo conhecimento. Até o momento as palestras que contribuíram foram aquelas sobre as normativas da BNCC, organização curricular, que são promovidas com o objetivo de elucidar sobre o funcionamento do Novo Ensino Médio, mas ainda assim não esclarecem muito bem como, nas diversas áreas, cada componente deve trabalhar os objetos do conhecimento, trilhas e etc.

Respondente F: Têm sido levantadas questões interessantes nas últimas formações, porém, o modo como tem sido trabalhado acabou não contribuindo muito para que aprendêssemos a como lidar com aquelas situações que nos foram propostas.

Respondente G: Em nada, a formação é repetitiva e não conversa com a realidade docente em da sala de aula. A formação continuada não pode ser oferecida de forma qualificada quando esta massificação é permeada por neoliberalismos.

Respondente H: Não vejo contribuições relevantes para a reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes no formato que vem sendo ofertada a formação continuada de professores proporcionada pela rede estadual de ensino de SC.

Destarte, há que se mencionar que no período pandêmico, houve uma grande preocupação com a saúde dos docentes, não apenas física, mas também emocional e mental, pelas diversas redes de ensino. Acredita-se que quando mencionado que são motivacionais e de autoajuda, tenha sido nesse sentido, pois não é a realidade que se apresenta no cotidiano, embora, por exigência de lei é necessário trabalhar a saúde do servidor que muitas vezes começa pelo autoconhecimento.

No entanto, refletir sobre a formação continuada juntamente com os profissionais que estão nas escolas é necessário, pois é lá que tudo acontece. A esse respeito, afirma Esteves (2017, p. 44):

Entre os múltiplos e diversificados traços que desenham o perfil profissional de um professor, privilegiamos o de este ser um especialista dos processos de ensino-

aprendizagem, o que implica que desenvolva um conhecimento praxeológico e estratégico sobre tais processos. A esta luz, muitos currículos de formação de professores carecem de ser reconceitualizados não tanto quanto aos fins e objetivos que visam, mas quanto à dinâmica que é investida na sua concretização, às estratégias, métodos e técnicas usados e, em especial, em conferir à prática profissional o lugar central que deve ocupar no edifício formativo.

Desta forma, a prática pedagógica deve ocupar lugar central nos processos formativos, não apenas nos currículos de formação, mas dando voz aos profissionais da educação, em especial aos professores e a partir disso, ressignificar esses processos. Em relação à formação ofertada pela CRE em 2019, os respondentes se posicionam da seguinte forma:

Respondente I: *A formação continuada tem contribuído significativamente, através das reflexões, discussões e trocas de experiências relacionadas às práticas pedagógicas.*

Respondente J: *Tem contribuído muito, pois auxilia o professor para melhor desenvolver as competências e habilidades em sala de aula, oportunizando discussões e troca de ideias e realidades. Quando a formação acontece de forma a refletir sobre o cotidiano escolar, quando trata do contexto escolar, da realidade vivida pela escola.*

Respondente K: *Elas realmente têm me ajudado a refletir sobre a minha prática pedagógica. Isso me permite ajustar minhas abordagens de ensino com base no que aprendo nas formações. É uma prova de que a educação está em constante evolução e que estou comprometido em melhorar como professor para beneficiar meus alunos.*

Respondente L: *Pude perceber através de discussões de estudo, que se conseguirmos trabalhar contextualizado a realidade em que estamos inseridos, a aprendizagem também será melhor compreendida e internalizada. (grifos da autora)*

Analisando as falas dos respondentes, é possível perceber a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, como nos ensina Benincá (2010, p. 263):

A prática refletida transforma o senso comum e transforma o ser humano em sujeito; requer, porém, o processo de observação documentado em registros. Por outro lado, a prática que ressignifica os sentidos, atuando de forma inconsciente (mídia), faz do ser humano um objeto. O discurso que não brota da prática, não gera transformação, sendo utilizado para justificar o próprio discurso, principalmente o legal e o institucional. Em contrapartida, o discurso que nasce da prática observada e refletida pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica.

Assim, Benincá (2010), se refere ao falar da formação continuada, apontando um possível caminho promissor. É preciso refletir sobre a prática de forma observada e documentada em registros. Sem os devidos registros não ocorre o processo de evolução ou de

continuidade das discussões e reflexões, pois sempre há um novo começar. E sabiamente ensina que para gerar transformações, o discurso precisa emergir da prática. Assim como apontam os respondentes abaixo, quando analisam as formações:

Respondente M: *As formações nos proporcionam conhecimentos e aprendizagem com trocas de ideias muito significativas para nossas práticas pedagógicas. O professor tem acesso ao que a de mais novo na área de atuação tanto em didática e metodologia como em tecnologia. Contribui de forma a se **fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica** e possíveis acertos a serem feitos.*

Respondente N: *No sentido de ver/interpretar as habilidades dos estudantes de diferentes maneiras, considerando também estrutura social/familiar de todos.*

Respondente O: *Ela possibilita a **sistematização da nossa própria prática pedagógica, bem como a reflexão da prática dos professores, numa ação-reflexão**, percebem-se os aspectos positivos, e também os negativos, para rever e aprimorar a nossa prática docente.*

Respondente P: *Sempre. Quando esta proporciona discussões e reflexões embasadas na proposta e na prática pedagógica do profissional.*

Respondente Q: ***Muito significativa, pois contribui para um movimento de reflexão acerca do processo de ensino aprendizagem, de seus desafios e tendências. Além de orientar o desenvolvimento das práticas pedagógicas.*** (grifos da autora)

No caso da experiência formativa analisada, percebeu-se que a maioria dos respondentes considera que proporcionou a reflexão a partir da prática pedagógica, no entanto, a parte do registro documentado ficou um tanto frágil, por não condizer com as falas e reflexões dos participantes. Emerge aqui a necessidade da prática do registro memória nas formações, o desnudar-se perante o grupo, escrevendo o que de fato aconteceu da forma como foi, quais reflexões foram suscitadas, o que nem sempre é fácil, porém necessário, como ensinam Furlanetto; Sellani (2017, p. 63):

Quem se assume por meio da escrita define-se em relação ao outro e à coletividade, de modo muito mais autônomo, consciente e livre. Nessa perspectiva, a escrita pode libertar quem escreve de suas próprias prisões, amarras e algemas e conferir-lhe outros contornos. E ainda: ao narrar-se, o indivíduo se sente participando da própria vida. Isso significa adquirir consciência de seu estar no mundo, do existir com base na luta diária, mas, também e sobretudo, por meio da história contada que organiza e dá sentido à “vida vivida”.

Aponta o Respondente R, a necessidade da interação entre as áreas, que poderia ser a sequência desse momento, porém realizado na escola, com todos os professores, a partir das reflexões feitas nas áreas, no nosso entendimento.

Respondente R: Todo momento de parada para uma leitura, escuta ou debate sempre é aproveitado. As trocas de experiências após o embasamento teórico sempre nos leva a uma discussão e análise da realidade das práticas pedagógicas, porém, sinto que os momentos de estudos realizados por área deixam os profissionais voltados somente para uma área, e muitos trabalham com mais de uma área do ensino, sendo assim, necessário optar em somente por uma, pois elas acontecem juntas. Acredito que também não contribuí para a escola, pois se deixa de crescer no coletivo, sabendo que na prática não conseguimos separar a escola em caixinhas, e que é necessário à interação das áreas para que possamos atingir os objetivos comum que a escola tem com os educandos.

Desta forma, a questão levantada pelo Respondente R, permite lançar um olhar mais amplo sobre o processo formativo, visto que do seu lugar de fala, percebe a educação como um todo, sentindo a necessidade de que o movimento seja ampliado. Essa contribuição é de extrema relevância, pois permite vislumbrar aquilo que se pretendia que fosse feito nos intervalos dos encontros formativos: geral e por área, nas escolas e, no entanto, percebeu-se que não foi conduzido de acordo com o objetivo.

Contudo, como seres historicamente construídos é preciso desenvolver outra consciência com relação aos processos formativos, até agora entregues de forma “mastigada”, “recitada” por alguém, para um novo momento onde todos possam ser autores e atores em determinados momentos, se engajando e se responsabilizando também pela sua autoformação. A questão central nesse novo enfoque é: os profissionais que responderam a pesquisa tem espaço para essa participação ativa? Quais são as dificuldades para que isso aconteça? O próximo tópico abordará essas questões.

4.1.2 Participação do professor no espaço escolar

As questões 8 e 9 do questionário dos formadores e 9 e 10 dos professores, buscaram compreender como se dá a participação desses profissionais nas escolas onde atuam e quais fatores dificultam a atuação mais efetiva dos mesmos no espaço escolar.

Levando em consideração a importância do diálogo como princípio pedagógico, presente na concepção educacional de Benincá, afirmam Mühl; Mainardi (2022, p. 196-197) que isso:

[...] implica considerar que, para Benincá, a palavra é práxis. Não é um mero dizer, mas um fazer pelo falar. Não se trata apenas de um recurso de expressão sobre algo, mas revela um posicionamento diante do mundo, uma forma de cada ser humano colocar-se no mundo e perante os outros. A práxis dialógica envolve, pois, uma

disposição do indivíduo de se posicionar na história, de conhecer e reconhecer os outros e de se fazer reconhecido pelos outros.

Nesse contexto, a dialogicidade precisa ter espaço nos ambientes educacionais, onde todos precisam ter voz e ser estimulados a participar, desde a construção da proposta pedagógica da escola, bem como de todos os movimentos formativos, reflexivos e de planejamento.

As respostas obtidas na pesquisa mostram que a maioria dos professores, 59,5% se sente totalmente incluída nas ações da escola, como planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões. Contudo, 36,5% referem que sentem que pertencem ao ambiente escolar, porém, participam pouco das decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica e apenas 3 professores relatam que não se sentem pertencentes ou não há espaço para discussões.

Enquanto para os professores que atuaram como formadores, 72,2% se sentem totalmente incluídos nas ações da escola, como planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões e 16,7% aduzem que sentem que pertencem ao ambiente escolar, porém, participam pouco das decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica e 2 formadores relatam que não se sentem pertencentes ou não há espaço para discussões.

Assim, 40,5% dos professores e 27,8% dos formadores que responderam ao questionário participam pouco das decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica, ou relatam que não se sentem pertencentes e não há espaço para discussões. Esses percentuais mostram que uma grande parte dos docentes/formadores, está apenas parcialmente inserida numa práxis dialógica no contexto em que atuam. Nesse sentido, afirmam Mühl; Mainardi (2022, p. 198), que:

Dizer a palavra é a principal condição que torna possível a educação crítica e emancipativa dos sujeitos. Sem o pronunciamento de si mesmo, não é possível sequer perceber se existe aprendizagem. O pronunciamento de si implica uma atitude de autenticidade e de responsabilidade perante os outros. Sem essas duas atitudes, o diálogo torna-se impossível.

Havendo poucas oportunidades ou possibilidades de “dizer a palavra”, fica difícil o engajamento com a própria proposta pedagógica da escola, ou seja, a responsabilidade perante os sujeitos do processo pode vir a ser prejudicada. E porque uma parcela considerável desses profissionais apresentam tais dificuldades?

A pesquisa aponta que 37,8% dos professores, sentem essa dificuldade por atuar em várias escolas para conseguir fechar a carga horária de trabalho, seguido por 36,5% que afirmam ter pouco espaço/tempo para participação em planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões. Enquanto 33,8% dizem que é pelo excesso de atribuições e equipe reduzida. O excesso de carga horária foi apontado por 10 professores como motivo. Essa questão permitia escolher mais que uma alternativa levando em consideração a amplitude da atuação dos professores.

Já para os formadores, são “outras” questões que dificultam em maior grau a participação, com 44,4% das respostas, seguido de 27,8% pelo excesso de atribuições e equipe reduzida, 16,7% que dizem ter pouco espaço/tempo para participação em planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões. Apenas 2 formadores afirmam que atuar diversas escolas, dificulta a participação. Ressalta-se que vários formadores atuavam na Coordenadoria Regional de Educação, onde a realidade cotidiana é um pouco diferente.

Fica evidente que as condições de trabalho, por vezes precárias, dos profissionais do magistério, influenciam de maneira negativa na atuação dos mesmos, privando-os de agir como possíveis agentes de transformação, uma vez que não conseguem se fazer ouvir. Quando Benincá (2010, p. 187) aponta o diálogo como uma possibilidade, refere que:

O diálogo é aqui definido como uma relação entre sujeitos. Significa dizer que é uma relação horizontal. Se a relação se estabelecer de forma assimétrica, assume a dicotomia entre sujeito-objeto, não a dialogicidade de sujeito-sujeito. O diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe-se, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõe os polos da relação.

De acordo com os ensinamentos de Benincá (2010), a relação estabelecida quando não há dialogicidade é a de sujeito-objeto, que no caso em estudo, se dá quando o profissional da educação não consegue participar de forma ativa nas unidades em que atua, acatando as decisões e a proposta pedagógica elaborada pelos colegas.

Infelizmente é a realidade que se apresenta, bem distante das condições ideais de se fazer educação com compromisso e seriedade, com profissionais bem remunerados, com formação adequada e carga horária destinada a planejamento e estudos. Como afirma Perez Gómez, (1995, p. 100):

A prática pedagógica, como processo sério, responsável e consequente, não pode ser reduzida a aplicação de determinados procedimentos. Seu campo de atuação envolve

situações complexas, que dizem respeito à formação humana e, por isso, carregam em si problemas de ordem ética e política.

Atuar com formação humana requer múltiplos olhares, no que se refere aos estudantes, mas de igual forma aos professores, que são sujeitos em constante processo de formação pelas especificidades da profissão. A responsabilidade é dos profissionais que atuam na educação dado o compromisso ético assumido, mas é antes de tudo de políticas educacionais que deem o suporte necessário a essa atuação. Na próxima seção serão abordados os principais obstáculos encontrados pelos formadores em atuar entre pares.

4.1.3 *Obstáculos em ser formador*

A experiência formativa descrita no capítulo III visava à formação continuada com a articulação entre pares, tendo em vista que o que vem do colega é geralmente melhor aceito do que vem de forma vertical.

Mesmo que organizada pela Coordenadoria Regional de Educação (CRE), todas as áreas do conhecimento contavam com formadores que eram técnicos pedagógicos da CRE, professores, coordenadores pedagógicos ou gestores da rede, efetivos ou admitidos em caráter temporário, não houve distinção. Os critérios observados para ser formador eram: formação inicial e continuada e a prática pedagógica do profissional em seu local de atuação.

Na pesquisa em tela, quando questionado aos profissionais que foram formadores, quais foram os principais obstáculos encontrados para a atuação entre pares, estes dizem que:

Respondente A: *O maior obstáculo foi a falta de tempo para organização.*

Respondente B: *Conseguir administrar o tempo de estudo, reuniões de planejamento com as demandas da unidade escolar.*

Respondente C: *Convencer os participantes da importância de uma boa formação.*

Respondente D: *A aceitabilidade do grupo no começo e a falta de tempo maior para a preparação de material/dinâmicas*

Respondente E: *O envolvimento do grupo e encontrar o grupo para planejar.*

Ressalta-se que nenhum dos envolvidos foi dispensado na totalidade de suas funções para exercer o papel de formador, o que ocorria com quem estava em sala de aula, é que o

gestor e equipe pedagógica, assumiam as turmas nos momentos em que os professores participavam do planejamento e estudos para a organização dos momentos formativos.

Assim, o exercício das duas funções, para alguns respondentes, foi um obstáculo, pois precisavam deixar suas turmas com atividades organizadas para participar dos planejamentos. Também apontam a dificuldade de aceitação dos colegas em vê-los como formadores, pois foi algo diferente do que estavam habituados, conforme apontam os respondentes:

Respondente F: A dificuldade de considerar o colega como alguém com conhecimento que possa contribuir e compartilhar.

Respondente G: O ser convidado a sair da zona de conforto, trouxe algumas situações de questionamento sobre sermos ACT e há por alguns, a resistência por não termos a experiência de anos de sala de aula (profissionais em fim de carreira).

Respondente H: Acredito que a maior dificuldade foi encontrar aceitação em ter sido convidada para fazer parte do grupo de formadores.

Respondente I: Em alguns casos a resistência de professores em considerar a necessidade de pensar sobre a sua prática pedagógica e a possibilidade de resignificá-las de modo a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Outro ponto que percebi foi o distanciamento e a pouca participação nas reflexões teóricas, conceituais acerca de alguns temas trabalhados.

Conforme mencionado anteriormente, profissionais acostumados com formações onde alguém diz o que precisa ser feito e como precisa ser feito, por certo reagiriam a algo que não os levasse por esse caminho. Afirmam Fávero; Tonieto (2010, p. 61) que:

A necessidade que o professor tem de que alguém lhe diga “o que” e “como” fazer revela como está a produção do seu conhecimento, uma vez que ele, como sujeito do processo, não é capaz de vislumbrar novos modos de ação, e é necessário que alguém de fora (o teórico) lhe diga como proceder. A questão não é, portanto, que haja uma teoria ou um conjunto de conhecimentos especializados capazes de resolver os problemas, mas sim que dificuldades que brotam do cotidiano do professor possam ser investigadas à luz de alguns conhecimentos elaborados.

