



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO- IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGEDU

**PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO CAIC/FURG**

Bruna Pires dos Santos

Orientadora: Pro^{fa} Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Rio Grande, 2018.

Bruna Pires dos Santos

**PERCEPÇÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DO CAIC/FURG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Espaços e Tempos Educativos

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Rio Grande

2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que me proporcionou esta experiência, onde pude encontrar pessoas que partilham das mesmas angústias e resistências que eu. Também tive o privilégio de refletir sobre outros olhares e percepções a respeito dos processos educativos, que me tocaram enquanto ser humano e professora de profissão.

Agradeço a minha família por me apoiar e entenderem as minhas ausências e renúncias durante este tempo de dedicação e estudo. Principalmente, a minha querida e amada filha Marina, que com sua tenra idade compreendeu e participou com afinco de todo este processo. Agradeço, a minha avó Noely que sempre acreditou e se orgulhou das minhas conquistas.

Agradeço também aos meus pais Jorge Antonio e Maria Catarina, que se mostraram incansáveis no apoio à causa mostrando-se sempre orgulhosos. Agradeço, aos meus irmãos João Victor e Davi, que me agradam com seu companheirismo e incentivo no meu crescimento profissional, também minha cunhada Débora e a pequena Maria Clara que sempre estiveram na torcida. Agradeço a minha prima Leonor pelo carinho e contribuição nesta escrita.

Agradeço a todos (as) afilhados (as) que me presentearam com a arte de conviver com a infância, como também todos (as) estudantes que tive e terei o privilégio de ser professora e me transformaram na pessoa que sou, carregando um pouquinho de cada um que conheci.

Agradeço a minha querida orientadora professora Suzane Gonçalves, que com sua sabedoria e conhecimento me auxiliou nesta pesquisa, sem ela não teria conseguido vir até aqui. Agradeço as queridas professoras Débora Leão, Vânia Chaigar e Gisele Masson pela grande contribuição ao meu trabalho com seus olhares atentos.

Agradeço a todas as professoras de profissão, que me auxiliaram no início da minha carreira docente, com muita paciência e dedicação nortearam meus primeiros passos na tarefa honrosa de alfabetizar.

Agradeço a todas as minhas colegas professoras e coordenadoras do grupo de formação continuada, desde que cheguei no CAIC, que com seus múltiplos olhares me auxiliaram a alargar as minhas concepções sobre educação e me instigaram na busca inquietante pela beleza do aprender, refletindo o que de fato estamos comunicando aos estudantes e as suas famílias.

Agradeço as minhas queridas colegas de mestrado, que dividimos os saberes, as angústias e os anseios sendo professoras de profissão e tivemos audácia de ocupar um lugar na pós-graduação mediante nossa longa jornada de trabalho.

Agradeço todos meus amigos e amigas, que sempre me incentivaram a seguir a carreira do magistério, a crescer profissionalmente e me motivaram a não desistir dos meus sonhos. Enfim, agradeço a todas as pessoas, que transitaram na minha vida durante este período de metamorfose, que vivenciamos no mestrado e que de alguma maneira contribuíram para que este sonho se concretizasse.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida na linha de pesquisa “Espaços e Tempos Educativos”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. A pesquisa teve como objetivo compreender as contribuições da formação continuada realizada na escola por meio do trabalho colaborativo das docentes deste espaço. A pesquisa foi realizada junto ao Programa Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada (PAF) desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, que é integrante do Centro de Atenção Integral à criança e ao adolescente CAIC/FURG. Ao longo do estudo procurou-se analisar as relações entre as temáticas abordadas nos encontros de formação continuada e o contexto escolar cotidiano vivenciado pelas professoras, também perceber como acontece a partilha de ideias entre os pares nos momentos de formação. Neste movimento de partilha foi necessário compreender os saberes docentes construídos na atividade da profissão docente. A pesquisa se insere no âmbito das investigações qualitativas, configurando um estudo de caso. Foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro momento, foi realizada uma pesquisa documental, por meio dos documentos que estabelecem o funcionamento do CAIC/FURG, com o propósito de revisitar a história da instituição. No segundo momento, foram coletados dados do portfólio reflexivo da instituição CAIC/FURG, que registra as reuniões de formação continuada do grupo do ciclo de alfabetização e também foram coletados dados por meio de questionário aberto com as professoras alfabetizadoras. Ao revisitar a história do CAIC/FURG se percebe o investimento desta instituição no processo da formação continuada, que ocorre desde 1994. Assim, é traçado um panorama sobre o histórico da profissão docente, por meio de reflexões sobre os saberes e o trabalho docente desenvolvido no âmbito do objeto da pesquisa o PAF. Além disso, são trazidas reflexões sobre a formação docente, envolvendo aspectos da formação inicial e da formação continuada, entrelaçadas pelas políticas públicas instaladas. Como resultados são articulados as contribuições e os limites do PAF, compreendendo a formação continuada no espaço da escola como um movimento permanente. Enfim, foi refletido sobre a formação continuada apoiada no trabalho colaborativo, compreendendo que cada instituição possui seu contexto, mas que a formação continuada caminha junto com as políticas públicas.

Palavras-chaves: Formação de professores, Formação continuada, Formação continuada na escola, Saberes docentes, Profissão docente.

ABSTRACT

This research was developed in the pipeline “Educational space and time” in the post-graduation program in Education at Federal University of Rio Grande (PPGEDU- FURG) in master’s degree. The purpose of this research was to understand the process of continuing education performed in the framework of Collective Planning Program, Special Attendance and Continuing Education developed at Municipal School of Elementary Education City of Rio Grande which is part of Centre of Full Care to the Child and Adolescent CAIC/FURG. The project orienting aspects was to review the relations between issues addressed at continuing education meetings and the daily school context experimented by the teachers, also realize how knowledge exchange happens between pairs in education moments. In this exchange was necessary understand teacher knowledges built in activities at teaching profession. The research falls at qualitative studies, configuring case study. Consequently, was organized at two different points, in the first place a document search was carried out through documents which establish the operation of CAIC/FURG, in order to revisit the institution’s history. After this, CAIC/FURG portfolio’s data were collected, which has registered all continued education meetings. Also was collected data from an open questionnaire with the teachers. Revisiting CAIC/FURG’s history, you realize the institute’s investment in continuing formation, which has been occurring for 24 years. Therefore, is overviewed the history of teaching profession through reflections about teacher knowledges and work developed in the object of research’s ambit PAF. In addition, are presented thoughts about teacher education, engaging aspects of initial and continuing education, intertwined installed public policies. The purpose of this research was to understand the process of continuing education performed in the framework of Collective Planning Program, Special Attendance and Continuing Education developed at school to form professors' collective identity.

Keywords: Teacher training, Continuing education at school, Teacher knowledges, Teaching profession.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação

ATD- Análise Textual Discursiva

CAIC- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIACs- Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente

CIEPs- Centros Integrados de Educação Pública

FURG- Universidade Federal do Rio Grande

HEM- Habilitação Específica para o Magistério

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

NEEJA- Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos

PAF- Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada

PEC- Proposta de Emenda à Constituição

PIBID- Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE- Plano nacional de Educação

PPGEDU- Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONAICA- Programa Nacional de Atenção Integral à criança e ao adolescente

SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SMED- Secretaria Municipal de Educação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFPEL- Universidade Federal de Pelotas

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM- Universidade Federal de Santa Maria

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Professoras e respectivas atuações.....	33
Tabela 2: Formação acadêmica dos sujeitos.....	33
Tabela 3: Tempo que as docentes participam da formação na escola.....	34
Tabela 4: Tempo de participação no PAF.....	34
Tabela 5: Dissertações analisadas.....	35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Instrumentos de Coleta de dados.....	29
Figura 2: Foco da análise dos documentos.....	29
Figura 3: Organização do PAF.....	64



SUMÁRIO

Índice de Tabelas	9
Índice de Figuras	10
Apresentando o estudo	13
Não vai no sumário. No sumário consta apenas os elementos textuais.	
APRESENTANDO O ESTUDO.....	13
CAPÍTULO I	
1. Situando o ponto de partida da pesquisa	11
1.1 Registrando a trajetória da pesquisadora.....	11
CAPÍTULO II	
2. Delimitações metodológicas: Questões da pesquisa, metodologia, instrumentos e produções sobre o tema.....	24
2.1. Do problema de pesquisa.....	25
2.2. Dos Objetivos	25
2.3. Das escolhas metodológicas, da coleta e análise de dados, dos sujeitos, e das produções sobre o tema	26
2.3.1. Da coleta e da análise dos dados	28
2.3.2. Dos Sujeitos	30
2.4. O que vem sendo discutido sobre a formação de professores(as) nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul entre 2012 a 2016.....	36
CAPÍTULO III	
3. Revisitando a história do CAIC: Refletindo sobre a formação continuada	46
3.1 CAIC: uma experiência de formação continuada na escola	46
3.2 Os CAICs como uma política pública nacional.....	49
3.3 Revisitando a história do CAIC/FURG na Cidade do Rio Grande.....	49
3.3.1. Um olhar sobre a formação continuada traçada a partir dos documentos do CAIC/FURG	50
3.4 Refletindo como a formação continuada na escola é evidenciada a partir dos documentos	61
CAPÍTULO IV	
4. A profissão docente e os saberes docentes.....	66
4.1 Profissão de professor(a): A docência como o fício.....	67
4.2. Saberes docentes envolvidos na profissão docente e percepções das professoras colaboradoras: entrelaçamentos possíveis	72

4.2.1. A organização do trabalho docente, contribuições e limites do PAF.....	75
---	----

CAPÍTULO V

5. A Formação docente: Formação inicial e continuada.....	84
5.1 Contextualizando a Formação Docente	84
5.2. Das políticas públicas para formação continuada.....	86
5.3. Da Formação inicial.....	91
5.4 Da Formação continuada	93
5.5. Pensando um novo espaço para a formação continuada: a escola.....	98
5.6. As contribuições e os limites do PAF sobre os espaços de formação continuada	109

CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS.....	123
------------------	-----

APÊNDICE I.....	129
-----------------	-----

Apresentando o estudo

A presente pesquisa tem como propósito compreender o processo de formação continuada realizado no Programa Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada (PAF) desenvolvido no Centro de Atenção Integral à criança e ao Adolescente, do qual faz parte a Escola Municipal Cidade do Rio Grande CAIC/FURG. Este programa se caracteriza como uma proposta pioneira no município do Rio Grande/RS. A pesquisa está vinculada à Universidade Federal do Rio Grande/FURG, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) em nível de mestrado.

A temática central do estudo é a Formação de Professores no contexto escolar, assim foi realizada por meio de um estudo de caso no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente CAIC/FURG. Esta instituição é administrada através da Gestão Compartilhada, entre a Prefeitura Municipal do Rio Grande, na figura da Secretaria Municipal de Educação – SMED e a Universidade Federal do Rio Grande/FURG, caracterizando-se como uma instituição híbrida que atende a área da saúde, atividades extencionistas, ações comunitárias e a área da educação.

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente foi fundado em 1994, as regulamentações e as ações do Centro são estabelecidas através de um convênio organizado entre as instituições mantenedoras. Este convênio estabelece, que a direção do Centro seja exercida por profissionais da FURG e a vice-direção sob a responsabilidade de profissionais da rede municipal, bem como o corpo docente em geral, caracterizando-se assim uma Gestão Compartilhada.

No CAIC/FURG o primeiro diretor foi o professor Jussemar Weiss Gonçalves, titular da FURG. Desta forma, em conjunto com um grupo de docentes de diversas áreas da Universidade pensaram o projeto piloto do Centro nomeado de Projeto Ágora: Construção do caminho. Para tanto, foram selecionados(as) os(as) professores(as) do município, capacitados(as) através de um curso no mês de janeiro de 1994. O projeto Ágora não era somente um Projeto Político Pedagógico (PPP), era uma proposta do trabalho pedagógico que direcionava as ações do Centro, abrangendo também a programação da carga horária dos(as) docentes(as), que no cenário da época era exaustiva, assim o projeto proporcionava dedicação exclusiva dos docentes para a instituição, com uma carga horária de 40 horas semanais, que compreendia o planejamento das atividades educativas, reuniões de formação continuada com os professores(as) da FURG, na escola e a regência de apenas uma turma. Esta organização

foi intencionada no sentido de potencializar o processo de ensino/aprendizagem já que eram e ainda são atendidos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Desta forma, era oferecido ao professorado tempo para estudo e dedicação para dialogar com as classes populares. Esta organização das ações pedagógicas configurou-se num movimento pioneiro na cidade, pois nas demais escolas municipais não havia investimento e motivação por parte da Secretaria Municipal de Educação em reuniões de formações dentro das escolas, que discutissem sobre as temáticas emergentes deste próprio espaço considerando as peculiaridades de cada escola.

Assim, percebi que o CAIC, desde sua fundação, nasce com o compromisso da formação continuada dos(as) professores(as) dentro da escola. Os encontros de formação continuada são uma marca institucional que constitui, desde 1994, a história dessa instituição. Trouxe os autores abaixo que definem o que compreendo por histórias:

A história, é pois uma espécie de conto, de narração do desenvolvimento, emergindo não só das experiências coletivas com a mudança, mas também da aprendizagem coletiva através da mudança e das ações realizadas em consequência dessa aprendizagem (o estudo contínuo e o aperfeiçoamento de práticas, o abandono de práticas, a experimentação de novas práticas...) (ANDERSON e THIESSEN, 2013, p.140). [Acréscimo dos autores]

Ao longo destes 24 anos de existência do CAIC/FURG, foi percorrida uma trajetória alicerçada no processo de formação continuada. Esta trajetória teve como base o Projeto Ágora: Construção do caminho, que no ano de 2013 foi resgatado através do Programa Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada (PAF), que apresento como objeto desta pesquisa. Sendo assim, busquei analisar as contribuições e os limites da formação continuada realizada na escola. Delimitei como questionamento central deste estudo: **Compreender quais são as contribuições da formação continuada dentro da escola no âmbito do PAF?** Assim, tracei a questão central da pesquisa e os objetivos do estudo.

Como objetivo principal procurei compreender as contribuições da formação continuada realizada na escola CAIC/FURG por meio do trabalho colaborativo das docentes deste espaço.

Sobre as questões metodológicas, esse estudo inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa, logo dividi o estudo em dois momentos. Inicialmente, realizei uma pesquisa documental com o enfoque nos documentos, que estabelecem o funcionamento do

CAIC/FURG e contam um pouco da história da formação docente vivenciada neste espaço. Para tanto, coletei os documentos que compõem esta história. Após, propus-me a coletar e analisar os dados por meio dos instrumentos: Portfólio reflexivo dos sujeitos e um questionário com as mesmas.

O presente estudo foi organizado em cinco capítulos. A seguir apresento, brevemente, os aspectos que constituem cada capítulo, de modo que o leitor tenha conhecimento acerca do que irá encontrar na leitura do texto.

No primeiro capítulo, intitulado **Situando o ponto de partida da pesquisa** procurei mostrar como emerge a temática deste estudo, a partir da minha trajetória. Desta forma, relatei minha formação e identidade enquanto docente. Ainda, neste capítulo, trouxe o que vem sendo discutido sobre a formação de professores(as) na atualidade através de um levantamento sobre a temática referente à formação de professores(as), nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul, que possuem Programas de Pós-Graduação em Educação. Finalizando, justifiquei a pesquisa que parte de uma inquietação nossa enquanto docente.

No segundo capítulo **Delimitações metodológicas: questão da pesquisa, objetivos e metodologia** apresentei a questão central da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos. Apresento os sujeitos da pesquisa caracterizando e descrevendo quem são. Igualmente apresentei as opções metodológicas destinadas para a realização da coleta e análise dos dados produzidos.

No terceiro capítulo **Revisitando a história do CAIC: Refletindo sobre a formação continuada**, expus a pesquisa documental realizada nos documentos oficiais, que compõem a história da formação de professores no CAIC/FURG. Neste sentido, apresentei um panorama sobre a implementação dos CAICs no Brasil, em que revisei a história do CAIC/FURG sendo instalado na cidade do Rio Grande. Por fim, analisei os documentos que apontam o histórico da formação continuada realizada no Centro desde sua fundação em 1994 até o ano de 2017.

No quarto capítulo **A profissão docente e os saberes docentes envolvidos** apresentei os princípios teóricos da pesquisa sobre a profissão docente. Trouxe reflexões acerca dos entrelaçamentos com a constituição da profissão e dos saberes, que perpassam os espaços da formação continuada no âmbito do PAF, expus a organização do trabalho docente desenvolvido no PAF.

No quinto capítulo **A Formação docente: Formação inicial, continuada** discuti a respeito de algumas concepções acerca da formação docente, racionalizada em três

aspectos. Inicialmente, apresento considerações sobre a formação inicial do professorado, refletindo sobre a necessidade de qualificar este espaço, que é permeado por várias lacunas. Em seguida, tracei um panorama reflexivo sobre a formação continuada desenvolvida no âmbito do PAF, onde apresentei as contribuições e limites deste projeto, também trouxe para a discussão algumas reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a formação continuada nacional. Finalizando, este capítulo apresentei reflexões sobre a formação continuada desenvolvida no espaço da escola, por fim trago as contribuições e limites do PAF sobre a formação continuada vivenciada neste espaço.

Nas considerações finais trago as questões refletidas sobre a formação continuada como propulsoras da profissão docente e dos saberes docentes envolvidos nas práticas educativas. Neste momento, refleti sobre a aposta da formação continuada num processo contínuo alicerçado no trabalho colaborativo permeado das especificidades de cada ambiente escolar, para contribuir de fato com a constituição de uma sociedade crítica e cidadã. No entanto, para isso é necessário o apoio das políticas públicas aos processos de formação continuada vivenciada pelo professorado.

Capítulo I

Situando o ponto de partida da pesquisa

1.1 Registrando a trajetória da pesquisadora

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo... Quanto fui, quanto não foi, tudo isso sou eu. Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.

Álvaro de Campos

Sou riograndina, papareia¹ com muito orgulho, como nos nomeiam por aqui. Desde criança sonhei em ser professora, minhas brincadeiras eram dar aula para as bonecas, escrever no quadro negro para as amigas “estudantes” copiarem, escrever diários, corrigir os ditados e os temas... A escola sempre teve um grande significado na minha vida, mesmo tendo passado por muitas, devido à organização familiar. Na minha infância morava no maior bairro da cidade do Rio Grande, o Parque Marinha. Minha família, como muitas, foi uma das primeiras moradoras deste lugar, onde vivi com intensidade minha infância e fiz muitos laços de amizade. Com doze anos, minha família mudou-se para o bairro Buchholz, antiga casa dos meus avós paternos, neste momento tracei uma relação estreita com a Laguna dos Patos, lugar que gosto de observar e refletir sobre a vida. Neste período fui professora da escola dominical da igreja que minha família frequentava e ministrava aulas particulares para um amigo que não dominava as letras, que descobri, depois de alguns anos, que ele era deficiente intelectual. Enfim, acreditava que eu tinha a vocação para ser professora. Hoje lendo Miguel Arroyo entre outros autores percebi que ser professor não é uma questão de vocação.

Infelizmente no momento da escolha pelo magistério, no Ensino Médio, optei pelo curso Preparação para o trabalho - PT na Escola Estadual Lemos Junior, pois naquela época estava interessada em cursar Direito e este seria o preparatório para tal. Foi um doce engano, porque perdi a oportunidade de cursar o magistério e quando fui prestar o primeiro vestibular escolhi a Pedagogia, que era o que eu queria. Nunca fiz vestibular para outro curso e na terceira tentativa consegui ingressar no curso de

¹ Por Rio Grande ser uma cidade litorânea e devido à presença marcante do vento, que faz as areias circularem bastante na região, carinhosamente os moradores dos municípios vizinhos nos apelidaram assim.

Pedagogia Anos Iniciais Noturno na FURG no ano de 2005, com 19 anos, cheia de expectativas, sonhos e uma certeza: quero aprender a dar aula.

Desta forma, iniciei minha trajetória acadêmica. No primeiro ano não tive a oportunidade de ter contato com a escola, pois eram ministradas as disciplinas de fundamentos com História da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Didática que despertaram em mim a vontade de ler e construir conhecimento enquanto educadora. Destas disciplinas a que mais eu me identificava era a de Sociologia da Educação e as questões políticas envolviam-me muito, não políticas partidárias. Entendo que todos somos seres políticos como diz Freire (1996). Particpei de um projeto juntamente com meus colegas e a professora Luciana Dolci da FURG, onde construímos uma revista eletrônica com textos produzidos pela turma.

No ano seguinte, fui secretária do Diretório Acadêmico de Pedagogia Prof^o Paulo Freire, onde organizei, juntamente com a equipe do diretório, a sétima semana acadêmica do curso, intitulada “Refletindo sobre os dilemas do cotidiano docente: reinventando novas práticas”.

A partir do segundo ano comecei as inserções na escola, devido à carga horária de trabalho diurno, só tive a oportunidade de observar uma turma de EJA, na Escola Estadual Silva Gama, onde conheci o trabalho de uma professora, com alfabetização de jovens e adultos. Esta professora trabalhava 60 horas, mas tentava desenvolver uma proposta de trabalho contextualizada que proporcionou uma experiência significativa para minha constituição enquanto alfabetizadora. Mas meu desejo era alfabetizar crianças, então no terceiro ano do curso observei uma turma de Ciclo da alfabetização no 2º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre, onde estudei e era uma turma muito especial, pois meu irmão mais novo fazia parte. Foi uma experiência muito rica e tive a certeza que realmente era o que eu queria fazer.

Assim, fui me preparando para o estágio final do curso, neste momento tive a oportunidade de lecionar numa escola da rede particular, sendo assim fiz estágio supervisionado e continuei sendo a professora regente de uma turma de 2º ano. Formei-me pedagoga no ano de 2008. Neste momento senti o desejo de continuar estudando e pesquisando, assim conversei com um professor convidado da FURG para participar de uma disciplina como ouvinte no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, mas naquele momento não me senti preparada para participar daquelas discussões, senti a necessidade de vivenciar a prática construir o meu Saber-Fazer e pesquisar sobre ela.

Como escreve Tardif (2002) os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Procurei então um curso de pós-graduação *lato sensu* em Alfabetização e Letramento na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2009 a 2010, onde tive a oportunidade de construir conhecimentos mais aprofundados nesta área e me qualificar para exercer a prática. Entretanto não estava ainda lecionando, na época trabalhava como secretária numa escola de idiomas.

Fui ingressar na carreira do magistério estadual no ano de 2011, através de um contrato emergencial temporário pelo Estado do RS e fui lecionar na zona rural no município de São José do Norte/RS, em Bojuru, na escola Capitão Luiz da Silva Ferreira. Deixei então minha cidade do Rio Grande, minha família, pois para lecionar 40 horas, nesta localidade era necessário, na época, residir no local. Minhas turmas eram de 1º ano e 4º ano. Desta forma, tive o meu tão sonhado encontro com a alfabetização, foi um grande susto, porque parece que não sabemos nada, mas sempre aparecem colegas realmente profissionais que auxiliam e dividem com os mais novos um pouco da sua prática. Além do encontro com a alfabetização tive um grande encontro com a história do município de São José do Norte, que eu não conhecia nada e fiz uma das reflexões mais significativas da minha trajetória enquanto educadora: - Eu conheço muito pouco da história do meu município!

Estudei a 4ª série numa escola Estadual e não lembro nada se falaram sobre a história do Rio Grande. Porém, neste momento tive a grande oportunidade de conhecer a história do município de São José do Norte, guardo com muito carinho este fragmento do hino: “Areias claras, lenço branco da saudade, nos verdes campos a esperança no amanhã... de frente ao mar neste lindo céu anil, quem te conhece jamais, te esquece” (Hino do município de São José do Norte).

Esta experiência foi única, tenho saudades, pois foi muito marcante o início da minha caminhada docente, conheci excelentes professoras com práticas e vivências exemplares, conheci a luta diária das crianças e suas famílias percorrendo quilômetros e quilômetros para chegar até a escola. Algumas crianças quando chovia tinham acesso somente a cavalo para encontrar o ônibus escolar, outras andavam de trator, sem segurança alguma para alcançar o ônibus escolar. Acompanhei por cinco meses, a grande dificuldade dos estudantes em permanecer na escola, vivenciei na prática pertencer àquela comunidade. Ia no domingo às 17 horas da tarde, pois embora o trajeto

fosse 30 minutos de lancha para atravessar a Laguna dos Patos e 1 hora e 40 minutos de ônibus, eram disponíveis apenas 3 horários de ônibus no município, retornava só na sexta-feira no ônibus da 17 horas e 30 minutos e só chegava na Noiva do Mar às 20 horas.

Ouvi histórias de professoras que lecionavam em Bojuru quando a estrada não era asfaltada, elas caminhavam a metade do percurso, ou seja, 50 minutos de condução a 80 km/h, para voltar para casa e quando chovia aquela estrada fica intransitável, por isso conhecida como a “Estrada do Inferno”.

Eu nunca tinha presenciado situações de tanta miséria, de tanto desconhecimento. Uma terra de ninguém, crianças que não sabiam o que era uma certidão de nascimento, adolescentes e adultos sem possuírem documentação, a cidadania totalmente deixando de ser exercida. Os moradores eram atendidos por um posto de saúde que oferecia médico só 3 vezes na semana, não tinha nenhuma ambulância para atender aos casos mais graves, sendo que a região se localiza a 78 quilômetros do centro da cidade de São José do Norte. Posto Policial não existia, as leis eram criadas pela própria comunidade, menores desfilavam de moto sem capacete, rumores de casos de pedofilia, tráfico de drogas, situações muito delicadas que eram vividas pela comunidade por falta de políticas públicas que olhassem para aquelas pessoas e localidades.

Em meio a isso tudo eu não queria apenas ser mais uma professora a passar por ali, pois a rotatividade de professores era imensa, pelo contexto, pensei então em escrever uma carta para o Jornal Agora, que tem uma seção dedicada a cidade de São José do Norte, onde relatei juntamente com outra professora, que dividia hospedagem comigo, o desejo de contribuir para aquela comunidade. Refletimos muito, porque algumas daquelas mulheres ainda lecionavam ali, o que tinha aquele lugar, o que tinha de especial naquela gente?

Hoje eu entendo que naquele lugar a escola tinha significado, para aquela comunidade, a escola era extensão dos seus lares, a escola além de cumprir o seu papel de escolarização fazia parte da vida daquela comunidade. Infelizmente a localidade era muito distante da minha vida pessoal e eu optei por pedir transferência.

Então no final do ano de 2011, consegui transferência para minha cidade do Rio Grande, fui lecionar na Barra, na Escola Estadual Saldanha da Gama em uma turma de 3º ano. Uma comunidade com características singulares, que sobrevive da pesca e por estar localizada apenas próxima do mar, desenvolveu o seu comércio local para dar

conta de sua existência. A realidade da Barra, às vezes, me lembrava Bojuru, pois era também uma comunidade dona de seus próprios costumes. No ano seguinte, 2012, desenvolvi um trabalho de apoio pedagógico, no contra turno, para as turmas de 2º ano focado na alfabetização por níveis. Estava grávida e no mês de junho fui chamada na rede municipal do Rio Grande, logo após assinar a posse, na Secretaria Municipal de Educação, no momento de ser designada a uma escola a pessoa que me atendia entrou em contato com mais de cinco escolas e nenhuma delas queria receber uma professora que sairia em breve de licença maternidade. Neste momento, ao ligar para a Débora Amaral, diretora da Escola Municipal Cidade do Rio Grande CAIC/FURG, esta disse que me receberia sem problema, minha filha nasceu dois dias depois. Percebo este meu primeiro contato com o CAIC como uma escola acolhedora que me recebeu, independente da minha condição.

Então no ano de 2013, quando retornei da licença maternidade, comecei a lecionar no CAIC, com dedicação exclusiva, pois iniciou na escola um Programa pioneiro no município intitulado Planejamento Coletivo, Apoio Pedagógico Diferenciado e Formação Continuada (PAF), idealizado pela diretora Débora Medeiros Amaral e a equipe gestora. Este programa proporciona ao corpo docente dos Anos Iniciais dedicação de 40 horas de trabalho semanais para a escola, lecionando durante o turno da tarde para uma turma. No turno inverso, realizando planejamento coletivo, oferecendo apoio pedagógico para os próprios alunos, participando de reuniões de formação continuada e destinando um horário de atendimento às famílias. Essa ação de formação de professores despertou em mim o desejo de discutir e compreender a importância da formação no contexto da escola, pois sempre fui observando os modos como o PAF acabava repercutindo na minha prática.

Atuei nos anos de 2013 e 2014 no 4º ano, aonde a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) definiu como foco a cidade do Rio Grande, nas sugestões curriculares aparecem aspectos históricos, geográficos, políticos, econômicos, étnicos raciais para serem desenvolvidos. Com esse propósito, pesquisei sobre a cidade para desenvolver uma prática docente significativa, compreendi que embora as atividades portuárias e industriais tenham sempre movimentado a cidade, o berço da colonização do município é a Ilha dos Marinheiros. Através de uma amiga pude visitar algumas escolas desta localidade e ter acesso a materiais disponibilizados nas bibliotecas das escolas e entrevistar moradores, que me relataram contos e crendices populares da

região. Este material contribuiu com a minha constituição enquanto professora pesquisadora.

Entretanto, nos de 2015 e 2016 retornei ao ciclo da alfabetização lecionando para o 3º ano. Participei dos encontros do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), onde pude aprofundar conhecimentos teórico-práticos que desenvolvo na sala de aula. Ainda que o PNAIC tenha sido um importante projeto de formação continuada penso que a formação continuada é de suma importância, também pode partir das demandas da escola como afirma Imbernón (2009).

Foram muitas novidades na minha carreira desde que cheguei ao CAIC, porque nas escolas por onde passei planejamento coletivo era apenas trocas de atividades com as colegas, muito diferente de planejar em conjunto com as colegas, do mesmo nível, utilizando a metodologia de projetos que é a metodologia desenvolvida no ciclo de alfabetização da escola. Além disso, o planejamento é enviado para a coordenadora pedagógica, que contribui e auxilia nas práticas da sala de aula. Ao planejarmos anexamos o registro semanal das reflexões diárias, relatando o andamento da turma, dificuldades encontradas, desafios vencidos, enfim as reflexões do fazer docente. No CAIC tive a oportunidade de participar de uma formação pedagógica com caráter de estudo, discussões e reflexões com os(as) colegas de profissão. Neste sentido, vejo o CAIC como um divisor de águas na minha trajetória docente, pois a oportunidade de pensar, refletir e colocar em prática através das ações da formação continuada atribui sentido e modifica o rumo da minha configuração docente.

Assim, foram 3 anos de aprendizados nas reuniões de formação continuada um espaço caracterizado como de estudo e de reflexão coletiva que traz sentido a práxis, um espaço que busca contribuir no planejamento das aulas, nos processos de avaliação, de ensino e de aprendizagem dos estudantes. A formação continuada se configura num momento de partilha recheados de emoções e sentimentos, diálogos entre os(as) professores(as) e a coordenação pedagógica, que reascenderam em mim o desejo de voltar à universidade e compreender a prática docente que vivencio diariamente. Neste momento, realizei a seleção para o mestrado em Educação da FURG, a procura por compreender mais sobre a constituição da identidade docente individual e coletiva configurada a partir das reuniões de formação continuada da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande CAIC/FURG, onde leciono como mencionado acima.

O fato de ter escolhido esta temática para pesquisar deve-se a minha inserção no CAIC/FURG enquanto docente no ano de 2013, quando surgia na instituição o Programa Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada (PAF), assim obtive a oportunidade de estar participando efetivamente neste contexto e vivenciar na prática como se dá esta proposta de educativa. Logo, fazer parte do PAF me suscitou o desejo de aprofundar nos estudos sobre a formação continuada e permanente, por ser algo que vivenciado cotidianamente.

Além disso, considero de suma importância discutir as significativas e necessárias contribuições que a formação continuada e permanente dentro da escola proporciona construir, traçando a identidade docente dos sujeitos inseridos neste ambiente, que vivem constantemente em transformação por meio dos processos formativos e de suas vivências diárias. Desta maneira, surgiu o desejo de pesquisar no CAIC/FURG, pois a caminhada desta instituição permeada pela formação continuada e permanente ao longo de 24 anos, além as contribuições oriundas dos encontros de formação permanente, emanadas das ações de estudo ligados a práxis, reflexão-ação-reflexão, constituem uma inquietação constante deste lugar que é configurado pelo movimento dialógico que põe ao grupo de professoras na busca constante da transformação. Logo, é esta inquietação que me move enquanto docente, visto que se vive num movimento de construção e desacomodação de saberes. Além disso, o principal fator que leva a transformação é que a cada ano há a oportunidade de receber uma nova turma de estudantes diferentes, do ano anterior, com potencialidades e limites que levam a reconstruir diariamente as práticas docentes e revelam através da formação continuada na escola a construção do caminho a ser traçado a cada ano letivo investindo na medida do possível em alternativas que vão surgindo, num movimento contínuo de construção e reconstrução dos saberes, como contribui a professora Vania Chaigar:

Estar em movimento é reconhecer que, se mudou nosso modo de pensar e de ser, isto também significa mudanças nos relacionamentos dos jovens com o conhecimento... Estar em movimento é buscar aproximação com linguagens contemporâneas utilizadas pelas mídias, com as quais convivemos cotidianamente e reconhecer que representam novas formas de cultura... Estar em movimento é não perder de vista o caráter provisório do conhecimento e suas possibilidades emancipatórias e democratizantes!(CHAIGAR, 2001, p.40)

Neste sentido, intencionei discutir sobre a profissão docente e os saberes docentes envolvidos nas práticas escolares, pois penso ser este um caminho para compreendermos a constituição da identidade dos(as) professores(as) das escolas públicas, muitos destes dedicados(as) a educação das classes populares que lutam num movimento contrário ao ditado pela economia capitalista que vê a escola apenas como produção de mão-de-obra barata para o trabalho, explorando os(as) professores(as) também enquanto trabalhadores(as) em educação. Como acrescenta:

Quer os indivíduos participem ou não, [...] das instituições formais de educação, eles devem ser introduzidos a uma aceitação ativa dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a uma possível ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas. (MÉSZÁROS, 2008, p.44)

Enfim, as pesquisas em educação têm procurado problematizar o processo da formação docente, que envolve a formação inicial e a formação continuada. Desta forma, a intenção de pesquisar sobre tal temática nasceu da motivação de investigar sobre a complexidade da formação docente e as implicações referentes a esta, por meio das políticas públicas que vivenciamos diariamente na escola pública.

No próximo capítulo traço as questões metodológicas, que compõem esta pesquisa e suas articulações.

Capítulo II

Delimitações metodológicas: Questões da pesquisa, metodologia, objetivos, instrumentos e produções sobre o tema

Neste capítulo abordarei as questões metodológicas norteadoras desta pesquisa, também são apresentados os questionamentos que motivaram os caminhos seguidos no decorrer deste estudo. Inicialmente, o fato de estar na sala de aula como professora regente e desenvolver uma metodologia baseada em projetos, que por consequência são permeados de investigações e descobertas com os pequenos estudantes, despertou-me o interesse de voltar-me para a pesquisa acadêmica, visando contribuir socialmente com a comunidade educativa, pois quando lemos Libâneo (2001) inspirado no discurso de Sacristán, proferido na 19ª reunião científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd em 1998 que afirma:

Não falamos sobre a nossa própria prática, mas sobre a prática de outros que não podem falar, que não sabem escrever artigos, e esta seria uma questão ao mesmo tempo sociológica, política e epistemológica. (LIBÂNEO, 2001, p.33)

Estas palavras inquietantes se apresentam de forma dura aos meus ouvidos enquanto professora da educação básica. Vivencio a linha de frente da educação no cotidiano da sala de aula, mas ao mesmo tempo são palavras que devem servir de estímulo para nos desacomodar. Assim, é necessário se mover como acrescenta:

Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2002, p.240).

Entendo a posição de estar presente na pós-graduação como um grande desafio, pois realmente lançar-me na escrita de uma pesquisa possuindo uma carga horária de trabalho grande e com todas as identidades de mulher, mãe, filha, professora que desempenho é com certeza um ato audacioso, porém necessário. Por isso, escolhi a escola na qual leciono para pesquisar e desenvolver um estudo de caso que contribua com a comunidade escolar selecionada, que traga respostas e crescimento para o grupo

de professoras do ciclo de alfabetização que são os sujeitos desta pesquisa, do qual faço parte, contribuindo para o campo educacional no debate da formação continuada.

Assim, o capítulo foi organizado, inicialmente, partindo do problema de pesquisa, em seguida apresentei os objetivos para expor as dimensões que a pesquisa se propõe a abranger, também detalho os caminhos metodológicos escolhidos para realizar a coleta e análise dos dados. Posteriormente, abordei quem são os sujeitos que fizeram parte deste trabalho. Por fim, analisei algumas discussões sobre a temática da formação de professores(as), que acontecem no âmbito das universidades federais no estado do Rio Grande do Sul.

2.1. Do problema de pesquisa

Almejei qualificar as minhas práticas pedagógicas e potencializar meu desenvolvimento pessoal e profissional constantemente, pois isso interfere na vida dos meus estudantes e do local de trabalho onde trãnsito.

A partir, de algumas leituras, foi possível, compreender que as pesquisas acontecem em torno de um problema, que desperta curiosidade no(a) pesquisador(a) e caracteriza uma temática determinada para construção de conhecimento sobre o objeto. Desta forma, refleti sobre o que poderia ser meu estudo, a que poderia me dedicar, o que eu gostaria de desvendar e me aprofundar.

Neste momento, veio ao meu pensamento minha posição enquanto docente diante da sociedade em geral, diante do meu trabalho, logo penso que aprofundar-me, teorizar e discutir sobre a prática docente na qual estou inserida seria algo que pode potencializar a figura do professorado diante da sociedade e desmistificar algumas percepções que existem sobre a profissão docente, a qual acredito que necessita ser ressignificada na atualidade, e essa ressignificação pode ocorrer por meio da formação continuada desenvolvida nas escolas.

Assim, surgiram alguns questionamentos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, norteando o problema de pesquisa e os objetivos a serem desenvolvidos: Os encontros de formação continuada contribuem com as práticas cotidianas através da reflexão-ação-reflexão? Estes encontros realmente desacomodam? Os temas abordados nas formações fazem parte do contexto da escola e auxiliam nos desafios da sala de aula? Como tem acontecido intercâmbio de ideias entre os pares? O que muda na prática docente a partir das formações? Como é percebida a profissão de professor pelos atores

delas? Quais os espaços que realmente empoderam os(as) professores(as) sobre suas práticas? Os espaços que empoderam o professorado também o forma?

Neste envolvimento com as delimitações necessárias para desenvolver a pesquisa demarcamos como questão central deste estudo: **Quais são as contribuições da formação continuada dentro da escola no âmbito do PAF segundo os olhares das professoras do ciclo de alfabetização?**

2.2. Dos objetivos

Para tanto, foi necessário também traçar os objetivos da pesquisa, assim como objetivo principal defini:

- Compreender as contribuições da formação continuada realizada na escola por meio do trabalho colaborativo dos docentes.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar as relações entre as temáticas abordadas nos encontros de formação continuada e o contexto escolar vivenciado;
- Compreender os saberes docentes construídos no CAIC/FURG, a partir da formação continuada no ciclo de alfabetização;
- Revisitar a história do CAIC marcada pela formação continuada;
- Contribuir para o debate da importância da formação continuada.

2.3. Das escolhas metodológicas, da coleta e da análise dos dados, dos sujeitos e produções sobre o tema

O presente estudo está inserido no campo das pesquisas de abordagem qualitativa. Neste sentido, compreendo a pesquisa qualitativa como bem define:

Utilizamos a expressão *investigação qualitativa* como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas. [...] as questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com objectivo de investigar os fenómenos em toda a complexidade e em contexto natural. (BIKLEN e BOGDAN, 1994, p. 16) [Grifos dos autores]

Entendi, por meio destes autores, que a investigação qualitativa se trata de um instrumento constituído de várias táticas para conduzir as pesquisas, demonstrando assim seu efeito abrangente em diversos contextos.

Desta forma, o trabalho se caracteriza com um estudo de caso devido ao objeto da pesquisa: demonstrar uma singularidade e distinção das demais escolas da rede municipal do Rio Grande/RS, pois a instituição pesquisada possui um convênio entre a Universidade Federal do Rio Grande/FURG e o poder público municipal na figura da Secretaria Municipal de Educação/SMED, distinguindo-se assim como uma unidade num sistema amplo, onde as demais unidades encontram-se permeadas por outras variáveis.

Sobre a concepção de estudo de caso trago Lüdke (2013, p.20) que afirma: “O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” Nesta perspectiva, adotei o estudo de caso como metodologia, pois acredito ser uma forma de potencializar esse estudo.

Organizei a pesquisa em dois momentos: o primeiro momento foi uma pesquisa documental realizada nos documentos que compõe a história do CAIC/FURG. Elegei tais documentos para compreender o que está registrado sobre o processo de formação continuada. Vivenciando este ambiente percebi o compromisso da instituição com as ações de formação continuada dos professores. Entretanto, foi necessário conhecer e reconhecer as concepções registradas nestes materiais.

Deste modo, para a realização deste estudo documental compuseram o *corpus* de análise documentos que constituem a história e o funcionamento do CAIC/FURG, como o projeto PRONAICA que se destinou a criação dos CAICs no Brasil; o Projeto Ágora: Construção do caminho, projeto piloto instituído a partir da fundação do Centro; o Convênio entre a FURG e a SMEd, o qual estabelece as cláusulas que normatizam todas as ações aonde a FURG está presente no Centro; o Regimento Escolar Interno e por fim o Projeto Político Pedagógico do CAIC/FURG.

Desta forma, encontrei subsídio para justificar a escolha dos documentos mencionados acima, por pensar que todos estes documentos fundamentam a presença da formação continuada de professores (as) no cerne da escola, desempenhando assim um significativo papel para pesquisa, pois segundo Lüdke, podemos compreender a importância na seleção documental:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa ainda uma fonte “natural” de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE 2009, p. 45). [Grifo do autor]

Então ao organizar a pesquisa, por meio da investigação documental, foi possível perceber a relevância desta metodologia para contribuir com o estudo de forma consistente e coesa. Como afirma Lüdke (2009, p.45):

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando os aspectos novos de um tema ou problema.

No segundo momento, o estudo consistiu em coletar dados a partir dos portfólios reflexivos coletivos que registram as reuniões de formação continuada realizadas na instituição CAIC/FURG. As reuniões de formação continuada acontecem semanalmente, a temática proposta destas reuniões de formação é articulada pela equipe pedagógica da escola. Essa se propõe a tratar, por meio de estudos, sobre temáticas pontuais, as quais são julgadas por esta equipe como temas pertinentes para serem discutidos com as docentes. As reuniões de formação têm duração de uma hora e meia relógio. Assim, os encontros são organizados por meio da dinâmica de rodas de conversa sobre o fazer pedagógico. São instituídas discussões e reflexões sobre a experiência da prática na sala de aula, também as professoras expõem suas angústias, dúvidas, fragilidades e acertos no sentido de compartilhar com o grupo e ser auxiliado. Ao final de cada encontro, uma professora se responsabiliza por registrar os acontecimentos no portfólio do grupo. Logo, percebi que tais registros são carregados de dados, que enriquecem e potencializam a pesquisa. Neste sentido, Dias complementa sobre os portfólios reflexivos:

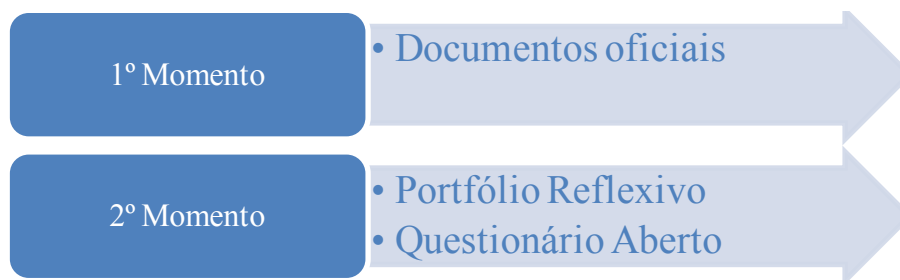
A característica dinâmica e flexível do portfólio reflexivo, enquanto estratégia de formação, torna-o um instrumento capaz de dar conta da complexidade dos múltiplos fatores que influenciam e determinam os processos de formação (DIAS, 2005, p.112).

Por fim, propus um questionário aberto (APÊNDICE I) para as professoras alfabetizadoras do CAIC/FURG com o intuito de compreender suas concepções sobre a formação continuada.

2.3.1. Da coleta e da análise dos dados

Considerando que o presente estudo é caracterizado com um estudo de caso há certos procedimentos que são essenciais na produção dos dados. Desta maneira, foram utilizados quatro instrumentos na coleta de dados demonstrados na figura 1:

Figura 1: Instrumentos de Coleta de dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O acesso aos documentos oficiais não foi uma dificuldade, visto que desenvolvo meu trabalho docente nesta instituição, entretanto me chamou a atenção que alguns destes documentos eu sabia da existência, mas não havia ocorrido a oportunidade de lê-los. Então, fiz uma solicitação às gestoras, que me fornecem o acesso a tais documentos virtualmente, em curto prazo. Após, reuni a documentação para dar início a produção de dados da pesquisa.

No primeiro momento, investi na leitura detalhada dos documentos oficiais, que direcionam e relatam a história, as marcas, as concepções e a organização do CAIC/FURG, assim a partir destes busquei compreender os sentidos atribuídos à formação continuada que emerge no cotidiano escolar. Na Figura 2, demonstro o foco que percorri ao analisar tais documentos.

Figura 2: Foco da análise dos documentos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao final desta análise dos documentos, agendei com a gestão pedagógica do CAIC/FURG 10 encontros de formação continuada do PAF, para recolher os registros dos portfólios reflexivos. Os agendamentos não foram semanais, pois ocorrem atividades de organizações internas, como: espaços para confecção de pareceres dos estudantes, conselhos de classe, participação das professoras em seminários e atividades de formação continuada ofertada pela mantenedora municipal – SMED, que não integraram os dados do estudo. Desta forma, os agendamentos se estenderam ao prazo de 5 meses do ano letivo de 2017, iniciando-se no mês de maio e finalizando no mês de setembro, sendo interrompido pelo recesso de inverno previsto no calendário escolar e pelas alterações decorrentes da greve nacional dos trabalhadores em educação no ano de 2017.

O instrumento portfólio reflexivo é um registro confeccionado a cada encontro. Este documento evidencia as formas como cada docente, que registra, percebeu os momentos formativos. Além disso, são acrescentados neste documento, não somente as considerações coletivas das reuniões, mas também as reflexões pessoais da professora que registrou aquele certo momento, naquela devida data, constituindo-se assim como autoras e protagonistas das suas práticas. Nestes encontros, existem os momentos de estudos e reflexões sobre o conhecimento teórico no processo de alfabetização e no fazer docente. Assim, a cada encontro realizado é eleita uma professora para realizar o registro do mesmo a partir de seu próprio olhar. Logo, a cada início de encontro são lidos estes registros reflexivos, que funcionam como uma espécie de ata, mas vão além da descrição e retratam os momentos vivenciados pelo grupo, trazendo a memória e as discussões realizadas no encontro anterior.

Para coletar os registros acrescentados no portfólio dediquei-me a fazer cópias de cada registro semanalmente e fazer anotações no meu diário sobre os encontros de formação continuada.

Num segundo momento, realizei a coleta dos dados através de um questionário, com questões semiestruturadas, com a intenção de compreender as concepções das professoras sobre a formação continuada, sobre o PAF e suas percepções sobre o espaço de formação dentro da escola. Li detalhadamente cada questionário e realizei uma unitarização das respostas. Surgiram então as categorias profissão e os saberes docentes que envolveram a organização do trabalho docente, também surgiu a qualificação do trabalho, que abordavam as questões teóricas e metodológicas do fazer pedagógico por meio do conhecimento científico. Por fim, surgiu também a categoria formação docente, que envolve as questões sobre as concepções das professoras sobre a formação continuada, os desafios e as partilhas, que compõem o espaço da formação continuada dentro da escola. Assim, me detive a realizar uma reescrita do que havia apresentado na qualificação para relacionar com os dados coletados. Logo, os capítulos 3, 4 e 5 abordam as questões teóricas e trazem também as relações estabelecidas com os dados coletados na pesquisa.

2.3.2. Dos sujeitos

Na década de 1990 com as mudanças no campo das pesquisas em educação no Brasil, onde os(as) professores(as) eram envolvidos apenas através de dados quantitativos, iniciou um movimento que possibilitou introduzir diante da sociedade uma nova visão sobre o perfil da docência, pois começou-se a considerar o saber-fazer, os fazeres docentes exercido por pessoas, que possibilitaram compreender a complexidade humana, que não se revela através de números, como colabora:

As modificações acerca da compreensão a respeito dos professores e de seu trabalho, características do processo de constituição do campo de pesquisa sobre os saberes docentes ao longo das últimas décadas, só foram possíveis a partir do momento em que a comunidade científica admitiu que os modelos de pesquisa vigentes já não eram suficientes para o estudo dos problemas de uma sociedade que se organiza e funciona de forma cada vez mais complexa. (CARDOSO, 2012, p.40)

Neste sentido, quando se passou a reconhecer a complexidade da prática, pode-se entender que os agentes da docência são pessoas que possuem suas histórias de

vida, suas próprias concepções sobre a docência, permeadas de várias potencialidades, limitações e saberes. Por isso, a formação continuada de professores(as) aparece como eixo central da constituição da profissão docente, além ser também o ponto de partida para que se concretize a profissionalização. Como salienta:

[...] os cursos de formação de professores teriam como tarefa principal repensar a relação entre teoria e prática e procurar fazer com que o conhecimento produzido pelos professores experientes através de sua prática ocupasse um lugar central na formação dos novos professores. (CARDOSO, 2012, p.41)

Contudo, se espera que as pesquisas em educação, recheadas de peculiaridades, estejam presentes nas discussões dentro e fora da escola, nas posições políticas dos(as) educadores(as) e na formação dos(as) professores(as), infelizmente uma parcela da categoria ainda se afasta de seu papel docente, abrindo mão da autonomia profissional que muitos docentes lutam diariamente para conquistar. Logo, a autonomia do(a) professor(a) faz perceber, que há uma fragilidade quanto a esta, pois mediante as configurações atuais sobre as políticas da educação os(as) professores(as) são os protagonistas das ações educativas, mas estas ações estão permeadas por muitas variantes como as avaliações externas e a própria proposta da Base Nacional Comum Curricular, que colocam o professorado numa posição de profissional desqualificado e ainda culpado por sua própria desprofissionalização. Além disso, o trabalho docente é organizado em nível federal, como colabora:

Aquilo que um professor ensina ou aquilo que faz está baseado num conjunto de determinações legitimadas por um sistema do qual fazem parte instâncias administrativas superiores, tais como o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação; instituições identificadas como produtoras de conhecimento, como as universidades e os grupos científicos; organizações profissionais, como os sindicatos e associações de professores; e, ainda, as instituições nas quais os professores desenvolvem suas atividades. (CARDOSO, 2012, p.50)

Estas determinações do sistema de educação dão suporte ao trabalho docente, mas muitas vezes o limitam, mas são necessárias para a condução da educação ao mesmo rumo em nível nacional do país. Assim, apresentei aqui o grupo de sujeitos envolvidos nesta pesquisa, que estão diante destas determinações e realizam o trabalho docente na instituição CAIC/FURG, que se caracteriza como o objeto desta pesquisa.

O grupo de sujeitos investigado é constituído por docentes com ideias e concepções plurais, que se propõem a partilhar e discutir as situações vivenciadas na prática escolar.

Os sujeitos da pesquisa são 5 professoras, participantes no Ciclo de alfabetização que compreende do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental, sendo assim duas professoras do 1º ano, duas professoras do 2º ano, uma professora do 3º ano, todas atuaram no PAF e duas professoras que compõem o grupo da Gestão Pedagógica do CAIC/FURG, a coordenadora pedagógica dos anos iniciais da SMED e a coordenadora pedagógica dos anos iniciais da FURG.

As professoras participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a pesquisa. Abaixo segue a tabela 1 com a identidade fictícia das professoras e suas respectivas atuações.

Tabela 1: Professoras e respectivas atuações

Professora	Atuação
Alfa	1º ano
Beta	1º ano
Gama	2º ano
Delta	2º ano
Sigma	3º ano
Zeta	Coordenadora
Ômega	Coordenadora

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Organizei os nomes fictícios, a fim de preservar a verdadeira identidade das professoras participantes do estudo. Desta forma, como se tratam de sujeitos que compõem um grupo de alfabetizadoras, optei por nomeá-las com as letras do alfabeto grego.

Na tabela 2 organizei o processo de formação acadêmica dos sujeitos. Estes dados foram organizados a partir das respostas dos questionários. Percebi que todas as professoras estão envolvidas com a pós-graduação e num movimento constante de busca na qualificação profissional.

Tabela 2: Formação acadêmica dos sujeitos

Professora	Magistério	Graduação	Pós-Graduação
Alfa	Sim	Pedagogia	Especialização e cursando mestrado
Beta	Sim	Pedagogia	Especialização e cursando mestrado
Gama	Sim	Pedagogia	Especialização e Mestrado
Delta	Sim	Pedagogia	Cursando mestrado
Sigma	Sim	Letras	Especialização
Zeta	Sim	Pedagogia	Especialização e Mestrado
Ômega	Sim	Pedagogia	Especialização e Mestrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na tabela 3 exponho o tempo de envolvimento destas docentes na formação de professores na escola. Este dado traz o tempo que estas professoras estão imersas no processo de formação continuada dentro da escola.

Tabela 3: Tempo que as docentes participam da formação na escola

Professora	Tempo
Alfa	7 anos
Beta	2 anos
Gama	9 anos
Delta	5 anos
Sigma	9 anos
Zeta	6 anos
Ômega	7 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na tabela 4 coloquei o tempo que as professoras participaram do PAF. Estes dados também expressam suas concepções a respeito do PAF, sobre os três pilares do PAF: o Planejamento Coletivo, o Atendimento Diferenciado e a Formação Continuada.

Tabela 4: Tempo de participação no PAF

Professora	Tempo
Alfa	5 anos
Beta	1 ano
Gama	5 anos
Delta	5 anos
Sigma	3 anos
Zeta	5 anos
Ômega	2 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Enfim, os sujeitos da pesquisa são plurais, mas apresentam características muito semelhantes quanto a busca pela qualificação profissional, o envolvimento com a formação continuada dentro do espaço da escola.

2.4. O que vem sendo discutido sobre a formação de professores(as) nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul entre 2012 a 2016.

Considerando as pesquisas sobre a temática discorri sobre como as publicações teóricas tem abordado a formação continuada, o objeto de estudo desta dissertação. Refleti acerca de algumas considerações norteadoras dos primeiros passos desta pesquisa, pois acredito ser necessário conhecer o que tem sido produzido nos últimos anos a respeito do tema.

Desta forma, percorrendo os caminhos através pesquisa, inicialmente tentei buscar no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entretanto com as mudanças que ocorreram no sistema do banco de teses, ao digitar as palavras chaves para que fossem localizados estudos sobre o tema formação de professores(as) apareciam mais de 2.000 periódicos. Assim, optei por realizar uma investigação do assunto nos Bancos de Teses e Dissertações das quatro Universidades Federais do estado do Rio Grande do Sul, que possuem pós-graduação em educação FURG, UFRGS, UFPEL e UFSM com a pretensão de localizar estudos relacionados com a pesquisa no período dos últimos cinco anos, entre 2012 até 2016.

Nesta investigação percebi que embora existam muitos trabalhos sobre o assunto ainda há vários aspectos a serem discutidos, visto que a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015) se configura um novo paradigma para a formação de professores(as), pois as Diretrizes apontam o caminho a ser percorrido, mas não dizem em que tempo/espaço pode-se organizar a formação continuada dentro das escolas e muito menos em que condições ela acontecerá.

Neste sentido, se faz necessário reflexões e investigações sobre a formação de professores(as) no cerne das escolas, problematizando e discutindo questões que envolvam o cotidiano, levando em consideração as peculiaridades de cada estabelecimento escolar.