Emerge da fala do Respondente G, a resistência de colegas que estão em final de carreira e por isso o veem como menos experiente para articular o movimento de formação. Retomamos o conceito de experiência de Larossa (2002, p. 26); “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação.”

Nesse viés, experiência não significa acumular anos de serviço, mas no decorrer desses anos se formar e se transformar por meio dela. E, só quem a vive pode utilizá-la para a própria transformação, o restante é discurso.

Logo, muitos profissionais da educação acumulam anos e anos, fazendo mais do mesmo, sempre da mesma forma, esperando resultados diferentes, com diferentes alunos e diferentes gerações. E, por vezes, se negam a participar de formações, pois estão no final da carreira, acreditando conhecer mais do que aqueles que se propõe a dinâmicas educacionais, que partem da reflexão sobre a prática.

Por óbvio, haveria resistência, pois olhar para a própria prática pedagógica para quem acredita em práticas engessadas, não é fácil. Assim como, para o profissional técnico tarefeiro, a reflexão é algo que o incomoda, pois precisa sair da zona de conforto. Contudo, Dewey (2008, p. 7) nos ensina que:

Se alguém perguntar o que significa experiência nesse sentido, minha resposta é que se trata daquela interação livre dos seres humanos individuais com as condições que os cercam, especialmente o meio humano, que desenvolve e satisfaz necessidade e desejo aumentando o conhecimento das coisas como elas são. O conhecimento das condições tais como são é a única base sólida de comunicação e compartilhamento; qualquer outra comunicação significa sujeição de algumas pessoas à opinião pessoal de outras pessoas. Necessidade e desejo – dos quais crescem propósitos e direcionamento de energia – vão além do que existe e, portanto, vão além do conhecimento, da ciência. Eles continuamente abrem o caminho rumo ao futuro inexplorado e inatingível.

No entanto, se os profissionais da educação não tiverem a oportunidade de vislumbrar alternativas junto aos seus pares, permanecerão no senso comum pedagógico. Assim relata o Respondente J:

No primeiro momento foi conversar com os professores do trabalho coletivo na área do conhecimento e o compromisso de adequar o conteúdo ao nível cognitivo e a experiência dos alunos para que os mesmos possam ser compreendidos, que o trabalho na sala de aula precisa ser voltado para os conceitos e que os conteúdos devem ser revistos e ressignificados a partir da vivência e das experiências dos alunos. No decorrer da formação foram momentos de muito aprendizado e troca de experiências com partilha de saberes na formação nas quais cada professor foi chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando.

Dessa forma, partindo da mediação dos colegas da área do conhecimento, os professores foram se sentindo mais à vontade para colocar suas experiências, angústias e como relata o respondente, exercer o papel de formador e formando. Como momento que

antecedia os encontros formativos, eram encaminhados textos que constituíam a base teórica a ser refletida no encontro presencial, contudo, a falta da leitura dos mesmos prejudicava os momentos na presencialidade. Em que pese que o Respondente K, relata que no grupo dos Gestores e Coordenadores Pedagógicos, que iriam conduzir a continuidade da formação na escola, os textos não eram lidos, vejamos:

Respondente K: No meu caso, com Gestores e Coordenadores Pedagógicos, o maior entrave foi a não realização das leituras prévias dos textos propostos, o que interferiu na discussão e encaminhamentos sobre a temática estudada. A falta de leitura empobrece as discussões e pode estar evidenciando uma característica da Gestão Escolar: primar pelo técnico e administrativo (tarefeiro?), em detrimento do pedagógico, em sua prática cotidiana.

Respondente L: A falta de estudos prévios pelos cursistas quando já haviam sido informados; A pouca participação; E muitas vezes a discussão de outros assuntos sem necessidade no momento da apresentação.

Complementa o Respondente L, que além da falta da leitura dos textos encaminhados, também a pouca participação e assuntos deslocados do que se propunha, constituíram-se em obstáculos. É importante refletir porque ocorreu pouca participação, se pela falta de leitura e conseqüentemente a falta de fundamentação teórica ou pela metodologia utilizada para conduzir as discussões/reflexões. O hábito de levar apresentações prontas, como se os participantes não tivessem condições de expor suas reflexões, pode ser um dificultador. Em contrapartida o Respondente M, relata que: “*não encontramos grandes dificuldades e sim parceiros dispostos a compartilhar experiências vivenciadas*”, possibilitando a compreensão de que os grupos das diversas áreas do conhecimento reagiram de forma diferente ao que lhes foi proposto.

Para os profissionais que atuam na área das tecnologias educacionais, ficou evidente a falta de conhecimentos, hoje considerados básicos, em recursos da Google, como por exemplo, Google drive, meet, agenda e outros. O Respondente M relata que:

O principal empecilho encontrado é o desnível de conhecimento sobre a área tecnológica apresentada pelos professores durante a realização da oficina. Na ocasião foram apresentados alguns recursos que a plataforma Google pode nos oferecer para facilitar o trabalho pedagógico, porém percebeu-se ao longo da execução da oficina que a linguagem utilizada pelos formadores deveria ser alterada, devido à dificuldade que muitos apresentavam.

Salienta-se que em determinados momentos da formação, foram apresentados recursos tecnológicos que poderiam auxiliar no trabalho pedagógico do professor, por meio dos

articuladores de tecnologias, coordenados pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais da CRE. Embora não fosse possível prever a pandemia que ocorreria no ano subsequente de 2020, essas oficinas foram fundamentais para que os professores pudessem ministrar suas aulas síncronas e assíncronas.

Contudo, mesmo que no momento não tivesse muito sentido e significado para os professores, fez com que despertassem para outras possibilidades, pois como afirmam Mühl; Mainardi (2022, p. 199):

A formação a ser desenvolvida implica em tornar o educando e o próprio educador conscientes, da realidade em que vivem, sendo capazes de agir e transformar o contexto em que se encontram, tornando-se cidadãos politicamente atuantes. A conscientização, no entanto, será sempre um ato do indivíduo que não pode ser realizado por terceiros. Somente o exercício reflexivo de cada indivíduo potencializará a transformação da realidade objetiva e do contexto social e cultural. O exercício reflexivo não é, porém, um ato meramente introspectivo, autorreferencial, mas necessariamente dialógico e realizado na interação com os outros indivíduos.

Destarte, mesmo com alguns obstáculos, que fazem parte do processo, o objetivo da formação, como mencionado pelos autores, é de criar a consciência que é possível agir e transformar a realidade em que se vive e que isso deve ser mobilizado por cada sujeito do processo, visto ser algo intrínseco. No entanto, cabe às redes de ensino possibilitar momentos de dialogicidade e interação com os outros indivíduos, para que o exercício reflexivo ocorra no movimento da práxis pedagógica, assunto que será abordado na próxima categoria de análise.

4.2 A práxis pedagógica e o professor reflexivo

Nessa categoria, serão analisadas as concepções de práxis pedagógica e de professor reflexivo, apresentadas pelos respondentes de ambos os questionários, trazendo para a reflexão a formação continuada atual oferecida pela CRE e SED, com vistas a perceber se estas favorecem o exercício da práxis pedagógica.

Essa análise será procedida à luz da literatura especializada, buscando compreender o entendimento que os profissionais da rede têm sobre as temáticas mencionadas.

4.2.1 Conceituação de práxis pedagógica

A questão 11 de ambos os questionários, refletia e perguntava: Alguns autores definem a práxis como sendo "uma teoria crítica que reflete a própria prática". No seu entendimento, no que consistiria a práxis pedagógica?

Para a presente questão, obtiveram-se respostas diversas, algumas confusas, simplistas e outras que apresentam um entendimento mais aprofundado, condizente com a literatura especializada. A primeira análise é possível observar quando os respondentes explicitam o que é práxis, no próprio entendimento:

- Respondente A: *Vivências permanentes de aprendizagem.*
 Respondente B: *Processo de transformação do profissional.*
 Respondente C: *Consiste no conhecimento, envolvimento da prática/metodologia.*
 Respondente D: *Olhar de forma significativa a própria prática, avaliando e reavaliando sempre.*
 Respondente E: *Transmissão de conhecimento científico.*
 Respondente F: *Atingir os objetivos na prática*
 Respondente G: *Na qualidade de ensino.*
 Respondente H: *Concordo com a definição acima.*
 Respondente I: *Na minha prática em sala de aula.*
 Respondente J: *A nossa prática pedagógica aplicada todos os dias.*
 Respondente K: *Realizar as atividades na prática.*
 Respondente L: *Transformar suas vivências num processo de aprendizagem.*
 Respondente M: *Planejamento e replanejamento com atividades diferenciadas, planejamento de viagens de estudo, procurando sempre novas metodologias aproveitando a realidade e a cultura da nossa comunidade escolar.*
 Respondente N: *Identificar as dificuldades de alunos, assim como o mesmo aluno com dificuldade pode demonstrar interesse/habilidades em outras disciplinas. Mas estando na escola, deve cursar todas as disciplinas da grade. Por mais que o aluno não goste de alguma disciplina, deve "praticar", participar das aulas para obtenção de nota.*

Observando as respostas, fica evidenciada a falta de uma compreensão mais ampla sobre o assunto, alguns mencionam prática, mas somente isso e o Respondente E, menciona “*transmissão de conhecimento científico*”, que concebe o professor como mero tarefeiro, que transmite aos que não sabem.

Alguns, ainda, concebem práxis como a diversidade de metodologias possíveis de se utilizar em sala de aula ou a prática como fim em si mesmo, quando conceituam como “praticar” para obter nota. Nesse sentido, nos ensina Benincá (2010, p. 27) que:

A ação pedagógica, núcleo onde se dá a relação teoria com a prática, envolve níveis diferentes de consciência. O senso comum pedagógico, no seu estágio primário, quando a relação teoria e prática acontece de forma inconsciente e mecânica, dispõe de uma consciência prática, denominada de “consciência disponível”. Nesse nível de relação há coerência entre a consciência disponível, que informa, e a ação intencionada pela consciência.

Ademais, reside no senso comum pedagógico o agir de forma mecânica e inconsciente no cotidiano, no que se refere à prática pedagógica, o que Benincá (2010) chama de consciência disponível. É nesse contexto que ocorrem as práticas fragmentadas e contraditórias. Complementa ainda Benincá (2010, p. 28), que:

As pessoas percebem as contradições do agir, mas não conseguem dar coerência à consciência; estão conscientes da contradição, mas falta-lhes a crítica, que dá coerência à consciência. Suas respostas espontâneas não dispõem de método de observação para identificar o problema, por isso não conseguem ultrapassar o domínio fenomênico.

Geralmente, essas incoerências são permeadas por discursos como “a teoria é uma coisa, a prática é outra”, justamente por não ter a consciência de que é preciso ir além, dispor de crítica e método capaz de dar o suporte para compreender o problema e agir de forma consciente e intencional sobre ele. Muitas vezes, o profissional não tem condições mínimas para tal, por várias razões, entre elas, o fato de vir de uma formação inicial deficitária ou mesmo pela acomodação de anos fazendo sempre a mesma coisa. Embora se perceba a presença do senso comum pedagógico, há um grupo de Respondentes de O a A1 que vai um pouco além nas reflexões sobre a práxis:

Respondente O: *O aluno e o professor participam de forma efetiva da formação transformando o espaço de vivência.*

Respondente P: *Processo onde o profissional muda através do complexo e correlativo diálogo entre teoria, prática e reflexão.*

Respondente Q: *É a ação, colocar em prática de forma reflexiva no seu espaço escolar.*

Respondente R: *Uma autoavaliação da prática pedagógica.*

Respondente S: *Análise e interpretação da minha prática pedagógica.*

Respondente T: *Nossa prática reflete o que aprendemos.*

Respondente U: *É a relação/reflexão constante entre teoria e prática.*

Respondente V: *União da teoria e prática.*

Respondente W: *Onde faço uso da teoria na minha prática profissional.*

Respondente Y: *São pesquisas teóricas, práticas que possam agregar o conhecimento racional e emocional de da equipe escolar.*

Respondente Z: *Uma flexibilidade constante do processo ensino aprendizagem, transformando as vivências.*

Respondente A1: *Pressupõe um educar que contribua para educadores e alunos transformados no processo permanente de aprendizagem.*

Os entendimentos presentes nessas respostas se aproximam mais do conceito de práxis ora estudado, quando começam a vislumbrar o processo reflexivo entre teoria e prática. Ainda, Benincá (2010, p. 29), reflete que:

A formação do professor, para que consiga construir coerência entre seus estudos e sua prática, não pode se limitar apenas ao domínio do conhecimento; necessita também da reflexão ética sobre o uso dos conhecimentos em sua prática pedagógica. Sabemos que ninguém pode intervir sobre a consciência do outro e exigir-lhe que aja dessa ou daquela maneira. A relação professor-aluno, por exemplo, é uma relação não só pedagógica, mas também ética, pois cabe ao professor querer ou não se comunicar com os alunos e ajudá-los a que se independentizem afetiva e intelectualmente.

De outra face, se não é possível intervir na consciência do outro, como afirma Benincá (2010), é possível dar o suporte para que o professor consiga expandi-la por meio das suas reflexões em formações continuadas bem estruturadas e pensadas com essa finalidade. Dadas às condições a que os profissionais do magistério são submetidos, por vezes, não conseguem vislumbrar processos de autoformação que sejam capazes dessa reflexão. Como também, não conseguem acessar programas de pós-graduação que cumprem esse papel com maestria.

Entretanto, é fato que essa relação não é somente pedagógica, mas ética. Uma vez que é preciso querer assumir novas posturas saindo da zona de conforto, para uma nova consciência. E esse caminhar é de cada um, ninguém pode fazê-lo, senão o sujeito da ação.

Por outro lado, há os que já tomaram consciência do movimento da práxis e o utilizam no seu cotidiano, tomando a prática como experiência, refletindo sobre a própria atuação à luz das teorias, conforme afirmam os respondente B1, C1 e D1:

*Respondente B1: A práxis pedagógica, para mim, é a **maneira como eu, uso teoria e experiência** para tornar o ensino mais eficaz. Eu constantemente reflito sobre o que estou fazendo, ajusto minhas abordagens com base no que vejo funcionar e no que meus alunos precisam, e levo em consideração o ambiente de aprendizado. Em resumo, é a minha forma de ensinar de maneira mais inteligente, sempre em busca de melhorias para ajudar meus alunos a aprender da melhor forma possível.*

Respondente C1: Práxis pedagógica no meu entendimento é a teoria (papel), que é desenvolvida na nossa prática da sala de aula e outros espaços de aprendizagens. E por fim temos que fazer nossa análise e observação do que foi desenvolvido. Ou seja, o que deu certo, o que pode ser melhorado. Refletir sobre.

*Respondente D1: **É a prática do professor que acontece por meio do diálogo entre teoria, prática e reflexão do processo de ensino e aprendizagem.** (grifos da autora)*

Quando o Respondente B1, afirma que reflete sobre a maneira como usa a teoria e sua experiência com a finalidade de ajustar suas abordagens, levando em consideração o que os seus alunos precisam e que o faz para que os mesmos aprendam da melhor forma possível, está refletindo sobre sua própria prática, pois como ensina Charlot (2012, p. 111-112):

Se o aluno não fizer seu trabalho intelectual, não vai aprender, vai fracassar. Mas, também eu, como professor, vou fracassar. Assim, existe uma situação de contradependência que é muito interessante: tem o poder do professor, mas, na verdade, esse aluno sobre quem tenho o poder tem um enorme poder sobre mim, porque só serei bem-sucedido no meu trabalho, se o aluno fizer o essencial no seu trabalho. [...] Assim, se quem deve aprender é o aluno, não é professor quem pode fazer o trabalho intelectual por ele. Isto significa que, no centro, fica a prática do aluno, não a prática docente. Portanto, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender. [...] Ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender, ainda que, muitas vezes, para fazer o aluno aprender, o professor precisa ensinar.

Destarte, a reflexão sobre a prática é necessária e pode transformar a prática, a aprendizagem e os autores envolvidos. Entretanto, não há como desvincular a teoria da prática, pois esta advém da teoria, mesmo que de forma inconsciente. Assim ensina Ghedin (2012, p. 153):

[...] a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação da teoria e prática se constitui na negação da identidade humana.

Corroboram com a definição de Ghedin (2012), os respondentes F1, G1 e H1, quando aprofundam a conceituação de práxis:

Respondente F1: *Vejo como o **processo (ação) da transformação: diálogo entre a teoria, prática e reflexão.** Professor reflexivo, em um processo permanente de aperfeiçoamento, capacitando-se para melhor atuar em sala de aula por meio da sua própria experiência.*

Respondente G1: *Consiste na **integração existente entre teoria e prática docente.** Não se trata apenas da mera aplicação de um método de ensino específico, mas sim **embasar-se em uma teoria e proporcionar uma reflexão crítica** para ajustar a abordagem do docente em sala de aula, possibilitando um ensino mais significativo e integral aos estudantes.*

Respondente H1: *Entendo práxis como sendo nossa prática educativa, **ação pedagógica em contextos de ensino e aprendizagem, baseados em teorias e estratégias.** Demanda muito planejamento, reflexão e contextualização. Por ser dinâmica, envolve a interatividade entre os sujeitos. E, quanto mais eficaz for nossa prática, maior o sucesso nos processos de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento dos estudantes de forma integral.* (grifos da autora)

Com efeito, é possível vislumbrar nas respostas acima, um conceito aprofundado no que se refere à práxis, tendo como premissas: teoria, prática/estratégias e reflexão crítica, o qual, ainda, tem em vista o processo ensino e aprendizagem. As respostas são permeadas de sentido e significado, uma vez que reverberam a fala dos agentes da prática e como afirma

Ghedin (2012, p. 195), “é preciso conhecer e exercer essa prática, pois a teoria tem também um papel fundamental e determinante da práxis, que é a prática refletida”.