Segue abaixo a tabela 5, as dissertações de mestrado analisadas. Por meio da tabela é possível perceber que há um vasto material produzido sobre a temática no estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 5: Dissertações analisadas

Univer- sidade	Nº de disser- tações	Título, autor e ano das dissertações
Univer- sidade Federal do Rio Grande FURG	4	<ul style="list-style-type: none"> • Roda dos sentidos: A formação continuada de professores em espaço de coletividade, Maria Claudia Cardoso Farias, 2015. • Criatividade para quê? Conversas, processos e produções na formação de professores, Isabela Pandolfo Leusin Abrahão, 2015. • A formação Docente no cotidiano escolar através do PIBID: Um estudo com licenciadas no PIBID Pedagogia FURG, Liane Orcelli Marques, 2015. • Escrita reflexiva na formação inicial de professores: vivências no curso de pedagogia da FURG, Ana Paula Gonçalves Fioravante, 2014.
Univer- sidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS	2	<ul style="list-style-type: none"> • As dores e os amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante, de Mariana Fonseca Lopes, 2014. • Formação continuada e educação especial: A experiência como constitutiva do forma-se, de Mayara Costa da Silva, 2015.
Univer- sidade Federal de Pelotas UFPEL	2	<ul style="list-style-type: none"> • Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da educação profissional, de Aliana Anghinoni Cardoso, 2012. • Quefazeres necessários à docência: imperativos a formação permanente, de Rogério Novo da Silva, 2013.

Universidade Federal de Santa Maria UFSM	10	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação profissional de professores constituída em um programa de formação continuada, de Laura Bagnara, 2015. • Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores, de Carolina Ferreira Brezolin, 2015. • (Des)construção na formação permanente de educadores(as): Diálogos para cultura da paz, de Tatiana Poltosi Dorneles, 2014. • A formação permanente no tempo-espaço da escola: “Olhares” de gestoras, coordenadoras pedagógicas, de Marlize Dressler, 2013. • A formação de professores e uma ação extensionista: Cartografando uma experiência, de Marília Regina Hartmann, 2012. • A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: Um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente, de Vanessa Soares Leal, 2014. • A herança do esquecimento: saberes docentes nas narrativas de formação, de Eliana Regina Fritzen Pedroso, 2015. • A escola como espaço/tempo de auto (trans) formação permanente e mudança da prática docente, de Patrícia Dalmaso Pogle, 2016. • Tempos na formação docente: entre o identitário e o imaginário, de Monique da Silva, 2013. • Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: Formação inicial, prática profissional e políticas públicas, de Valmir Silva, 2013.
--	----	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na Universidade Federal do Rio Grande/FURG encontrei quatro dissertações de mestrado que envolviam a temática. Entre estes o trabalho, intitulado **“Roda dos sentidos: A formação continuada de professores em espaço de coletividade”** de Maria Claudia Cardoso Farias, defendida no ano de 2015. Nesta pesquisa o trabalho apresentado pela autora realiza um estudo que busca evidenciar os significados da formação docente vivenciados em espaços coletivos através da metodologia Rodas de Formação. Os sujeitos da pesquisa são um grupo constituído por professores ligados ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos NEEJA/FURG que se propôs a estudar a categoria trabalho e os entrelaçamentos com o trabalho docente numa perspectiva marxista. As análises desta pesquisa consistem nas escritas de um portfólio para compreender os significados da formação docente no coletivo e os elos afetivos que constituem estes docentes. Os resultados reforçam que é necessário que existam espaços de formação docente em que os(as) professores(as) possam refletir sobre suas práticas de forma dialógica afim de possibilitar a construção do

conhecimento no coletivo, com o compromisso de trazer ao grupo significado no local de trabalho

A segunda dissertação **“Criatividade para quê? Conversas, processos e produções na formação de professores”** de Isabela Pandolfo Leusin Abrahão defendida em 2015. A pesquisa se propõe a investigar a criatividade na formação de professores, baseando-se teoricamente nos estudos de atividade criadora de Ostrower e nas concepções de Vygostky. Como o trabalho é voltado para as questões artísticas, deve a autora ser professora de artes, não houve muitas aproximações entre as nossas propostas de dissertação.

A dissertação **“A formação Docente no cotidiano escolar através do PIBID: Um estudo com licenciadas no PIBID Pedagogia Furg”** de Liane Orcelli Marques, defendida em 2015, teve como objetivo compreender como as estudantes licenciadas em Pedagogia integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, na Universidade Federal do Rio Grande/FURG. O estudo é realizado no campo qualitativo se utilizando de uma análise documental e entrevistas semiestruturadas com 6 participantes do PIBID, assim a investigação analisa a constituição docente das pibidianas refletindo sobre a formação de professores na área das políticas públicas, observando a legislação a partir dos 1990 e das Diretrizes Nacionais para os cursos de Pedagogia. Nas conclusões da pesquisa Marques (2015) apresenta que a participação das licenciadas no ambiente escolar e nas rodas de formação, através do PIBID, é um movimento de suma importância para formação de professoras reflexivas e críticas sobre suas práticas e sobre a profissão docente. Neste sentido Nóvoa ([?], p.13) contribui “A formação deve estimular uma perspectiva crítica-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da auto-formação participada.” Desta forma, este estudo colabora ampliando a nossa compreensão sobre a constituição docente na formação inicial, destacando a necessidade de repensarmos as nossas próprias práticas.

A dissertação **“Escrita reflexiva na formação inicial de professores: vivências no curso de pedagogia da FURG”** de Ana Paula Gonçalves Fioravante, defendida em 2014, teve como objetivo a reflexão sobre o espaço dado as práticas da escrita reflexiva no curso de pedagogia da FURG, investigando quais são as contribuições destas escritas reflexivas na formação docente. O estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, onde a análise dos dados seguiu as orientações da Análise Textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi. Assim, as possibilidades apontadas da

contribuição da escrita reflexiva das futuras professoras gira em torno de ampliar a compreensão do vivido e de se apropriar do seu fazer por meio da reflexão escrita, qualificando assim a avaliação e o planejamento da prática docente. Por fim, Fioravante (2014) afirma que a escrita reflexiva também contribui para a autoria das estudantes na constituição docente de suas próprias práticas pedagógicas.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) selecionei somente 2 dissertações em nível de mestrado, correspondentes ao período selecionado.

A primeira dissertação é **“As dores e os amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante”** de Mariana Fonseca Lopes, defendida em 2014. Aborda a iniciação da docência da própria professora autora do trabalho, focando nas narrativas das experiências proporcionadas pela autoformação. A dissertação procura o que de fato foi transformador e significativo na constituição da autora enquanto professora. Por fim, Lopes (2014) aponta nos resultados que o processo de se voltar para si mesmo(a) é um movimento potencializador do desenvolvimento pessoal e profissional, por estar embasado nas memórias de formação na busca de compreender a constituição da identidade docente.

A segunda dissertação é **“Formação continuada e educação especial: A experiência como constitutiva do formar-se”** de Mayara Costa da Silva, defendida em 2015, esta pesquisa procura analisar os possíveis elos entre a formação de professores, a pesquisa acadêmica e os contextos de inclusão escolar na educação básica. Além disso, o trabalho intenciona investigar as características dos processos formativos desenvolvidos a partir de uma proposta que busca valorizar a inovação, a experiência dos docentes e a reflexão pedagógica. O estudo foi desenvolvido num grupo de professores(as) da educação básica e pesquisadores na área da educação especial, por meio de uma abordagem qualitativa, que se deteve na análise documental de 27 atas e observação participante. Enfim, a pesquisa afirma ser de suma importância o investimento em processos formativos que considerem as práticas pedagógicas dos professores como espaço de produção de saberes.

Já na Universidade Federal de Pelotas/UFPEL encontrei duas dissertações relacionadas com a temática, no período de finido.

A primeira dissertação analisada foi **“Professores? Sim! Os saberes docentes e os professores da educação profissional”** de Aliana Anghinoni Cardoso, defendida no ano de 2012. Neste estudo a autora centrou o tema da pesquisa no campo dos saberes docentes, objetivando desvendar que saberes os professores que atuam na

educação profissional se utilizam, adquirem e constroem ao longo de sua trajetória docente. A autora considera que os professores da educação profissional iniciam na carreira sem experiência e se constituem ao longo da prática. Os dados foram coletados com nove professores, propondo-se compreender como estes se tornaram professores, de fato, e quais são os saberes envolvidos neste processo. Nos resultados, Cardoso (2012), considerou que vários são os fatores que fazem parte da confecção dos sujeitos enquanto docentes, os principais são o tempo de prática que os torna professores através dos vários saberes docentes mobilizados.

A segunda dissertação da UFPEL foi **“Quefazeres necessários à docência: imperativos a formação permanente”** de Rogério Novo da Silva, defendida em 2013. A pesquisa buscou encontrar os quefazeres necessários a formação permanente. Para tanto foram considerados como sujeitos da investigação os registros de 9 professoras e os registros do processo de formação no período de 2009 a 2012 e de entrevistas semiestruturadas. O autor destacou nos resultados os quefazeres necessários para o desenvolvimento da prática docente, assim vai apontando a formação permanente como possibilidade para considerar a vocação ontológica dos sujeitos de ser mais, centralizando na questão do inacabamento, para compreender a autonomia necessária para o exercício da docência.

Na Universidade Federal de Santa Maria/UFSM foram selecionadas 10 dissertações filtradas através das palavras-chave formação de professores e selecionadas por meio de leitura, dentro do período estipulado.

A primeira dissertação estudada foi **“Identificação profissional de professores constituída em um programa de formação continuada”** de Laura Bagnara, defendida em 2015. Nesta pesquisa é avaliado o processo reflexivo desenvolvido num curso de formação continuada em 2012, com o intuito de desvelar os papéis docentes assumidos por estes, embora seja um trabalho da área das letras há uma proximidade com o nosso objeto de estudo, a formação docente. A metodologia utilizada são sessões reflexivas com os professores intencionando desvendar o léxico-gramaticalmente explicitando a identificação das professoras participantes na constituição da profissão docente. Os resultados revelam as posições identitárias das docentes e seus engajamentos no processo reflexivo desenvolvido nas reuniões de formações. Esta pesquisa contribuiu com nosso trabalho quando apostando na identidade docente do professor crítico-reflexivo nos processos de formação continuada nos espaços coletivos, que resultam na construção de novas práticas, pois como Nóvoa (1997) corrobora “A troca de

experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formado.”

O segundo trabalho “**Significações imaginárias sobre a formação continuada de professores**” de Carolina Ferreira Brezolin, defendida em 2015, se propõe a partir de um estudo de caso, por meio de observações, conversas e diálogos semi-estruturados com 4 professoras atuantes da Educação Infantil, discutir sobre o imaginário social, afim de refletir sobre o modelo de formação que atualmente predomina. Assim, objetiva compreender quais as significações imaginárias dos professores sobre a formação continuada que organizam e participam. Por intermédio da pesquisa a autora constatou a ampliação do conceito de formação continuada dentro do espaço escolar, pois este espaço é potencializador na partilha de saberes que surgem do próprio contexto. Desta forma, esta pesquisa de Brezolin (2015) contribuiu massivamente na nossa investigação, pois traz o foco na formação da formação permanente no cerne da escola. Como traz Tardif (2002, p. 291):

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente do trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa, etc.

É nesta formação, neste dispositivo de formação permanente que acredito, pois apenas participar de encontros de formações externos ao espaço da escola em que se leciona nem sempre cabe para a prática, pois os contextos são diversos e as concepções humanas também, por isso se aposta numa formação sob medida como menciona Tardif (2002).

Também foi selecionada a dissertação “**(Des) construção na formação permanente de educadores(as): Diálogos para cultura da paz**” de Tatiana Poltosi Dorneles, defendida em 2014. Esta pesquisa tem como temática a formação permanente de educadores(as), saberes, valores e cultura da paz. A investigação é de cunho bibliográfico e tem por objetivo problematizar os desafios da formação permanente, os saberes docentes emergidos através da reflexão sobre os valores humanistas necessários para construção da cultura da paz. As conclusões da pesquisa apontam propostas para a humanização docente e discente. Por se tratar de uma política pública, a autora acredita que a formação permanente é decisiva para garantir a transformação na qualidade da educação, por se tratar de uma política pública. Dorneles (2014) salienta a visão

equivocada, muitas vezes, atribuída aos educadores(as) como meros executores de programas e projetos, que são implantados verticalmente. Com isso é possível refletirmos sobre a clareza que nós professores(as) precisamos ter sobre o nosso papel exercido social e culturalmente. Não somos apenas tarefeiros, que cumprem tarefas estabelecidas pelas políticas públicas, mas somos agentes da nossa prática, portadores(as) de um saber-fazer.

A dissertação **“A formação permanente no tempo-espaço da escola: “Olhares” de gestoras, coordenadoras pedagógicas”** de Marlize Dressler, defendida em 2013, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa-formação que procura refletir criticamente sobre as gestoras coordenadoras pedagógicas que se empenham em superar o tradicionalismo na formação continuada e na docência, se opondo a condição de apenas “multiplicadoras” ou “aplicadoras” de ideias de especialistas, em virtude de executar políticas dos governos e seus ideais. A investigação procura analisar os desafios existentes no contexto da escola pública na Educação Básica e a importância da formação permanente, a partir da metodologia dos círculos de cultura, o qual possibilitou a valorização do gestor coordenador pedagógico como uma figura articuladora da mudança da cultura escolar, dando significados à formação permanente. Dressler (2013) faz vários questionamentos sobre as políticas públicas, referindo-se a seus curtos prazos devido as mudanças de governos e seus ideais alternados, que retiram o prestígio destas políticas ocasionando um descrédito por parte dos(as) professores(as) que de certa forma acompanham e executam os modismos ditados.

A dissertação **“A formação de professores e uma ação extensionista: Cartografando uma experiência”** de Marília Regina Hartmann, defendida em 2012 tem como intenção de acompanhar um projeto de extensão do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) com o objetivo de construir uma cartografia das experiências vividas pelas professoras neste processo de formação, no Projeto Universidade e Sociedade: uma ação coletiva pela formação de mulheres, na busca de identificar relações com a formação de professores(as). A pesquisadora justifica o projeto pela necessidade de ampliar os estudos em relação as ações extensionistas. Por meio deste trabalho, resultaram identificações de diferentes dispositivos que podem contribuir na formação de professores(as) por meio da extensão como lugar de formação.

A dissertação **“A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: Um olhar sobre os processos**

de constituição da identidade profissional docente” de Vanessa Soares Leal, defendida em 2014, tem como objetivo compreender como se constitui a identidade docente através dos modelos formativos desenvolvidos no município de Alegrete/RS. A investigação procurou descobrir como se caracterizam as ações de formação continuada em serviço: as quais são desafios, quais são as ações desenvolvidas, quais são as concepções sobre docência e como se constitui a identidade profissional. A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada por meio de entrevistas com os professores, coordenadores pedagógicos e membros da Secretaria de Educação do município, além de observações de encontros de formações. Os resultados revelaram que as ações nos encontros de formação continuada têm como principal referencial as concepções dos coordenadores pedagógicos e que os professores por sua vez preferem uma formação continuada que possibilite refletir sobre as problemáticas enfrentadas na prática e que esta também contribua para atualização de conhecimentos e confecção de materiais pedagógicos. A autora traça um panorama sobre a constituição da profissão docente, discute a identificação com a docência a partir das reuniões de formação continuada que se difere nas escolas do município estudado, diante de um conteúdo denso e bem embasado Leal (2014), afirma que é necessário revisar com urgência as propostas de formação continuada das escolas investigadas através da prática reflexiva com o intuito de proporcionar aos professores(as) assumirem uma identidade profissional reflexiva e autônoma. Por fim, este trabalho reconhece e discute a importância da formação em serviço na escola, colocando os(as) professores(as) como protagonistas de sua prática, pois acredita no espaço da formação continuada como potencializador da busca por novos caminhos diante dos inúmeros desafios enfrentados na escola pública.

A dissertação “**A herança do esquecimento: saberes docentes nas narrativas de formação**” de Eliana Regina Fritzen Pedroso, defendida em 2015, delineou a pesquisa por meio da filosofia, pautada na teoria crítica, assim intenciona problematizar aspectos da atual formação inicial de professores(as) no Brasil, refletindo acerca do potencial ético-estético dos saberes docentes. A pesquisadora justifica o estudo pela preocupação atribuída nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de pedagogia, realizando uma pesquisa qualitativa de cunho documental onde revela que vivemos num tempo marcado pela herança do esquecimento. O objetivo central da pesquisa é estudar a possibilidade de agregar aos saberes docentes a concepção ético-estético, que caracterizando as narrativas dos(as) professores(as) em formação num tempo marcado pelo esquecimento. Nos resultados a autora critica os

currículos de formação dos(as) professores(as) por apenas limitarem-se a preocupação do viés cognitivo, dando continuidade ao esquecimento social.

A dissertação **“A escola como espaço/tempo de auto (trans) formação permanente e mudança da prática docente”** de Patrícia Dalmaso Poggia, defendida em 2016, neste trabalho o objetivo é compreender quais são os saberes e aprendizagens indispensáveis para auto (trans) formação permanente, entendendo a mudança da práxis docente tendo como espaço/tempo a escola para essa construção. Assim Poggia (2016) elencou algumas questões norteadoras como: perceber como se dá a participação dos(as) professores(as) nas formações continuadas realizadas na escola analisando criticamente a prática dos(as) professores(as), refletir se a formação continuada possibilita a integração inter-pares, e também se propõe a analisar como a formação continuada pode contribuir para a inovação do espaço escolar e por fim procura entender se a formação continuada pode ser considerada como um fator de auto(trans)formação. O estudo possui características de pesquisa formação, baseando-se nos Círculos de Cultura freireanos, sendo realizado através de uma abordagem qualitativa, aonde as falas dos(as) professores(as) foram analisadas pela perspectiva hermenêutica filosófica de Gadmer. A pesquisa intencionou enxergar os(as) professores(as) na sua singularidade e nas relações com os seus pares, destacando a importância da formação continuada focada na transformação social do espaço aonde atua.

Na dissertação **“Tempos na formação docente: entre o identitário e o imaginário”** de Monique da Silva, defendida em 2013, o estudo tem por objetivo investigar as relações entre o tempo, o imaginário social e à docência, com foco específico na formação docente. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa que se dedicou a estudos bibliográficos sobre o tema e uma pesquisa empírica com 5 professoras por meio de narrativas sobre memória, docência, formação docente, tempo e cuidado de si. O trabalho aponta que as docentes nem sempre tem o cansaço como resultado do tempo de trabalho instituído pela profissão, mas se colocam dispostas a vivenciar a formação continuada ultrapassando as barreiras do mal-estar docente.

Na última dissertação analisada **“Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: Formação inicial, prática profissional e políticas públicas”** de Valmir Silva, defendida em 2013, percebemos que a pesquisa apresenta como pressuposto que toda profissão assegura uma identidade, assim se propõe a buscar investigar a formação, a prática profissional e as políticas públicas que se apresentam

como processos constitutivos da identidade do pedagogo. Para tanto, a pesquisa se apresenta numa abordagem qualitativa, por meio de entrevistas e narrativas com 5 pedagogos, através da abordagem metodológica história oral de vida de Meihy e Thompson.

Estas pesquisas explanam questões relevantes a respeito da formação de professores. Neste levantamento realizado foi possível perceber, que existe uma massiva preocupação de como se dá os processos de formação dos(as) professores(as) e a necessidade de explorar a temática por todos os ângulos, pois esta é complexa e faz jus a infinitas discussões.

Por meio, deste mapeamento foi possível aprofundar conhecimentos sobre a temática da formação de professores(as) e refletir intensamente sobre como traçar os próximos passos da investigação.

Capítulo III

Revisitando a história do CAIC: Refletindo sobre a formação continuada

3.1 CAIC: uma experiência de formação continuada na escola

Neste capítulo apresentei a pesquisa documental realizada nos documentos que compõem a história do CAIC/FURG. Inicialmente, fiz um panorama sobre as políticas públicas que instituíram os CAICs no Brasil, com intuito de situar o leitor como ocorreu a implementação dessas unidades escolares. Em seguida, revisei a história do CAIC/FURG na cidade do Rio Grande, instituição que é cenário desta pesquisa e que tem como marca institucional a formação continuada dos(as) professores(as). Por fim, analisei os documentos focando na formação continuada desenvolvida neste espaço.

3.2 Os CAICs como uma política pública nacional

Penso ser essencial revisar a história da implementação dos Centros de Atendimento às Crianças, os CAICs, para compreender o contexto político e social vivenciado no histórico desta política, bem como as memórias do CAIC/FURG.

Ao final da década de 1980, após a Constituição Federal de 1988, o Brasil passou a ter o direito de fazer parte dos Círculos de Cooperação Internacionais, assim o primeiro presidente eleito por voto direto em 1989, Fernando Affonso Collor de Melo, passou a participar de diferentes encontros entre as nações, representando o Brasil e assumindo novos compromissos políticos e sociais.

Neste contexto, o presidente Collor participou da Conferência Mundial Educação para Todos, em 1990 na Tailândia. Esta Conferência foi organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, onde o Brasil assumiu o compromisso de garantir as necessidades básicas de educação, com a intenção de romper os elevados índices de analfabetismo, a reprovação e a evasão escolar, através da reorganização de políticas públicas educacionais. Esta foi uma condição posta para a continuidade dos financiamentos e investimentos no país.

No ano de 1990 foi aprovada a Lei nº 8.069/90, que criou o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), dando espaço para criação do Ministério da Criança. Uma das ações do Ministério foi a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança

e ao Adolescente – CIAC, inicialmente denominados, que consistiam num Programa Educacional criado no Governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), com o intuito de serem construídos os respectivos prédios em todo território nacional.

Os CIACs faziam parte do Projeto Minha Gente, estabelecido pelo Decreto nº 91/1990 e inspirado no Projeto Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)², no que diz respeito ao espaço físico e atendimento integral. A elaboração foi realizada pela Legião Brasileira de Assistência, sendo que o projeto foi coordenado pelo Ministério da Criança e idealizado por Darcy Ribeiro. Foram edificadas no Governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro. Além disso, buscou-se inspiração no Projeto Escola Parque³, idealizado por Anísio Teixeira.

Depois do afastamento de Collor em 1992, seu vice Itamar Franco assumiu a presidência e conseqüentemente extinguiu o Ministério da Criança. Assim, renomeou o Projeto Minha Gente, este Projeto tinha como objetivo promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativos à criança e ao adolescente e integração com a comunidade. Logo, o Projeto Minha Gente deu lugar ao Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, que renomeou os CIACs de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), onde era enfatizado o Atendimento Integral.

Nos objetivos do projeto constam desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social. Desta forma institui-se, neste governo, a Lei nº 8.479, de 6 de novembro de 1992, vinculando o Projeto dos CAICs à Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, como acrescenta artigo 1º desta lei:

É criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais, mediante a incorporação do Projeto Minha Gente, órgão integrante da estrutura da extinta secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, com

² Os CIEPs são instituições idealizadas, no Brasil, para propor a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. Foram criados em 1980, por Darcy Ribeiro, quando era secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. <http://www.educabrasil.com.br/cieps-centro-integrado-de-educacao-publica/> Acessado em 17/jan/2017.

³ Em 1932, Anísio Teixeira foi um signatário dos documentos mais importantes da história da educação no Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros”. O Manifesto defendia uma educação pública, gratuita, mista e obrigatória possibilitando a concretização do direito biológico à educação. Anísio Teixeira apostava na educação para benefício e desenvolvimento de todos os indivíduos, voltada para a democracia e a liberdade de oportunidade. Criou o sistema educacional “Escola Parque” onde as escolas, além do currículo básico, propõem o acesso a aprendizagens sobre o trabalho e a cultura ampla da humanidade, desenvolvendo o senso de responsabilidade, de ação prática e de criatividade. <http://www.escolaparque.g12.br/escola/instituicao/escolaparque.php> Acessado em 17/jan/2017

finalidade de promover a atenção integral a crianças e adolescentes, mediante ações de educação, saúde, assistência, promoção social e integração comunitária. (BRASIL, 1993, p.38)

O PRONAICA, substituto do Programa Minha Gente, ao final do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foi extinto, assim não perdeu o foco na estrutura física dos prédios que resultou na negativamente na operacionalização dos CAICs, como Centro de Educação Integral. Neste impasse, as escolas foram assumidas pelos municípios fazendo parte das escolas convencionais, mas com um oneroso custo de manutenção devido a sua elaborada estrutura física.

A concepção pedagógica dos CAICs é inicialmente definida na Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993 (BRASIL, 1993), em que se identificam as seguintes áreas prioritárias de educação: Mobilização para a participação comunitária; Atenção integral à criança de 0 a 6 anos; Ensino Fundamental; Atenção ao adolescente e Educação para o trabalho; Proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; Assistência a crianças portadoras de deficiência; Cultura, Desporto e Lazer para crianças e adolescentes; Formação de profissionais especializados em Atenção Integral a crianças e adolescentes.

A proposta buscava superar o grave quadro de exclusão social, política e econômica na década dos anos 1990, perante o qual o Governo Federal tomou providências, através de uma Pedagogia de Atenção Integral. A fim, de que fosse possível, superar a situação de miséria, ausência de acesso ao processo de escolarização formal e atendimento integral nos campos da educação, saúde, assistência e promoção social de forma integrada para as famílias que enfrentam situações de vulnerabilidade social, ambiental, política e econômica.

A gloriosa arquitetura dos CAICs, segundo Sales (2006), é de elegantes palácios escolares que, geralmente, compõem-se de uma quadra, onde erguem-se quatro blocos prediais semi-interligados, sendo que um deles serve como quadra poliesportiva. As curvas arquitetônicas dos CAICs:

Sobressaem-se na paisagem urbana dos bairros pela grandiosidade de sua estrutura, que impressiona por destacar simbolicamente a força do concreto armado (aparente) em composição emotiva e plástica com as cores da bandeira nacional (SALES, 2006, p.63).

Cada estrutura conta com um anfiteatro ao ar livre, que é denominado de arena, cujo centro é azul e com formato redondo assemelhado à esfera da bandeira do Brasil.

A construção das estruturas físicas das unidades e a operacionalização dos CAICs foram de responsabilidade Federal. A esfera Estadual se limitou à coordenação dos serviços de construção das unidades e coube aos Municípios ceder o terreno para a construção, também ficando encarregados da execução dos serviços de funcionamento dos CAICs. Além disso, foi possibilitada a participação de outras entidades públicas, como universidades, que é o caso do CAIC da cidade do Rio Grande/RS.

Em todo o estado do Rio Grande do Sul foram construídos 21 CAICs, um deles na cidade do Rio Grande/RS, localizado no Campus da Universidade Federal do Rio Grande/FURG, o qual é cenário do objeto de estudo.

3.3 Revisitando a história do CAIC na cidade do Rio Grande por meio dos documentos

Para que fosse instalada uma unidade CAIC dentro do Campus da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, aconteceram três atos significativos, que segundo Mota (2001) contribuíram para a concretização deste projeto na cidade do Rio Grande.

O primeiro ato ocorreu na reunião do Conselho Universitário nº 220, de 17 de maio de 1993, onde se realizou uma votação para programar uma unidade CAIC dentro do Campus da FURG. A partir do parecer nº 02/93 da Segunda Câmara, que foi aprovado em unanimidade à instalação do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, confeccionando o termo CAIC/FURG.

O segundo ato, foi em meados do mês de maio de 1994 quando foi assinado o termo de cessão provisória das edificações do CAIC pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Murílio de Avelar Hingel, e pelo reitor da FURG, Carlos Rodolfo Brandão Hartmann, com validade de dois anos, o qual foi publicado no Diário da União nº100, de 27 de maio de 1994.

O terceiro e último ato foi a assinatura do termo aditivo ao convênio, entre a Universidade Federal do Rio Grande e a Prefeitura Municipal do Rio Grande, que regulamentava as atividades de educação escolar. Posteriormente veremos detalhadamente como se estruturou este convênio entre as instituições.

Estes três atos demarcam a instalação e concretizam o projeto de um CAIC dentro do Campus da FURG e expressam a intenção da FURG de aproximar a universidade da escola pública. Logo, desde o início da aprovação do CAIC/FURG

houve a preocupação com a formação continuada dos docentes que iriam lecionar neste espaço.

Portanto, o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente nasce na cidade do Rio Grande, através do convênio entre a Universidade Federal do Rio Grande/FURG e a Prefeitura Municipal do Rio Grande, vinculado à Pró-Reitoria de extensão da universidade. As atividades do CAIC, na cidade do Rio Grande, iniciaram em março de 1994, embora tenha sido fundado só em 20 de maio de 1994.

O Centro envolve a área da saúde, contendo assim uma Unidade Básica de Saúde, que propõe ações comunitárias em conjunto com o núcleo de desenvolvimento humano. O público atendido, desde a sua fundação, é formado por moradores do entorno dos bairros: Castelo Branco II, Cibrazém, Vila Maria e Leônidas, Nossa Senhora de Fátima e adjacências que incluem a Casa dos Estudantes da FURG.