No contexto apontado por Ghedin (2012), é do “chão da sala de aula” que precisam emergir as reflexões sobre a práxis. Assim, os respondentes I1 a L1, refletem sobre os aspectos teóricos e práticos numa perspectiva dialógica:

Respondente I1: É o resultado da prática pedagógica que construímos no cotidiano de sala de aula, através da aplicação de conhecimentos teóricos extraídos de diferentes fontes científicas.

Respondente J1: Acredito que é o objetivo fundamental da educação e a função da escola, que nada mais consiste em alunos e educadores vivenciar e transformar essas vivências em aprendizado de forma a contribuir efetivamente no processo permanente de aprendizagem.

Respondente K1: A escola, sendo Instituição social de grandíssima importância, é o espaço de produzir e compartilharmos conhecimentos. Não há quem ali transite que não contribua, ou seja, presenteado com um novo o conhecimento. Logo, a práxis pedagógica é produzir e compartilhar esses saberes, ou seja, transformar nossas vivências e incluí-las nesse processo.

Respondente L1: É um processo que conversa comigo mesma, transformando o meu aprender em saber como educar. É a prática contribuindo para transformar a vivência do professor numa aprendizagem constante.

No que concerne ao contexto da práxis, aponta Mühl (2011, p.13), que:

Os referenciais de leitura da práxis podem ser diversos, mas mantém em comum alguns princípios orientadores: a concepção de que a realidade se constitui por uma luta de forças contrárias; que a possibilidade de mudança se mantém como possibilidade em qualquer circunstância; que para haver mudanças é preciso desenvolver a reflexão e promover a condução racional do processo. [...] Em outros termos, significa dizer que o destino humano se encontra nas mãos dos próprios seres humanos.

Em conformidade com o que afirma Mühl (2011), percebe-se essa diversidade de referenciais sobre a práxis, que seguem alguns princípios elencados pelo autor quanto à possibilidade de mudanças, com destaque para o terceiro, que afirma que “para haver mudanças é preciso desenvolver a reflexão e promover a condução racional do processo”, o que Benincá (2010, p. 29) chama de consciência.

Conceituam ainda, de forma comprometida, os respondentes:

Respondente M1: No meu entendimento como educadora, a práxis pedagógica não é apenas um conceito teórico. Requer o envolvimento ativo de educadores e alunos para criar um ambiente de aprendizagem favorável e inclusivo. A práxis pedagógica envolve um diálogo contínuo entre teoria e prática, onde os

educadores refletem continuamente sobre os seus métodos de ensino e os adaptam para atender às necessidades e realidades dos seus alunos.

Respondente N1: *Quando realmente a teoria é voltada ao teu trabalho, consegue-se fazer daquilo realmente lindo, isto é, **para conhecer a prática é preciso estar inserido nela** para poder adequar a esta teoria já pré-formada, e, nem sempre conciliada.*

Respondente O1: *Entendo com a reflexão contínua na educação, abarcando as ações dos educadores na sala de aula e a adaptação de suas abordagens com base na experiência e nas necessidades dos alunos alinhado ao proceder legalmente instituído. **Um processo dinâmico entre teoria, ação e reflexão cotidiano.***

Respondente P1: *Se define através do **complexo e interdependente diálogo entre teoria e prática, dando sustentabilidade a minha prática pedagógica.** Como um processo de transformação profissional.*

Respondente Q1: *“Práxis pedagógica” refere-se à **aplicação de teorias e princípios pedagógicos na prática educativa.** É a maneira pela qual os educadores projetam, desenvolvem e executam suas estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem dos alunos. **A práxis pedagógica envolve uma combinação de teoria e ação, onde os educadores usam o seu conhecimento e experiência pedagógica para tomar decisões informadas sobre como ensinar de forma eficaz.** (Grifos da autora)*

De acordo com as reflexões trazidas pelos respondentes, é possível perceber a presença da dialogicidade entre a teoria e a prática na atuação docente, contudo, para além da própria ação, a capacidade de diálogo entre os pares também é fundamental, conforme aludido por Mühl (2011, p.13), quando se refere aos princípios mencionados acima, em relação aos autores:

Freire e Habermas comungam desses princípios e tem atribuído um papel central à capacidade do diálogo e de interação dos seres humanos como o principal, senão único, recurso para a emancipação humana. A práxis, segundo estes autores, só será possível se sustentada no diálogo ou no agir comunicativo.

Por esse viés, a formação continuada, seja no *locus* escolar, ou na interação entre pares nas áreas do conhecimento, constitui-se em importante movimento de articulação do diálogo praxeológico. Nesses momentos é que o docente tem a possibilidade de olhar para sua prática com a visão enriquecedora da prática dos colegas. Conceitua ainda, o Respondente R1, pela visão marxista:

Respondente R1: *A **práxis pedagógica** esta implicada com a atividade humana de pensar sobre suas ações, sobre a prática do próprio professor e a partir desta reflexão buscar a transformação. **Pelo lastro marxista o termo práxis está associado a refletir criticamente sobre a ação do professor, sobre seus condicionantes, limitações, dificuldades de modo a potencializar meios necessários a sua transformação.** Sobressai o alargamento da compreensão de que*

ela é uma forma de não manter-se subjugado ao sistema e como forma de superação e enfrentamento, articulando a isso a aproximação entre teoria e prática.

Há que se mencionar, o empenho e capricho com que grande parte dos respondentes fundamentou suas respostas. Fica evidenciado o compromisso e ética que tem para com a educação e ao participar de uma reflexão sobre a formação continuada na perspectiva da práxis. Com vistas à dialogicidade entre a formação continuada realizada e a aproximação com a práxis pedagógica, é que serão analisadas as questões trazidas na próxima seção.

4.2.2 Formação continuada realizada e a aproximação com a práxis pedagógica

A análise constante nesta seção se dará a partir de dois questionamentos feitos aos formadores e aos professores. Aos formadores foi questionado: Na sua percepção como formadora (a), a formação continuada proporcionada pela CRE de Concórdia, em 2019, contribuiu para a reflexão sobre a prática pedagógica dos envolvidos?

Enquanto que, aos professores que participaram da formação foi perguntado: A formação continuada realizada entre pares, como a exemplo da realizada em 2019, por área do conhecimento e momentos de estudo e aprofundamento no grande grupo, foi capaz de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, ressignificando-a?

4.2.2.1 O que disseram os formadores

Do ponto de vista dos formadores, que também atuavam como professores, especialistas, gestores e administrativo nas unidades escolares da CRE de Concórdia, e por isso, atuaram com seus pares, sob a coordenação da CRE, foi uma experiência muito interessante estar do outro lado e poder articular aquilo que percebiam como própria necessidade em termos de formação continuada, conforme abaixo:

Respondente A: A formação foi construída em conjunto a partir de sugestões/ansiedades dos profissionais proporcionando reflexões em torno da realidade vivenciada. Buscou-se construir uma proposta dinâmica envolvendo os participantes no processo.

Respondente B: *No momento ofertado pela CRE pode-se conhecer (na condição de formador) o perfil do docente que atua em nossas escolas e, a partir do diálogo e troca de ideias, conhecer quais são suas necessidades e dificuldades no âmbito da sala de aula.*

Respondente C: *Abrangeu todos os partícipes, envolvidos com a educação, desde a merendeira passando pelos professores e demais servidores, indo até o gestor. Todos num processo reflexivo puderam ampliar suas relações de trabalho e conhecimentos, bem como refletir em suas áreas sobre metodologias, práticas pedagógicas e conteúdo trabalhado.*

Respondente D: *Quando feito a formação por áreas de conhecimento em que os próprios pares eram formadores e socializavam suas práticas, experiências e conhecimentos todos podem dialogar, a formação se torna mais qualificada e entendível para todos, uma vez que trata realmente da realidade vivida e não utópica.*

Contudo, apontam os Respondentes E e F, que a experiência formativa contribuiu de forma parcial, justificando ter percebido que as práticas continuaram as mesmas e que ouviram descontentamentos. Apesar disso, acreditam que os temas foram pertinentes e ajudou muito aqueles que conseguiram ressignificar sua prática.

Respondente E: *Entendo que foi parcialmente, pois muitos professores continuaram com a prática de sempre, outros entenderam que ajudou muito e reavaliaram modificando seu olhar sobre a prática pedagógica.*

Respondente F: *Contribuiu muito, pois os temas foram pertinentes. Porém não se pode falar em 100%, porque no grande grupo foi possível ouvir descontentamentos.*

Ressalta-se que é sabido que nem todos os profissionais estão dispostos a refletir sobre sua prática pedagógica, uma vez que o senso comum pedagógico, por vezes, dificulta esse processo, tendo em vista que o professor não vê sentido em fazê-lo, conforme exposto anteriormente. Ainda, quando se articula uma proposta diferente daquilo que vinha sendo realizado, pode gerar um descontentamento e falta de engajamento de alguns, o que é salutar para que sempre possa haver melhorias no processo.

Respondente G: *Muitos colegas passaram a utilizar as tecnologias e dicas passadas nesta formação. A formação teve momentos de estudo da teoria e momentos para a prática que contribuiu para a reflexão do ensino e melhorar a qualidade das metodologias na sala de aula com novas propostas de ensino e o uso das metodologias ativas, visto que gerou transformações no processo de ensino e aprendizagem do profissional (professor), contribuindo para um melhor desempenho, uma melhor aprendizagem dos alunos.*

Respondente H: *Foram momentos de reflexão, capacitação e qualificação sobre a nova estruturação curricular através de metodologias ativas.*

É importante ressaltar o contexto em que ocorreu essa formação continuada, momento em que era preciso conhecer e discutir a BNCC publicada no ano de 2018 e que estava acontecendo a escrita do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), por um grupo de profissionais selecionados para tal. As áreas do conhecimento dispostas na Base traziam algo de novo, totalmente diferente do conhecido e praticado: o processo ensino e aprendizagem por meio de competências e habilidades.

Frente a isso, esse grupo precisou refletir e planejar algo que viesse ao encontro dessas necessidades, conforme explicitam os Respondentes I e J:

Respondente I: Foi um momento de grande aprendizado, reflexão e aprofundamento de conhecimentos essenciais para o bom desempenho das práticas pedagógicas e metodologias educacionais desenvolvidas no ambiente escolar, com base na BNCC - Base Nacional Comum Curricular. A formação partiu mais próxima das realidades das escolas de nossa regional, isso para mim é fundamental (partir de um contexto que faz sentido).

Respondente J: Contribuiu e foi muito importante para todos nós, profissionais da Educação, pois foi possível trabalhar por áreas de conhecimento, onde ocorreu muita discussão, reflexões e estudos. Como foi no ano de 2019, com a pandemia, não foi possível darmos continuidade, mas acredito ser este modelo de formação muito promissor, sendo interessante seu resgate e aprimoramento.

De acordo com o Respondente J, o modelo de formação é muito promissor, considerando ser importante seu resgate e aprimoramento. Considerando a fala do Respondente e o exposto até aqui, o aprimoramento dessa formação, poderia se dar pelo método da práxis benincaniana, descrito por Fávero (2022, p. 282) quando afirma que:

O método da práxis pedagógica, caracterizado pela autoformação e formação coletiva, compreende um processo metodológico de observação da prática, por sua vez, registrada e refletida de forma sistemática. Dessa forma, o processo de investigação revela-se ao mesmo tempo em um processo também de formação, pois, na medida em que os professores investigam e refletem sobre suas práticas, também se transformam.

Retomando a fala do Respondente I, é importante partir de um contexto que faça sentido, ou seja, da própria prática, observada, registrada e refletida de forma sistemática, como menciona Fávero (2022), constituindo-se, ao mesmo tempo em que investiga, numa maneira de formar e transformar. Embora se apresente como um grande desafio, conforme expõe o Respondente K:

Respondente K: *Com certeza, pois o objetivo da prática pedagógica é construído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias são colocadas em ação pelos professores. Dessa forma, ser capaz de reconstruir constantemente a prática pedagógica é atualmente um dos grandes desafios do professor, mas um desafio que é necessário se propor a enfrentá-lo.*

Antes de tudo, a formação continuada precisa ser planejada e executada com a participação dos sujeitos nela envolvidos, pois conforme dito anteriormente, é com o professor e não sobre ele. Nada na vida faz sentido, se não nos sentimos pertencentes, seja num processo de escuta, escrita de documentos, de pesquisa-ação, de estudo, enfim, fazer parte do processo é uma premissa da qual não podemos abrir mão. Sobre isso, afirma Imbernón (2010, p. 56):

A fim de conseguir esse nível de participação, será fundamental oferecer aos envolvidos os meios para adaptarem continuamente a formação às necessidades e aspirações. A participação não será somente necessária na etapa de organização, mas também no momento de levar a formação para a prática, de modo que se estabeleça um processo contínuo de modificação e introdução de **estratégias**, baseado na experiência acumulada e ao mesmo tempo nas novas possibilidades detectadas. (grifo do autor)

Corroborando com isso a fala do Respondente L, quando contextualiza o que representou ser formador e professor ao mesmo tempo:

Respondente L: *A formação continuada proporcionada em 2019 foi uma oportunidade ímpar para todos os envolvidos e em todos os quesitos: - Para os formadores se exigiu uma imersão diferente do cotidiano corriqueiro, impulsionando o estudo individual, em grupos, no desenvolvimento da capacidade de planejamento em equipe, no desenvolvimento da habilidade mapeamento das angústias dos pares e no processo de sistematização da teoria com a prática na realidade educacional inserida (local), considerando os parâmetros norteadores da rede relacionando à realidade vivenciada. - Para os professores, foi uma oportunidade de se discutir os mais importantes temas educacionais relacionados ao fazer pedagógico, sob a lente da realidade educacional inserida localmente - a formação considerou os parâmetros norteadores gerais, trazendo-os para a realidade vivenciada no cotidiano das escolas que fazem parte CRE Concórdia.*

Em decorrência disso, fica evidenciado que a experiência formativa foi de fato algo novo para a rede, que desafiou formadores e professores a fazer e pensar diferente e ao mesmo tempo possibilitou a revisitação da própria prática pedagógica de forma reflexiva. Contudo, nem todos os formadores tiveram essa percepção tão aprofundada como o Respondente L, pois cada um está buscando o seu desenvolvimento e posicionamento

profissional e pessoal, de acordo com as oportunidades que têm. Partir do fazer dos professores foi de fato muito importante, como similarmente afirma Imbernón (2010, p. 57):

Realizar uma formação genérica em problemas que têm solução para todos os contextos não repercute na melhoria dos professores. Para ativar a análise dessas situações problemáticas, deve-se conectar conhecimentos prévios a novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática.

No que concerne ao projeto da formação de 2019, o Respondente M contextualiza, levantando pontos que permitem uma potente reflexão, quando afirma que os encontros envolveram os professores com atividades mais interativas, dialógicas e reflexivas, abordando questões do cotidiano escolar. Ou seja, percebeu o diálogo com a prática pedagógica, de forma reflexiva. Ainda, ressaltou a importância de ter um grupo de formadores da própria rede, que possa se dedicar aos processos formativos.

Entretanto, na experiência ora analisada, o grupo de professores que atuou como formador acumulava as duas coisas. Eram dispensados da função de professor ou equipe gestora, para os planejamentos e estudos, sendo que as equipes das escolas assumiam suas aulas e fazeres naqueles momentos. Sabe-se que não é o desejado, porém, nem sempre é possível contar com as condições ideais para fazer diferentes movimentos, especialmente quando parte da visão local e não central.

Respondente M: O projeto de formação desenvolvido em 2019 constituiu-se em uma potencial proposta de formação continuada, pois buscou articular as demandas emergentes da escola com os propósitos da equipe proponente, como encontros que envolveram os professores com atividades mais interativas, dialógicas, reflexivas abordando questões que envolviam o cotidiano escolar. Outro fator preponderante foi à formação do grupo de formadores que puderam pensar, refletir e construir as propostas metodológicas para trabalhar com os professores. Destaco ainda que os encontros por área e de forma presencial foram determinantes para que os professores pudessem participar e apropriar-se das reflexões realizadas.

Destacou também, a importância da presencialidade nos estudos por área do conhecimento, como uma possibilidade de uma maior apropriação das reflexões realizadas. Assim, é possível analisar que essa foi uma experiência bastante significativa para os formadores, que merece um resgate de forma melhorada e aprimorada, para que possa ter continuidade. E para os professores? A formação foi capaz de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, resignificando-a.

4.2.2.2 O que disseram os professores e equipes gestoras

Nem sempre aquilo que se propõe a realizar tem o efeito pretendido por quem idealiza. É importante refletir sobre isso e aprender com os resultados que as práticas podem apresentar, fazendo os ajustes necessários para que os processos possam ter continuidade de forma que contribuam com os envolvidos. A percepção dos formadores e dos professores e equipes pedagógicas podem apresentar reflexões de extrema relevância para enriquecer o processo. Quando questionado se a formação foi capaz de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, ressignificando-a, obteve-se como resposta, no que se refere à formação por área do conhecimento, o que segue, sendo que mais 24 respondentes analisaram de forma semelhante:

Respondente A: *Foi capaz de promover intensas reflexões, pois houve trocas de experiências em áreas afins, possibilitando assim reflexões sobre as práticas pedagógicas.*

Respondente B: *Assim cada professor percebe que não está só, assim, se motivando para buscar melhores meios didáticos e prestar atenção nos problemas individuais de cada aluno, entendo que cada um sofre influências diferentes que afetam cada indivíduo de forma diferente, assim, o professor adquire um olhar mais empático ao aproximar cada aluno.*

Respondente C: *Quando ocorre uma formação que é realizada por área do conhecimento é mais produtiva e debatida, pois consegue desenvolver um projeto por área para atuação, por mais que cada escola tem sua realidade, mas contribui para um melhor desenvolvimento.*

Respondente D: *Importante trabalhar com os profissionais da mesma área, pois dessa maneira podemos sincronizar os planejamentos para melhor entendimento dos alunos.*

Respondente E: *Quando o Professor e a equipe pedagógica debatem sobre as particularidades da área e do que acontece no contexto escolar, a prática se torna mais significativa.*

Respondente F: *Quando estudamos com nossos pares, conseguimos ver os problemas e soluções de forma mais ampla, **temos maior empatia e aceitamos a ideia do outro.***

Respondente G: *A oportunidade de participar com colegas da área foi de extrema relevância, porém **creio que ao invés de nortear com burocracias busque-se trazer aos mesmos conhecimentos e pesquisas atuais das áreas.***

Respondente H: *A troca de ideias, práticas, tem maior efeito em uma formação. **A formação por área do conhecimento promove uma reflexão maior sobre a prática pedagógica.***

Respondente I: *A formação com pares da mesma área nos aproxima no sentido de objetivos curriculares, porém cada educador de acordo com sua realidade escolar traz em sua bagagem suas aspirações a respeito de sua prática escolar e que nem sempre está em consonância com a realidade, com a prática do outro e principalmente com quem tem comprometimento e amor ao sua profissão. Pois **muitos estão só cumprindo horas.*** (grifos da autora)

Para além das considerações positivas que vislumbram a possibilidade de propiciar reflexões sobre as práticas pedagógicas, nas formações organizadas como a analisada, o Respondente G, faz alusão a burocracias em detrimento de conhecimentos e pesquisas atuais.

De fato a educação tem se ocupado bastante de plataformas, no entanto, causa estranhamento o comentário do respondente, pois no contexto dessa formação onde as mesmas não foram utilizadas. É possível, no entanto, levar em consideração o interesse do mesmo em pesquisas atuais e conhecimento. Esse interesse remete às formações prontas, onde alguém ensina o quê e como fazer a partir de pesquisas. E na rede, essa era a concepção de formação, logo, refletir de forma colaborativa com os pares pode causar estranhamento.

A formação, quando encaminhada de forma a possibilitar o trabalho coletivo e colaborativo, pode contribuir para novos posicionamentos, conforme ensina Imbernón (2010, p. 67):

A formação assume, assim, um conhecimento que lhe permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada. Para tanto, será necessário que o conhecimento seja submetido à crítica em função de seu valor prático e do seu grau de conformidade com a realidade, analisando-se os pressupostos ideológicos em que se baseia.

Sendo assim, o professor cria mecanismos e estratégias para fazer as intervenções, sem necessariamente depender que alguém lhe diga como deve ser feito. Mas, é preciso se desnudar, se expor no que concerne ao seu conhecimento e práticas para a análise de outros e isso nem sempre é fácil, depende de uma maturidade pedagógica e de consciência e como afirma o Respondente I, “muitos só estão cumprindo horas”.

Na mesma linha do trabalho coletivo e das reflexões sobre a prática pedagógica, os respondentes afirmam que:

Respondente J: *Foi um momento onde tivemos a oportunidade de estar reunidos somente a parte administrativa da escola, trocando experiências. Ampliando o conhecimento em relação ao trabalho com tecnologias.*

Respondente K: *Provoca conhecer novas situações e estratégias diferentes utilizadas, leva a perceber aspectos relevantes que na correria do dia a dia passa*

despercebido e o fazer coletivo provoca um renovar das energias para o trabalho na escola.

Respondente L: *Sim, porque precisamos a cada dia buscar novas práticas e novas formas de trabalhar com nossos alunos e esses cursos **promovem reflexões significativas para nossas práticas pedagógicas.***

Respondente M: *O **trabalho pedagógico deve ser em equipe.** E numa equipe sempre há controvérsias na prática. Desta forma, mesmo sendo um trabalho coletivo sempre tem alguém que não compreende ou não quer ressignificar a prática.*

Respondente N: *Através dos estudos propostos e na troca com os pares, com a contribuição de cada um, temos oportunidades de novos aprendizados, adquirimos conhecimentos e habilidades e podemos **planejar juntos melhores formas de ressignificar nossa prática pedagógica.***

Respondente O: *Foi um momento de reflexão e com a troca de experiência entre os pares, foi possível melhorar a prática pedagógica na escola e **sentir-se mais seguro.*** (grifos da autora)

No caso desse grupo que aderiu à pesquisa, está presente a consciência de que o trabalho pedagógico organizado na coletividade traz mais possibilidades de ressignificar a prática pedagógica. Essa constatação é validada por Imbernón (2010, p. 67) quando afirma que:

O isolamento gera incomunicabilidade, o indivíduo guarda para si mesmo o que sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas, por exemplo, explicar o que sucede, o que se faz, o que não funciona, o que obteve sucesso, etc., sobretudo compartilhar as alegrias e as penas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.

Em que pese que existam modelos de formação que priorizem o enfoque entre pares, ainda é muito presente na educação o individualismo, dada a construção histórica que temos, contudo, é uma prática a ser superada para que avancemos mais. Para isso, faz-se necessário adotar novas estratégias, como algumas apontadas abaixo:

Respondente P: *A realização da formação continuada realizada entre pares em 2019 possibilitou a troca de experiências profissionais entre os professores da mesma área do conhecimento, além de **facilitar o aprendizado por promover a reflexão sobre a prática pedagógica com foco nas competências gerais da BNCC e nas competências específicas da área.***

Respondente Q: *Porque realmente contribui e leva o profissional a refletir e buscar mudanças positivas em sua prática pedagógica. **Poderia ter uma continuidade.***

Respondente R: *A formação continuada realizada entre pares (como a exemplo da realizada em 2019) **promoveu a reflexão sobre a prática pedagógica parcialmente,** pois mesmo quando os efeitos sobre a prática dos professores são evidentes, os docentes encontram dificuldade em prosseguir com o que é proposto nas formações*

após o término das mesmas; a descontinuidade das políticas de formação docente e das formações continuadas quando somadas com a falta de orientações do sistema, dificulta a consolidação dos avanços alcançados; falta melhor cumprimento da legislação que assegura ao professor direito a formação continuada.

Embora, esteja presente o apontamento de que a formação tenha sido positiva, os respondentes Q e R, levantaram questões de extrema importância, **a descontinuidade das políticas de formação continuada, que “quando somadas com a falta de orientações do sistema, dificulta a consolidação dos avanços alcançados”**. Eis aqui, uma análise que contribui muito com os processos formativos. É claro que ninguém tinha como prever que uma pandemia existiria da forma como foi em 2020, mas além desse fator, acrescenta-se que foi uma iniciativa local/regional, que não fazia parte da sistemática do Estado e por isso, não havia recursos e nem mesmo intenção, do órgão central, de que tivesse continuidade.

Se fazer ouvir pelo órgão central em um estado com 36 Coordenadorias, nem sempre é fácil, no entanto, nos diagnósticos e escutas feitas pela SED, foi constatado que o formato como vinham encaminhando as formações não era eficiente.

Partindo disso, no ano de 2023, tiveram início algumas formações entre pares, embora tímidas, nos componentes de língua portuguesa e matemática. Partindo disso e das escutas, estão sendo estruturados em 2024, núcleos de formadores nas CREs, para a articulação junto às escolas e Universidades, das formações continuadas. Espera-se que se constituam em políticas de Estado e não de governo e que tenham a devida destinação de recursos para tal.

4.2.2.3 Formação continuada com ressonância no cotidiano da escola

Uma vez procedida à análise do modelo da formação continuada proposta pela CRE de Concórdia em 2019, por meio das respostas aos questionários, faz-se necessário refletir sobre: como, na percepção dos professores, deveria ser realizada a formação de professores para que tivesse mais ressonância no cotidiano da escola e nas salas de aula. Esse questionamento foi feito aos professores e formadores, para o qual 29 respondentes acreditam que deveria ser organizada por área do conhecimento, na escola e também de forma regionalizada, com carga horária distribuída ao longo do ano, conforme segue síntese:

Respondente A: Com a divisão por áreas de conhecimento, com palestras e reflexões e trocas de experiência entre os pares.

Respondente B: *Trabalhar mais a interação por área de atuação.*

Respondente C: *Momentos durante o ano para socializar, planejar, refletir, discutir e **ressignificar a prática pedagógica**. Além de cursos oferecidos com profissionais da área.*

Respondente D: *Regionalizada, por área do conhecimento, com carga horária distribuída durante todo o ano letivo.*

Respondente E: *Acredito que a formação por área, é muito válida, pois acontece a troca de conhecimentos e experiências entre os professores.*

Respondente F: *Por áreas de ensino, **com oficinas práticas sugerindo metodologias de ensino que favoreçam o ensino aprendizagem do estudante**.*

Respondente G: *As formações deveriam ser separadas: fundamental e médio, pois essa separação existe dentro da prática para alguns profissionais.*

Respondente H: ***Como em 2019 com áreas de atuação.***

Respondente I: *Formação por área, dentro da realidade de cada escola.*

Respondente J: *Unir as escolas da região e realizar por área do conhecimento.*

Respondente K: *Por área de atuação, com exemplos que foram aplicados e deram certo, **não com teorias, pois sabemos que no papel tudo é muito bonito, mas na prática a realidade é outra.*** (grifos da autora)

Além do exposto, surgem algumas colocações que chamam a atenção, no que se refere à ressignificação da prática pedagógica, algo tão necessário ao fazer docente. Percebe-se ainda a solicitação por “*oficinas práticas sugerindo metodologias de ensino, que favoreçam o ensino aprendizagem do estudante*”.

Nesse contexto, pode-se analisar por vários enfoques, visto não ser possível a identificação do respondente, no entanto, remete o professor como técnico que não tem muita clareza do processo educacional, uma vez que o ensino se refere mais ao professor do que ao estudante. Com isso, não se tem por objetivo dizer que o estudante não faz parte do processo de ensino, mas o foco do professor deveria estar na aprendizagem e desenvolvimento do mesmo.

Emerge da fala do Respondente K, algo preocupante quando afirma que a formação não deve levar em consideração a teoria, mas sim, exemplos de práticas que foram aplicadas e deram certo, como se todas as realidades e alunos fossem iguais e que tudo se aplica a todos. Demonstra uma formação inicial precária, considerando-se também a possibilidade desse respondente estar cursando essa formação ainda, com a necessidade de que lhe digam o que fazer.

Entre as falas preocupantes vindas do grupo dos professores, estão as que seguem; voltadas para formação pelo viés da autoajuda, do comportamento dos alunos e mais solicitações por “*modelos*” de como fazer. Entender de pessoas, de relações interpessoais, deveria ser a primeira habilidade exigida ao profissional educador, pois antes mesmo do conhecimento, existe o ser humano. Por outro lado, é possível compreender as dificuldades

encontradas no cotidiano escolar, que interferem, por vezes, no emocional dos professores e estes se veem desamparados sem saber como agir.

Respondente L: *Ser um instrumento de motivação, aperfeiçoamento e valorização da profissão de professor, um espaço para discussões sobre as barreiras de aprendizagem e sobre a **melhoria do comportamento e comprometimento dos alunos.***

Respondente M: *Cursos que priorizem **modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula.***

Respondente N: *Que o curso não ficasse em "contar experiência de pares" e sim dirigido por um profissional que traga além da fala, **o modelo de por em prática na sala de aula o aprendizado ofertado.***

Respondente O: *Os temas deveriam partir da realidade enfrentada pelo professor, deveria ter mais rodas de conversa para trocas de experiência, e **deveriam nos ensinar a como solucionar as problemáticas enfrentadas no dia a dia.***

Respondente P: *Novas tecnologias, **novas técnicas de ensino**, de forma presencial, com materiais concretos da realidade dos profissionais. (grifos da autora)*

Contudo, o Respondente O, apesar de pretender que alguém lhe ensine como fazer, levanta a questão da formação baseada em situações problemáticas, conceituada por Imbernón (2010, p. 56):

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais a escola em que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto da mudança.

No contexto apontado pelo autor, a escola precisa ser o lugar onde acontece o processo ação-reflexão-ação, buscando ser o sujeito que age diante da realidade existente, que não é o mesmo das demais. Assim, buscar a solução ou receitas para os obstáculos encontrados nas escolas, fora do contexto em que se apresentam, certamente não irá contribuir de forma efetiva. Entretanto, os Respondentes Q e R, coadunam com o exposto por Imbernón (2010):

Respondente Q: *No modelo de compartilhamento de experiências, em uma prática de problematização, isso é, levantamento de problemas, experimentação, análise da experimentação e busca teorização de subsídios e compartilhamento.*

Respondente R: *Deveria contemplar momentos com todas as escolas e áreas, ao retornar para a escola estudar a realidade complexa de cada uma e adaptar o que foi discutido no grande grupo.*

Os respondentes S e T manifestam que as formações poderiam ser conforme o descrito na questão 13:

- 1- Cursos que priorizem modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula.
- 2- Seminários, congressos, palestras, webinários que discutam questões educacionais mais amplas.
- 3- Momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados na escola.
- 4- Momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados com os demais colegas da área, da região.

Respondente S: *Exatamente como descreve a 4ª opção da questão N° 13.*

Respondente T: *Todas as opções da questão 13.*

Dentre a gama de possibilidades, a formação sugerida pelos respondentes é diversificada e pode ser considerada no decorrer do ano letivo, tendo em vista que tão importante quanto refletir na escola, também é fazê-lo com outros colegas. Da mesma forma que participar de eventos, para discussão de questões amplas ou conhecer e refletir sobre novas metodologias e práticas pedagógicas.

Para o Respondente U, a formação precisa ser diferente para os professores que estão em início de carreira e para os demais. Todavia, os conteúdos elencados pelo mesmo, são de atribuição da equipe pedagógica da escola informar aos professores que chegam. Ademais, separar os grupos, não daria a possibilidade de os mais jovens aprenderem com os mais experientes. Nesse sentido, é muito importante que coordenador pedagógico escolar, propicie esses momentos específicos na unidade escolar, apresentando esse suporte aos professores.

Respondente U: *Deveriam ser **ofertadas opções diferentes para diferentes grupos em formação**: Para aqueles não habituados e de início de carreira, deveriam ser realizados cursos de formação a respeito do funcionamento do sistema Professor Online, organização da BNCC e do CBTC, em como, por área, deve ou podem ser trabalhados e organizados os objetos do conhecimento e sobre como é a estrutura e como podemos usar os livros didáticos e laboratórios; Para os demais, cabem cursos com apresentação de modelos e metodologias diversificadas e momentos de discussão por área ou com a escola sobre a prática pedagógica. Essa distinção é importante, pois, como podemos ensinar algo inovador e discutir nossas práticas sem ter a experiência e sem ter noção do básico.*

Respondente V: *Não podemos esquecer que a formação continuada é um processo pessoal e único, e o que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Portanto, é importante adaptar essas diretrizes para um grupo heterogêneo. O aprendizado contínuo é essencial para se manter relevante em um mundo em constante evolução, e investir em seu próprio desenvolvimento é uma escolha inteligente em qualquer campo.* (grifos da autora)

Aponta o Respondente V que a formação é um processo pessoal e que os professores precisam investir no próprio desenvolvimento. De fato, a construção profissional depende de cada sujeito do processo, levando em consideração que também é responsabilidade dos entes públicos, visto que só me transformo se me permito e me abro a isso.

Quando Imbernón (2010, p. 86-87), fala da formação, afirma que é preciso considerar a comunidade, com isso, quer levantar a necessidade de comunidades no que concerne à formação, que seriam as comunidades de práticas e comunidades formadoras.

Ao se referir as comunidades de práticas, Imbernón (2010, pg. 86-87), explica que “são grupos constituídos com o fim de desenvolver um conhecimento especializado. Mas não são comunidades científicas, pois sua finalidade é informar e comunicar experiências, colocando em comum aprendizagens baseadas na reflexão compartilhada sobre experiências práticas”. Ou seja, o que nas escolas se chama de troca de ideias, de forma refletida.