Como o Centro envolve três áreas de atuação (saúde, assistência social e educação) foi denominado para área da educação o nome de Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, a pedido do município, aproximando o Centro das demais escolas.

No primeiro ano das atividades do Centro, em 1994, o professor da FURG, Jussemar Weiss Gonçalves, foi diretor do Centro. O corpo docente foi composto pelos (as) professores (as) da rede municipal, ingressantes no concurso público, onde os (as) mesmos (as) foram solicitados a participar de um curso de capacitação realizado no mês de janeiro de 1994, organizado pelos professores (as) da FURG.

Neste primeiro momento, o Centro atuava com a Educação Infantil e Ensino Fundamental, atendendo 250 alunos entre 3 e 16 anos, o corpo docente era composto por 18 professores (as) acompanhados de 18 bolsistas, cedidos pela FURG.

O planejamento intelectual das atividades pedagógicas foi realizado por docentes da FURG de diversas áreas do conhecimento, nomeados pelo reitor Rodolfo Brandão Hartmann em 1993, com a finalidade de elaborar o Projeto Político Pedagógico para o Centro, intitulado como o Projeto Ágora: Construção do Caminho.

3.3.1. Um olhar sobre a Formação Continuada traçada a partir dos documentos do CAIC/FURG

Trouxe aqui as contribuições relevantes para com a temática da pesquisa, formação continuada de professores, evidenciadas nos documentos como o Projeto

Ágora, o convênio entre as instituições mantenedoras, o regimento escolar interno e a proposta do projeto Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada – PAF.

Ágora, segundo idealizadores do projeto, significa a identidade do grupo que se percebe como cidadãos iguais, que pensavam a partir de um referencial teórico comum a fim de possibilitar um diálogo (FRANCO, 2007).

Inspirado nos gregos, que nomeavam de Ágora as praças públicas e os espaços públicos na Grécia Antiga, dedicados às reuniões para o exercício da democracia, o Projeto Ágora: Construção do Caminho (1994, p.4) se definia como: “A Ágora é o lugar de se aprender, é o lugar do saber, a Ágora é o coração da cidade. A Ágora é entendida por nós não como um espaço físico de reunião, mas como um espaço de construção simbólica e mental da cidadania.” O texto original do Projeto Ágora não se tem registro, apenas uma versão do seu segundo ano de prática transita pelo Centro, baseada nesta versão que escrevo.

O fato do projeto ter partido da elaboração dos(as) professores(as) da FURG não modificou a aceitação que se traduziria em ampliação deste no município, visto que o projeto ainda não foi ampliado pela Secretaria de Educação do Município até a presente data. Sendo assim, na época a Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC desenvolvia outra forma de prática e de avaliação. Os docentes que construíram o projeto pertenciam a várias áreas das licenciaturas da FURG e participavam de movimentos populares e organização educacional. Hoje a Secretaria Municipal de Educação – SMEd deixa clara a preocupação com a formação continuada, se apoiando nas políticas públicas para investir neste processo, acreditando qualificar a rede de ensino.

Ao analisar o Projeto Ágora percebi que foi realizado, inicialmente, um panorama do quadro da educação, no período que a educação se popularizou nos anos 1970, com o legado de Paulo Freire, definindo a educação popular que se estruturou por intermédio da construção do conhecimento, a partir do protagonismo dos sujeitos, educadores(as) e educandos(as). Com a educação ao acesso das classes populares foi possibilitado o empoderamento dos cidadãos, para exercer a sua cidadania com autonomia através do processo educacional, o que só é possível pela conscientização do direito de aprender e a valorização dos saberes populares. De acordo, Freire (1996, p.37): “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos, não pode se dar alheio à formação moral do educando”.

Fica evidenciado na proposta *Ágora* que a realidade da escola pública é assombrada pela exclusão social, repetência e a falta de políticas públicas que deveriam garantir o ingresso, a permanência e aproveitamento. Acontece que neste cenário não estavam se efetivando estas garantias, nos anos de 1990, principalmente nas classes populares.

Desta forma, o Projeto tinha como intenção não apenas cumprir os conteúdos do currículo, mas preparar os(as) estudantes para o mercado de trabalho, para a vida ampliando os seus conhecimentos culturais. Assim, partindo desta concepção se evidencia o papel da escola na trajetória das crianças e adolescentes das classes populares. Como afirma a professora Suzane Vieira Gonçalves:

O projeto *Ágora* coloca a atividade educacional como formativa não apenas como cumprimento curricular de conteúdos; busca preparar o educando para o trabalho, para vida social, e para a cultura da consciência sem degradá-la, sem aliená-la e sem oprimi-la. Evidenciamos, assim, que o CAIC desde sua fundação possui uma proposta diferenciada, preocupando-se com a inclusão, com a formação qualitativa dos alunos, com a humanização para se tornem efetivamente cidadãos. (GONÇALVES, 2004, p. 26)

Para tanto, o Projeto *Ágora* intencionou através da Proposta Política Pedagógica proporcionar vivências participativas e democráticas. A educação era compreendida como o foco, sendo assim todas as áreas como saúde, cultura, comunidade, trabalho e esporte deveriam colaborar para construção do saber e contribuir efetivamente para o exercício da cidadania.

Havia no Projeto uma inquietação com atividade docente, onde o quadro nacional era de uma carga horária exaustiva e a falta de políticas educacionais, que se preocupassem com a estrutura profissional dos educadores. Destaco a autora abaixo:

A partir da década de 1990, as políticas governamentais vêm promovendo o congelamento salarial, bem como, a sua redução, retirando uma série de vantagens e conquistas da categoria, obtidas ao longo da vida profissional, a não implementação do plano de carreira docente, diminuindo verbas destinadas para à Educação, o que vem repercutindo nas condições de trabalho que se tornam mais precárias. (BRZEZINSKI, 2002, p. 114)

Compreendo a “estrutura educacional”, da qual o Projeto se refere, como as políticas de formação continuada para os professores e esta é uma marca que acompanha o CAIC desde sua fundação até os dias atuais.

Sendo assim, o Projeto enfatizava a “construção da qualidade”, criando condições básicas para a atividade docente como: redução da carga horária dos professores na sala de aula, tempo livre para estudo e planejamentos necessários à prática e dedicação de 40 horas semanais exclusivas para a escola. Logo, os(as) professores (as) exerciam a docência em apenas uma turma, no turno inverso se dedicavam a todas demais atividades docentes citadas.

Segundo professores (as) que ainda atuam na escola, há relatos que foram desenvolvidos, a partir de 1994, cursos mensais de formação continuada no próprio espaço de trabalho, tais como discussões sobre teorias de alfabetização e aprendizagem, novas metodologias do português e matemática, temas filosóficos-éticos e etc. Em conjunto com os (as) professores (as) da FURG que se revezavam em acompanhar os (as) professores (as) do CAIC no turno inverso, definindo o espaço da formação pedagógica e acompanhamento ao planejamento dos (as) docentes. Além disso, foi oportunizado aos (às) professores (as) encontros de formação nas universidades parceiras da FURG.

Neste sentido, o Projeto tinha como objetivo o exercício competente da docência e desenvolvimento intelectual dos (as) professores (as), visto que na esfera nacional os profissionais que atuavam nas licenciaturas eram oriundos das escolas públicas, na grande maioria, causando assim a reprodução de uma carência cultural, da qual a formação inicial dos docentes não dava conta. Este não é um quadro apenas de 1994, mas estende-se até os dias de hoje. Como se refere a autora:

Na tentativa de traçar o perfil do professor brasileiro, a literatura enfatiza algumas características desestimuladoras do exercício da atividade docente que denigrem a sua imagem, considerando-o, genericamente, como um profissional desqualificado, um semi-profissional, desvalorizado e degradado, em parte pelo seu despreparo para exercer a profissão. (BRZEZINSKI, 2002, p. 114)

Em meio a este contexto, havia outra inquietação presente no Projeto *Ágora*, o qual se preocupava muito com a comunidade no sentido de exercer com dignidade a sua cidadania, pois o quadro de vulnerabilidade social e desfavorecimento cultural foram enfrentados por meio da aposta numa medicina preventiva através da área da saúde, para garantir uma melhoria nas condições de vida, afirmando que as crianças deveriam frequentar a escola buscando a profissionalização. Assim, o CAIC visava oportunizar aos estudantes vivências culturais como peças teatrais, oficinas de leitura e produção de textos, noções básicas de Francês, sala de vídeo e cinema, horta escolar, saúde pública,

etc... O Projeto “Acreditar é investir”, por exemplo, que acontece até hoje, proporcionando atividades iniciais de uma profissão, ginástica feminina para a comunidade, campeonatos esportivos, desenvolvimento corporal e construção de regras por meio da educação física.

Na prática não deu tudo tão certo como a Proposta Ágora previa, um incidente segundo relatos dos (as) professores (as), foi que alguns dos (as) professores (as) não se dedicaram como o Projeto Ágora exigia, deixando as 12 horas destinadas aos estudos sem ou com pouco aproveitamento, evidenciando a falta de envolvimento com o Projeto Político Pedagógico, que apostava não apenas no repasse dos conteúdos, mas no compromisso com a cidadania, evidenciando a identidade do Projeto Ágora, que concebia a escola como primeiro espaço público vivenciado pelos cidadãos.

Então, ao fim do ano de 1994 alguns docentes foram remanejados. Muitas situações conflituosas ocorreram devido a SMEC perceber o CAIC como mais uma escola da rede municipal e que deveria participar das ações da rede, não compreendendo o diferencial da proposta pedagógica possibilitada via convênio com a universidade.

As relações entre a SMEC e a Coordenação do Projeto Ágora ficaram muito estreitas no ano de 1995, ao final deste ano letivo o professor Jussemar deixou a direção do Centro. Assim, no ano de 1996 o Projeto Ágora não vigorava mais, sendo aderido ao sistema de avaliação da SMEC e o trabalho diferenciado de alguma maneira é comprometido, segundo os(as) professores(as) que vivenciaram o CAIC/FURG nesta etapa. Muitas transformações ocorreram na proposta pedagógica e muitas vivências aconteceram até o presente.

Portanto, após a saída do professor Jussemar da direção, o CAIC já passou por sete gestões, todas sobre responsabilidade da FURG, que é uma cláusula do convênio entre as instituições, (os)as diretores(as) são respectivamente os(as) professores(as): Ana Lock, Cleuza Maria Sobral Dias, Cleusa Maria Moraes Pereira, Rossane Vinhas Bigliardi, André Lemes da Silva, Débora Medeiros do Amaral e atualmente é dirigido pela professora Liane Orcelli Marques.

Atualmente, a Instituição de Ensino oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental completo e Educação de Jovens e Adultos. Atende em torno de 780 estudantes e conta com aproximadamente 70 professores(as) no corpo docente. Também, continua vigorando o convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande – FURG e a Prefeitura Municipal do Rio Grande, através da Secretaria Municipal de Educação – SMEd.

Comecei aqui a analisar o processo de formação continuada, que perpassa sobre o convênio, neste documento estão as cláusulas estabelecidas entre as instituições mantenedoras e as respectivas competências de cada uma delas. Este documento foi estabelecido desde a fundação do Centro, continua sendo renovado a cada cinco anos automaticamente.

Apresenta-se como responsabilidade da universidade o que refere ao aporte de recursos financeiros e humanos, gerenciamento acadêmico e administrativo, os Programas, Projetos de Pesquisa e Extensão. Ao município, inicialmente, cabe gerenciar os recursos humanos e a merenda escolar.

O convênio tem como objetivo o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande CAIC/FURG, proporcionando o desenvolvimento das atividades extencionistas da universidade, e a Escola Cidade do Rio Grande, por sua vez tem como encargo ofertar para a comunidade local a Educação Infantil e o Ensino Fundamental Completo.

Fica estabelecido no acordo, que a formação continuada dos docentes, especificamente o Programa de Formação Continuada Repensando a Prática Pedagógica, que ocorre a cada dois anos, seja subsidiada pela FURG.

A fim de garantir a construção de uma proposta formativa com a participação entre as duas mantenedoras, formou-se a Equipe Pedagógica, que se define por um grupo formado pela diretora, um(a) representante da vice-direção, a coordenação de comunicação e cultura, a coordenação de educação e direitos humanos, a coordenação de estágios e projetos que se reúnem semanalmente para pensar a formação continuada. Estes atores constituem o grupo da Equipe Pedagógica, que intenciona configurar a identidade da gestão, mas este grupo enfrenta um grande desafio neste sentido, que é afinar os discursos entre representantes da Universidade e representantes do Município⁴.

Ao analisar o regimento da escola percebi que não se apresenta no sumário um item específico sobre a formação continuada dos professores, mas nos objetivos deste documento consta o seguinte:

⁴ Posteriormente a análise do convênio entre as mantenedoras do CAIC/FURG, ocorrem mudanças que julguei importantes relatar aqui. Uma desta, foi que a coordenação pedagógica era exercida por professores(as) do município, entretanto ao final de 2017 esta coordenação pedagógica voltou a ser exercida por integrantes da FURG, como já havia acontecido anos atrás. Desta forma, os núcleos de Comunicação e Cultura, Direitos Humanos, Estágios e Projetos tiveram suas coordenadoras remanejadas para outras funções algumas no CAIC e outras na FURG, recebendo então outros novos(as) coordenadores(as) pedagógicos. Esta mudança resultou num novo formato de Equipe pedagógica que passou a ser formada pela diretora, as vice-diretoras e os coordenadores pedagógicos.

Integra-se aos objetivos da escola, o oferecimento de encontros de educação continuada aos educadores, desenvolvidos semanalmente, por intermédio de reuniões pedagógicas, possibilitando um processo de reflexão-ação-reflexão da prática docente, bem como da proposta político pedagógica que atendam as necessidades dos processos educativos (CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2013).

Percebi, então que há uma preocupação com o espaço da formação continuada pautado na reflexão-ação-reflexão, que se propõem em acordo com o PPP da instituição. Além disso, nos objetivos do regimento da escola encontrei a preocupação em superar as ações assistencialistas, tendo como objetivo qualificar os processos educativos nos diferentes tempos/espacos de ensino.

Além disso, existe também o conselho Técnico-Administrativo-Pedagógico-Comunitário do CAIC, que é formado por membros da comunidade escolar: direção, vice-direção, coordenação das 3 áreas (saúde, educação e integração comunitária), um representante do Círculo de Pais e Mestres (CPM), um representante dos professores e 3 representantes dos educandos (1 dos Anos Iniciais, 1 dos Anos Finais e 1 da EJA). De acordo com o Regimento escolar, o conselho tem por objetivo:

Democratizar as ações desenvolvidas no centro, de forma que o planejamento, a execução e avaliação de todos os processos desenvolvidos passam pela responsabilidade e pelo conhecimento de toda comunidade que envolve a instituição (CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2013).

A atuação do Conselho nas atividades do CAIC/FURG é de suma importância, visto que é formado por representantes de todos os seguimentos que acompanham os recursos com transparência, as tomadas de decisões, constituindo-se de um espaço onde todos(as) tem voz e vez, independentemente da posição que ocupam no Centro. Este movimento, que o conselho realiza por meio das reuniões, percebi como uma atividade formativa para os docentes e os demais que integram este espaço, pois as decisões que são tomadas estão incutidas as concepções de escola, que este grupo acredita e que permitem compor este espaço.

Ao analisar a constituição do Projeto Político Pedagógico (PPP) a instituição do CAIC/FURG percebi que a instituição se define como um lugar de inquietude, lugar que vive em constante transformação, local de metamorfose, e esta é mais uma marca desta instituição.

A atitude de mudar é o que possibilita aprender, crescer para acompanhar o movimento de mudança, que se vive a cada início de ano com os novos (as) estudantes, que se recebe e com os novos desafios que vem juntos deles (as). Assim, o PPP afirma:

A inquietude é uma característica que marca este lugar... Esta é uma característica da comunidade, dos profissionais, dos estudantes, que revelam a necessidade e o anseio de mudança, de resistência as realidades vividas e de uma busca constante por novas possibilidades sociais e educacionais, que oportunizem o acesso social e a vivência dos direitos humanos.(CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.5)

A palavra inquietude oferece vários significados, um deles é não permanecer estático, se conformando com a situação, mas em constante movimento de busca por novos horizontes, que permitam apostar em rupturas para avançar nas dificuldades do processo de ensino/aprendizagem. A figura do professor simplesmente não acarreta, em certas situações, todo movimento de transformação que a educação pode causar. Por isso, é necessário o envolvimento de todos os agentes do sistema escolar, mas a disposição do (a) professor (a) pela busca da transformação e o fato de não se conformar com a realidade é o primeiro passo de muitos para a educação alcançar seus objetivos.

No corpo do texto do PPP se evidencia a presença da formação continuada percebida como histórico da escola, onde encontrei a seguinte afirmação: “Na história do CAIC, os momentos de formação dos profissionais sempre ganharam destaque” (CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.5).

O PPP se organiza nos seguintes subtítulos como descrevi na “Da trajetória histórica e do diagnóstico: breve resgate histórico do centro de atenção integral à criança e ao adolescente e da escola municipal cidade do rio grande”; “Do diagnóstico e funcionamento da escola municipal cidade do rio grande”; “Das concepções”; “Dos sujeitos ativos do processo de ensino de ensinar e aprender: professores e estudantes”; “Da formação continuada em serviço”.

Desta forma, analisei apenas as questões pertinentes ao processo da formação continuada, que constitui o objetivo do estudo, como nos demais documentos.

No subtítulo “Do diagnóstico e funcionamento da Escola Municipal Cidade do Rio grande”, encontrei as incumbências dos professores, que se definem como tarefas fundamentais para o exercício da docência com qualidade. São elas:

É de competência desses profissionais, planejar, desenvolver e avaliar ações educativas, de acordo com os objetivos propostos pela escola, visando que todos tenham direito de acesso ao conhecimento, o que é potencializado pela apropriação dos espaços de formação continuada (CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.10).

Neste sentido, a escola aposta e investe na formação continuada como propiciadora do desenvolvimento das atividades docentes propostas, preocupando-se com a qualidade, a organização, os estudos metodológicos, respeitando a diversidade cultural, potencialidades e dificuldades dos educandos.

No PPP, também está registrada a organização das reuniões semanais de formação continuada com professores(as) e as atividades que são previstas pelo Repensando a Prática Pedagógica, projeto de extensão realizado a cada biênio e aberto para toda a comunidade escolar e acadêmica. O evento ocorre em formato de seminário socializador e tem por intuito fazer uma síntese dos principais temas discutidos, ao longo dos dois anos, no espaço formativo, analisando as potencialidades e os desafios através da socialização dos conhecimentos teóricos e práticos. O Repensando a Prática Pedagógica é um Programa de Extensão, instituído na gestão de professora Cleuza Maria Sobral Dias nos 2000.

No PPP fica atribuído a Equipe Pedagógica o planejamento destas reuniões, a criação de estratégias para superar os desafios no que tange ao processo de ensino/aprendizagem, tais como: a diversidade em classe, como priorizar os conteúdos, como eleger projetos que atendam às necessidades dos estudantes. Além disso, a Equipe Pedagógica possui a tarefa de nortear os(as) professores(as) na análise das produções dos estudantes, auxiliar na verificação do crescimento de cada estudante e no desenvolvimento de atividades que propiciem a construção de conhecimento.

Nestes encontros, que acontecem semanalmente, aos professores(as) cabe pensar e repensar sobre suas ações e ter um momento de estudo coletivo sobre embates vivenciados nas práticas cotidianas. Os docentes também constroem com o grupo as estratégias metodológicas que irão utilizar, buscando a partir de sujeitos heterogêneos e plurais, estabelecer uma identidade coletiva, que tem como objetivo superar as dificuldades vivenciadas pelo grupo aproximando as teorias da prática. Esse se caracteriza como um grande desafio da formação continuada do corpo docente.

Ainda descrito no PPP, além do evento Repensando, acontece um pré-Repensando, em reuniões de formação continuada onde os(as) professores(as) dos Anos

Iniciais, dos Anos Finais, da EJA e da Educação Infantil se encontram e partilham suas experiências significativas, suas práticas através de relatos de experiência, fotos, vídeos, portfólios, diários, obras de arte e etc.

Este evento é interno no CAIC/FURG, apenas para os(as) profissionais do Centro com participação do grupo docente, da Coordenação da saúde, da Coordenação de Comunicação e Cultura, da Coordenação de Educação e Direitos Humanos, da Coordenação de Estágios e Projetos. Todos estes atores apresentam o trabalho educativo que desempenham no Centro. Entendo este momento como um movimento significativo para a construção da compreensão da identidade da escola, entre os(as) docentes e profissionais, pois a formação profissional em geral é restrita as áreas específicas do conhecimento, sendo assim este espaço proporciona uma percepção das concepções escolares confeccionadas num só espaço, por vários olhares e ações plurais desenvolvidas na instituição.

Na descrição do processo de formação continuada no PPP percebi, que este espaço é um lugar de construção de novas aprendizagens, desacomodação para superar os limites diários. A escola aposta na Formação para/junto com o(a) professor (a) com o intuito de construir um processo dialógico, que todos sejam participantes, oportunizando a autonomia e o protagonismo do coletivo.

No subtítulo “Dos Sujeitos Ativos do Processo de Ensino de Ensinar e Aprender: professores e estudantes” a Formação Continuada em serviço é apresentada como um espaço/tempo central para a produção de conhecimentos e experiências que proporcionando o direcionamento das práticas pedagógicas, entendido como essencial mediante as alterações na forma como professores e estudantes dialogam com o mundo.

Enfim no documento possui outro subtítulo “Da Formação Continuada em Serviço” que apresenta a proposta da Formação Continuada articulada na escola e assim como o Projeto Ágora que visava a qualificação do processo de ensino/aprendizagem o PPP também se remete a busca desta qualificação. Neste subtítulo são salientadas as dificuldades em manter a Formação Continuada dentro da escola, visto que isso só é possível através das lutas diárias do CAIC/FURG e a parceria entre as instituições mantenedoras, em clima amistoso, que oferecem suporte para garantir atendimento as demandas enfrentadas por meio de profissionais capacitados.

Há ainda no PPP, uma preocupação com a profissionalização e a cultura docente no que se refere à garantia de participar das reuniões de Formação Continuada,

respeitando o espaço/tempo que envolve a escola da atualidade tendo em vista os vários níveis de atuação profissional dos(as) professores(as).

A coordenação pedagógica, até 2014, foi ocupada por profissionais da universidade, pois era uma condição do convênio, a partir da consolidação da política de extensão universitária e necessidade de qualificar a ação docente neste campo, assim como a compreensão que a escola é uma instituição da Rede Pública municipal, necessita desempenhar um papel protagonista no processo de formação continuada. Logo, durante 2014 até 2017 os(as) professores(as) que ocuparam a coordenação pedagógica eram da rede municipal. A partir de 2018, a coordenação pedagógica voltou aos técnicos em assuntos educacionais da FURG, a justificativa para tanto seria que a universidade percebe a coordenação pedagógica como potencializador de suas atividades extensionistas.

Por fim, analisei o projeto Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada – PAF que surge com o intuito de superar os desafios da docência, iniciando as ações no ano de 2013 uma proposta de trabalho diferenciada, um projeto voltado para o corpo docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nos anos de 2013 até 2015, as ações do PAF aconteceram no Ensino Fundamental do 1º ano ao 5º ano. Já, no ano de 2016 se restringiu ao ciclo da alfabetização compreendido do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

Assim, de acordo com legislação que embasa o projeto, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, art. §4º, que garantiu, através de muitas lutas, o piso nacional para os profissionais do magistério, observa-se na composição da jornada de trabalho, com isso, o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. Desta forma, na organização da carga horária do PAF, temos uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (10 turnos), 6 turnos são dedicados ao atendimento para os estudantes (5 tardes e 2 manhãs), 2 turnos de planejamento individual (2 manhãs de hora/atividade) ½ turno de formação continuada e ½ de Planejamento Coletivo (1 manhã) na escola em consonância direta com a legislação vigente.

O PAF surgiu, também, da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação/SMed e a Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Este projeto nasceu com a proposta de sanar algumas dificuldades como: os altos índices de reprovação, várias dificuldades de aprendizagem, permanência na educação básica, valorização da escola, a vulnerabilidade social, questões que se traduzem nos desafios da docência na

contemporaneidade. Buscando não apenas reverter este cenário, mas também para garantir aos docentes a hora-atividade, de 33% da carga horária como especificado na lei acima, sem que o trabalho docente sofresse interferência direta no convívio dos estudantes com os (as) professores(as).

O Atendimento Diferenciado era oferecido pelas professoras de cada ano, para suas respectivas turmas, onde as docentes dividiam a turma em dois grupos e atendiam no contra turno, durante uma manhã inteira cada grupo. Alguns grupos eram divididos por níveis de aprendizagem e outros por interesse dos estudantes nos projetos construídos e disponibilizados. No dia que o estudante frequentava a escola no Atendimento Diferenciado era oferecido almoço e diversas oficinas e ações de extensão universitária no intervalo entre o turno da manhã e o turno da tarde.

Nos momentos de planejamento coletivo, as professoras do PAF se encontravam semanalmente com seus pares, de acordo com nível, para organizar o planejamento de forma coletiva e propor projetos comuns às turmas. Acrescento Iria Brzezinski (2002 p.123): “A identidade pressupõe um bom relacionamento com seus pares”. Estes momentos de encontro são onde se constroem aprendizados troca de experiências e saberes. Sobre o planejamento coletivo percebo que muitas ações foram desenvolvidas como diagnósticos individuais e coletivos, entrevistas com as famílias, visitas nos lares das famílias ausentes.

Tracei aqui as contribuições, que estes documentos trazem sobre a formação docente, em seguida analisei como estes documentos constituem as ações formativas dos docentes, que atuam no CAIC/FURG.

3.4 Refletindo como a Formação continuada é evidenciada nos documentos

Através da leitura destes documentos foi possível perceber, que a formação continuada tem como principal compromisso ser um espaço de estudo e reflexão coletiva. Para que estes momentos façam sentido ao grupo de professores (as) a instituição aposta numa formação, que tenha a práxis como um componente fundamental, mirando em contribuir no planejamento das aulas, nos processos de avaliação, de ensino/aprendizagem dos estudantes. Assim, percebi que os momentos de formação continuada se caracterizam num momento de partilha e diálogo entre os (as) professores (as) e a coordenação pedagógica. Como acrescenta:

O trabalho colaborativo entre professores(as) não é fácil, já que é uma forma de entender a educação que busca propiciar espaços, em que se dê o desenvolvimento de habilidades individuais e grupais de intercâmbio e diálogo a partir da análise e discussão conjunta no momento de explorar novos conceitos para conhecer, compartilhar e ampliar metas do ensino e as informações de cada um sobre determinado assunto. (IMBERNÓN, 2009, p.60)

A proposta de formação fechada, pronta ou construída por um grupo de forma isolada, não é o objetivo consta nos documentos. Visto que, se considera a história de vida, a pluralidade dos sujeitos envolvidos no processo formação continuada, assim os momentos de formação continuada são constituídos por todos (as) aqueles(as) que se encarregam de construir a escola diariamente, como contribui:

O isolamento gera incomunicação; guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como educativa precisa de processos de comunicação entre os colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender. (IMBERNÓN, 2009, p. 64)

Os documentos da instituição evidenciam a busca por construir uma formação continuada, que seja construída por todos, proporcionando uma formação continuada flexível, dialógica, plural, focada na ética, na responsabilidade para desenvolver o trabalho e na alegria de ser e estar na escola.

Entendi o convênio, especificamente, com um grande potencializador das atividades do CAIC/FURG, visto que estar localizado dentro da FURG proporciona a instituição o constante envolvimento em ações da universidade, assim se abre um leque de possibilidades para as classes populares, que frequentam o CAIC de estar em contato com atividades culturais e científicas, que não fazem parte de suas vivências. Este movimento de abrir portas para um mundo, muitas vezes desconhecido, faz com que os educadores contribuam de forma significativa para a construção do conhecimento e a favor da vida social dos pequenos cidadãos. Como contribui:

A concepção da escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas, e com uma forte presença das comunidades locais, obrigada os docentes a redefinir o sentido social do seu trabalho. Afastando-se de filiações burocráticas e corporativistas, eles devem reconstruir uma identidade profissional que valorize o papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais de organizadores de situações educativas. (NÓVOA, 2013, p. 228)

Sobre a realidade dos estudantes cabe destacar, que são comuns más interpretações e críticas sobre a Educação Popular, no que se refere a um possível reducionismo de sua proposta, sobre o conhecimento formal, como se apenas se restringisse a trabalhar a realidade do aluno. Como esclarece Vale (2001, p.62): “O reconhecimento consciente da relação do homem com o mundo é feito mediante a leitura de realidade que o condiciona e, nela, as limitações que lhes são impostas através do social.” Neste sentido, percebi que nos documentos se propõem uma escola, que realmente tenha sentido para os (as) estudantes. Isso só é possível, quando a escola dialoga com as experiências e vivências, que os (as) estudantes trazem e que são anteriores, contemporâneas a escola, enquanto sujeitos históricos que são.