No que concerne à comunidade formadora, Imbernón (2010, p. 86-87), explica que:

A comunidade formadora dá-se em contextos que permitem a elaboração, por parte dos professores, de uma cultura própria no seio do grupo e não somente a reprodução sistemática da cultura social e acadêmica dominante. Trata-se de um contexto relevante em que os próprios membros da comunidade produzem suas concepções e criam suas práticas de ensino e aprendizagem a partir de tarefas realizadas, de experiência e interações vividas. Nesse sentido, a aprendizagem assume um papel de muita importância. Como contexto interativo, as instituições educacionais podem ser uma comunidade formadora, pois geram múltiplas situações de comunicação e de uso tanto da linguagem oral e escrita quanto dos diversos códigos de relação interpessoal, a partir dos níveis, registros e códigos dos próprios integrantes da comunidade.

Já a comunidade formadora, explicitada por Imbernón (2010), situa-se no centro de tudo, as instituições educacionais, pois é ali que tudo acontece, As escolas planejam e executam, por meio dos seus profissionais, todo o processo ensino e aprendizagem e tudo emerge dessas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Por isso, constitui-se em um ambiente rico e propício para que se institua uma comunidade formadora. Corroborar com

essa ideia, a importância do registro, exposta por Benincá e sua equipe de pesquisa (2011, p. 56):

O registro é a documentação de um olhar “para dentro”. É a observação da ação pedagógica não como objeto externo da consciência, mas como consciência da construção da relação educador-educando. Por isso, o registro como instrumento de observação se transforma num documentário de um momento de nossa vida; objetiva um momento subjetivo; permite o distanciamento necessário para que se possa observar e analisar a consciência enquanto ação educativa.

Sem o devido registro não se criam as memórias do que foi vivido, dificultando a continuidade do percurso e o crescimento profissional ali estabelecido. Nessa mesma perspectiva elencada pelos autores acima, segue a fala do Respondente W, que faz uma reflexão potente quanto à formação:

*Respondente W: Penso que as formações continuadas de professores devem contribuir para que os **professores reflitam sobre o próprio trabalho**, e que venham a desenvolver novas competências, adotando práticas pedagógicas que melhorem além da aprendizagem dos alunos, também a rotina de trabalho dos docentes. **Penso que os programas de formação continuada devem ser estruturados de modo a possibilitar a reflexão crítica sobre a prática docente e incentivar os educadores a desenvolverem projetos e disciplinas contextualizadas.** Penso que a formação continuada de professores **deve ser flexível e adaptativa às necessidades individuais dos professores.** Penso que deve ser **priorizado a oferta de formações no formato presencial**, envolvendo os professores não só da unidade escolar, mas também das **demais escolas e quando possível, outras regiões.** Penso que os **professores devem participar das decisões acerca dos processos de formação aos quais são submetidos** e que os formadores devem ter conhecimento dos reais contextos escolares. Penso que os programas de formações continuadas oferecidos **devam ter continuidade sempre, ou seja, que seja evitada a descontinuidade das propostas formativas.** (grifos da autora)*

Para que os programas de formação tenham continuidade, dentre outras necessidades, é imprescindível o uso de registros e memórias, definidos por Benincá e sua equipe de pesquisa (2011, p. 58-59) ao falar da memória:

É mais exigente que o registro e sua estrutura é diferente. Enquanto o registro pontua algumas observações, a memória é um texto ordenado, organizado com base na reflexão que o autor realiza sobre o registro. [...] A memória revela a compreensão inicial que o autor tem do tema ou da situação vivenciada. [...] O termo “memória”, porém, indica recordação. Por isso, o nosso entendimento é de que o termo “memória” seja utilizado no sentido da elaboração de uma experiência pessoal em forma de um texto.

Com isso, se torna possível acompanhar o percurso das formações, elevando-as a reflexões mais aprofundadas, dando a oportunidade a quem chega depois de se apropriar da construção daquela unidade escolar. No entanto, essa construção é processual, uma vez que é preciso se habituar a escrever sobre aquilo que é feito, sem relacionar isso à burocracia. Os registros da formação realizada em 2019, como dito no capítulo II, se restringiram à agenda da formação, sem as reflexões feitas pelo grupo, o que não contribui, assim, é necessário seguir na construção dos mesmos, porém de forma orientada.

Ainda, foram obtidas como respostas, uma formação que parta da teoria, para a posterior relação entre teoria e prática:

Respondente X: A formação deveria ser realizada, na leitura, análise e discussão de temas educacionais, transversais, que possibilitem as reflexões sobre a sua própria prática.

Respondente Y: Teoria aliada à prática e amplo entendimento da tarefa do professor. Deveria partir das práticas dos professores relacionando-as com as teorias.

Respondente Z: A formação dos professores deveria ser de mais estudo das teorias, para que possa fazer uma relação entre teoria e prática (cotidiano do aluno).

Respondente A1: A partir de estudos, aperfeiçoando o conhecimento e reflexão da prática pedagógica, em diversos momentos, buscando no coletivo novas estratégias quando necessitar mudanças na aprendizagem.

Bem como, formações continuadas de forma presencial, mencionando a periodicidade e de onde partir.

Respondente B1: Formação em formato presencial de reflexão e discussão. Momentos mais curtos, porém mais vezes durante o ano.

Respondente C1: Discutindo temas pertinentes à realidade escolar mais próximo dos alunos e dos professores. Acredito que deveria ser presencial, com palestrantes assim deixando um pouco mais participativa e interativa.

Respondente D1: Paradas pedagógicas frequentes com a participação dos envolvidos, por área, na escola, ou promovidos pela Regional de Educação em pequenos grupos.

Respondente F1: A formação deveria acontecer nas escolas, dirigidas por profissionais disponibilizados pelo estado. Partindo da prática das salas para um estudo nas formações.

Respondente G1: Não trabalhar apenas as metodologias, mas também como acolher crianças/adolescentes, melhores formas de dialogar com os alunos, dar oportunidades aos alunos, mostrando que fazem parte do meio escolar. Trabalhar o emocional dos professores.

No contexto exposto pelo Respondente G1, fica evidente a angústia sentida, não apenas por este que manifestou, mas na realidade vivida com muitos relatos de professores. Sobre isso, Imbernón, (2010, p. 109), reflete que:

Esse ciclo educacional apresenta uma grande desordem, devido à diversidade dos alunos, à realidade social dos adolescentes e ao pouco apoio das administrações educativas. Assim se configura todo um problema que provoca a desmotivação, o desinteresse e a angústia, quando não a desesperança, o abandono do compromisso e a depressão. Talvez uma possível solução para isso seja o compartilhamento de critérios comuns entre os que trabalham nas instituições de ensino (não sendo apenas os professores), uma maior autonomia compartilhada (não confundido com desregularização), e uma formação do sujeito docente nas atitudes e emoções.

Sendo assim, há muitos contextos a serem analisados quando se fala de uma formação que tenha ressonância com a realidade da sala de aula e das escolas como um todo. Tudo o que foi exposto pelos Respondentes merece atenção, assim como o que propõe os autores. Fazer educação é complexo e demanda de muitos olhares e nesse contexto é que a próxima sessão se debruçará sobre o professor reflexivo.

4.2.3 *Professor reflexivo: definição e atuação*

Conforme abordado no Capítulo III, as questões 13 (formadores) e 15 (professores), ocuparam-se de saber como esses profissionais se definem em relação à sua prática. A grande maioria dos respondentes se identificou como: um (a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e emancipatória, levando em consideração o contexto, refletindo sobre sua prática e dando voz aos alunos.

Com base nessa questão, foi perguntado a ambos os grupos: No seu entendimento, o que significa ser um professor crítico reflexivo e como é a prática pedagógica desse profissional? As respostas obtidas foram as mais variadas possíveis, desde a cópia da resposta acima, superficialidade e falta de entendimento sobre o assunto e respostas muito bem elaboradas e fundamentadas. Ressalta-se aqui, que as respostas dos formadores, se mostraram de fato reflexivas e fundamentadas, destacando-se entre as demais.

Assim, foram selecionadas algumas, tendo em vista que muitas se repetiram, para iniciar o diálogo:

Respondente A: *Um sonho de consumo. Algo distante da nossa realidade.*

Respondente B: *Ter opinião sobre educação.*

Respondente C: *Significa rever e criticar constantemente a sua própria prática.*

Respondente D: *Que questiona e gosta de ser questionado.*

Respondente E: *Ter conhecimento e repassar o mesmo.*

Respondente F: *Profissional que consegue ampliar a visão dos discentes através do seu conhecimento.*

Respondente G: *Entender quanto sua prática está errada e mudar para melhor resultados.*

Respondente H: *Que participa da formação do aluno de forma efetiva.*

Percebe-se nas respostas acima, um distanciamento do que seja um professor crítico reflexivo, aqui confundido com ter opinião, criticar, ter conhecimento para repassar, além do olhar para o aluno, quando se está falando do profissional Professor. Ainda com o foco voltado para que o aluno seja crítico, porém em uma visão mais ampliada, os Respondentes abaixo afirmam que:

Respondente I: *Ser crítico e reflexivo é estar atencioso naquilo que está acontecendo, sem deixar que o fundamental e necessário fique de fora, mas estar aberto para o novo.*

Respondente J: *Buscar tornar o aluno protagonista de seu aprendizado, focar em tornar esse aluno um cidadão crítico, ensinando-o valores.*

Respondente K: *Um professor para ser crítico e reflexivo precisa relacionar o ensino (teoria) com o cotidiano do aluno. O aluno precisa tornar-se crítico para saber resolver seus problemas no dia a dia.*

Respondente L: *Aquele professor que ouve a opinião do aluno tornando-o um ser crítico e reflexivo em todas as suas ações no que se refere a escola, aprendizagem e sociedade.*

Respondente M: *Aquele que instiga o aluno a ser um ser pensante para que busquem formar uma opinião através do conhecimento adquirido em sala e com o que o professor o instiga a buscar.*

Respondente O: *Ser um profissional crítico reflexivo, aquele que sabe o que planejou, aplicou e que não deu certo no ensino aprendizagem, aquele que vê resultados quanto a sua crítica.*

Respondente P: *É ter visão ampla em todos os aspectos que envolvem o processo educacional.*

No contexto em discussão, segundo Ghedin (2012, p. 159):

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como da relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.

Desta forma, a reflexão crítica exige um posicionamento diante do que se apresenta, seja na sociedade ou na atuação pedagógica, que é diferente de criticar algo ou alguém. Na atuação pedagógica, refletir criticamente enseja ir a fundo, em teorias, práticas, experiências, despendo-se de padrões estabelecidos e das próprias crenças, para a tomada de uma consciência maior.

Afirma Ghedin (2012, p. 159), que “um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante a própria transformação como intelectuais críticos”. Existe, porém, a necessidade de um amadurecimento pessoal e profissional, sem o qual a reflexão crítica sobre a própria prática se torna difícil. Pela ótica dos respondentes o professor crítico reflexivo é:

Respondente Q: *Ser um professor crítico reflexivo envolve uma abordagem de ensino que vai além da simples transmissão de informações. **Reflete constantemente sobre sua prática pedagógica, questiona pressupostos, examina suas opiniões e valores, e avalia os impactos de suas ações no processo de aprendizagem dos alunos.***

Respondente R: *O educador crítico considera a voz ativa dos alunos, cujos sentidos e significados de ser e estar no mundo, construídos historicamente, permeiam todas as suas ações no que se refere à sua aprendizagem, à escola e à sociedade.*

Respondente S: *Trata-se de um profissional que **ressignifica seus métodos de ensino e aprendizagem, de modo que atenda as diversidades e necessidades que seu "público" discente apresenta em sala de aula. Significa compreender a realidade (social e econômica) que o jovem vivencia em seu cotidiano para assim intervir de forma construtiva em sua vida.***

Respondente T: *Um professor crítico e reflexivo é aquele que **pensa reflete e traz para seus alunos através de seu planejamento, pontes, textos, análises e hipóteses mediante a realidade vivida, pensando, falando e discutindo em sala de aula contextos importantes para o crescimento intelectual do estudante.** (grifos da autora)*

No que concerne à concepção crítica de reflexividade, Libâneo (2012, p. 82-83), nos ensina quais capacidades os professores deveriam ter:

Uma concepção crítica de reflexividade que se proponha ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano ultrapassaria a ideia de os sujeitos da formação inicial e continuada apenas submeterem à reflexão os problemas da prática docente mais imediatos. A meu ver, os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula; [...] a terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Com base no exposto pelo autor, o professor crítico reflexivo, não pode se ater apenas a refletir sobre a própria prática, mas também dominar metodologias e estratégias eficientes de ensino e aprendizagem, saber lidar com os conflitos e problemas presentes na sala de aula, além de considerar os contextos em que toda a dinâmica ocorre. Para isso, é preciso desenvolver o processo do pensar em relação aos conteúdos, propondo atividades que promovam uma aprendizagem significativa, fazendo leituras críticas dos diferentes contextos. (Libâneo, 2012, p. 84-85).

Como conceitua o Respondente U e complementam os colegas:

Respondente U: É ser um professor que compreenda, para além do próprio conteúdo de sua área, toda a prática pedagógica e geopolítica envolvida na escola em suas diversas instâncias. Esse professor agrega em suas aulas não somente o conteúdo em si, mas também um contexto de como o conteúdo foi construído historicamente e sobre como em menor ou maior grau o tópico interfere ou sofre interferência na ou da sociedade, seja construindo ou destruindo paradigmas.

Respondente V: Um profissional que reflete muito sobre a sua prática, mudando de metodologia sempre que necessário até que seu aluno aprenda. Que importa-se muito mais com os "erros de ensinagens", do que de erros de aprendizagens, buscando aperfeiçoar-se sempre.

Respondente W: É o professor pesquisador, que busca inserir os livros, as leituras na vida "real", dos alunos. Um professor ciente das mudanças sociais sendo que estamos numa era tecnológica e os educandos têm muita informação.

*Respondente Y: Ser um professor crítico reflexivo significa que você não só ensina, mas também **pensa muito sobre como ensina**. Isso envolve se questionar, tentar coisas novas e adaptar o ensino para se adequar aos alunos. É como ser um "professor aprendiz" constante, sempre buscando melhorar sua prática.*

Respondente Z: SIGNIFICA: Não ser um ser "engessado" pelo sistema; Significa dar voz além de ser ouvido; Não impor sua maneira de ver e sim permitir olhares para direções opostas e escolher a que melhor subentende; Ser imparcial; Ter conhecimento científico com respaldo (estudar, se capacitar, fazer sua própria formação continuada); Ser professor e não estar professor (usar da sua profissão para dar concepções de esperança futura); Ter ética e moral.

Nessa direção, as concepções trazidas pelos respondentes vão se complementando, na medida em que apontam aspectos relevantes da reflexividade na atuação pedagógica, que deve ter início no planejamento das atividades, quando os professores decidem o quê e como fazer e após, quando refletem sobre o resultado obtido com sua prática, ensejando um replanejamento, quando necessário.

Também emerge das respostas, o comprometimento que é necessário à prática docente, bem como a busca por uma educação humanizadora, conforme segue:

Respondente A1: No meu entendimento, ser professor crítico e reflexivo significa engajar-se em uma prática pedagógica que vai além da mera transmissão de conhecimentos. **Implica uma reflexão profunda sobre os métodos de ensino e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.** Um professor crítico e reflexivo não se preocupa apenas em cobrir o currículo, mas também em fomentar habilidades de pensamento crítico e promover uma experiência educacional transformadora. Penso que **um professor crítico e reflexivo é aquele comprometido com a autorreflexão contínua e com o desenvolvimento integral dos educandos, bem como, acerca de sua prática docente.**

Respondente B1: **É fundamentar a práxis pedagógica a partir da realidade e do contexto dos alunos, e buscar proposições que conversem com essa realidade e na compreensão sobre ela.** É alguém que articula o currículo, a realidade local, os conceitos, e propõe atividades para os alunos a partir dessa realidade.

Respondente C1: **Acredito ser um profissional que olha para si e para a sua prática,** respeitando todos os seus deveres como profissional, bem como com um olhar afetivo e diferenciado para o estudante, que é o objeto principal para a sua prática ser exitosa. **Esse professor não fica alheio ao processo e nem se esconde das suas responsabilidades,** porém busca sempre fazer o seu melhor e estar buscando leituras, estudos e qualificações para cada vez mais ressignificar a sua prática em sala de aula e realmente proporcionar o processo de aprendizagem. O professor deve olhar para seu aluno e entender que cada um é diferente em todos os sentidos, fisicamente, psicologicamente, socialmente e culturalmente e isso faz a diferença na maneira de aprender e construir o seus conhecimentos. **A transformação e a humanização da prática pedagógica só acontecem pela consciência do professor sobre a sua própria prática e se está disposto a modificá-la sempre que necessário.** (grifos da autora)

Os Respondentes A1, B1 e C1, se mostraram fundamentados, comprometidos com uma educação crítica e consciente, que busca a transformação, mas também a humanização. E, novamente a consciência do professor é rememorada como imprescindível para que tudo isso ocorra. Percebe-se ainda, professores apaixonados pelo que fazem como a Respondente D1, por mais que possa achar utópico, mas acreditar no ser humano e na educação deveria ser premissa para ser educador.