O convênio define as ações e a organização do Repensando a Prática Pedagógica organizado pelo CAIC/FURG, o evento aparece como um potencializador significativo das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, visto que este socializa e traz para os(as) educadores(as) a dimensão do seu fazer docentes, pois nestes momentos estes sujeitos se veem como protagonistas das suas práticas, desta forma complementa:

O repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, a profissionalidade (MARTINIAK, 2015, p. 54).

O documento do PPP inquieta os(as) educadores(as), questionando: Por que mudar? Por que viver em constante transformação? Discutir sobre os desafios da docente entre o grupo constitui nos(as) docentes o sentimento de pertencimento, refletindo a identidade do coletivo, que é constituída em vários tempos e espaços e gera também um compromisso com a comunidade escolar em geral, quando de fato o(a) professor(a) se integra na proposta de trabalho. No PPP se evidencia os espaços formativos como os potencializadores da interação entre os(as) docentes, afim de estruturar a concepção de escola, que a instituição intenciona, como é possível observar no trecho abaixo deste documento:

Procura-se nos espaços formativos semanais (com todos os profissionais), atuar no sentido de garantir o diálogo entre os diferentes níveis de ensino que fazem parte do CAIC, buscando aproximar as concepções e proposta metodológica. Nesses encontros semanais, os professores trabalham com a realização de diferentes estratégias formativas, tais como: o estudo de questões que inquietam e prejudicam o fazer docente, o conhecimento de diferentes propostas metodológicas e formas de superar as dificuldades e a construção de formas coletivas de trabalho. (CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL

À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.21). [Acréscimo do autor]

Logo, segundo os documentos, as ações de formação continuada para os(as) professores(as) visam aproximar cada vez mais os discursos das práticas. As transformações, que acontecem no sistema/mundo precisam dialogar com o currículo escolar, com as metodologias, a didática e o fazer docente em sua integralidade. Sobre essa questão, Nóvoa (2009, p. 02) afirma que: “A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo”. Assim, analisar e discutir sobre os documentos do CAIC/FURG faz com que se entenda a concepção da instituição, sobre os processos de formação continuada, logo estes processos constituem-se como uma característica marcante da instituição que define a identidade docente traçada neste espaço.

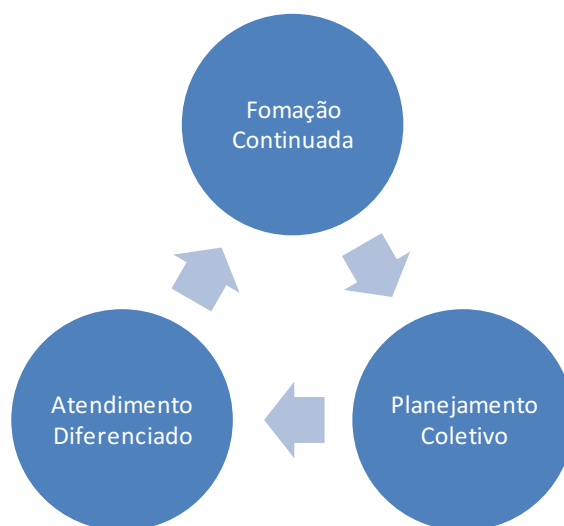
O projeto do PAF apresentou várias dificuldades na prática e os vários impasses enfrentados no desenvolvimento diário do trabalho docente, visto que as condições de vida, de grande parte dos (as) estudantes atendidos (as) pela escola, são precárias. Isso se manifesta no que tange a inserção no mercado de trabalho, a vulnerabilidade em suas diferentes formas, a injustiça social, ambiental e a violação de direitos humanos básicos. Entretanto a escola não se restringe apenas ao currículo, mas desenvolve um trabalho que busca a construção do conhecimento voltado para o compromisso com a educação popular, como traz o trecho do PAF abaixo:

Defendemos que não basta apenas ensinar a ler ou escrever e desenvolver o raciocínio lógico- matemático. Nosso papel, enquanto instituição comprometida com a educação popular é o de reinventar seu fazer, reconhecendo que se trata de um paradigma teórico e prático que se origina da luta das classes trabalhadoras e se fortalece com essas, mas que precisa ser atualizado na contemporaneidade. (PROPOSTA DE AÇÃO DO PAF, CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.13).

A formação continuada constituiu o pilar sustentador de todas as ações pedagógicas desenvolvidas, assim como afirma a proposta do PAF (2016) quando se refere ao fato dos (as) professores(as) que disponibilizam 40 horas para escola podem dedicar-se com mais qualidade de tempo, para desenvolver práticas pedagógicas coletivas embasadas em estudo e reflexão contínua, como acrescenta o trecho da Proposta de Ação do PAF, a seguir: “Há que se destacar que o fato do professor estar

dois turnos em uma única escola contribui para sua integração, tanto com a comunidade, quanto com a dinâmica do estabelecimento de ensino.” Logo, aposta que se faz neste programa está alicerçada sobre os três pilares que o constituem, como apresenta a figura 3 abaixo:

Figura 3: Organização do PAF



Fonte: Escola Municipal Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG)

O Atendimento Diferenciado de acordo com a Proposta do PAF (2016) não só contribuiu para o processo de ensino/aprendizagem, mas favoreceu experiências e vivências fundamentais, que proporcionam aos educandos (as) ampliar a leitura de mundo e exercer a cidadania.

Além desta realidade, a docência ainda se depara na Educação Básica como situações como o descaso de muitas famílias com o processo de ensino/aprendizagem, a falta de limites nas relações sociais infantis, a infrequência nas aulas, a reprodução de diversos tipos de violências, a indisciplina, as várias dificuldades de aprendizagens e síndromes diagnosticadas ou não e ainda as em processo de diagnóstico. Neste sentido, os encontros de formação estruturados nos documentos da instituição revelaram-se como espaços propícios para as discussões acerca dos desafios encontrados na docência, que fazem parte da educação popular, como complementa o trecho da Proposta de Ação do PAF:

Segundo Maciel (2011, p. 337), a “pedagogia freireana é a síntese da teorização implícita na prática de Educação Popular”. Isso é justificado pelo fato do autor defender o conhecimento como possibilidade de superação “de relações verticais contraditórias e de modelos mecanicistas de análise da realidade social e implantação de

novas propostas que indiquem esperança e a necessidade de mudanças”. No CAIC, procuramos desenvolver nossa atuação com base em tais pressupostos, reconhecendo os limites e possibilidades da escola enquanto instituição, mas entendendo seu papel como instrumento de transformação e a dimensão política do ato de educar. (PROPOSTA DE AÇÃO DO PAF, CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.12). [Grifos do autor]

O espaço da formação continuada apareceu no projeto do PAF com o objetivo de qualificar os espaços escolares, através de compreensão e elaboração de estratégias que vieram a garantir ao público o direito de aprender. Além disso, buscava discutir temáticas que façam sentido nas práticas pedagógicas do grupo. Desta forma, nos momentos da formação foram evidenciados, a partir compartilhamento de saberes, trocas de experiências, contribuindo para a transformação constante do grupo docente a fim de contribuir para o crescimento de toda a comunidade escolar.

O escopo da formação continuada é construído de forma aberta e dialógica, visto que a ideia de uma formação fechada, pronta construída fora do grupo não é o que a escola demonstra acreditar. A proposta construída por muitas mãos, sujeitos plurais, todos, que fazem o dia-a-dia do CAIC/FURG acontecer, para tanto a formação continuada se caracteriza de forma flexível, plural, aberta, mas focada no compromisso ético e na seriedade trabalho docente realizado através dos processos dialógicos constituídos.

A análise destes documentos me possibilitou compreender a dimensão do trabalho mediado pela educação popular, formal e pública desenvolvido no Centro, é possível visualizar a organização estrutural e humana necessária para as ações pedagógicas acontecerem, contando com o compromisso dos profissionais que atuam nesta instituição. Além disso, por meio destes documentos ficou evidenciado que a formação continuada é uma marca institucional do CAIC/FURG, que iniciou com o Projeto Ágora e continua a acontecer ao longo dos 24 anos de atuação desta instituição.

Capítulo IV

A profissão docente e os saberes docentes

Neste capítulo tratei sobre os entrelaçamentos da formação continuada com a constituição da profissão docente e os saberes, que perpassam os espaços desta formação. Desta forma, intencionei discutir algumas compreensões sobre a temática que merece destaque no cenário educacional brasileiro, pois com tantas críticas massivas a profissão docente, a constante desvalorização dos (as) professores (as), a culpabilização que a sociedade coloca nos ombros do professorado e a desprofissionalização refletimos como bem define Libâneo (2001, p. 14):

Não se trata de culpabilizar os professores, eles não podem responder sozinhos pelos fracassos da escola, atrás deles estão as políticas educacionais, os baixos salários, a formação profissional insuficiente, as faltas de condições de trabalho, falta de estrutura e coordenação e acompanhamento pedagógico etc.

Em meio a tal contexto faz-se necessário pesquisar sobre este assunto para compreender, enquanto docente, esta conjuntura e trazer contribuições relevantes sobre a temática para a sociedade em geral. Assim, penso que não se pode abordar a temática de formação de professores (as) sem refletir sobre a profissão docente e os saberes mobilizados para exercer esta profissão.

Neste capítulo, procurei discutir algumas marcas históricas da profissão docente, que configuraram este ofício como se conhece hoje. Refleti, também, como se dá a formação dos (as) professores (as) e como a sociedade percebe a docência no Brasil. Destaquei algumas relações estabelecidas entre o Estado e a profissão docente envolvendo momentos políticos, onde o trabalho educativo está envolvido, debati, também, a diferença da docência e das demais profissões como produção de capital.

Logo, por meio das análises desenvolvidas nesta pesquisa, tracei uma discussão sobre os saberes docentes envolvidos no âmbito do projeto do PAF, objeto deste estudo. Em seguida, apresentei a organização do trabalho docente desenvolvido no PAF suas contribuições e limites. Por fim, tratei sobre a identidade docente construída também no PAF.

A intenção de discutir a profissão e os saberes docentes, se deu pelo fato de pensar, que a profissão docente, tanto na formação inicial como continuada, sofre uma

desvalorização, o que ocasiona a desprofissionalização docente. Os saberes envolvidos na prática docente são vistos, diante de grande parte da sociedade, como saberes que não necessitam de qualificação, sendo assim a formação continuada se apresenta como um espaço de ressignificação da prática docente, espaço de resistência a fim de desconstruir essa afirmação.

4.1 Profissão de professor(a): a docência como ofício

Nas últimas décadas, é possível perceber, que com o advento da globalização e a reestruturação econômica através do neoliberalismo, ocorreram mudanças significativas na organização mundial por intermédio do capitalismo, como acrescenta Meszáros (2011, p.35) “O impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema”. Assim, estes impactos, em nível mundial, interferem no sistema educacional, pois a economia alterna diretamente as questões educacionais. Neste sentido, a escola acaba por atender aos interesses do capital, visto que é parte integrante do estado e o estado está subjugado ao sistema capitalista, que é mantido pelo povo. Assim, a profissão docente ainda que compondo um mecanismo do sistema produtivo, se coloca num movimento resistente, onde a formação docente atue também como resistência, como acrescenta:

É necessário explodir seus limites para compreendermos que não se trata apenas da formação – adequada ou inadequada – do professor, mas das determinações históricas para reposição da hegemonia burguesa definida em termos neoliberais, de um modelo econômico que tem no privilegiamento do setor financeiro e nas políticas assistenciais de massa seus objetivos centrais. (EVANGELISTA e TRICHES, 2015, p.180)

Assim, o professorado vem tentando não ceder aos desejos do capital, mas sofre constantemente com as reformas educacionais propostas pelo governo, visto que tais reformas apostam na figura do(a) professor(a) como agente modificador das dificuldades encontradas na educação, quando na verdade esse sozinho não conseguirá romper com as realidades existentes, como traz também:

Essa abordagem da formação e do trabalho docente teve seu impulso no Brasil no início dos anos de 1990, entretanto, foi a partir da primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República (1995-2002) que se desenvolveu um conjunto de ações tendo em vista a —reforma educacional. Para que essa reforma se

consolidasse, era necessário reconverter o professor; torná-lo um sujeito que, diante de todos os problemas, fizesse a —diferença. Contudo, essa diretriz não se realizou plenamente, embora sua formulação em geral tenha obtido larga concordância. (EVANGELISTA e TRICHES, 2015, p.191)

Talvez a intenção do governo, de fato, não seja romper com as dificuldades encontradas pelos(as) professores(as) para auxiliar na conscientização sobre tal sistema capitalista, tão pouco enxergar a posição que ocupam neste contexto.

Em meio a este cenário a formação inicial e continuada precisa incentivar e alertar sobre o compromisso com a profissionalização docente. Os saberes docentes precisam ser reconhecidos, colocando o professorado na qualidade de agentes protagonistas do próprio ofício. Para que esse processo ocorra se torna necessário um tempo/espço para os(as) professores(as) dialogarem sobre a atual situação dos processos educativos formais. Percebo, este tempo/espço nos encontros formação continuada, onde os(as) professores(as) poderão ter a oportunidade de refletir sobre a sua profissão e travar movimento de resistência.

Assim, entendo o espaço da formação continuada dos(as) professores(as) como um canal, para que de fato se consiga solidificar a profissionalização. Como contribui:

Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e da subjetividade dos professores, que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (TARDIF, 2004, p. 20) [Acréscimo do autor]

Com o intuito de ampliar os horizontes sobre a temática do estudo fui buscar nas pesquisas sobre a configuração da profissão docente e encontrei as pesquisadoras Vicentini & Lugli (2009), que discutem sobre a história da profissão docente no Brasil, de forma que me possibilitaram compreender como se constituiu a profissão docente no país.

Aos meados do século XIX quando não havia instituições formadoras de professores(as), estes(as) eram selecionados pelo atestado de moralidade e conhecimento dos conteúdos que deveriam ensinar. Além disso, existiam também os(as) professores(as) adjuntos(as), os quais observam as aulas de um(a) professor(a) titular com o objetivo de aprender como dar aulas. Neste período, surgem no Brasil

instituições com papel de preparar os(as) professores(as) para o ensino, visto que a docência se configurou como profissão com o advento do Estado assumir o papel da Igreja, pois anterior a isto a educação tinha caráter religioso. A docência era entendida como sacerdócio, como uma vocação definindo culturalmente uma imagem vocacional do(a) professor(a), que perdura até hoje na sociedade, como bem define Arroyo (2011).

Assim, por volta de 1834 começaram a surgir no país as Escolas Normais, que eram de responsabilidade financeira dos governos provinciais. A estrutura destas escolas era precária, não admitiam mulheres e possuíam uma pequena procura por parte dos estudantes, porque a profissão docente neste momento não oferecia nenhum prestígio, além de oferecer baixos salários.

Desta forma, era mais econômico para o Estado manter o modelo de professores(as) adjuntos(as), pois assim os(as) estudantes com apenas 12 anos já podiam entrar na profissão, enquanto que nas Escolas Normais deveria ter 18 anos para o ingresso. Outra questão relevante é quem eram os(as) professores(as) das escolas? Eram profissionais que possuíam “notório saber” e diploma universitário de outros cursos.

Neste contexto, evidenciei fragilidades nas preocupações do Estado com as condições de formação dos(as) futuros(as) professores(as), parece-me que se poupava financeiramente na formação, a desvalorização caracterizava a profissão e qualquer indivíduo portador de notório saber estava apto para lecionar. O intuito de trazer essas reflexões sobre as Escolas Normais não é me aprofundar sobre estas, mas sim refletir sobre como foi se organizando a profissão docente em âmbito nacional.

Na década de 1920, foram surgindo os Cursos Complementaristas, que trouxeram para a história da profissão docente uma variedade de formações, na área da docência, pois se permitia lecionar os(as) professores(as) adjuntos(as), os(as) professores(as) leigos(as), os(as) professores(as) que possuíam notório saber, os(as) professores(as) com atestados por moralidade e ainda os(as) professores(as) formados(as) pelas Escolas Normais. Entendo, que estes vários formatos de formação dos(as) professores(as) criam um processo de desqualificação da profissão, visto que estes vários modelos colocam a docência num ambiente suscetível a desprofissionalização.

Posteriormente, na década de 1930, alguns educadores(as) da Associação Brasileira de Educação⁵(ABE), segundo Vicentini e Lugli (2009), acreditavam ser necessário, que o Brasil ofertasse um sistema nacional de ensino com a intenção de programar uma política nacional de educação. Com a Era Vargas, na década de 1930, tentou-se estabelecer regras para o ensino em âmbito nacional. Esse período demonstra uma preocupação com a formação docente.

Assim, no período do Estado Novo (1937-1945), ocorreu uma grande unificação do sistema educacional brasileiro, complementado com a promulgação a Lei Orgânica do Ensino Normal por meio do Decreto – Lei 8.530, de 1946. Conforme explica Vicentini e Lugli (2009, p.41-42), este Decreto: “[...] procurou dar uma organização nacional a formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino”. Entretanto, como o período do Estado Novo foi um momento marcado pelo autoritarismo, cabe destacar que a lei pretendia regular o sistema de ensino burocraticamente e a preocupação com a formação dos(as) professores(as) se restringia a formação inicial, que se apresentava um caráter técnico, marcando assim uma visão tecnicista do trabalho docente, aproximando a docência das demais profissões. Sobre a profissão docente, Imbernón (2011) discute a necessária redefinição da docência como profissão:

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “profissão” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões (IMBERNÓN, 2011, p.13).
[Acréscimo do autor]

Destaco, também, na década de 1960, o período onde grande parcela da população teve acesso ao conhecimento científico, causando um impacto no sistema educacional que se traduziu em ineficiência, pois este novo perfil de estudantes, das classes populares, das camadas mais pobres, carregavam consigo novas dificuldades, como a miséria física e cultural, que até então não se tinha nas escolas. Além disso,

⁵ Associação Brasileira de Educação (ABE) surge na década de 20, um período cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. Ao longo de sua atuação a ABE promoveu diversas Conferências Nacionais de Educação para debater importantes questões educacionais. O pensamento da ABE influenciou na elaboração de leis que traçam diretrizes e bases da educação e dos planos nacionais de educação. Disponível em <http://www.abe.1924.org.br/quem-somos> Acesso em 10/jun/2017.

vale destacar que as escolas foram pensadas para os cidadãos com condições socioeconômicas elitizadas. Como acrescenta:

Nos últimos quinhentos anos, portanto, a escola que hoje conhecemos foi sendo estruturada aos poucos. Primeiro, para um pequeno grupo, uma elite. Depois, desde a metade do século XIX, ela começou a se abrir para quase todas as pessoas, por meio de um processo pelo qual os diversos passaram a organizar sistemas nacionais de ensino. O ritmo da expansão e consolidação dessa escola de massas foi muito variável de país para país, mas os processos e resultados muito parecidos. (CORDEIRO, 2010, p. 14)

Portanto, a fragilidade do ensino diante da nova configuração de estudantes, comunicou um certo desprestígio da profissão docente, como apresentam Vicentini e Lugli (2009) a ponto de ser realizada uma reformulação no Ensino Normal (1971), onde se estabeleceu Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e mesmo assim não foi contida a queda salarial dos(as) docentes.

Em 1964 deu-se início ao período da ditadura militar (1964-1985), em consequência disto, o Sistema Educacional Brasileiro sofreu várias alterações. Mediante este período se instaurou uma temporada de degradação do sistema público de ensino, com uma série de reformas educacionais e com a precarização do trabalho docente. A partir do vivenciado no período da ditadura, os(as) professores(as) começaram a se organizar para resistir as demandas do governo ditatorial e a lutar pela autonomia docente, valorização profissional entre outros aspectos. A luta dos(as) professores(as) ganhou grande expressão na década de 1980 com as Conferências Brasileiras de Educação.

Atualmente, há também uma corrente tendenciosa, que são as concepções sobre os(as) professores(as) produzidas pelas mídias. Através de múltiplas percepções equivocadas, produzidas por críticos, que muitas vezes, não são da área da educação e opinam sobre temáticas envolvidas nos currículos escolares. Assim, com a velocidade de acesso de grande parcela da população à internet, novos significados foram dados para o conhecimento e a figura do professor. Entretanto, as informações que circulam na internet atingem o professorado de alguma forma e produzem percepções de como sociedade em geral enxerga e intenciona interferir na educação.

Cabe ressaltar, que o trabalho educativo se diferencia das demais profissões assalariadas desenvolvidas no mundo capitalista, como destaca Arroyo (2011, p.19): “O trabalho e a relação educativa que se dá na sala e de aula e no convívio entre

educadores(as)/educandos(as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa.” O ato de promover o processo de ensino/aprendizagem diferencia a profissão docente das demais profissões sim, pois além desta profissão ter suas especificidades no cotidiano, os(as) docentes frequentaram a instituição escolar em média por 15 anos na posição de estudantes, isto difere-se das demais profissões existentes na sociedade.

As condições de trabalho dos professores(as) estão condicionadas ao nível de seu rendimento, de acordo com as imposições do capitalismo, assim o cenário que se apresenta na constituição da profissão é a precariedade que ao longo dos tempos foi dando lugar ao aperfeiçoando até se aproximar da conquista de condições adequadas para o funcionamento das escolas. Por isso, não se pode definir como um processo que apenas evoluiu, mas entre retrocessos e avanços se constituiu a instituição que hoje nomeamos como escola. Como complementa Vicentini e Lugli (2009, p. 69):

Os argumentos dos professores vão se fortalecendo progressivamente, à medida que os conhecimentos especializados necessários para o ensino disseminam-se e permitem ao grupo social apropriar-se nesse saber pedagógico para desqualificar pessoas de outras áreas que procuravam definir os rumos do ensino.

Portanto, ao refletir sobre todos os fatores citados, que condicionaram a constituição da profissão docente historicamente, entendo que o sistema educacional sofreu várias transformações, as quais possibilitaram uma nova estruturação do processo de ensino e foram configurando o perfil de professores(as), de trabalhadores(as) em educação, que em números expressivos têm buscado a construção e reconstrução dos saberes docentes, que são atribuídos a figura do(a) professor(a) a sua profissionalização. Trouxe aqui a percepção da professora Vania Chaigar sobre a profissão docente:

[...] cabe-me exercer a docência da maneira como a compreendo, isto é, uma profissão cuja identidade é construção histórica, coletiva e, portanto, permeada por relações sociais inerentes a grupos e classes sociais. Sendo assim, vejo-a sob um olhar feminino, com a cultura e concepção que me é própria, inclusive sobre profissão. Nossa história de mulheres não está nos livros, falta muito sobre nossas pegadas, embora sempre tenhamos sido as que primeiro ensinaram. (CHAIGAR, 2001, p.44)

Assim, a docência embora percebida por meio da sua identidade história registrada, passou por situações vivenciadas pela sociedade, que interferiram na sua

constituição, mas não apagaram as marcas, que foram constituídas sobre este ofício ao longo da história da humanidade. Em seguida, trouxe uma discussão sobre os saberes docentes envolvidos na profissão docente através do PAF.

4.2. Saberes docentes envolvidos na profissão docente e percepções das professoras colaboradoras: entrelaçamentos possíveis

Mas, ao vivenciar a prática na escola não há como não se transformar enquanto docente, enquanto cidadão, enquanto se humano precisamos a cada dia reconstruir nossos saberes através das vivências cotidianas. (PROFESSORA SIGMA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

Aqui discuti sobre a profissão e os saberes docentes, que se fazem presentes nesta a partir das percepções das professoras sujeitos desta pesquisa. A profissão docente se diferencia das demais profissões. Visto que se vivenciam momentos escolares antes mesmo do ingresso no magistério ou no curso de pedagogia, pois todos os sujeitos que optam por este ofício já frequentaram de 12 a 15 anos a escola e possuem experiências, mesmo ocupando a posição de estudante, que comunicam expectativas de que profissional se prende ser. Desta forma, os estudantes que chegam aos cursos de formação inicial têm ciência de como deveria funcionar uma escola, quais são os afazeres de um (a) professor (a) e como se estabelecem as relações dialéticas do conhecimento.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 1998, p.7)

Deste modo, a constituição do (a) estudante, que estuda para ser professor(a) carrega consigo as concepções destas suas vivências. Conseqüentemente, a prática inicial dos (as) professores (as) têm reflexos diretos das suas experiências, que foram

compilados com os saberes adquiridos na formação inicial, que vão sendo reelaborados através das práticas cotidianas e do processo de formação continuada.

Para compreender a profissão docente, é preciso ponderar que a atividade docente é baseada na interação dos (as) professores (as) com os (as) estudantes. O (A) professor (a) não se constitui profissionalmente, somente através da reflexão no seu trabalho e do saber-fazer diário, mas a escola como um todo é um tempo/espaço onde são tecidas as relações humanas, através da interação entre os (as) professores (as) que idealizam transformar os (as) estudantes e acabam também sendo transformados (as) por estes (as). O que difere a profissão docente de muitas outras profissões, que não desempenham atividades diretamente com pessoas. Como descreve a professora abaixo ao relatar suas atividades práticas: “Inicialmente, relatei que a organização do trabalho vem sendo construída juntamente com a minha profissão, assim destaquei [...]” (PROFESSORA GAMA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

No exercício da profissão docente, os saberes profissionais vão sendo constituídos e vão traçando assim o rumo que cada docente dará a sua trajetória, que se reflete automaticamente nas suas práticas e nas suas convicções sobre o processo de ensino/aprendizagem. Como é possível perceber no relato abaixo:

Não são os espaços de reunião que efetivam a formação continuada, mas o exercício da práxis no movimento de ação-reflexão-ação que permite que o professor mobilize seus saberes experienciais, disciplinares e curriculares e potencialize sua didática e concepções de ensino. (COORDENADORA ZETA, 2017).

A afirmação da coordenadora revela a importância da mobilização dos saberes docentes na atuação da prática cotidiana. Desta forma, segundo Tardif (2002) a profissão docente conta com saberes específicos, saberes estes que são constituídos através das relações sociais, das histórias vivenciadas nas relações familiares, das experiências escolares, das relações culturais e da interação entre os pares de trabalho. Nos momentos de formação se estabelece uma fusão com diversos conhecimentos, que compõem a identidade única para cada indivíduo englobando os saberes existenciais, sociais e pragmáticos.

Quando se compreende e reconhece estes saberes, que constituem a história de vida dos (as) docentes, é traçada uma relação de respeito à subjetividade humana dos sujeitos no desempenho do seu labor. Além disso, é reconhecido também que não há apenas o saber, ou um saber, mas que os saberes são plurais, que constituem seres

plurais, que desempenham práticas plurais, por meio de suas vivências, suas concepções e suas formações, que vão proporcionando novas aprendizagens a cada entrada na sala de aula. Como acrescenta:

[...] a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os(as) professores(as) retraduzem sua formação anterior e adaptam a profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra para resolver os problemas da prática educativa.(TARDIF, 2002, p. 181)

Assim, vão sendo constituídos os múltiplos saberes docentes, em meio às vivências da prática, permeadas pelas teorias que acompanham os (as) docentes, também, vão sendo tecidas as identidades de cada um (a). Entretanto, é necessário que os (as) professores (as) concebam seus próprios saberes a fim de se comprometer com a profissão, agindo de forma reflexiva e consciente sobre o papel que desempenham na sociedade. Como menciona a professora abaixo:

Me constituí alfabetizadora por conta da Formação continuada. Os estudos realizados e as trocas de experiências da docência, me trouxeram até aqui. Muito da reflexão/ação surgem dos momentos de estudos e diálogos proporcionados pela escola. O PAF veio qualificar esse processo, garantido melhor qualidade de tempo e espaço (PROFESSORA SIGMA, 2017).

Por meio deste relato, percebi o quanto são carregados de significados os momentos de discussão, reflexão e partilha na formação continuada e o quanto estas concepções que vão se constituindo, vão revelando o caminho que a docência, de cada indivíduo, toma por meio das escolhas que vão se realizando ao acolher conceitos novos, ampliando os horizontes e se colocando como aprendizes no processo de ensino/aprendizagem. Percebi, também, que a professora deixou ser envolvida pelos encontros de formação continuada, pois se somente estivesse ali, sem envolvimento algum não teria passado pelas transformações que apontou na sua trajetória. Como corrobora Tardif (2002, p.56): “O trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois o trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Neste momento, se revela a singularidade da profissão docente, por ser de ordem individual o fato de estar disposto a permitir que o trabalho registre suas marcas de maneira evolutiva, na trajetória ou de simplesmente cumprir o horário de trabalho sem deixar se envolver pelos significados diários.