Respondente D1: *Sou uma professora reflexiva, estou sempre buscando formações para meu conhecimento pessoal, profissional e melhorar minha metodologia em sala de aula. Busco na minha prática pedagógica desenvolver a aprendizagens fundamentais em cada aluno. Segundo Delors, os 4 pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Sou crítica e reflexiva, procuro trabalhar sempre com ensino-aprendizagem voltado para o conhecimento e que meus alunos sejam criativos, curiosos, expressivos, pesquisadores, comunicativos, críticos serem independente e autônomo; enfim, seres humanos transformadores que respeitem a diversidade e construam um mundo mais humano talvez seja um pouco utopia, mas ACREDITO na educação e no ser humano. Esta sou “Eu”, professora de Arte apaixonada pelo que faz.*

Respondente E1: *Um professor crítico reflexivo é alguém - talvez uma postura utópica - mas trata-se de um professor que busca constantemente melhorar sua*

*prática pedagógica e dar significado real para aquilo que ensina - **promove a reflexão libertadora e adapta suas abordagens de ensino às necessidades individuais dos alunos, promove o pensamento crítico sem medo de ser questionado, utiliza a avaliação formativa e cria um ambiente de aprendizado colaborativo, onde sugestões de alunos são ouvidas, recebidas e sobre elas é refletido, e se necessário for, revisará seu planejamento sua abordagem e sua própria postura. Demonstra consciência das questões sociais e culturais que afetam a educação e seus alunos no seu dia a dia e busca promover a equidade em termos aristotélicos - conhece as mazelas da sociedade e onde seus alunos se inserem e em sua conduta é permeada pela equidade e dignidade.*** (grifos da autora)

Na mesma perspectiva da utopia, a Respondente D1, enfatiza pontos relevantes, no que concerne a prática pedagógica aliada a uma educação emancipadora e reflexiva. Princípios como equidade e dignidade, remetem a uma educação humanizadora, em que são proporcionadas as condições necessárias ao desenvolvimento de cada um, como se apresentam. E, da mesma forma como os Respondentes F1 e G1 vislumbram o professor crítico reflexivo, vários outros colegas, se manifestaram nesse mesmo sentido, sendo aqui representados por estes:

Respondente F1: ***O professor crítico reflexivo faz a avaliação da sua própria prática pedagógica diante do contexto em que se insere. Neste processo de reflexão crítica ele se caracteriza como o professor que disposto a pensar os caminhos que precisa percorrer para enfrentar as dificuldades encontradas. Sua prática pedagógica é um compromisso consigo e com o processo de ensino e aprendizagem articulado as demandas e a realidade do espaço e tempo em que se insere.***

Respondente G1: *Ser um professor crítico-reflexivo implica em adotar uma abordagem de ensino que vai além da mera transmissão de informações e **envolve a análise, a crítica e a reflexão constante sobre a própria prática pedagógica.** Isso envolve uma compreensão profunda das teorias educacionais e a capacidade de aplicá-las de maneira eficaz, adaptando-as às necessidades específicas dos estudantes. Para que isso ocorra, fundamental que cada profissional tenha boa base teórica, que reflita e construa conceitos com seus pares, de modo a construir um trabalho com sentido e significado. **Um professor crítico-reflexivo está constantemente avaliando sua própria prática. Isso envolve uma análise das estratégias de ensino, das interações em sala de aula e dos resultados de aprendizagem dos alunos.** Ser um professor crítico reflexivo é fundamental para a promoção de uma educação de alta qualidade e para o desenvolvimento de cidadãos que de fato saibam pensar e intervir nas realidades que se apresentam.* (grifos da autora)

Diante das respostas obtidas, percebem-se vários níveis de desenvolvimento dos profissionais que se propuseram a discutir os assuntos, o que é natural num grupo diverso, onde nem todos tiveram as mesmas oportunidades ou possibilidades. Porém, desnudar as próprias concepções sempre é um exercício de coragem e de humanidade diante do outro. Todos os excertos foram fundamentais para um entendimento maior sobre a rede estadual da

CRE de Concórdia, o que pensam seus profissionais, como se sentem e percebem a educação e a formação continuada a partir da escola. Pois, como afirma Libâneo, (2012, p. 89):

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas principalmente, a escola é lugar da formação crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social.

Desta forma, a reflexividade faz parte do nosso “SER” humano, é condição dos humanos, contudo, na educação, ela precisa ser acompanhada pela criticidade, sob pena de continuarmos repetindo velhos padrões ou apenas reproduzirmos os interesses de poucos. É preciso se questionar, de que reflexão estamos falando? Da reflexão crítica, do professor, crítico reflexivo. Com isso, após a análise dos excertos obtidos, serão abordados os princípios formativos que possam ressignificar a prática pedagógica.

4.2.4 Princípios formativos que possam ressignificar a prática pedagógica

Diante da pesquisa realizada, com a importante contribuição dos professores e formadores que participaram do processo formativo, bem como dos documentos analisados e do aporte da literatura especializada, nesta sessão serão apresentados alguns princípios formativos que podem auxiliar os professores a ressignificar sua prática pedagógica, a partir das discussões e reflexões aqui estabelecidas. Tomando por pressuposto que a formação no caminho da ressignificação da prática é processo e não receituário, a intenção principal destes princípios norteadores é dar alguns indicativos que possam servir de suporte teórico-metodológico para os professores e gestores que estão no cotidiano das escolas.

4.2.4.1 Começando pelo começo

Primeiramente é importante ter consciência do contexto em que se está inserido, qual rede, quais possibilidades, qual a concepção de educação que se têm, qual sua finalidade; emancipar, libertar, refletir de forma crítica e consciente, ou servir às políticas neoliberais que dominam a sociedade? Nesse caso, a opção escolhida é a primeira. Para que esta se efetive, é preciso pensar em qual proposta pedagógica a escola se apoiará, pois tudo advém dela.

Cabe ressaltar, que como visto no Capítulo I, a legislação é genérica ao tratar da educação e da formação continuada. Resigna-se a traçar diretrizes gerais nas quais as redes de ensino irão se apoiar. Os planos de educação das diversas esferas geralmente contêm metas que as mesmas não dão conta de cumprir ao longo dos dez anos para os quais são traçadas, por várias razões que não cabe aqui discutirmos.

Desta forma, há o lado obscuro da legislação, mas há também a possibilidade de construir uma proposta pedagógica pautada no compromisso com uma educação emancipadora e humanizada. Nessa direção, o primeiro olhar deve estar voltado para a proposta pedagógica e suas intencionalidades, conforme ensina Benincá (2010, p. 55):

Construir e gerir uma proposta político-pedagógica participativa na escola passa, no nosso entendimento, pela mediação da práxis, sendo gerada de forma dialógica e gerida pelo poder mediado pela proposta. [...] Sendo a proposta pedagógica construída na perspectiva da metodologia da práxis, acredita-se que possibilitará à comunidade escolar condições para imprimir uma ação mais dinâmica, que supere atividades isoladas, constituindo-se em processo pedagógico.

Como proposta pedagógica construída coletivamente, pressupõe a existência da dialogicidade, sem a qual, a relação seria vertical. Na relação dialógica, é possível superar a dicotomia sujeito-objeto e avançar para a relação sujeito-sujeito, conforme propõe Benincá (2010, p. 56-77), que inicia pela necessidade da problematização da realidade escolar, seguida de objetivos claros, dos aspectos teóricos metodológicos, da clareza nas relações estabelecidas no ambiente escolar, da credibilidade das relações sociais e da avaliação da proposta construída. Emerge aqui um princípio formativo, o diálogo.

Uma vez construída coletivamente a proposta político pedagógica da escola, faz-se necessário traçar os processos formativos que darão o suporte à execução da mesma. A formação continuada, nas suas diversas facetas, precisa estar alinhada na mesma direção da proposta, com a devida congruência no que tange ao que se pretende. Para isso, é preciso definir o método, que segundo Benincá (2002, p. 262) é fundamental no processo de formação do educador:

O método da práxis pedagógica é um método de autoformação e de trabalho coletivo, não se confundindo com a experiência cotidiana que produz o conhecimento espontâneo. Trata-se de um processo metódico de observação da prática, esta registrada e refletida de forma sistemática. O método pode ser buscado nas instituições de ensino superior, mas sua concretização é própria do professor. O processo de investigação atua também sobre o professor pesquisador de forma que, à medida que ele investiga sua prática, se transforma. Isso significa que o método

requer do investigador a formação de atitudes, e não apenas a produção de conhecimentos. Por isso, pode ser designado de método de autoformação coletiva do professor. Se a autoformação se constituir num processo permanente na vida do professor, ele terá condições de se manter sempre atualizado.

No entanto, o professor, sozinho, não pode assumir a responsabilidade pela sua autoformação, esse processo precisa ser coletivo, conduzido pelas equipes gestoras e pedagógicas que irão articular e dar o suporte para que isso possa acontecer de forma coletiva, ou seja, entre pares na escola e entre e inter áreas do conhecimento na rede, com a condução das mantenedoras.

Para Benincá (2010, p. 43-44), na práxis como fundamento e método, há movimentos que precisam ser considerados e que são constituidores dessa metodologia: a observação e registro da prática pedagógica; a teorização e produção de registros e de memórias, seguida da leitura, do levantamento de indicativos e da análise destes; a teorização da prática e o retorno a ela de maneira intencional e transformadora.

Por isso, a consonância entre as propostas pedagógicas das unidades escolares e as políticas educacionais da rede de ensino é importante, para que todos tenham objetivos comuns e uma linha pedagógica bem definida, sendo possível transitar com certa autonomia dentro dessas políticas, com o olhar voltado para a práxis pedagógica.

Para que seja possível essa condução, a formação continuada precisa ser estendida a todos os atores do processo, especialmente aos que articulam, na escola, a proposta pedagógica na figura do coordenador pedagógico da unidade escolar, que por vezes está absorto em “apagar incêndios” e não consegue executar essa importante função, como percebido na pouca adesão dos mesmos nas respostas dos questionários. Esse profissional também precisa de formação, de forma antecipada aos demais, para que tenha condições de exercer seu importante papel na articulação da metodologia da práxis na escola.

4.3 Os princípios formativos

A base das relações interpessoais é o diálogo, assim, também deve ser o fundamento que move as relações estabelecidas no meio escolar, tendo em vista que são essencialmente humanas. Como nos ensinou Freire (1987, p. 44):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que o homem transforma o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes a exigir deles novo pronunciar.

Sob esse olhar, quando existe o diálogo é possível a problematização do que é dito e esta possibilita a reflexão num ir e vir de ideias, pois o diálogo pressupõe mais do que uma parte. Na perspectiva freireana o diálogo “é uma exigência existencial e, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir dos seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado, não pode se reduzir ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (Freire, 1987, p. 45).

Nesse cenário, uma proposta pedagógica ou uma formação continuada, não podem ser construídas sem que o diálogo esteja presente o tempo todo, ele é condição *sine qua nom*, ou seja, sem o qual não há pertença nos grupos instituídos. Sem a participação dos envolvidos no processo, não há como construir de forma coletiva e colaborativa. Quando essa prática não ocorre na escola e cada professor assume o seu fazer pedagógico individualmente, ele próprio “assume-se como um projeto político pedagógico; cada professor é seu projeto, ou melhor, cada professor é sua escola” Benincá (2010, p. 65).

Dessa forma, quando não há espaço para o diálogo, não há democracia e por consequência não haverá participação. Cada um traça seu próprio caminho que certamente não levará para um lugar comum. Afirma Benincá (2010, p. 70) que:

O processo participativo firma-se na estratégia do diálogo, entendido como confronto em busca da verdade, não como submissão de um a outro. A busca da verdade será sempre o princípio supremo da convivência humana. Para que o diálogo se mantenha vivo, é preciso que se parta do pressuposto da credibilidade.

Corroborando com isso, a afirmação de Gadamer (2010, p. 113), quando diz que “a linguagem é um acontecimento da comunicação, no qual os homens chegaram a um acordo”. O autor explica ainda que o falar está na duplicidade do escrever e ler, sendo que o ler exige sempre entrar em contato com processos anteriores para que se possa vestir de sentido o que se está lendo. E quando se fala em literatura escrita não se fala apenas de ler o que está escrito, mas também de escutar o que não se escreveu.

Para isso, é preciso o exercício de saber ouvir o outro, no sentido mais profundo, pois por trás de uma fala, há uma porção de teorias, crenças, costumes e saberes.

Nesse contexto, contribui Flickinger (2010, p. 21) quando ensina que:

Em vez da confirmação ou do ganho de seguranças intelectuais, a linguagem exige de nós ampla disposição de deixar-nos irritar por ela; ainda mais, essa disposição me parece indispensável, por ser condição de possibilidade de qualquer produção de sentido, tanto nas ciências, quanto nas artes.

Quando deixamo-nos irritar por aquilo que é dito, é porque de alguma forma aquilo nos tocou e o que nos toca também nos transforma. Ao mencionar um pensamento de Max Weber, Flickinger (2010, p. 21): diz que “é a linguagem que pede um pensamento a ela adequado, passando a ser mais do que mero meio de transporte de informações lançadas pelo sujeito-autor”. É por meio da linguagem que interagimos das mais diversas formas, com o outro, o que coloca **o diálogo como princípio fundamental** de todos os processos educacionais.

Contudo, é necessário ter essa consciência, como afirma Flickinger (2010, p. 22):

Só ao conseguirmos dar-nos conta dessas condições subjacentes à produção do pensamento e do sentido teremos a chance de aceitar os processos de compreensão como tais, ou seja, como autoesclarecimento dos sujeitos sobre seu lugar dentro do horizonte da linguagem.

Sendo assim, a dialogicidade precisa permear os fazeres da escola, começando pela sua proposta pedagógica e ampliando para todas as relações ali estabelecidas, inclusive na prática pedagógica do professor quando cria esse espaço de reflexão apoiado nos processos formativos e de autoformação.

Nesse contexto, a **prática da reflexividade**, entendida aqui como a capacidade de análise crítica das práticas de sala de aula e de tudo o que envolve esse contexto, num movimento de alternância entre ação-reflexão-ação, também pode ser considerado um princípio formativo, pois ao agir, refletir e agir novamente há um processo de formação e de transformação do sujeito. E esta prática não pode ser esporádica, precisa ser transformada em método, como explica Benincá (2010, p. 87):

Como a consciência é disponível às solicitações do cotidiano, a reflexão consegue perceber a relação entre o sentido que nela se encontra e a ação do sujeito. A fragmentação dos sentidos e as contradições elaboradas segundo a experiência no cotidiano podem ser modificadas à medida que a reflexão seja continuada e se constitua numa prática constante para o sujeito. Para que a reflexão possa transformar os sentidos já existentes na consciência, precisa transformar a prática reflexiva em método, ou seja, a observação precisa ser sistemática.

Nesse sentido a prática reflexiva, depende também da busca constante por informações e instrumentos teóricos que possibilitem a compreensão do seu mundo, pois de acordo com Benincá (2010, p. 88-89):

Se a reflexão não se constitui em método pedagógico, não tem garantia de continuidade e a tendência é a de interrupção do processo. Um processo reflexivo qualificado requer a existência de um grupo no qual as discussões ocorram sistematicamente à luz de princípios teóricos. [...] A prática da reflexão assumida no contexto da práxis pedagógica apresenta-se como uma estratégia política adequada à transformação. Num primeiro momento, a reflexão metódica opera a transformação do sujeito, que, por sua vez, pode transformar seu cotidiano.

Extraí-se da afirmação de Benincá (2010), outro importante princípio formativo, a **mobilização dos saberes docentes por meio da socialização entre pares**, realizada de forma intencional através de um processo reflexivo qualificado, no qual “as discussões ocorram de forma sistemática, à luz de princípios teóricos”.

É notória a construção dos saberes docentes quando se analisa as respostas, especialmente as descritivas, dadas no questionário aplicado. Esses saberes precisam ser mobilizados e potencializados. Há uma disparidade muito grande de conceitos e entendimentos que numa troca entre pares podem avançar e muito. É claro que sempre à luz de aporte teórico, contudo, os que já avançaram mais têm grandes contribuições a dar aos que estão iniciando a carreira, ou àqueles que simplesmente não buscam se autoformar.

Por isso é importante dar-lhes voz na formação, como também levá-los a compreender que o que eles já sabem pode ser melhorado, modificado, ratificado, reconstruído, transformado ou apenas comunicado aos demais. Segundo Benincá (2010, p. 116):

O diálogo pressupõe o pronunciamento dos dialogantes, o qual só é provocado pelo confronto das partes e se instaurar quando essas se pronunciam. No confronto é necessário que as partes tenham condições de se pronunciar, ou seja, tenham algo interior para defender ou revelar. O diálogo é um processo dialético entre consciências que se anunciam esse pronunciam.

Os professores têm muitos saberes que podem ser mobilizados e socializados, pois são eles que estão na sala de aula, vivenciando diuturnamente os processos de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas no contexto escolar. Esses momentos são de uma capacidade formativa muito relevante e também precisam ser sistematizados por meio dos registros e memórias.

Entretanto, para que esse princípio se consolide é necessário o **engajamento dos profissionais**, ou seja, o sentir-se parte e querer continuar se transformando nesse processo, o entusiasmo em participar dessa construção chamada educação. O engajamento pressupõe a participação ativa dos envolvidos, conforme contextualiza Imbernón (2010, p. 56): “A formação enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”.