Entretanto, se convive ainda com a desvalorização dos saberes dos (as) professores (as) pela sociedade, que em parte, se deve ao fato desta não reconhecer os saberes específicos constituídos ao longo da carreira docente, no espaço das salas de aula. Além disso, por muito tempo a figura do (a) professor (a) foi associada a um ser celestial, que desenvolvia um trabalho com base na vocação e obediência. Assim, é preciso que o professorado se estabeleça como sujeito apropriado de seus conhecimentos específicos, que qualificam a profissão. Como contribui:

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática. (TARDIF, 2002, p.243) [Grifo do autor]

Os (as) professores (as) precisam ter clareza do seu papel social, reconhecendo-se como profissionais da educação, assim contribuem para que a sociedade os (as) reconheça e os (as) valorize como trabalhadores (as) em educação. Neste sentido, trouxe a fala da professora abaixo:

Penso que as discussões realizadas nas formações contribuem na minha prática pedagógica, pois estão inseridas nas temáticas e desafios que encontramos diariamente, também nos apresenta teorias novas que permitem que possamos refletir e repensar o nosso fazer pedagógico, de forma que conseguimos justificar nossas concepções sobre o espaço escolar. (PROFESSORA DELTA, 2017).

Neste relato a professora toca num aspecto delicado da profissão docente, que é saber justificar para a comunidade escolar a escolha de suas opções metodológicas e conceituais no processo de ensino/aprendizagem, isso só ocorre quando o (a) docente tem conhecimento teórico/prático das suas ações, o domínio deste conhecimento científico é adquirido na formação inicial e na formação continuada. Como afirma Arroyo (2011, p. 23): “Estas lutas só têm sentido se reconhecida à especificidade de seu papel. A desvalorização do campo educativo e do saber profissional levará a desvalorização da categoria frente aos governos e a sociedade.”. Desta forma, a formação continuada se enquadra como um canal, que poderá proporcionar a apropriação e a legitimação dos saberes docentes, através da relação diária por meio de reflexões, entre as teorias e as práticas. Além disso, o reconhecimento que cada professor (a) precisa ter sobre seu papel, não retira do governo a necessidade em investir

através das políticas públicas na formação continuada dos (as) professores (as). Como abordo no capítulo seguinte.

4.2.1. A organização do trabalho docente, contribuições e limites no PAF

Percebo o PAF como um momento muito rico de aprendizagens e necessário para nossa docência, pois nele é possível dialogarmos entre nossos pares, estudar, trocar experiências, atividades e compartilhar angústias. (PROFESSORA BETA, 2017)

Neste momento, exponho como o PAF, que foi objeto de estudo desta pesquisa, contribuiu para com o trabalho docente das professoras do CAIC/FURG, por meio de sua organização e das percepções das professoras envolvidas neste projeto. Ressalto que o PAF foi um Programa que ocorreu no CAIC/FURG durante 2013 até 2017. Assim, a pesquisa foi realizada no último ano do programa.

O PAF se estabeleceu oferecendo as docentes dedicação exclusiva de 40 horas de trabalho semanais, lecionavam durante 5 tardes para uma turma e no turno inverso os (as) professores (as) realizavam o planejamento coletivo, ofereciam apoio pedagógico para os próprios estudantes, participam de reuniões de Formação Continuada e destinavam um horário de atendimento às famílias. A legislação que embasa o projeto é a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008), art. §4º, que garantiu, através de muitas lutas, o piso nacional para os(as) profissionais do magistério. Sendo assim, o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os(as) educandos(as) é o regime, que define o PAF, enquanto política pública.

A base do projeto do PAF foram os seus três pilares que formam a sigla: Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação de Professores. Como defini a professora abaixo, a organização do PAF, surgiu para colaborar com os dois princípios citados:

O PAF surge da necessidade de estarmos mais tempo com a turma. No PAF, passamos todas as tardes com as crianças, sem que seja necessário nos ausentarmos por conta da hora atividade e da formação continuada, já que as mesmas acontecem em turno inverso ao da sala de aula. (PROFESSORA DELTA, 2017).

Para situar o leitor, é importante ressaltar, que o Projeto Planejamento Coletivo, Atendimento Diferenciado e Formação Continuada – PAF, embora venha a ser

apresentados os seus três pilares, optei por focar na formação continuada, como espaço de pesquisa e compreensão. Desta forma o atendimento diferenciado e o planejamento coletivo perpassam o espaço da formação continuada e a integram, sendo assim os considero apenas como fatores coadjuvantes e os trago com a intenção que aproximar o leitor do contexto da pesquisa.

A organização do PAF priorizava que as professoras estivessem presentes, nas suas turmas, todas as tardes. Para tanto, foi oportunizado no turno inverso os encontros de formação continuada, a hora atividade, o atendimento diferenciados aos (às) estudantes e o atendimento as famílias.

O fato de estar com os (as) estudantes todas as tardes, foi visto pela professora Delta acima, como um fator que qualifica a prática docente, pois como já relatei a comunidade escolar atendida está inserida num contexto sócio-econômico de vulnerabilidade e carência. Logo, se apostava na construção de laços afetivos para despertar o interesse pelo conhecimento, pois as professoras e os (as) estudantes conviviam as 5 tardes da semana e também se encontravam em grupos menores para o Atendimento Diferenciado no contra turno. Essa proximidade proporcionava uma relação afetiva, como complementa:

A aprendizagem escolar é, assim um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade externa e interna do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social. (LIBÂNEO, 1995, p.88)

Assim, as relações estabelecidas entre as professoras e os (as) estudantes, muitas vezes, resultavam em confiança, alavancando o processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, nem todas as situações deste contato intenso com os (as) estudantes, ocorrem tão conectadas assim, existem várias situações como relata a professora abaixo sobre o Atendimento Diferenciado:

Acredito ser um espaço importante, onde conseguimos ter um outro tipo de percepção do aluno, que não é possível quando estamos com toda a turma e o número de discentes é muito superior. Entretanto, a carga horária, demasiada, com os mesmos alunos, o ano inteiro, torna, por vezes, o processo um pouco desgastante, para ambas as partes. (PROFESSORA SIGMA, 2017)

A fala da professora evidencia uma fragilidade devido contato intenso com os (as) estudantes, revelando que nem sempre foi possível construir laços para proporcionar crescimento no processo de ensino/aprendizagem, mas pelo contrário o fato de estarem tanto tempo juntos, sentiram-se desgastados na convivência.

Consequentemente, outro fator relevante é que nem todas as professoras se adequavam a carga horária do PAF de 40 horas semanais, a fala da professora abaixo expressa uma percepção sobre essa questão:

Percebo que o PAF depende da disponibilidade do professor trabalhar na mesma escola durante 40h semanais... Ao longo do período percebi professores que não aceitaram a proposta por trabalharem em outras escolas. Também, percebi que o professor precisa querer trabalhar de uma maneira diferenciada e atender seus alunos por um período maior, o que também vi como um desafio para alguns colegas. Assim, percebo como fragilidade a disponibilidade dos professores em aceitar uma proposta diferenciada. (PROFESSORA GAMA, 2017)

Infelizmente, desde que começaram as atividades do PAF, não esteve disponível recursos humanos que oferecessem a disponibilidade de 40 horas semanais na integralidade, então ao realizar as atividades do turno inverso as professoras atendiam os (as) estudantes, apenas, com dificuldades na aprendizagem, nos primeiros três anos do projeto (2013 a 2015). Já, nos últimos dois anos (2016/2017) passaram a atender todos (as) os(as) estudantes de cada turma.

Neste sentido, as turmas do Atendimento Diferenciado cresceram e foram vinculadas ao Programa Mais educação⁶ que trouxe para o Atendimento Diferenciado uma das características deste programa que é o desenvolvimento de oficinas. Trouxe, abaixo, o relato de uma professora, que não teve a disponibilidade de 40 horas e percebeu como positivo o atendimento dos (as) seus (suas) estudantes por outra colega do mesmo nível:

O atendimento diferenciado que meus estudantes hoje recebem, não é realizado por mim, mas é realizado pela minha colega que também é professora alfabetizadora do outro primeiro ano. O que ao meu ver

⁶ O Programa Mais Educação, criado pela [Portaria Interministerial nº 17/2007](#) e regulamentado pelo [Decreto 7.083/10](#), constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao> Acessado em jan/2018.

qualifica o trabalho, ela consegue realizar atividades mais pontuais e de forma diferenciada da minha, o que potencializa e dá maiores oportunidades aos estudantes (PROFESSORA BETA, 2017).

Esse relato demonstra confiança no trabalho da colega e apresenta a constituição da interação entre os pares, pois construíram juntas, a partir da formação continuada, uma identidade de grupo, que não as homogeneiza, mas traz a compreensão sobre os saberes plurais que constituem a docência. Portanto, a constituição da identidade acontece por meio das interpretações individuais de cada sujeito, entrelaçadas com as competências e saberes, que vão sendo estabelecidos a partir da atuação profissional, assim a identidade profissional está constantemente sendo modificada, por meio dos acontecimentos que se interpelam, neste sentido colabora:

[...] o indivíduo é influenciado pela identidade coletiva do grupo profissional de que faz parte, e a identidade profissional coletiva se constitui nas relações e nas negociações entre os componentes do grupo profissional, tendo como referência a organização da instituição de trabalho, a comunidade de pertença e a subjetividade de cada um dos profissionais pertencentes a este grupo. (LEAL, 2014, p.45)

Nos espaços para o planejamento coletivo, as professoras se organizavam com os seus pares correspondentes ao ano do ciclo da alfabetização que atuavam. Desta forma, as educadoras trabalham com projetos (proposta da instituição CAIC/FURG), que são eleitos de acordo com interesse dos (as) estudantes e seus, assim essas temáticas são combinadas com os conteúdos do currículo. Embora, o planejamento fosse coletivo, construído em conjunto, algumas atividades eram comuns nas turmas e outras não, como também, a forma como as atividades eram desenvolvidas, geralmente, se diferenciavam por meio da abordagem que cada professora construía com a participação dos (as) estudantes. O grupo acreditava na proposta do planejamento coletivo, mas apontou alguns desafios, como é possível perceber na fala da professora:

Nos anos anteriores, após a formação tínhamos um momento de planejar junto, essa prática foi extremamente enriquecedora, pois o plano era construído coletivamente. Neste ano, esse processo foi mais complicado tendo em vista que a professora que atua no mesmo ano não está 40 horas na escola. Desta forma, trocamos ideias em alguns momentos e compartilhamos planos e avaliações por e-mail. Neste ano, considerando que a proposta do 1º ano teve que ser modificada, penso que decaiu um pouco o trabalho. (PROFESSORA ALFA, 2017)

A convivência entre pares não é simples, é necessário exercitar o ouvir e o falar. Ao planejar juntas apareciam as concepções de cada professora sobre o trabalho

pedagógico desenvolvido. Na construção do planejamento coletivo cada professora tinha a liberdade de organizar seu plano, que é entregue individualmente, entretanto compartilhar as ideias, as concepções, as metodologias, as atividades com o intuito de ampliar os horizontes qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Mesmo assim, a professora abaixo percebeu dificuldades do planejamento coletivo:

A prática do planejamento coletiva não é tão simples, pois implica em sujeitos diferentes que em algumas vezes tem concepções diferentes pensar juntos o planejamento, existe também a disponibilidade de se trabalhar em dupla. No meu caso, pensamos em temáticas e sugestões de atividades. (PROFESSORA DELTA, 2017)

No momento, em que há interação entre os pares, se funda uma conexão entre estas professoras, por mais que tenham opiniões divergentes, há a possibilidade de discutirem e partilhem suas ideias, essa conexão aparecerá nas reuniões de formação. Logo, essa interação comunica uma caminhada para coletividade, que qualifica o trabalho pedagógico desenvolvido, onde cada professora tem oportunidade de ouvir a colega, construindo ou desconstruindo suas percepções e práticas. Como acrescenta:

[...] implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas, situando processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2011, p.22)

A coletividade se confecciona como um processo que acrescenta experiências ricas entre os (as) professores (as) no espaço educativo, visto que a coletividade é um fator que contribui diretamente para a constituição da identidade docente de cada grupo específico.

Enfim, o último pilar que sustenta o trabalho docente que foi desenvolvido no PAF é a formação continuada. Neste momento, foquei na organização do trabalho desenvolvido e observei as contribuições e limites deste. Apresentarei então uma reflexão sobre o planejamento das reuniões de formação continuada desenvolvidas no PAF, sobre como as coordenadoras/formadoras programavam as temáticas e os rumos a serem desencadeadas nas discussões.

Sobre as temáticas selecionadas para os encontros de formação continuada no âmbito do PAF a coordenadora contribuiu a seguir:

As temáticas que elegemos para a formação continuada são pensadas de acordo com a realidade de cada nível bem como dos objetivos descritos em nosso Projeto Político Pedagógico. Compreendemos que a formação deve conter elementos da prática docente para que tenha sentido para os professores. As reuniões de formação continuada são organizadas em reunião semanal, com a equipe pedagógica da escola, que é composta pelos coordenadores e pela direção e vice-direção (COORDENADORA ZETA, 2017).

Nesta fala da coordenadora/formadora se evidencia o compromisso da instituição, em proporcionar ao grupo da equipe pedagógica vivenciar um trabalho coletivo de planejamento dos encontros pedagógicos, espaço esse que comunica às concepções de escola almejadas pela instituição. Esse espaço também se apresenta como norteador do Projeto Político Pedagógico construído também pelo coletivo. Em seguida, expus a fala de outra coordenadora/formadora abaixo:

Elejo a partir das necessidades dos professores e do que é pedido por eles e pela mantenedora SMed. Organizo em cima das necessidades dos professores e levo em consideração o momento que os professores estão vivenciando em suas salas de aula. Creio que trazer pessoas que estão sendo referência em outros espaços é uma forma de compartilhar as ansiedades e os desafios que todos os professores têm em sua jornada diária. (COORDENADORA ÔMEGA, 2017)

Comparando os dois relatos se percebe a ausência do coletivo, do nós, na segunda fala expressado inicialmente pelo pronome pessoal reto utilizado, evidenciando a ausência de pertencimento ao coletivo. O fato de alavancar discussões sobre os desafios, que as professoras enfrentam suaviza a concentração do planejamento da reunião na formadora, mas as generaliza. Percebi a figura da coordenadora/formadora como uma mediadora, para auxiliar nos desafios enfrentados pelos (as) professores (as), não oferecendo fórmulas mágicas para resolver situações, mas como assessora do(a) professor(a) que contribui com novos caminhos e alternativas para lidar com o cotidiano. Como define:

Um assessor de formação, do ponto de vista que analiso e defendo, deveria intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas a problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. (IMBERNÓN, 2011, p.94)

Assim, o planejamento das ações elaboradas para as reuniões de formação como um momento crucial da prática educativa das instituições, que proporcionam a formação no espaço da escola, visto que estes encontros dizem os caminhos que essas instituições estão dispostas a percorrer.

Como estou me referindo sobre a organização do trabalho no âmbito do PAF, entendo ser pertinente descrever algumas práticas, que já estiveram presentes, nas reuniões de formação como, por exemplo: a organização de pautas da reunião para dinamizar o tempo; o registro do portfólio reflexivo, que correspondia não somente a um caráter de ata, mas relato recheado das percepções das professoras colaboradoras, a leitura posterior do portfólio no próximo encontro, intencionando retomar as reflexões sobre a discussão anterior; visualização de vídeos sobre pesquisadores e experiências construtivas de outras instituições; atividades de construção em grupo (cartazes, desafios, lista de palavras...) a fim de perceber como as crianças se organizavam e se sentiam nestes momentos grupais; socialização de práticas que tiveram sucesso ou não para propor reflexões e subsídios do grupo; por fim, o estudo de teóricos, por meio da leitura, contribuindo com a constituição dos saberes docentes. Apresentarei algumas percepções sobre a utilização destes procedimentos nas reuniões.

A primeira percepção compreende a necessidade de dinamizar o espaço da formação, atendendo os anseios do grupo como percebi no relato da professora abaixo:

Penso que em uma formação continuada deva contemplar vários aspectos, que deem um suporte teórico, que traga elementos de ordem prática, que seja dinâmico e que tenha espaço para o compartilhar de experiências. Mas claro, nem sempre há tempo ou necessidade de realizar todos a todo o momento, preciso no meu ver mediar estas situações e dialogar com o grupo a fim de avaliar qual a maior necessidade e exigência do mesmo (PROFESSORA BETA, 2017).

A professora Beta expõe sua percepção sobre a teoria/prática como fatores que devem se fazer presente nas reuniões, pois percebe uma articulação entre as duas no exercer da docência. Sobre a unidade da teoria e prática Padilha coloca:

Considerando o nível de conscientização que requer o ato pedagógico, pela sua natureza de ação intelectualizada, é necessário ter presente a dialeticidade que articula teoria e prática, na iluminação da atividade objetiva (prática) pela atividade da consciência (teoria), num momento em que ambas se transformam, superando mutuamente em resultados que impulsionam a produção humana para a acumulação histórica do conhecimento, da ciência e da tecnologia. (PADILHA, 2002, p.45) [Acréscimo do autor]

Entendo, que teoria/prática caminham juntas no processo de constituição da profissão docente, logo nos espaços de formação dentro da escola precisam proporcionar este momento de reflexão através destas duas. Aqui a percepção da professora abaixo se coloca em sintonia com a percepção da professora Beta, como vemos:

Acredito que a formação continuada deve estar sempre desenvolvida dentro da escola pelos profissionais que nela trabalham tendo como base as necessidades de seu contexto escolar, buscando qualificar as ações de ensino e aprendizagem (PROFESSORA GAMA, 2017).

Compreendi a fala da professora como uma fragilidade da coordenação o fato de apostar em partilha com profissionais fora do ambiente em contexto. Além disso, as percepções abaixo, sobre as reuniões de formação no ano de 2017, também sinalizam fragilidades no que se refere à rotatividade de coordenadoras. As professoras entenderam que este fator ocasionou na perda de procedimentos, que o grupo já havia construído como se lê no relato da professora:

[...] a falta de mais momentos de estudo na formação continuada e a troca de coordenadores. Ao acontecer a troca de coordenadores acabaram se perdendo algumas práticas que compunham a nossa formação (PROFESSORA ALFA, 2017).

Também no ano de 2017, aconteceram situações que descaracterizaram o perfil de grupo de estudo teórico, devido as questões políticas internas, como as eleições para vice-direção da escola, a carência de pertencimento da coordenadora/formadora com o grupo e a aposta de proporcionar reuniões apenas com profissionais que não pertenciam ao contexto, a propósito da discussão está o relato da professora abaixo:

Infelizmente, faltou planejamento de ações, um cronograma de atividades e estudos teóricos. O PAF acabou se tornando uma extensão do Mais Educação, principalmente no último ano. O caráter formativo se perdeu entre informativos, demandas rotineiras da escola, além da presença de convidados a cada reunião (PROFESSORA SIGMA, 2017).

O fato de não priorizar o planejamento de ações mais voltadas para o estudo teórico, causou um descontentamento no grupo, pois se perderam alguns procedimentos que já haviam sido naturalizados pelo coletivo, mesmo que os (as) profissionais que visitaram as reuniões de formação tenham contribuído, esse espaço poderia ter sido

utilizado também para estudo como a professora Gama (2017) explica: “Acredito que a formação continuada deve estar sempre desenvolvida dentro da escola pelos profissionais que nela trabalham.” As reuniões de formação que foram instituídas na percepção destas professoras possuem caráter de estudo teórico e não somente oficinas e práticas com profissionais de fora da escola. Portanto, a coordenadora/formadora necessitava estabelecer uma dinâmica que contemplasse aqueles diversos procedimentos que citei acima, articulando com os demais que julgar pertinente, pois a constituição deste espaço de formação na escola que é vivido pela instituição desde 1994 prioriza o envolvimento entre a teoria/prática, percebendo estas como um processo único. Neste sentido Tardif acrescenta:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos do ofício de ser professor. (TARDIF, 2002, p.234)

Ao questionar as docentes sobre as influências das temáticas discutidas na formação continuada como ponto de auxílio no contexto escolar e/ou nos desafios da sala de aula e como estas temáticas interferem nas suas práticas identifiquei que duas temáticas corroboram com a ideia central do PAF, são elas: a Educação popular e as políticas públicas voltadas para a alfabetização como, por exemplo, o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa, reformulado como Mais Alfabetização⁷. Ambas vêm no sentido de garantir os direitos à educação com equidade e qualidade aos(às) estudantes.

Outra temática que envolveu o PAF foi a Educação Integral, discutida por educadores(as) como Anísio Teixeira (1959) Darcy Ribeiro (1986) e Paulo Freire (1996) Jaqueline Moll (2007), que contribuíram com a educação popular e com a realidade da escola pública. Nessa discussão sobre tal temática Moll descreve os pilares de alicerce da educação integral intencionada pelo PAF:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar,

⁷ O Mais Alfabetização faz parte da Política Nacional de Alfabetização, lançada pelo MEC em 2017 para combater os baixos índices registrados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/46201> Acessado em abril/2018.

também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2012, p.96)

Para tanto, a proposta do PAF buscava garantir a educação de tempo integral diferentemente do que vem sendo oferecido através do Programa Novo Mais Educação⁸, que foca o reforço escolar e não mais a educação de tempo integral, que não se caracteriza apenas como atividades de contra turno, mas garante um tempo/espço para o aprimoramento do aprendizado dos(as) estudantes nas áreas cognitivas, sociais e culturais etc. Desta forma, se intenciona o desenvolvimento de um currículo integrado e não fragmentado nas aulas regulares e nos encontros do turno inverso. Trouxe o relato da professora, abaixo, para esclarecer:

As temáticas auxiliam na prática, principalmente a discussão sobre as classes populares, pois mesmo sendo de classe média e tendo vivido próximo ao bairro que trabalho, sei que minhas condições de vida foram muito diferentes das crianças com que trabalho. E penso que no trabalho a realidade deve ser levada em consideração, assim como devemos partir da valorização da realidade das crianças, devemos mostrar outros caminhos e possibilidades. Outros assuntos discutidos também me tocaram, creio que toda discussão proporciona reflexão e reconstituição na prática e esse tempo, que vivenciamos através de práticas de educação integral nos auxilia muito. (PROFESSORA ALFA, 2017).

O relato da professora carrega sua concepção sobre as classes populares, pois percebe que é necessário envolver-se com a realidade dos (as) estudantes, valorizando sua cultura através do processo de ensino/aprendizagem, a fim de conquistá-los a participar deste processo de forma curiosa, motivada e participativa. Assim, a formação continuada se caracteriza como uma marca desta instituição, definindo as concepções dos (as) educadores (as) que vivem diariamente esta realidade escolar. Desta forma, os (as) docentes se empoderam do seu protagonismo, onde a formação continuada é um momento instigador da busca pela construção conhecimento, como acrescenta Tardif:

⁸ O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> Acessado em abril/2018.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais se estrutura e se orienta. (TARDIF, 2005, p. 230)

Além disso, nas reuniões de formação onde é pensada a organização do trabalho docente torna-se um momento de reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas na sala de aula, como revela a fala da professora abaixo:

Penso que se faz necessário pensar outros ambientes de aprendizagem para além da sala de aula, ou melhor, do que é desenvolvido na sala de aula. Realizar oficinas, por exemplo, possibilitará outras aprendizagens para as crianças que fazem parte das classes populares e poderá proporcionar o desenvolvimento da auto-estima para as que têm dificuldades, partindo dos conhecimentos que elas já têm sobre o tema da oficina. (PROFESSORA ALFA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

A escrita da professora evidencia além da preocupação com a aprendizagem dos(as) estudantes, percebeu que as classes populares carregam, muitas vezes, uma baixa autoestima em relação a aprendizagem, pelas dificuldades de vários âmbitos como sociais e econômicos, que enfrentam e também em relação as suas aspirações pelo mercado de trabalho formal, em relação a grande oferta de mão de obra. A respeito da educação popular na escola pública Vale acrescenta:

O saber é importante e tem que ser constantemente buscado como instrumento de ação pelo educador, pois, em sendo incompetente a sua prática revolucionária torna-se obstaculizada, limitada. Contudo, a posse d saber formal não autoriza a negar, a sobrepor-se enquanto ser “iluminado”, a todo um saber já existente na pratica de vida dos segmentos populares. Ao contrário, trata-se de recuperar um conhecimento já existente fora da escola, fora do sistema formal de ensino e trabalhá-lo no interior da escola pública. (VALE, 2001, p.68)

A professora Alfa acima, expressa uma fala carregada de comprometimento com a aprendizagem dos (as) estudantes, ao mesmo tempo em que demonstra sua concepção sobre a educação popular, valorizando a oportunidade de novas experiências, mas não se esquecendo de valorizar os saberes trazidos pelas crianças para a sala de aula.

Por fim, trouxe aqui algumas contribuições e limitações do trabalho desenvolvido no âmbito do PAF, no próximo capítulo acrescentei reflexões sobre o

processo da formação docente, realizando uma discussão que envolve a formação inicial, a formação continuada e o espaço da escola como propulsor da confecção do trabalho colaborativo.

Capítulo V

A formação docente: formação inicial e continuada

Neste capítulo, discuti algumas concepções sobre a formação docente, onde transito, a respeito da formação inicial e da formação continuada. Além disso, evidencio o espaço da escola como um espaço propulsor da constituição da profissão e dos saberes docentes, por meio da formação continuada.

No decorrer do texto trago reflexões sobre as políticas públicas, que orientam a formação de professores (as) e interferem diretamente na prática docente, tais políticas têm tencionado mudanças envolvendo a temática formação docente constantemente.

Também, tracei uma discussão sobre o processo de formação inicial na docência, focando no curso de pedagogia, que é a licenciatura que a maior parte dos sujeitos da pesquisa frequentou, neste momento, fiz uma abordagem sobre as Diretrizes Curriculares (2006), que apontam o rumo da formação de pedagogos e as práticas que aproximam os (as) estudantes desde curso ao chão da escola.

Após concluir os cursos de magistério e/ou a graduação e ingressar na carreira os (as) futuros (as) docentes deveriam frequentar a formação continuada, como prevê as políticas públicas, este processo se define como a continuidade da formação docente, através de estudos e situações práticas para cada realidade determinada que os (as) docentes vão se deparando, pois a formação inicial não dá conta de todos os aspectos, que envolvem o cotidiano educativo. Além disso, os conhecimentos estão em constante construção, precisando ser permanentemente construídos e reconstruídos.

Neste sentido, percebi que a formação continuada pode acontecer por meio de cursos de pós-graduação (especializações, mestrados, doutorados), de cursos de extensão e aperfeiçoamento, de palestras, de seminários, da realidade da própria escola, que focando em pesquisar e em discutir sobre determinadas temáticas, acabam construindo, assim uma apropriação específica do saber, por meio de cada contexto específico. Logo, é esta abordagem sobre formação continuada que vou dissertar.

Desta forma, me propus a debater sobre o espaço na escola, como propulsor da formação docente, espaço este que se configura no Brasil ainda como novo para algumas realidades. Considerando os aspectos, que perpassam a constituição da profissão e dos saberes docentes, trouxe algumas contribuições e alguns limites, do objeto de pesquisa, o projeto PAF, colocando o que este tem a acrescentar para a

discussão, partindo dos olhares das professoras, que compõem o grupo de sujeitos envolvidos neste estudo.

5.1 Contextualizando a formação docente

Aqui me propus a refletir sobre algumas concepções da formação inicial e da formação continuada, as quais são norteadoras desta investigação. Este tema da área da educação tem recebido destaque, na atualidade, devido aos debates das políticas públicas instaladas nos últimos anos.

A formação docente, em geral, se refere aos sujeitos que já estão nas escolas lecionando, como também aos (as) estudantes dos cursos das licenciaturas. Assim, a formação docente se destina a confeccionar o desenvolvimento dos seus saberes docentes e habilidades profissionais, por meio dialógico das ações do aprender/ ensinar.

Atualmente, a profissão docente tem sofrido muitas críticas e uma crescente (des) profissionalização, que faz com que a carreira docente não seja intencionada pelos(as) jovens, pois há um desprestígio neste ofício, onde as políticas públicas atuais não evidenciam um real empenho para contribuir com a valorização profissional docente, como acrescentam os documentos da ANFOPE:

A política apresentada pelo MEC não articula formação, valorização e desenvolvimento profissional e não propõe uma efetiva valorização do status profissional do docente da educação básica que permita atrair os jovens estudantes do ensino médio para a docência, sendo, portanto, incapaz de combater o baixo índice de procura dos cursos de licenciatura e a ociosidade de vagas diagnosticada. Ao contrário, a proposta contém um grave equívoco em relação à valorização da profissão que é apresentada como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE. Esquecimento ou omissão que também se estende à concepção de valorização dos profissionais da educação, aprovada pela Conae, que inclui a articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. (ANFOPE, 2017, p.524)

Neste contexto, não é atrativo o *status* de professor e esse é um dos impasses que move estudantes para as licenciaturas que não têm a intenção de ser professores (as), mas as licenciaturas são uma oportunidade de cursar o ensino superior.

Um ganho significativo, para a profissão e os saberes docentes, foi a formação inicial e continuada ser pensada pelo viés reflexivo e dialógico, em que o professor participa efetivamente do processo. Como acrescenta Imbernón:

[...] o conhecimento profissional, para além de uma classificação de traços unificadores de toda a profissão docente, é fundamental. E nele desponta como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto de atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino. (IMBERNÓN, 2009, p.14)

A educação precisa acompanhar as mudanças, as transformações que acontecem na sociedade, não passando despercebida do caráter crítico sobre os interesses políticos e econômicos envolvidos no contexto. Com isso, a formação continuada surge se configurando como um espaço para tal. Desta forma, a formação continuada tem necessidades e desafios, que são colocados, por meio do movimento contínuo de transformação e muitas vezes de resistência diante da sociedade ao vivenciar o processo educativo, como corrobora Gatti:

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p.2)

A imagem da função social da escola, historicamente, consiste em socializar o conhecimento científico produzido ao longo dos tempos, assim se confeccionam os conteúdos dos currículos, as concepções sociais que norteiam a educação, atribuindo aos (as) professores (as) “dominar” os conteúdos. Entretanto, não é apenas por meio de técnicas do conhecimento, que o trabalho docente se desenvolve. Faz-se necessário contar, também, com o domínio teórico/prático da atividade de ensino, o saber-fazer adquirido na prática como define Tardif (2002), no envolvimento com as situações da sala de aula, que tem muito a acrescentar aos currículos. Como também, complementa Sforzi (2012, p.469): “O eixo central da formação de professores está na interação do campo disciplinar com o campo da didática, não apenas quanto ao domínio dos conhecimentos técnicos.”. Assim, as concepções e as percepções sobre a escola que vão sendo desenvolvidas na profissão docente ao longo da jornada, apontam que há

fragilidades em apenas dominar as técnicas e repassar os conteúdos, mas que se faz necessário uma compreensão didática do fazer docente. Posteriormente, trouxe algumas reflexões sobre as políticas públicas, que orientam a formação continuada dos (as) professores (as).

5.2 Das políticas públicas sobre a formação continuada

A formação docente na Educação Básica tem sido uma temática abordada e discutida na conjuntura atual do país. As políticas públicas referentes a este tema foram sofrendo alterações, na medida em que surgiu um entendimento, que apenas a formação inicial não dá conta da complexidade da profissão docente. Assim, trouxe alguns trechos da legislação, que julguei pertinentes sobre a formação docente para discutir.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), no artigo 62-A, parágrafo único fica definido a formação continuada dos professores “[...] no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica ou Superior, incluindo os cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”. Logo, nesta redação da legislação, a preocupação do poder público quanto à formação continuada, como afirma Gatti:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. (GATTI, 2008, p.6) [Acréscimo da autora]

Entretanto, percebi que não está claro como se organiza a formação continuada, visto que o parágrafo engloba tanto a formação inicial, como a formação continuada, assim parece que os dois tipos de formação são desenvolvidos com a mesma intensidade, frequência e organização. Esta lei é essencial no que se refere aos debates sobre a formação continuada, mas seriam necessários mais detalhes sobre os procedimentos e garantias para que ocorra de fato.

O artigo 67 da LDB 9.394 se dedica a questão da valorização dos profissionais da educação, ressaltando o inciso V que assegura: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (BRASIL, 1996). Este inciso

aponta para a dedicação de um tempo específico reservado para docência, no que se referem às atividades prévias das aulas como planejamento, avaliação etc. No entanto, em momento algum se refere também sobre o espaço e como será organizado este tempo, se acontecerá em grupos ou individualmente, e nem mesmo caracteriza reuniões de formação continuada como uma política pública para ser desenvolvida nas escolas.

Já no Plano Nacional de Educação – PNE vigente 2014/2024 aponta na meta 13, a ampliação do número de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 65%, sendo do total de no mínimo 35% de doutores. E também na meta 14 intenciona elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação *scripto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Já na meta 16 formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, garantindo a todos (as) os (as) profissionais da educação básica na formação continuada em sua área de atuação, considerando as demandas, as necessidades e as contextualizações do sistema de ensino. Estas três metas representam uma preocupação com a formação continuada, mas num espaço acadêmico e novamente em nenhum momento traça uma relação com o espaço da escola, há um investimento em espaços novos para a formação inicial, mas sobre a formação continuada ainda está se propondo a criar uma plataforma para assim ampliar a ofertas dos cursos de pós-graduação, como está presente também nos documentos do último encontro da ANOPE:

O Ministério de Educação (MEC) lançou, em 18 de outubro de 2017, a Política Nacional de Formação de Professores, estabelecendo como fundamento uma Base Nacional de Formação Docente, em elaboração, que norteará o currículo de formação de professores. Como linhas de ação para a Formação Inicial o MEC apresenta: a criação do Programa de Residência Pedagógica, com previsão de 80.000 bolsas; a oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil; a oferta de 20 mil vagas ociosas do Prouni para cursos de primeira e segunda Licenciatura. Quanto à Formação Continuada, mantém a oferta de programas no âmbito do MEC, propõe a criação de uma plataforma de formação continuada, enfatiza a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios. (ANFOPE, 2017, p.523)

Contudo, o atual governo aprovou, no ano de 2016, a Proposta de Emenda à Constituição – Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016 ⁹ que estabeleceu um teto para os gastos públicos para os próximos 20 anos. Neste documento ficou definido, que as despesas financeiras da União só poderão crescer até o limite da inflação do ano anterior. Logo, o valor dos investimentos destinados para a educação e para a saúde certamente sofrerão uma grande defasagem, ao longo destas duas décadas.

Um ganho conquistado pela categoria, através de muitas lutas e resistência, foi o Parecer nº 18/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), que aborda a jornada prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério, registrado na Lei nº 11.738 de 2008. Com este parecer o professorado conquistou a jornada de 2/3 na sala de aula com os (as) estudantes, o restante da carga horária se destina ao planejamento das atividades pedagógicas e a dedicação para a formação continuada nos espaços escolares e extraescolares oferecidos pelas secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

Destaquei também a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, nestas Diretrizes fica explícito a intenção de garantir a formação, a importância e a valorização dos profissionais da educação, através de um plano de carreira e salários dignos para a categoria.

Ao analisar o artigo 3, alínea 3, desta resolução, percebi que é atribuído preocupação e importância, em relação a formação docente, enfatizando a formação inicial e continuada, como pode-se observar:

Art. 3 § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

⁹ Tal Emenda Constitucional tem como objetivo frear a trajetória de crescimento dos gastos públicos e tenta equilibrar as contas públicas. Trata-se de fixar por até 20 anos, podendo ser revisado depois dos primeiros dez anos, um limite para as despesas: será o gasto realizado no ano anterior corrigido pela inflação (na prática, em termos reais - na comparação do que o dinheiro é capaz de comprar em dado momento - fica praticamente congelado). https://brasil.eipais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html Acessado em: 10/fev/2018.

Neste artigo é atribuída a formação docente sua importância devida, entretanto a legislação compreende a formação continuada ainda como uma ação, que ocorre externamente à escola, sem considerar os contextos escolares diversos, vivenciados no Brasil por meio de sua pluralidade cultural, deixando assim uma lacuna sobre o desenvolvimento do processo de formação continuada.

Houve, inicialmente, a estruturação nestas diretrizes sobre a formação inicial em vários aspectos como: currículos, carga horária, conteúdo específico, interdisciplinares, metodológicos e fundamentos da educação, para garantir a qualidade da formação inicial, na educação. Porém, é possível perceber que as diretrizes apontam para um viés, onde a formação inicial precisa andar, em consonância com a formação continuada dos (as) docentes, visto que a constituição da profissão e dos saberes docentes acontecem por meio da formação inicial e da formação continuada. Contudo, no artigo 16, apenas a formação continuada é entendida por esse viés, como é possível perceber no artigo 16 das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Considerarei como um ganho, a concepção da legislação sobre a formação docente, apostando na formação como desenvolvimento dos profissionais do magistério, visto que é o passo inicial para que sejam implementadas políticas públicas, que garantam o espaço da escola como palco para o desenvolvimento da formação continuada. Trouxe aqui o trecho da legislação que trata de alguns das concepções desta, como é possível observar no parágrafo único das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I – os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II – a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III – o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
IV – o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.
(BRASIL, 2015)

Estas concepções que a legislação traz sobre o desenvolvimento profissional da docência, enobrecem os processos sobre a formação continuada e retratam-se como norteadoras da prática pedagógica. No entanto, o espaço da escola aparece, apenas, como o local onde acontece o trabalho educativo, assim me soa que não estão sendo consideradas as peculiaridades dos desafios da Escola Básica, que figuram de forma genérica. Compreendo que a legislação necessite ser colocada de forma geral, mas não vi preocupação com os desafios singulares de cada contexto de cada estabelecimento escolar.

Outra questão delicada é o uso das tecnologias, que quando chegam às Escolas Públicas é preciso que os (as) professores (as) dominem o uso e tenham cuidado com material que é de uso coletivo. Dominar o uso implica em cursos de capacitação para todos (as) professores (as), pois no calor da sala de aula e no envolvimento das atividades, os (as) professores (as) não têm tempo hábil para ler o manual dos equipamentos e aprender como funcionam, assim a legislação poderia prever algum tipo de curso de capacitação para os (as) docentes sobre a utilização das tecnologias disponibilizadas nos espaços educativos.

Colaborando com estas colocações os estudiosos como Imbernón (2009) e Tardif (2012) apontam a necessidade de uma formação continuada no cerne de cada escola, assim observei algumas lacunas e contradições nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), visto que em nenhum momento, as diretrizes definem um espaço de formação dentro da escola e nem como se organiza os recursos humanos, a fim de garantir os dias letivos estipulados na LDB. Também percebi que não está prevista a organização dos encontros de formação continuada dentro das instituições de ensino.

Neste sentido, a legislação vê a formação continuada caracterizada como ações externas as escolas, sem dúvida alguma. Os objetivos do desenvolvimento da formação continuada giram em torno de aprimorar as práticas pedagógicas, enquanto que poderiam ser oportunizados, também, uma oportunidade para a socialização dos saberes e práticas já desenvolvidas nas escolas, que são riquíssimos. De fato, há muitas práticas

nas escolas, que qualificam o trabalho educativo e que não estão numa condição visível para a sociedade em geral, muitas vivem no anonimato de cada sala de aula. Além disso, percebi que as políticas públicas se colocam na condição de resolver situações imediatas, seria apenas “apagar incêndio” sem refletir e planejar ações em longo prazo, que evidenciaria uma verdadeira preocupação com a qualificação do trabalho docente.

Neste sentido, não evidenciei planejamento nas ações do MEC, por meio das políticas públicas que traduzam um investimento na formação continuada no espaço da escola, pois entendo como formação continuada as interações entre teoria/prática que versam no espaço da escola.

Logo, a definição de formação continuada, mediante a legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2015), evidencia que os espaços de formação continuada são definidos fora do ambiente escolar, além de demonstrar no artigo 17 termos como “atualização” e “agregar novos saberes”. Ora estes termos demonstram concepções ultrapassadas sobre o ensino, portanto deveria ser prezado pela construção dos saberes e ter compreensão sobre o inacabamento humano como Freire (1996) se refere, pois o (a) professor (a) está a cada dia repensando e refazendo as suas práticas e suas concepções. Segue o artigo 17 das Diretrizes na íntegra:

Art. 17. A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015).

Ressaltei, também, como política pública a importância e a contribuição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) como acrescenta Gatti:

[...] o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) –, um incremento forte em processos chamados de educação continuada. A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores não titulados que exerçam funções nas redes públicas. (GATTI, 2008, p.8)

A partir, destas políticas educacionais se observa uma crescente oferta de cursos de educação continuada nos mais variados formatos, mas ainda fora da escola, percebi

aquí que repeti inúmeras vezes o termo fora da escola, mas não pude deixar de ressaltar esta constatação, pois vi como necessidade fundamental a legislação descrever e dar suporte as práticas de formação continuada dentro da escola.

Neste sentido, a educação continuada, como Gatti (IDEM) se refere, é entendida como avanço para as formações dos (as) educadores (as). Desta forma, aconteceu uma tensão para que políticas educacionais específicas para a formação de professores (as) fossem criadas, como é possível ver abaixo:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações (GATTI, 2008, p.6).

Interessante é refletir, que tipo de educação continuada é intencionado pelas políticas públicas existentes, pois a ênfase nas competências, as pressões, por meio das avaliações externas, famosas políticas de controle, apontam para a formação de um cidadão individualista e altamente competitivo, como complementa Gatti:

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva. (GATTI, 2008, p.6) [Acréscimo da autora]

Qual é realmente a intenção da educação proposta pelo governo para com os docentes? É ser um profissional competitivo e não ser um sujeito ético ou solidário, com o intuito implícito de manter a economia, simplesmente assim?

Conhecer um pouco sobre estes elementos que fundamentam a legislação, se torna essencial, para discutir o processo de formação de professores (as). Além disso, a partir destes documentos, é possível perceber a amplitude da temática, suas reais intenções e fragilidades, como contribui os documentos do Seminário da ANFOPE:

Ao contrário da afirmação do Ministro da Educação, Mendonça Filho, de que a proposta é “simples, prática, porém revolucionária”, constatamos que a Política Nacional de Formação de Professores apresentada não contém elementos que nos permitam falar de avanços, muito menos de revolução na formação de professores. Ao contrário, representa um grave retrocesso frente aos importantes avanços – ainda que tímidos – alcançados com a instituição de formas de gestão democrática da política nacional de formação dos profissionais da educação, desde 2004. Ainda mais, reafirmam o autoritarismo e a falta de diálogo do MEC com os profissionais de Educação, o tecnicismo e a precarização da compreensão da docência e de sua formação, constituindo-se em mais um retrocesso nas políticas educacionais. (ANFOPE, 2017, p.524-525)

Assim, mesmo que o governo afirme que há investimento e que quer avançar na educação é preciso questionar, que tipo de avanço intencionado é este, de que forma estes investimentos contribuem efetivamente para o avanço nos processos educativos. Neste sentido, a categoria não pode perder o senso crítico e político a fim resistir aos interesses capitalistas, que interferem diretamente na educação. Em seguida, trouxe reflexões sobre a formação inicial com o intuito de contribuir com a pesquisa.

5.3. Da Formação Inicial

A formação inicial acontece de forma ampla nas licenciaturas. Neste modelo, a carga horária é distribuída em geral ao longo de 4 anos, normalmente em apenas um turno, podendo ser realizada na modalidade presencial ou a distância. Os cursos precisam dar conta da formação teórico/prática. Por isso, acredito ser necessária uma aproximação dos (as) estudantes com o chão da escola, para que assim os (as) mesmos (as) possam se perceber enquanto educadores (as) nestes espaços, como corrobora Libâneo:

Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiência de oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico). (LIBÂNEO, 2001, p.14)
[Acréscimo do autor]

Neste sentido, focando no curso de pedagogia, entre muitas lutas dos (as) docentes pesquisadores(as) em educação, movimento sociais comprometidos e preocupados com a formação docente, muitas mudanças curriculares aconteceram em várias universidades brasileiras, resultando, atualmente, nos “componentes curriculares”

configurando um movimento interdisciplinar na formação inicial. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o curso de Pedagogia apontam que tipo de formação está sendo realizada no curso de pedagogia como acrescenta Gonçalves:

Desse modo, as DCN homologadas definem que o Curso de Pedagogia formará profissionais para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para as matérias pedagógicas no Curso Normal de nível médio e de cursos da Educação Profissional,¹⁴ e ainda mantêm a formação de profissionais da educação prevista no artigo 64 da Lei nº. 9394/1996. Nesse sentido, o projeto de resolução aprovado pelo CNE é resultado da correlação de forças postas no campo educacional que disputaram o perfil do “pedagogo” presente nas Diretrizes Curriculares. (GONÇALVES, 2012, p. 58)

Nos últimos 20 anos o curso de pedagogia passou por várias modificações em suas organizações curriculares, confeccionando hoje uma pedagogia compactada, como apresenta Gonçalves:

A aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 provocou a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, dando um novo rumo à formação do pedagogo. Entre as principais modificações acarretadas pelas novas diretrizes curriculares destaca-se a ampliação da finalidade do curso, que passa a ter como campo de formação e atuação do egresso de Pedagogia as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, além de atividades de produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares e o fim das habilitações [...] (GONÇALVES, 2012, p.60)

É necessário que os (as) estudantes tenham a consciência, que o rumo da formação profissional são eles próprios, que dão através da busca pela qualificação profissional, pelo envolvimento com as práticas educativas e das escolhas dos seus caminhos nas diversas áreas, que a educação oferece. É importante ressaltar, que com a aprovação do Conselho Nacional de Educação sobre o curso de Pedagogia está em vigor um novo formato do curso de pedagogia. Assim, a escola continua necessitando da figura do pedagogo como acrescenta Pimenta:

(...) a posição que temos assumido é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina,

configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade. (PIMENTA, 1988, p.240)

Algo positivo é, que a organização do curso de pedagogia, de modo geral, nas universidades tem tentado, realmente, se aproximar os (as) estudantes do chão da escola, por intermédio das alterações relacionadas com a carga horária, destinada as atividades práticas como observações, regências de classes e estágios. Logo, estas práticas contribuem com a construção do significado da docência realmente vivenciado, qualificando assim a formação inicial. Mas, ainda há uma longa caminhada para o curso de pedagogia desenvolver em relação à formação do pedagogo, que ainda desfruta de uma formação compactada, como complementa:

Com isso, esse curso continua insistindo na formação de um pedagogo genérico, com pouca atenção aos conteúdos e as didáticas disciplinares. [...] nas demais licenciaturas desenvolveram-se as práticas disciplinares, com pouca menção ao pedagógico. Assim, no curso de pedagogia, a “didática” como disciplina pedagógica, que teria como conteúdo a especificidade dos saberes a ensinar e as relações e gestão de classe, está ausente. Vistas as coisas desse modo, parece-me muito claro que o cerne dos desafios a enfrentar na formação de professores para a educação básica no Brasil está em que o curso de licenciatura denominado aqui pedagogia reconheça a especificidade dos saberes disciplinares a ensinar, e que as demais licenciaturas reconheçam a especificidade das relações pedagógicas. (LIBÂNEO, 2012, p.27)

A formação inicial ministrada nas universidades deveria contar, além do (a) professor (a) universitário, com os (as) professores (as) de profissão no suporte, auxiliando os (as) estudantes sobre as práticas didáticas, contribuindo com outro olhar de quem está envolvido na linha de frente, a sala de aula. Além disso, o contato dos (as) estudantes do curso de pedagogia em observações, inserções e estágios não devem, apenas, criticar as práticas docentes, que visualizam na escola, mas que possam perceber estas práticas através do contexto que permeia a amplitude da profissão docente, uma vez que a desvalorização profissional é um grande desafio na formação do professorado e o incentivo à formação continuada, em muitos ambientes, ainda não existe.

Destaco, o movimento de programas voltados para inserção dos (as) professores (as) iniciantes no espaço escolar como, por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas

e Incentivo à Docência/PIBID, que oportuniza vivenciar a prática escolar. Como acrescenta:

Deste modo, quando as propostas de formação de professores se referem à prática, elas estão sobre tudo reivindicando um nexo substancial entre o que está sendo ensinado nas licenciaturas e aquilo que constitui saberes/conhecimentos para obter o currículo e desenvolver as ditas competências nos alunos, previstas em cada série, etapa ou disciplina. (FAGUNDES, 2013, p.32)

O fato dos cursos de Pedagogia se aproximar do envolvimento da teoria/prática na escola aponta para uma nova caminhada, que tem como objetivo a qualificação profissional. Entretanto, são várias especificidades na formação do pedagogo, assim para desenvolvê-las de forma significativa e qualificada se torna uma tarefa um tanto quanto desafiadora, também, em função da carga horária que se divide nestes vários âmbitos.

A formação inicial dos (as) docentes significa, apenas, o primeiro passo na caminhada de sua carreira profissional para acompanhar as constantes modificações do sistema/mundo, que estamos inseridos. É necessária, a busca permanente pelo conhecimento de forma individual e coletiva, assim construindo uma identidade docente, como corrobora:

[...] dotar o futuro professor ou a professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar e a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN, 2011, p.63)

Assim, a complexidade da ação docente necessita contar com a reflexão, para que enquanto educadores (as) possam ter a consciência do ato educativo como político e social, interagindo com os (as) estudantes por meio da valorização dos saberes, que estes já possuem e trazem para a escola. Deste modo, vai sendo traçada a elaboração de novos saberes, onde os (as) professores (as) e os (as) são os sujeitos, que constroem juntos o conhecimento. Como a propósito contribui:

Ao nosso ver, essa relação dialética do homem com a realidade é que vai possibilitar a gestação de uma educação que, em sendo transitória, busca incessantemente de um novo saber, uma nova qualidade de aprender, fundamentada na criticidade, na problematização, no questionamento, condições essenciais a uma ação educativa transformadora. (VALE, 2001, p.71)

Contudo, um desafio enfrentado pela educação é a pouca procura pelos cursos de licenciatura, além de alguns estudantes que cursam e concluem o curso, mas não querem ser professores (as), este movimento reflete a desvalorização da profissão docente, no que se refere a nível salarial e ao próprio *status* social.

Além disso, as mídias com seu poder de persuasão e formação de opinião, apresentam um perfil de professor (a) herói (a), através de muitas histórias de vida, que desempenham o seu papel e se doam a educação como um sacerdócio, fazendo do mínimo de recursos, que as escolas recebem, um trabalho de superação. Assim, estudantes e professores (as) se encarregam de funções que não são suas, permitindo a profissão docente se apresentar fragilizada, pois trabalha-se com amor, mas não por amor. Merece-se recompensa financeira por cada minuto dedicado, visto que a docência é uma profissão importantíssima presente na sociedade.

Neste sentido, a mídia deixa de oportunizar a divulgação de práticas, que envolvam a comunidade e que qualificam o processo de ensino aprendizagem, numa determinada escola, para reafirmar o papel de um (a) professor (a) que tenta “salvar” a escola. Enquanto, os governos tentam se eximir de suas responsabilidades e acabam por deturpar, diante da sociedade, a profissionalização do magistério, já que as políticas públicas sociais traçadas se revelam frágeis, permitindo emergir a lógica capitalista empresarial, como acrescenta:

Os empresários aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, mas defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento, leia-se, garantindo o “básico” para todos, mesmo sabendo que mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno estão fora da escola. (FREITAS, 2014, p.1090) [Grifo do autor]

Desta forma, sobre os ombros do professorado é muitas vezes depositada essa culpa do fracasso escolar, enquanto na verdade a culpa também deve se referir ao sistema educacional como um todo. Ao invés de perder tempo procurando culpados, é necessário, que o governo invista na formação inicial e continuada dos (as) professores

(as), por meio de políticas públicas que, realmente, deem conta de tal situação e contribuam com o trabalho pedagógico nas salas de aulas do Brasil, pois a profissão docente sozinha não dará conta de modificar a educação, como acrescenta:

O slogan— “a profissão que pode mudar um país”, como afirmamos, é ludibrioso e integra um discurso emblemático e ideológico. Os bordões elencados expressam o tratamento dado ao professor das instituições públicas, cujas incumbências, tais como produzir um país mais justo, democrático, forte economicamente, sem miséria, tolerante, carinhoso, entre outras, configuram um processo de superresponsabilização dos professores pelos problemas brasileiros. Despolitiza-se sua inserção social e se obscurece tanto a origem dos problemas econômicos quanto suas possíveis soluções, ambas implicadas organicamente na relação capital-trabalho. (EVANGELISTA e TRICHES, 2015, p.93)

Com a intenção de contribuir com as reflexões sobre a formação inicial, a seguir vou discorrer sobre a formação continuada de professores (as). A formação continuada se estabelece pela continuidade dos estudos como cursos de pós-graduação, palestras, seminários, que focam em pesquisar e discutir sobre determinada temática, construindo assim uma apropriação específica do saber, mas também percebo a formação continuada como um caminho para reestruturação da profissão docente, por meio do trabalho coletivo, onde se reflete sobre a prática.

Neste sentido, a formação inicial e formação continuada se apresentam como um tempo/espço que oportunizam a confecção da identidade profissional docente individual e coletiva, estas identidades que precisam desenvolver a conscientização do papel político e social, que cada professor(a) desempenha, visto que enfrenta-se uma luta diária pela educação como direito de todos, sendo transformadora e emancipatória, e não apenas como produção de mão de obra barata, para o mercado de trabalho. Como acrescenta, Pimenta:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que elabore para a sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e

desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1998, p.6) [Grifos da autora]

Enfim, as reflexões que trouxe sobre a formação inicial referem-se sobre a atividade docente em meio sua complexidade, para tanto estão permeadas das minhas percepções enquanto professora de profissão, num recorte de uma determinada realidade e entrelaçadas com as produções teóricas sobre o tema. A seguir, discuti sobre a formação continuada.

5.4. Da Formação Continuada

A formação continuada se caracteriza como um constante processo de ensino/aprendizagem, que os (as) educadores (as) vivenciam, não só nas salas de aulas, mas em todos os ambientes educativos que estes (as) transitam. Logo, trouxe reflexões sobre a formação continuada do professorado. Apresentei o foco na formação após o término da formação inicial, para compreender algumas concepções da educação continuada dos (as) docentes. Inicialmente, delimitando o assunto encontrei Gatti que contribui:

As discussões sobre o conceito de educação continuada [...] sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p.1) [Acréscimo da autora]

Esta abordagem sobre as várias formações, que permeiam à docência cabe-nos questionar: Qual o modelo de formação o professorado tem vivenciado na atualidade? Será que participar de seminários, de cursos e de palestras podem ser, apenas, os únicos dispositivos de formação continuada vivenciadas pelos (as) docentes?

As pesquisadoras Garcia e Alves (2012) quando se posicionam a respeito da formação continuada de professores (as) explicitam sua compreensão sobre este espaço afirmando que:

[...] ela se dá em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*¹⁰, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável desta formação (GARCIA & ALVES, 2012, p.489). [Grifo das autoras]

Neste sentido, a formação continuada se coloca como um processo permanente, pois visa à qualificação docente através de vários formatos como: palestras, seminários, cursos, oficinas, participação dos sindicatos, cursos de pós-graduação em geral, debates com a comunidade, aprovação dos planos de educação, encontros no interior das escolas etc. Assim, todos estes tipos de espaços formativos fazem parte da constituição docente e do aperfeiçoamento profissional dos (as) professores (as). Estas interações se entrelaçam, diretamente, com a prática cotidiana, colaborando com a superação das dificuldades diárias, por meio da partilha de experiências com os pares, nos momentos de troca com os (as) colegas de profissão do mesmo núcleo escolar e na formação dentro da escola. Como corrobora Imbernón (2009, p.62): “Aprender num ambiente de colaboração, de diálogo profissional e de interação social: compartilhar problemas, fracassos e êxito. Criar um clima de escrita ativa e de comunicação”.

Desta forma, os processos formativos colaboram para com as situações diversas vivenciadas pelos (as) docentes, que fogem do repertório das discussões genéricas na formação inicial, na realidade das escolas, as dificuldades não são uniformes e padrões, por isso, a necessidade de existir um tempo/espaço para a formação continuada, que reflitam sobre as várias singularidades, que ocorrem em cada sala de aula, em cada turma específica, pois cada grupo de estudantes é único, naquele certo momento, também único e conseqüentemente as interações e as relações são frutos destas especificidades. Como salienta Imbernón:

A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação

¹⁰ As autoras criaram termos específicos de processos, que julgam ser indissociáveis no universo dos saberes docentes.

e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança. (IMBERNÓN, 2010, p. 55)

Como a docência é permeada pela a complexidade da subjetividade da ação humana, significa dizer que esta subjetividade se refere às emoções, as concepções, as crenças, as atitudes, aos costumes, etc. Assim, a subjetividade engloba os (as) docentes em sua totalidade humana, incluindo todas as problemáticas vivenciadas pelo sujeito e constituintes deste.