Partir de um diagnóstico realizado junto aos sujeitos da formação é um primeiro passo para que se sintam pertencentes e consigam vê-la como uma decisão coletiva, onde também tem voz. As ações e decisões arbitrárias e impositivas tem se mostrado pouco eficientes na educação, ainda mais, quando servem apenas a políticas de governo. Nesse sentido, aduz Imbernón (2010, p. 57):

A vantagem que significa para o profissional em exercício trabalhar nesse contexto está no fato de sua experiência permitir-lhe desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão, e não um papel somente técnico, em que se dá uma subordinação à produção do conhecimento, uma separação entre a teoria e a prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos, políticos, uma tendência à formação de grupos fechados e uma descontextualização que constituem verdadeiros obstáculos para a formação.

Isso leva a refletir que, para haver o engajamento na formação continuada, é preciso que o professor exerça um papel mais ativo desde o planejamento até a avaliação, com a devida reformulação sempre que necessário. Pois, se o profissional não estiver na dinâmica da formação, dificilmente haverá a possibilidade de ressignificação da prática pedagógica, tendo em vista que no individualismo isso é dificultado. Destarte, **o engajamento também pode ser considerado um princípio formativo.**

A postura do individualismo, ainda muito presente na educação, é algo construído culturalmente pelo “medo” de quem alguém se aproprie das suas ideias e as use como se fossem próprias. Do ponto de vista da evolução do conhecimento, não haveria problema nenhum nisso, no entanto, o problema reside em se sentir “explorado” num planejamento que foi feito de forma individual, ser passado para outra pessoa sem que haja trocas.

Portanto, para que essa postura seja superada, é importante que os processos formativos sejam coletivos e colaborativos. Segundo Imbernón, (2010, p. 65), “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática”.

Com isso, o professor poderá vislumbrar alternativas sobre as quais não havia pensado nas situações vivenciadas cotidianamente, se sentirá mais seguro e apoiado no seu fazer pedagógico. No entanto, é uma construção que precisa ocorrer de forma madura, como explica Imbernón (2010, p. 65):

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

Enquanto processo em desenvolvimento, requer entendimento e paciência de quem coordena o movimento, pois desconstruir algo posto não é simples, assumir essa nova postura de trabalho coletivo e colaborativo pode se constituir em um grande desafio. A esse respeito, a formação desenvolvida pela CRE de Concórdia em 2019, foi uma experiência significativa na socialização e construção entre pares, mesmo que de forma inicial, surtiu efeitos positivos naqueles que se engajaram, dadas as respostas obtidas na pesquisa.

Segundo Imbernón, (2010, p. 66), a formação continuada na perspectiva coletiva e colaborativa, precisa se fundamentar em alguns princípios:

Aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, comprovar, avaliar, modificar em grupo; Estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; Aprender sobre a prática mediante a reflexão e a resolução de situações problemáticas; Aprender em um ambiente de colaboração, de diálogo profissional e interação social: compartilhar problemas, fracassos e sucessos. Criar um clima de escuta ativa e de comunicação; Elaborar projetos em conjunto; Superar as resistências ao trabalho colaborativo; Conhecer as diversas culturas da instituição para vislumbrar os possíveis conflitos entre colegas.

Diante disso, o **trabalho coletivo e colaborativo**, pode contribuir para a ressignificação da prática pedagógica dos professores e todos os demais profissionais da educação, sob a premissa de que somos seres sociais e nos desenvolvemos no convívio e atuação junto aos demais, portanto, é um princípio formativo.

Deriva dessa construção histórica, a constituição da identidade profissional do professor. Segundo Pimenta (1998, p. 58):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão [...] constroem-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações [...] assim como suas relações com outros professores, nas escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Percebe-se assim, a necessidade de refletir e estimular a construção positiva da identidade profissional docente, individual e coletiva, com base em processos formativos sérios e comprometidos que possam contribuir para reforçar a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Para Imbernón (2010, p. 79):

O (re) conhecimento da identidade permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares. As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam ser os professores e o que fazem e o como fazem.

A constituição da identidade profissional como princípio formativo, pode fortalecer o docente e contribuir para a ressignificação da prática pedagógica, na medida em que tendo consciência de quem é e de quem são seus colegas, quais seus limites e possibilidades, pode interagir melhor, refletindo sobre sua atuação e posicionando-se no contexto onde atua. Nessa construção, Lima e Gomes (2012, p. 207-208), definem uma identidade de profissional na qual acreditam:

Defendemos sim um(a) professor(a) intelectual e, fundamentalmente, cidadão(ã) em processo contínuo de formação, capaz de articular a teoria e a prática, aprendendo e refletindo sobre a última, iluminada com teorias, construída e sistematizada inclusive por ele(a); que se forma através da prática coletiva – de cidadão(ã) solitário(a) para cidadão(ã) solidário(a) - ; que desenvolva a escuta, a tolerância e o respeito com o(a) outro(a) – o(a) igual e, sobretudo, com o(a) diferente; que seja capaz de construir uma identidade profissional buscando superar a suposta neutralidade; que tenha disponibilidade para o novo, ousando alternativas educacionais comprometidas com a aprendizagem do aluno, com igualdade e justiça social; que seja menos consumidor das políticas oficiais de forma acrítica, para ser mais produtor de conhecimentos, que seja livre para educar pela cidadania [...]

Ainda que soe utópico, é importante promover processos formativos que sejam capazes de “elevar a régua” do profissional professor perante a sociedade, que este seja valorizado em sua identidade profissional e possa se ver dessa forma também. Tudo isso implica que sejam criados espaços de formação, não apenas de atualização, que sejam

contínuos, críticos e reflexivos e possibilitem o trabalho educativo de forma coletiva e colaborativa. Nas palavras de Imbernón (2010, p. 94):

Essa mudança será profunda quando a formação deixar de ser um espaço de “atualização” para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem. Assim, enfatiza-se mais a aprendizagem dos professores do que o ensino dos mesmos. Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que seja a formação, do papel dos professores nesta, e, portanto uma nova metodologia de trabalho com os docentes.

Como dito anteriormente, as políticas de formação continuada não são claras e muito genéricas, o que de certa forma, permite que se criem estratégias em nível local e regional, que sejam capazes de dar o suporte necessário aos professores nesse processo necessário de reflexão sobre a prática. Esses espaços de formação precisam estar próximos das instituições e dos professores para que as trocas possam se concretizar. Sobre os processos formativos, Imbernón (2010, p. 37) sugere:

- Olhar para trás e ver o que funcionou e não começar sempre do zero;
- Evitar os “curtos-circuitos” na formação, isto é, os processos inacabados. Formar-se é um processo que começa a partir da prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta;
- Os cursos padronizados, de acordo com o propósito e as maneiras como se realizam, podem servir para gerar processos de reflexão e mudança na prática, mas se permanecerem em uma fase de explicação, é possível que sejam inúteis.

Com base nisso, Imbernón (2010, p. 38) apresenta uma proposta de formação possível, que poderia seguir os seguintes passos:

- 1 – Diagnóstico das formas de atuação dos professores em suas salas de aula mediante uma série de observações;
- 2 – Exploração da teoria, realização de demonstrações, discussões e práticas em situação de simulação.
- 3 – Discussão reflexiva. Os momentos de discussão em grupos pequenos e as tarefas de resolução de problemas ao longo das sessões ajudam a aprendizagem e a transferência para as aulas.
- 4 – Sessões de retorno dos professores e assessoria. O acompanhamento mediante a observação por parte dos colegas ou de assessores garante a transferência de estratégias de ensino de maior complexidade.

Nesse contexto, essa formação aconteceria nos espaços de formação, que não precisam ser a única possibilidade diante da diversidade existente, mas que seriam muito importantes para a ressignificação da prática pedagógica num olhar praxeológico. Quando o autor fala da

assessoria, faz pensar na criação de um núcleo de formadores, ou profissionais da rede mais experientes com boas práticas, que pudessem dar esse suporte aos professores iniciantes ou com situações problemáticas mais complexas. Nesta perspectiva, os espaços de formação se apresentam como uma potente estratégia formativa de ressignificação da práxis pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar para a pesquisa realizada, vem em mente todo o percurso realizado para chegar até as considerações que serão finais nesse momento, mas que demandam de muito estudo e continuidade ainda. Refletir sobre os processos de formação continuada é uma necessidade na atualidade, dadas às condições em que a própria formação inicial acontece e aos resultados frustrantes das formações realizadas sem efetiva mudança na prática.

Essa última questão, foi o escopo para querer compreender por meio da análise de uma experiência formativa, realizada na rede estadual da região da CRE de Concórdia/SC, onde foram ouvidos os formadores e professores, feita uma análise documental, com o intuito de pesquisar se essa formação foi capaz de contribuir com a reflexão sobre a prática pedagógica e sua ressignificação, na perspectiva da práxis.

Os estudos de Benincá (1998; 2002; 2010) e sua equipe de pesquisa foram de grande relevância para essa compreensão, assim como os estudos dos demais autores da literatura especializada. Entrar em contato com as diversas concepções de formação continuada, analisando-as de forma crítica, possibilitou um olhar mais amplo para a intencionalidade dos projetos de formação continuada das redes de ensino e dos pacotes formativos oferecidos deliberadamente como produto nas instituições educacionais.

Assim como, ler nas entrelinhas da legislação, por vezes genérica e obscura, o quanto precisamos de políticas públicas de formação continuada que sejam de Estado e não de governo, como investimento necessário na educação. As políticas de Estado, nesse sentido, permitiriam uma continuidade nos processos formativos, possibilitando avanços no campo educacional que é acometido por rupturas a cada troca de governo, com novas dinâmicas e ideologias.

Contudo, analisar uma experiência formativa da qual também fizemos parte, ensejou o exercício de distanciamento e maturidade pedagógica, que proporcionou novos olhares para aquilo que poderia ter sido feito e não foi, pela falta de clareza no processo e até mesmo de conhecimento de princípios formativos que pudessem contribuir efetivamente com a prática pedagógica dos professores.

A análise do projeto de formação evidenciou o compromisso e a intencionalidade pedagógica ali contidos, em fazer um movimento formativo diferente do que vinha sendo proposto pelo órgão central, que contribuísse para a ressignificação do trabalho educativo

escolar, como referia o mesmo. As formações continuadas ofertadas em nível de estado eram genéricas, ou seja, não levavam em consideração o contexto de cada unidade escolar e assim a ressignificação da prática pedagógica dificilmente ocorria.

Em que pese que uma formação assim, também possa contribuir de forma geral com reflexões sobre a educação, ao retornar para a sala de aula o professor continuava agindo da mesma maneira, pois não conseguia estabelecer relações com a sua prática e por isso a dificuldade de ressignificação. O movimento formativo precisa ser contextualizado para que o professor possa, de fato, partir da realidade e das situações vivenciadas no cotidiano escolar, para um processo de teorização e reflexão crítica, retornando novamente para sua prática, ressignificando-a.

Refletir de forma crítica sobre o que faz, como faz e porque faz, com o suporte de teorias que contribuam para sua fundamentação, é necessário para que as mudanças ocorram de tal forma que o professor possa estabelecer sentido e significado a sua prática pedagógica.

O entendimento presente no projeto é de que todos na escola são agentes formativos, desde a merendeira, servente, professores, equipe pedagógica, administrativa e gestora, pois nos momentos de formação todos paravam para se dedicar aos estudos, em serviço. Em determinados momentos de forma geral, e noutros por área do conhecimento, em parceria com Instituição de Ensino Superior. Desta forma, foi possível atingir quase que a totalidade dos profissionais que atuavam na rede.

A concepção de formação presente nessa experiência se dá na perspectiva da práxis pedagógica, conceito central neste estudo, quando propõe a teorização em momentos gerais, mas que olha para o processo de ação-reflexão-ação nos momentos específicos, desenvolvidos entre pares, partindo da reflexão da e sobre as práticas pedagógicas. Isso ocorreu nos momentos de planejamento junto aos pares, prática no retorno às unidades escolares e posterior reflexão sobre a mesma, novamente entre pares.

Contudo, percebeu-se que o movimento da práxis, não teve continuidade nas escolas em reuniões pedagógicas, sendo que uma parte considerável dos professores afirma ter conseguido fazê-lo em seu cotidiano, embora o que se pretendia, segundo o projeto, era que os professores pudessem ter esse suporte das equipes pedagógicas ao retornar para o *locus* escolar.

Isto se deu em virtude de algumas escolas não dispor de equipe pedagógica e o gestor não atuar nesse sentido, bem como, onde há equipe pedagógica, esta não compreender a

formação como sua atribuição, ou ainda, evitar fazer esse movimento por estar envolvido em questões cotidianas de “fazer tarefeiro”, deixando a formação de lado. É possível refletir também, que muitos não se dispõem a articular tal movimento por comodidade, pois o mesmo exige leituras, conhecimento, reflexão e ação.

Nesse contexto, emerge a necessidade de uma formação continuada mais direcionada a quem exerce a função de coordenador pedagógico o que requer todo um esforço institucional para garantir as condições adequadas para que tal formação aconteça. Conforme levantado na pesquisa, a participação desses profissionais foi ínfima, porém seria muito relevante, levando em consideração que são ou deveriam ser os articuladores das formações na escola. Esse apontamento mostra uma fragilidade a ser superada pela rede.

Em que pese que o projeto visasse ressignificar a prática pedagógica no movimento da práxis, ficou demonstrado que nem todos os atores envolvidos no processo tinham clareza do que isso significa, pois muitos se definiram como professor crítico e reflexivo, que adotam uma metodologia que vislumbra a emancipação dos sujeitos e tiveram dificuldades em responder o que isso significa, ou seja, como esse profissional precisa atuar para tal.

Em virtude disso, fica evidente que na construção profissional, histórica e cultural desse sujeito professor, não houve formações capazes de desenvolver essa compreensão, pois as mesmas eram realizadas de forma descontextualizada, no formato de palestras, cursos, *webinários*, seminários, entre outros, onde foram apenas ouvintes. O que não proporcionou o engajamento dos mesmos. Geralmente, as formações levam em consideração a racionalidade técnica, ou seja, ensinar como fazer, o que por vezes é cômodo a quem as recebe.

Dessa forma, é preciso ter método, como ensina Benincá (2010), onde todos os envolvidos conhecem as dinâmicas que envolvem uma formação continuada com vistas à práxis pedagógica. Nesse aspecto, a formação ora analisada, não apresentava um método claro a todos, podendo ser ressignificada e melhorada.

Os registros feitos, chamados de diário de bordo, não cumpriram o papel de narrar o que foi feito e como foi feito, nem mesmo quais reflexões emergiram dessa prática, sendo que ficaram restritos a agenda da formação com poucos detalhes que não permitiram que se criasse uma memória da mesma.

Ensina-nos Benincá (2010) que os registros e as memórias das formações nos permitem avançar e dar continuidade aos processos, visto que sem eles temos a sensação de começar sempre do zero, enquanto há muitas reflexões feitas que colocariam a educação em

outros níveis. Nesse contexto, percebe-se que é preciso um olhar mais cuidadoso para documentar o que é feito de forma sistemática e intencional.

A realização da formação entre pares com a articulação de formadores que também eram professores, gestores e especialistas, foi extremamente positiva na medida em que o diálogo se deu entre iguais, de forma horizontal. Há uma tendência de rejeição ao que é realizado de forma vertical, ou seja, proposto por profissionais dos órgãos regional e central, mesmo que a intencionalidade não seja verticalizar.

Nesse sentido, ainda que as condições não tenham sido as ideais devido aos formadores continuarem seus fazeres e mais o planejamento e execução da formação, com a coordenação do órgão regional, essa experiência foi muito bem aceita e exitosa do ponto de vista dos respondentes. Contudo, necessita de um replanejamento na perspectiva de exercer sobre ela o movimento da práxis, o que foi vivenciado com a presente pesquisa.

Há um novo caminho a ser trilhado, após esse estudo, que pode levar em consideração os princípios formativos elencados na sessão 4.3, nos estudos de Benincá (1998; 2002; 2010) e sua equipe, bem como nas sugestões de Imbernón (2009; 2010) e de outros autores, também presentes no corpo da pesquisa. Um movimento de rede, como foi este, pode ter desdobramentos que venham a contribuir de forma significativa para a ressignificação das práticas pedagógicas de todos os envolvidos nos processos educacionais, inclusive de quem coordena e articula as formações continuadas.

Nesse contexto, as formações continuadas da rede estadual da CRE de Concórdia, dentro de uma possibilidade aberta pela SED, por meio do setor de ensino e do núcleo de formadores (dois profissionais designados para tal), criado em meados de maio de 2024, com base nas respostas obtidas nessa pesquisa e na pesquisa da literatura especializada desenvolvida, passaram a ser ressignificadas. Assim como, com base nas pesquisas de colegas mestrandos que também atuam na CRE de Concórdia.

O núcleo de formadores atuará como articulador das formações continuadas da CRE, em contato com as Universidades Comunitárias que fazem parte do “Programa Bolsa Universidade Gratuita”, onde há uma exigência de contrapartida na oferta de formação continuada. Ainda, fará a articulação das formações nos espaços escolares, juntamente com a equipe do ensino da CRE.

Esse novo caminho teve como atividade inicial, a construção de projetos de formação continuada sob a ótica da práxis pedagógica e a reformulação da proposta político pedagógica

das unidades escolares, na semana de planejamento e formação do início do ano letivo. A formação continuada dos gestores e coordenadores pedagógicos, na perspectiva da práxis pedagógica e na sequência a formação dos professores nessa mesma dinâmica.

Considera-se assim, que os objetivos da pesquisa foram alcançados na medida em que a própria análise e reflexão crítica sobre a experiência formativa revisitada se configurou num exercício de práxis pedagógica, ressignificando o que foi realizado e redimensionando o que foi necessário, a partir de um olhar crítico e reflexivo, com vistas a uma formação continuada que possa de fato contribuir com a ressignificação da prática pedagógica dos professores.

É importante ressaltar, que o movimento coletivo feito pelos integrantes dessa turma de mestrado, que pertencem à CRE de Concórdia e a acolhida e atuação exímia da UPF, foi imprescindível para a mobilização de uma rede que será muito beneficiada pelas pesquisas realizadas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Editora Porto, 1996.
- ANDRÉ, Marli(org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016.
- AQUINO, Júlio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.211-227, jul./dez. 2001.
- BENINCÁ, Elli. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo:Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- BENINCÁ, Elli; DE PESQUISA, Grupo. **Em busca de um método para a ciência pedagógica**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, Ediupf, v.5 n.1 dez.1998, p. 129-153.
- BENINCÁ, Elli. A formação continuada. In: BENINCÁ, Elli; CAIME, Flávia Eloísa (orgs). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2002.
- BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O Professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 26 mar. 2024.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>, acesso em 10 de outubro de 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Ensino a distância cresce 474% em uma década**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em 15 out. 2023.
- CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**. V.20, nº 42, 2022.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, Domingos José. **La autonomia del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CONTRERAS, Domingos José. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, Domingos José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-169.

DARDOT, Piere; LAVAL, Christian. **Diálogo com educadores**. In: Revista Espaço Pedagógico, v. 28, 2021. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. 2021. Acesso em 09 nov. 2022.

DEWEY, John. **Democracia cooperativa**: escritos políticos escolhidos de John Dewey: 1927-1939. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ESTEVES, Maria Manuela. Para além da teoria e da prática: construir um conhecimento praxeológico e estratégico dos professores. In: MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa; WESCHENFELDER, Lorita Maria. **O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores**. Curitiba: CRV, 2017.

FÁVERO, Altair. A práxis benincaniana na formação continuada de professores. In: MÜHL, Eldon Henrique. MARCON, Telmo. (org.) **Formação de educadores-pesquisadores: contribuições de Elli Benincá**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Júnior Buffon. (organizadores). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó: Livrologia, 2022.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO Carina; CONSALTÉR, Evandro; Relaxar ou refletir? Um ensaio sobre a formação continuada de professores em escolas públicas do Rio Grande do Sul. **Revista Imagens da Educação**, v. 9, n. 3, e 45450, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; RIGONI, Larissa Morés. **Mal-estar docente e políticas de formação pedagógica**. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021.

FLICKINGER, Hans Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; SELLANI, Helena Aparecida Verderamis. A legitimação do coordenador pedagógico: duas experiências em foco. In: PLACO, Vera Maria Nigro de

Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

GADAMER, Hans Georg. **Hermenêutica da obra de arte**. WMFmartinsfontes: São Paulo. SP. 2010.

GATTI, Bernardete. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. Editora UFPR60, 2013.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, pg. 20-28. Campinas, SP: 2002

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Lucena Lima; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**: Campinas, 1995.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília. **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Vol.2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

MÜHL, Eldon Henrique, SARTORI, Jerônimo, ESQUINSANI, Valdocir Antônio. (Org.) **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo:ED. Universidade de Passo Fundo, 2011.

MÜHL, Eldon Henrique. Educação, práxis e ressignificação: reflexões introdutórias. In: BENINCÁ, Elli. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo:Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

MÜHL, Eldon Henrique. MARCON, Telmo. (org.) **Formação de educadores-pesquisadores**: contribuições de Elli Benincá. Passo Fundo:EDIUPF, 2022.

MÜHL, Eldon Henrique; MARANGON, Marcio Luis. Bildung em Goethe: a atualidade de um legado para a formação humana. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique; FLICKINGER, Hans-George(orgs). **Formação humana(Bildung) despedida ou renascimento?** São Paulo:Cortez, 2019.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

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

NÓVOA, Antônio(org.).**Vidas de Professores**. Porto. Portugal. Porto Editora, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas Formas de Materialização do Privado na Educação Básica Pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. In: **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 30 nov. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para democratização da educação. In: **ANPED**, UFPR, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Confer%C3%A2ncia-de-Abertura-Vera-Peroni.pdf>, acesso em 08 de maio. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – os saberes da docência. In: **Educação e debate**. Mauá: Secretaria da Educação de Mauá, 1998.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 2014.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação:Florianópolis:COAN, 2019.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação (PEE/SC) 2015/2024**: LEI Nº 16.794, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2015.

SANTA CATARINA/CRE CONCÓRDIA. **Projeto de formação continuada de professores**: Ressignificando o trabalho educativo escolar. Concórdia, SC, 2019.

SARTORI, Jerônimo. Formação dos profissionais da educação: os desafios socioeducacionais da articulação entre a teoria e a prática. In: MÜHL, Eldon Henrique. MAINARDI, Elisa. WESCHENFELDER, Lorita Maria(orgs). **O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores**: relatos e reflexões de experiências formativas. Curitiba:CRV, 2017.

SARTORI, Jerônimo. Formação do professor em serviço: prática pedagógica resignificada. In: LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira, TREVISOL, Maria Teresa Ceron, PEREIRA, Patrícia Sandalo. (Org.) **Formação de professores em diferentes espaços e contextos**. Campo Grande, MS:ED UFMS, 2011.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. **Formação Contínua em Serviço**: da construção crítica de um conceito à “reconcepção” da profissão docente. (CPTL/UFMS). Interface da Educ. Paranaíba v. 1 n. 1 p. 5-19, 2010. p.14)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**, novas aproximações. Campinas,SP: Autores Associados, 2019.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos** In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. (6. ed. rev. ampl). Autores Associados, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre,RS: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação de professores: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

APÊNDICE A - Questionário aplicado aos formadores

Termo de Livre Consentimento Esclarecido

Prezado(a) **Formador(a)**,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre formação continuada, que será utilizada para a Dissertação de Mestrado da Mestranda Neura Meneghini, da Universidade de Passo Fundo - UPF. Se recebeu este convite, provavelmente você participou como formador(a), da formação por área do conhecimento da rede estadual em 2019. Nesta pesquisa não serão solicitados dados sensíveis/pessoais, nem mesmo qualquer informação que possa lhe expor. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento, depois selecionar a opção correspondente no final dele (ACEITO PARTICIPAR ou NÃO ACEITO PARTICIPAR). Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo. Mesmo que não tenha atuado como formador, é possível responder.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa "A formação continuada e a ressignificação da práxis pedagógica: revisitando a experiência formativa de professores no interior de SC", cujo objetivo é "sistematizar, analisar e teorizar sobre que concepção de formação continuada pode contribuir de fato para ressignificar a prática pedagógica do professor". Como objetivos específicos: a) sistematizar as distintas concepções de formação continuada por meio de uma pesquisa bibliográfica da literatura especializada; b) reconstruir a experiência de prática de formação continuada desenvolvida entre pares na região de Concórdia, por meio de uma pesquisa documental e da aplicação de um questionário para o grupo de formadores e de um percentual de participantes; c) analisar à luz do referencial teórico as concepções de formação que estão presentes na formação continuada realizada; d) Sistematizar princípios formativos para uma formação continuada que seja capaz de ressignificar a prática pedagógica.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por questões fechadas, semiabertas e abertas, relacionadas a **formação continuada**. Estima-se que você precisará de aproximadamente 10 a 15 minutos para responder. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. **A sua participação é muito importante e poderá impulsionar um desenho de formação continuada adequado, que contribua com sua prática pedagógica. Não há resposta certa ou errada, há apenas a sua percepção que é de extrema relevância.**

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias 19/10 e 11/11 de 2023.

SIM, ACEITO PARTICIPAR

NÃO ACEITO PARTICIPAR

1 - Área de atuação:

- Gestor(a) da unidade escolar
- Assessor(a) da unidade escolar
- Equipe pedagógica
- Equipe administrativa
- Professor(a) - Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Professor(a) - Ciências Humanas e sociais aplicadas
- Professor(a) - Ciências da Natureza
- Professor(a) - Linguagens e suas Tecnologias
- Professor(a) - Matemática

2 - Tempo de atuação na educação, em anos:

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

3 - Formação profissional (assinalar a de maior grau):

- Magistério
- Licenciatura cursando
- Licenciatura completa
- Especialização
- Mestrado
- Mestrado cursando
- Doutorado
- Doutorado cursando

4 - O que você entende por formação continuada?

5 - Qual(is) da(s) opção(ões) abaixo, que melhor define formação continuada na sua compreensão:

- Cursos promovidos pela SED, ou instituições de Educação Superior, Institutos e afins
- Seminários, webinários, conferências, palestras sobre temáticas diversas

- Discussões e reflexões feitas na escola a partir da proposta pedagógica e da prática do profissional
- Leituras para aprofundamento e teorização a partir do que foi lido.

6 - Na sua percepção como formador(a), a formação continuada proporcionada pela CRE de Concórdia, em 2019, contribuiu para a reflexão sobre a prática pedagógica dos envolvidos?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Justifique sua opção:

7 - Quais foram os maiores obstáculos encontrados por você formador(a), para atuar entre pares, com o grupo de professores por área do conhecimento?

8 - Como você se sente em relação à(s) escola(s) em que atua:

- totalmente incluído(a) nas ações da escola, como planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões.
- sinto que pertencço ao ambiente escolar, porém, participo pouco das decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica.
- não me sinto pertencente ao ambiente escolar, apenas realizo meu trabalho de forma isolada.
- não há espaço para participação nas decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica.

9 - Qual(is) fator(es) dificulta(m) a sua atuação mais efetiva(como participar de reuniões pedagógicas, conselho de classe, formação, etc.) na(s) escola(s) onde atua:

- excesso de carga horária
- atuar em várias escolas para conseguir fechar a carga horária
- excesso de atribuições e equipe reduzida
- pouco espaço/tempo para participação em planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões.
- outro

10 - Qual modelo de formação continuada você considera potente e capaz de dar o suporte necessário ao trabalho dos professores e demais profissionais da educação:

- cursos que priorizem modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula
- seminários, congressos, palestras, webinários que discutam questões educacionais mais amplas
- momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados na escola
- momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados com os demais colegas da área, da região.
- Outro. Descreva como deveria ser esta formação: _____

11 - Alguns autores definem a práxis como sendo "uma teoria crítica que reflete a própria prática". No seu entendimento, no que consistiria a práxis pedagógica?

12 - Você considera que as formações oferecidas se aproximam da práxis pedagógica?

- sim
- não
- em partes

Justifique sua resposta:

13 - A partir da sua prática pedagógica, como você se define?

- um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma técnica, aplicando metodologias e estratégias aprendidas em sua formação inicial e continuada;
- um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e emancipatória, levando em consideração o contexto, refletindo sobre sua prática e dando voz aos alunos
- um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma a seguir somente o que está previsto nos currículos
- Outro. Qual? _____

14 - No seu entendimento, o que significa ser um professor crítico reflexivo e como é a prática pedagógica desse profissional?

APÊNDICE B - Questionário aplicado aos professores

Termo de Livre Consentimento Esclarecido

Prezado **Professor(a)**,

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre formação continuada, que será utilizada para a Dissertação de Mestrado da Mestranda Neura Meneghini, da Universidade de Passo Fundo - UPF. Se você recebeu este convite, provavelmente você participou da formação por área do conhecimento da rede estadual em 2019. Mesmo que não tenha participado dessa formação, é possível responder. Nesta pesquisa não serão solicitados dados sensíveis/pessoais, nem mesmo qualquer informação que possa lhe expor. Para confirmar sua participação você precisará ler todo este documento, depois selecionar a opção correspondente no final dele (ACEITO PARTICIPAR ou NÃO ACEITO PARTICIPAR). Este documento se chama TCLE (Termo de Consentimento livre e esclarecido). Nele estão contidas as principais informações sobre o estudo.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa "A formação continuada e a resignificação da práxis pedagógica: revisitando a experiência formativa de professores no interior de SC", cujo objetivo é “sistematizar, analisar e teorizar sobre que concepção de formação continuada pode contribuir de fato para resignificar a prática pedagógica do professor”. Como objetivos específicos: a) sistematizar as distintas concepções de formação continuada por meio de uma pesquisa bibliográfica da literatura especializada; b) reconstruir a experiência de prática de formação continuada desenvolvida entre pares na região de Concórdia, por meio de uma pesquisa documental e da aplicação de um questionário para o grupo de formadores e de um percentual de participantes; c) analisar à luz do referencial teórico as concepções de formação que estão presentes na formação continuada realizada; d) Sistematizar princípios formativos para uma formação continuada que seja capaz de resignificar a prática pedagógica.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário online, constituído por questões fechadas, semiabertas e abertas, relacionadas a *formação continuada de professores*. Estima-se que você precisará, aproximadamente, de 10 a 15 minutos para responder. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa. **A sua participação é muito importante e poderá impulsionar um desenho de formação continuada adequado, que contribua com sua prática pedagógica. Não há resposta certa ou errada, há apenas a sua percepção que é de extrema relevância.**

O questionário estará disponível para ser respondido entre os dias 19/10 e 11/11 de 2023.

() SIM, ACEITO PARTICIPAR

() NÃO ACEITO PARTICIPAR

1 - Área de atuação:

- Gestor(a) da unidade escolar
- Assessor(a) da unidade escolar
- Equipe pedagógica
- Equipe administrativa
- Professor(a) - Anos iniciais do Ensino Fundamental
- Professor(a) - Ciências Humanas e sociais aplicadas
- Professor(a) - Ciências da Natureza
- Professor(a) - Linguagens e suas Tecnologias
- Professor(a) - Matemática

2 - Tempo de atuação na educação, em anos:

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- 21 a 25 anos
- mais de 25 anos

3 - Formação profissional(assinalar a de maior grau):

- Magistério
- Licenciatura cursando
- Licenciatura completa
- Especialização
- Mestrado
- Mestrado cursando
- Doutorado
- Doutorado cursando

4 - Você participou da formação continuada em 2019, promovida pela CRE de Concórdia, por área do conhecimento?

- sim
- não
- parcialmente

5 - O que você entende por formação continuada?

6 - Qual(is) da(s) opção(ões) abaixo, que melhor define formação continuada na sua compreensão:

- cursos promovidos pela SED, ou instituições de Educação Superior, Institutos e afins
- seminários, webinários, palestras sobre temáticas diversas
- discussões e reflexões feitas na escola a partir da proposta pedagógica e da prática do profissional
- leituras para aprofundamento e teorização a partir do que foi lido.
- Outro.

7 - Em que medida a formação continuada proporcionada pela rede estadual de ensino de SC, na atualidade, têm contribuído para a reflexão sobre sua prática pedagógica? Explique.

8 - A formação continuada realizada entre pares, como a exemplo da realizada em 2019, por área do conhecimento e momentos de estudo e aprofundamento no grande grupo, foi capaz de promover a reflexão sobre a prática pedagógica, ressignificando-a?

- sim
- não
- parcialmente
- outro.

Justifique sua opção:

9 - Como você se sente em relação à escola(s) em que atua:

- totalmente incluído(a) nas ações da escola, como planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões.
- sinto que pertenço ao ambiente escolar, porém, participo pouco das decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica.
- não me sinto pertencente ao ambiente escolar, apenas realizo meu trabalho de forma isolada.

não há espaço para participação nas decisões, planejamento coletivo e elaboração da proposta pedagógica.

10 - Qual(is) fator(es) dificultam a sua atuação mais efetiva na(s) escola(s) onde você atua:

- excesso de carga horária
- atuar em várias escolas para conseguir fechar a carga horária
- excesso de atribuições e equipe reduzida
- pouco espaço/tempo para participação em planejamento coletivo, elaboração da proposta pedagógica e decisões.

11 - Alguns autores definem a práxis como sendo "uma teoria crítica que reflete a própria prática". No seu entendimento, no que consistiria a práxis pedagógica?

12 - Você considera que as formações oferecidas se aproximam da práxis pedagógica?

- sim
- não
- em partes

Justifique sua resposta:

13 - Qual modelo de formação continuada você considera potente e capaz de dar o suporte necessário ao seu trabalho:

- cursos que priorizem modelos/metodologias de práticas pedagógicas diferenciadas para aplicar em sala de aula
- seminários, congressos, palestras, webinários que discutam questões educacionais mais amplas
- momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados na escola
- momentos durante o ano para estudar, socializar, refletir e discutir sobre a prática pedagógica, retomando e ressignificando quando necessário, realizados com os demais colegas da área, da região.
- outro

14 - Na sua percepção como deveria ser realizada a formação de professores para que tivesse mais ressonância no cotidiano da escola e nas salas de aula?

15- A partir da sua prática pedagógica, como você se define?

um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma técnica, aplicando metodologias e estratégias aprendidas em sua formação inicial e continuada

um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma crítica e emancipatória, levando em consideração o contexto, refletindo sobre sua prática e dando voz aos alunos

um(a) professor (a) que promove processos de ensino e aprendizagem de forma a seguir somente o que está previsto nos currículos

Outro. Qual? _____

16 - No seu entendimento, o que significa ser um professor crítico reflexivo e como é a prática pedagógica desse profissional?