Entretanto, o que receio com a subjetividade humana de cada professor (a) é o conformismo e a desesperança no seu ofício, pois embora ocorra a desvalorização profissional em vários os âmbitos sociais, o professorado precisa continuar apostando na transformação constante vivenciada a cada dia na prática, uma vez que cada turma é única, se tornando necessário refazer as práticas docentes constantemente. Desta forma, a formação continuada é um momento potencializador da construção destas mudanças. Neste contexto Imbernón (2009, p.35) acrescenta:

E se a formação não estiver acompanhada de mudanças contextuais, trabalhistas, de premiação, de carreira, de salário, pode-se ainda “*culturizar o mestre*”, até criar-lhe uma identidade enganosa, mas sem torná-lo mais inovador. (IMBERNÓN, 2009, p.35) [Grifos do autor]

Nesta armadilha que o professorado não pode cair, entretanto é uma fragilidade da profissão, visto que as condições de trabalho e financeiras estão diretamente relacionadas à motivação dos profissionais no cotidiano.

O professorado precisa mudar e os contextos escolares também, exercitando a “desaprendizagem”, que se refere Imbernón (2009, p.43), de algumas concepções que limitam o desenvolvimento da identidade profissional docente, a fim de promover a inovação. Entretanto, a palavra mudança gera resistência e desconforto, pois nem todos (as) estão abertos a mudanças, mas este movimento faz parte da jornada docente, como entende Libâneo (2001, p.18): “[...] às precariedades das condições de trabalho dos professores podem levar a um comportamento bastante resistente a mudar suas práticas.” Mudar, também não significa abandonar tudo que já se faz, mas sim articular as experiências anteriores e os saberes construídos em busca de novas formas de construir o conhecimento, atentando as questões políticas e sociais que tentam intimidar o professorado na luta constante por condições dignas no fazer docente e instigando o pensamento crítico reflexivo dos (as) estudantes sobre a sociedade, que estão inseridos.

Neste movimento de transformação, o papel do (a) professor (a) surge como protagonista da ação educativa, pois embora os currículos já estejam postos, as interações com o conhecimento é o (a) professor (a) que fará na sala de aula. Com isso, é preciso planejar de forma intencional, para não somente dar conta dos conteúdos, mas instigar os (as) estudantes a buscar os saberes científicos e perceber seus saberes valorizados. Logo, a formação continuada possibilita travar discussões, que poderão construir um trabalho coletivo e inovador, como acrescenta Imbérnon:

O coletivo de professores precisa participar conjuntamente em processos de inovação e formação ligados a projetos globais da instituição educativa para assumir um maior protagonismo em seu trabalho. Este protagonismo deve surgir a partir do debate e da construção de bases reais coletivas para dirigir-se a uma maior cultura colaborativa. (IMBÉRNON, 2009, p.69)

A formação continuada se caracteriza como momentos propícios para os (as) professores (as) se questionarem, sobre seus acertos e erros, nas práticas de sala de aula, pois estas são as ocasiões destinadas à reflexão sobre o desenvolvimento do ofício. Assim, é pertinente, neste espaço, que os (as) docentes se questionem, sobre suas metodologias de ensino e não somente visualizem o desempenho dos (as) estudantes. Na sala de aula é preciso que o (a) professor (a) tenha sensibilidade, para perceber os limites e potencialidades dos(as) estudantes, pois assim acontece a construção e a reconstrução dos saberes de ambos. Como acrescenta Arroyo:

É mais fácil questionar o sucesso ou o fracasso dos alunos no domínio de conteúdos e técnicas, de competências, do que o próprio mestre questionar a formação e o desenvolvimento humano dele próprio, porque será sempre uma autointerrogação. (ARROYO, 2011, p.41)

O objetivo central da formação continuada seria fornecer aos docentes múltiplas possibilidades de organizar suas práticas, potencializando o processo de ensino/aprendizagem dos (as) estudantes, por meio de múltiplas linguagens. Logo, o ato de compartilhar de experiências e saberes entre os (as) docentes se confecciona como uma atividade enriquecedora, para o planejamento e construção dos saberes. Como acrescenta Imbernón:

Criar estruturas organizativas que permitam um processo de comunicação entre os pares e intercâmbio de experiências para possibilitar a atualização em todos os campos de intervenção

educativa e aumentar a comunicação entre o professorado para refletir sobre a prática educativa mediante a análise da realidade educacional, a leitura pausada, o intercâmbio de experiências, os sentimentos sobre o que acontece, a observação mútua, os relatos de vida profissional, os acertos e erros... que possibilitem a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática. (IMBERNÒN, 2009, p.41)

Enfim, defino o processo de formação continuada como potencializador da ação docente, por isso a necessidade de investimentos na formação, pois não pode estar apenas sobre o professorado o compromisso de conduzir uma educação transformadora, é necessária a integração das políticas públicas para que este espaço seja de fato propulsor de mudança, dando atenção e respeitando os direitos historicamente conquistados pela categoria. Assim, o processo de formação continuada pautado nestas concepções citadas, desenvolvido na escola com a intenção de atender diretamente as necessidades específicas de cada realidade compreendo como um grande potencializador de qualificação das ações educativas.

Desta forma, me propus a pesquisar: a formação continuada no interior da escola, suas concepções e contribuições no trabalho coletivo e suas interferências na profissão docente, envolvidas no âmbito do Projeto PAF, contribuindo assim com as suas potencialidades e limites.

5.5. Pensando um novo espaço para formação continuada: a escola

Ao longo dos anos foram surgindo alguns formatos de formação continuada para professores (as), que muitas vezes, não atendem às características de cada escola e que tentam seguir modelos prontos. Neste sentido, penso que é necessária uma proposta de formação continuada que esteja centrada na comunidade que atende e em suas necessidades, a fim de proporcionar a construção de uma experiência particular.

Em meio ao contexto atual, onde impera a desprofissionalização dos (as) professores (as), onde os baixos salários e o parcelamento dos ordenados do magistério desmotivam, além das lacunas da formação inicial, compreendo que a proposta da formação continuada dentro da escola precisa ocupar lugar, neste tempo/espaço, pois assim as experiências dos sujeitos, que povoam cada ambiente específico são permeadas pelos múltiplos saberes que cada um (a) carrega. Desta forma, valorizando este tempo/espaço, acredito que será possibilitado à mobilização de ações, que tragam

mudanças e que caminhem para construção de uma escola inovadora por meio da identidade coletiva docente. Como acrescenta:

É interessante analisar a relação entre inovação educativa e profissão docente. Entendida como pesquisa educativa na prática, a inovação requer novas e velhas concepções pedagógicas e uma nova cultura profissional forjada nos valores da colaboração e do progresso social, considerado como transformação educativa e social. (IMBERNÓN, 2011, p.20)

Entendo, a formação em serviço, como a formação que ocorre dentro da própria escola, mediada pelo Projeto Político Pedagógico da escola, pelo currículo estabelecido e as vivências sociais, trazidas para o espaço escolar juntamente com os(as) estudantes e seus saberes. Como exemplifica o PPP da instituição CAIC/FURG abaixo:

A Coordenação Pedagógica em conjunto com o Núcleo de Ações Pedagógicas e Extensionistas, tem como papel desenvolver a formação continuada dos professores, tendo como principal foco a prática docente, buscando por meio de reuniões, conversas individuais com os professores e participação em momentos da sala de aula, contribuir para o planejamento, o currículo, o relacionamento e o diálogo entre os professores, estudantes e famílias (CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.9).

Questiono-me sobre qual seria o papel social da escola? A escola precisa se colocar diante da sociedade como um lugar para reflexão, produzindo os saberes que são legítimos à educação, focando no ato de conhecer a comunidade que atende, para que assim possam ser construídos os saberes por meio das reflexões individuais e coletivas fazendo realmente efeito social transformador, por meio do processo educacional. Como contribui:

A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros, sobretudo porque a docência ainda é uma profissão isolada. Normalmente, ela ocorre sem a presença de outros adultos, razão pela qual os professores não se beneficiam com observações alheias sobre seu trabalho. Ter o ponto de vista de outra pessoa dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os alunos. Além disso, a observação e a valorização beneficiam tanto o professor, que recebe um retorno de um colega, quanto o próprio observador, pela observação que realizou, pela discussão e experiência comum. (IMBERNÓN, 2010, p.32)

Neste sentido, creio que a escola cumpre seu papel, quando as temáticas da formação continuada focam as demandas identificadas pela equipe diretiva e os (as) professores(as) das instituições, visto que as dificuldades são tratadas diretamente com as atribuições daquele determinado contexto. Como encontrado na dissertação de Leal:

O desenvolvimento de processos de formação continuada no espaço escolar é também uma possibilidade de aperfeiçoamento da equipe docente, intencionando a aproximação do Projeto Político Pedagógico de cada escola com a prática real. (LEAL, 2014, p.95)

Deste modo, a escola trilhando o caminho da formação continuada, confecciona a sua própria identidade docente, por meio da ação protagonista que começa a desempenhar, buscando novos caminhos para o processo de ensino/aprendizagem específico daquela comunidade. Neste sentido, o (a) professor (a) se torna o agente protagonista de sua prática educativa.

A escuta atenta precisa ser característica dos formadores/coordenadores (as) das formações de professores (as), assim a formação se torna um espaço não apenas de ganho profissional, mas também individual, que abre as possibilidades para que os (as) professores (as) se entreguem as mudanças e ao aprender coletivamente, pois é o professor (a) que administra a sua própria formação, entregando-se ou não, neste tempo/espaço privilegiado destinado aos encontros de formação. Como contribui:

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características da assessoria educacional e nos dão uma ideia do importante que lhe atribuo. (IMBERNÓN, 2009, p.94)

Neste sentido, o trabalho colaborativo como se refere Imbernón (2009) é capaz de proporcionar a diversidade, nas práticas educativas enriquecendo e qualificando o trabalho docente, desenvolvido na sala de aula. Visto que, o ensino pode se caracterizar com um trabalho coletivo construído por várias mãos, através da formação continuada. Entretanto, acredito que devem existir momentos individuais, onde o (a) professor (a) reflita sobre como realizar suas práticas, mas também valorizando os momentos de partilha como propícios a reflexão coletiva.

A formação colaborativa requer tempo e respeito à pluralidade dos sujeitos, pois conta com a constituição da identidade do grupo docente, que possui uma diversidade

de ideais e concepções sobre a educação e o fazer docente, porém é preciso existir compreensão sobre estas diferenças, que constituem o grupo para que este movimento reflita nas transformações sociais, mediante os (as) estudantes. No entanto, para concretizar tais transformações, também é necessário comprometimento do professorado, rompendo com práticas individualistas e competitivas, mas estando comprometido com os avanços de todo grupo, que precisa ser apoiado através de políticas públicas eficazes e que os acompanhem no desempenho do seu ofício, não apenas verificando os resultados das práticas desenvolvidas, mas contribuindo como fazer docente.

Contudo, reconheço que o trabalho colaborativo não é algo simples, mas alavanca o crescimento, como Imbernón (2009, p.61) discute: “Mas é o momento em que cada professor (a) contribui com o grupo se tornando responsáveis pela construção do conhecimento a partir da partilha de interações e intercâmbio de ideias”.

Compreendo que formação continuada precisar ser vista como momento de compartilhar os aspectos positivos e negativos, vivenciados na prática, como as dúvidas, os fracassos, os acertos e os erros contribuindo, assim para o desenvolvimento pessoal e profissional do grupo docente.

A formação continuada possibilita os (as) docentes atuarem como sujeitos reflexivos (as), no momento em que colocam ao grupo suas inquietações, dúvidas, limitações que ocasionam a reflexão coletiva, que orienta e potencializa a estruturação de um trabalho pedagógico de qualidade, além de desenvolver no grupo diálogo e confiança entre os pares. Como corrobora:

Torna-se relevante pensar na possibilidade de vivenciar processos de formação continuada que possam auxiliar os professores a constituírem-se no movimento dialógico, entre os pares, orientados por referenciais que considerem relevantes aos contextos que vivenciam seu trabalho. (FARIAS, 2015, p.36)

Outra questão presente são os modismos colocados para a educação, estes devem ser analisados para não cair no erro de fazer, apenas, o que a moda está tencionando e colocando a escola em contradição quanto as suas concepções sobre educação, fundadas, por meio do PPP presente em cada instituição escolar, para que os processos educativos não sejam corrompidos por intenções sociais e econômicas que não vão encontro de educação voltada para a cidadania.

Como compreendo a formação docente a partir das problemáticas do cerne da escola, penso que a formação continuada dentro deste espaço é de suma importância, para que se avance na busca constante do conhecimento, se refazendo a cada novo desafio, construindo assim a identidade docente de cada grupo e com o trabalho colaborativo desenvolvido neste espaço. Entretanto, é válido lembrar, que é na escola onde acontece a confecção do (a) professor (a) enquanto profissional entrelaçada constantemente com articulações nas lutas por condições de trabalho dignas e reconhecimento social.

Na atual conjuntura de desmonte do setor público que se vivencia, por meio de privatizações e cortes, é necessário resistir ainda à meritocracia, como pagamento por resultados que ronda a educação, pois é preciso resistir a estas práticas para que não se instalem na ordem educacional e tratem o sistema como uma empresa à serviço dos interesses do capital. Neste sentido, complementa:

A implementação da proposta dos reformadores empresariais – que conseguisse algum grau de “melhoria” nas escolas na baseada na pressão pelo medo – nos conduzirá a mais da mesma forma de organização do trabalho pedagógico já vista nas escolas, ampliada pela teoria da responsabilização a qual sufoca atualmente a juventude nas salas de aulas, que privilegia a sua adaptação às necessidades do aumento de produtividade das empresas, conduz a uma concepção de escola centrada no cognitivo e em testes que legitimam as classificações e ranqueamentos que estimulam a responsabilização e a meritocracia como forma de denegrir a educação pública. (FREITAS,2014, p.1108) [Grifo do autor]

À medida, que a escola é o tempo/espaço de confecção do conhecimento, a escola é também o reflexo das concepções dominantes da nossa sociedade, embora relute, por meios dos currículos. Creio, que não se deve canalizar no professorado toda culpa do fracasso escolar, como bagagem apenas dos (as) educadores (as), pois existem outros fatores que retratam diretamente o produto da nossa sociedade, como as novas estruturas familiares e sociais estabelecidas, as questões relacionadas a vulnerabilidade e a carência social, permeadas por políticas públicas, muitas vezes, desarticuladas e impotentes.

Além disso, as políticas de controle como as avaliações externas, por exemplo, Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil, propostas pelo Governo Federal, aparecem para reforçar ainda mais a culpa nos ombros dos (as) professores (as) para a sociedade em geral. Já, que ocorrem com várias fragilidades, como não

considerar as peculiaridades regionais deste país imenso, demograficamente, que é o Brasil e se propor, apenas, em testar os conhecimentos dos (as) estudantes, sem compreender como é construído o processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido, as avaliações externas também fortificam a política do neoliberalismo, que traz a lógica das empresas privadas, como “salvação” para a escola pública. Como acrescentam Garcia e Alves:

Mas, sequer conseguimos superar o analfabetismo endêmico...E alguns acreditam resolver o problema do Brasil com a ‘provinha Brasil’, com treino para ter sucesso na provinha, como se o complexo processo de alfabetização se resolvesse em uma “severa e centralizada avaliação”, ignorando ser a alfabetização um processo que tem início muito antes da criança, que vive numa sociedade letrada, entrar na escola, tendo continuidade por toda vida... (GARCIA e ALVES, 2012, p.507) [Grifos das autoras]

Esta lógica empresarial coloca o (a) professor (a) como salvador (a), mediante a sociedade, sem proporcionar condições de trabalhos dignas para os (as) educadores (as) desenvolverem um trabalho mais qualificado, que não enfatiza apenas na competição de alcançar os conteúdos instituídos nos currículos. É necessário, que se construa saberes, que valorizem a cultura dos (as) estudantes e potencializem o compromisso de despertar interesse e significado da escola na vida destes sujeitos.

Para complementar esta discussão, a cerca da temática de formação de professores (as), realizei o estudo na instituição CAIC/FURG, objeto desta dissertação, com o intuito de compreender como se dá o processo de formação continuada, nesta instituição, que realiza um movimento pioneiro no município do Rio Grande/RS há 24 anos, trouxe aqui as contribuições e os limites que encontrei no Projeto do PAF, que faz um movimento de formação continuada partindo das questões peculiares do contexto escolar, enfatizo que essa prática é recente nas demais escolas da rede municipal.

5.5 As contribuições e os limites do PAF sobre os espaços da formação continuada

Penso que a formação continuada não pode ser um momento, que acontece de vez em quando, mas um momento sistematizado, onde todos possam pensar suas práticas e compartilhar seus saberes. (CORDENADORA Ômega, 2017).

O Projeto PAF, vem sendo desenvolvido desde 2013, assim vem se apostando numa formação continuada, que possibilite o diálogo entre os pares, na inovação da sala

de aula, que contribua devidamente com o planejamento das ações e com a avaliação através da reflexão-ação-reflexão. Além disso, um momento em que os (as) professores (as) sejam investigadores (as) de suas práticas, rompendo com os formatos tradicionais de formação de caráter transmissor, assim se oportuniza a legitimação dos saberes docentes, para construção da mudança e constante transformação da sociedade, que o professorado precisa acompanhar. Sobre as concepções tradicionais da formação continuada acrescenta:

Atualmente, programa-se e oferece-se muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja que ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professor médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. (IMBERNÓN, 2009, p.35)

Desta forma, não seria nesse caráter transmissora de formação continuada que aconteceu no âmbito do PAF, visto que as discussões nos encontros de formação foram perpassadas pelos vários desafios, porém estes auxiliam no desenvolvimento pessoal e profissional, por meio da mediação dos conflitos vivenciados, pois vejo a formação continuada como um mecanismo contínuo, que não se finda apenas num curso, mas sim se caracteriza como um processo permanente de busca, inquietude e ousadia para construção do pensamento crítico e reflexivo no ambiente escolar. Como colabora a fala da professora abaixo:

A coordenadora Zeta pediu que falássemos sobre nossas formações, falamos sobre nossas escolhas e formações, lembramos nossos caminhos e descaminhos, o que foi nos constituindo. Esse momento foi importante, pois percebemos que mesmo com formações diferentes, caminhos diferentes percorridos, seja o ano de formação ou a licenciatura cursada. A formação continuada do CAIC é um espaço de constituição docente, nesse espaço que fomos nos reafirmando enquanto educadoras, neste espaço fomos colocando em xeque o que já havíamos aprendido. (PROFESSORA DELTA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

Assim, percebi que os processos de formação continuada devem evidenciar a buscar por modelos plurais, visando os movimentos dialógicos, não intencionando apenas pontuar situações problemas momentâneos e nem somente dar respostas às políticas públicas. O compromisso da formação continuada é qualificar as práticas

educativas, auxiliando na produção de saberes, a fim de que a construção do conhecimento dentro escola seja legítima e que as condições de trabalho dos (as) professores (as) sejam dignas e respeitadas.

Desta forma, a formação continuada da Educação Básica tem sido considerada, pelo governo, como um caminho alternativo para reverter os péssimos índices enfrentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB do Brasil. Entretanto, não se pode atribuir somente à formação inicial e continuada a solução desta problemática, mas é possível refletir sobre como tem acontecido à formação inicial e continuada com o intuito de apontar novos rumos ao processo educativo, juntamente com políticas públicas que realmente deem conta da realidade de cada contexto.

Neste sentido, a formação continuada, da Educação Básica, tem sido apresentada pelos governos atuais como um grande desafio no contexto educacional, pois através das políticas de controle, conhecidas como as avaliações externas, são enfatizadas as lacunas do ensino oferecido aos estudantes, no processo de alfabetização e no domínio das competências de raciocínio lógico matemático. Entretanto, estes instrumentos mensuradores do conhecimento não consideram as regionalidades dos (as) estudantes, sendo aplicados por profissionais desconhecidos do ambiente escolar e não pelos (as) professores (as) que estão diariamente na sala de aula, retratando assim a fragilidade dos dados fabricados neste processo avaliativo. Como acrescenta a professora abaixo:

As avaliações externas nos colocam numa situação de impotência, pois se preparamos para as provas estamos treinando as crianças de forma fictícia, pois nosso trabalho não se baseia naquela metodologia de avaliação descontextualizada, mas se não preparamos estamos deixando as crianças não interagirem, ou terem muita dificuldade com aquele instrumento (PROFESSORA SIGMA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

Desta forma, o processo da formação continuada não pode ser entendido apenas como uma via, em que a educação concretiza a escolarização, enfatiza-se que os profissionais não devem somente dominar técnicas, mas faz-se necessário o saber-ensinar, que também conforme destacado por Tardif (2002) se compõe na prática do ofício. Assim, passa-se a compreender a ação educativa a não somente como formatar os sujeitos e transmitir os conhecimentos, mas possibilitando a autonomia social dos estudantes, através do conhecimento formal. Como amplia a discussão Dressler:

É neste sentido que se propõe a pensar a formação permanente, no tempo espaço da escola, como possibilidade da superação de um saber fazer, convergindo à assunção do/a professor/a como sujeito autônomo. Esta postura está imbricada à compreensão da especificidade humana, que se caracteriza pelo seu inacabamento e permanente processo de constituição e, sendo a educação um aspecto intrínseco a esta dimensão, precisa ser incorporada como condição de plenitude do sujeito. (DRESSLER, 2013, p.53)

A formação continuada na escola se configura num processo permanente, não se resume a estudar uma única temática, por meio de uma via. A formação continuada, em sentido permanente, se apresenta explanando diversas concepções e possibilidades de ir além da temática estudada, partindo das múltiplas ideias de grupos coletivos nas instituições escolares, ou, em diversos espaços que esteja acontecendo a educação tanto formal, como não formal. Como traz a professora: “Penso que a formação continuada é uma formação que se constitui ao longo de toda a vida profissional e pessoal, todos os saberes que vamos construindo vão nos (re) constituindo.” (PROFESSORA ALFA, 2017).

Neste sentido, o (a) professor (a) é um agente transformador(a) no contexto escolar e a formação continuada é o tempo/espaço, onde deve ser potencializado a compreensão das ações docentes, para que efetivamente ele (a) seja um sujeito, que através das interações na sala de aula, que tencionem as transformações sociais, possam contribuir de fato com os (as) estudantes, que se propõem a ser transformados (as) pela ação educativa.

Assim, a formação de professores (as) está diretamente enraizada ao compromisso de proporcionar desenvolvimento profissional para os (as) docentes, com o escopo de qualificar os processos educativos.

Desta forma, compreendo os espaços de formação continuada, a partir das pesquisas de Garcia e Alves (2012), sendo constituído de vários momentos, que se caracterizam como espaços de formação docente, como acrescentam Garcia e Alves (2012, p.495): “O chão das escolas e das salas de aulas é visto como os *espaçostempos* nos quais verdadeiramente se formam os docentes para as/nas práticas pedagógicas.”. [Grifo das autoras].

Os (as) professores (as) consideram as atividades da prática pedagógica rotineira como planejamento, mediação dos conflitos, enfrentamento dificuldades aprendizagens, os encantos com os (as) estudantes, a sala de aula como o lugar particular da construção dos saberes e dos fazeres docentes. Como se observa na fala da coordenadora: “A sala de aula é o primeiro espaço de formação continuada.

Construímos e reconstruímos práticas e métodos de ensino através da reflexão diária, no exercício de nossa profissão.” (COORDENADORA ZETA, 2017).

Neste sentido, percebo que diariamente a formação continuada auxilia os (as) professoras, se constituindo num movimento contínuo, que é permeado pelo desenvolvimento dos saberes docentes e das ações pedagógicas vivenciadas, desacomodando assim suas concepções teóricas e práticas. Deste modo, contribui:

Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1998, p.11) [Grifo da autora]

Os espaços de participação dos (as) docentes nos movimentos na categoria sindical e nos movimentos sociais também é uma possibilidade formativa, pois estes agentes estabelecem uma pressão sobre o governo tendo em vista alcançar o resultado de alterar as políticas públicas oficiais. Neste sentido, ter a oportunidade de participar destas ocasiões de militância é enriquecedor na composição da essência do (a) docente. Como corrobora Arroyo (2011, p.18) “No auge da greve, [...] aflora o orgulho de ser professor, conquistado nas lutas para ser socialmente reconhecido.” Participar destes momentos de luta da categoria é fazer parte da construção da profissionalização docente. Como vejo na fala da professora:

Todos os espaços da escola, universidade, assembleia sindical, seminários, palestras, ou melhor, qualquer espaço que haja reflexão, problematização ou discussão. Não é o espaço em si que vai delimitar a formação, mas as práticas que nele serão realizadas (BETA, 2017).

A formação acontece, também, através das pesquisas em educação, por meio da contribuição dos(as) estudiosos(as) da educação para com as redes escolares, partindo das necessidades dos(as) próprios(as) professores(as) e também um outro tipo de pesquisa como colabora Garcia e Alves (2012, p.502) que é a pesquisa da “[...] sala de aula e que resulta do compromisso de professores(as) com o sucesso escolar de seus estudantes e o inconformismo com o sucesso de alguns.” Este tipo de pesquisa traduz os(as) professores(as) pesquisadores(as), que não se conformam com a realidade da crise da educação ou com o fracasso escolar, estes optam por pesquisar teóricos que

tragam respostas as suas indagações para contribuir efetivamente com suas ações, dando vida ao movimento de “*aprenderensinar*”¹¹.

O tempo/espaço de formação continuada desenvolvido dentro da escola, como a formação continuada do PAF necessitam intencionar momentos de encontro recheados de teorias e também de práticas, onde o estudo de pesquisadores (as) e a partilha de práticas pedagógicas se façam presentes, como complementa a fala da professora ao realizar o registro reflexivo:

Ainda ampliando o debate a coordenadora Zeta fez a leitura do trecho do livro de Ana do Vale, onde ela cita Freire e Beisegel (1987). O que enriquece nossas reflexões e conclui as nossas falas realizadas nesta manhã de formação. (BETA, Portfólio Reflexivo, 2017 a)

Além disso, há ainda a formação de cada sujeito vivenciada com as pessoas que transitam em suas vidas pessoais e profissionais, as experiências da cidade e do campo, que oportunizam conhecer culturas plurais, em determinadas comunidades, com características peculiares que tatuam na pele marcas singulares, que contribuem para construção das percepções de mundo dos (as) educadores (as) como acrescenta Arroyo (2011, p.18): “Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo das gerações. O magistério incorpora a perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação”. As vivências do professorado proporcionam a postura que estes terão diante de múltiplas situações, pois sua visão de mundo apontará suas atitudes. Como ressalta a fala da professora:

Sempre que houver educadores, em um propósito de aprendizagem, haverá Formação continuada. Seja na escola, seminários, cursos, ou uma simples leitura, haverá formação continuada (SIGMA, 2017).

Assim, os (as) professores (as) carregam consigo estas marcas, que muitas vezes, norteiam suas práticas e suas pesquisas realizadas na pós-graduação e em grupos focais, com intuito de ampliar suas percepções sobre sua práxis. O fato do registro no portfólio reflexivo apresenta um espaço riquíssimo de construção do conhecimento científico e do saber-fazer, assim estabelecem e aprofundam a profissionalização docente.

Por isso, se faz necessário uma preocupação com a formação dos(as) professores(as) quanto a complexidade do desenvolvimento das atividades e das

¹¹ As autoras criaram termos específicos de processos, que julgam ser indissociáveis no universo dos saberes docentes.

emoções, visto que há uma necessidade do professorado estar em sintonia, criando vínculos afetivos que auxiliam na motivação do grupo. Sobre este aspecto acrescenta:

A formação em atitudes (cognitivas, afetivas e comportamentais) ajuda no desenvolvimento pessoal dos professores, em uma profissão em que entre profissional e pessoal está difusa. Ademais, favorece uma melhoria das relações entre os docentes e deles com os alunos, bem como a revisão das convicções e crenças sobre a educação e o contexto social, já que as atitudes são processos de pensar, sentir e atuar em consonância com os valores individuais. (IMBERNÓN, 2010, p. 109) [Acréscimo do autor]

Vejo também como espaços de formação as ações no exterior da escola como: as palestras, os seminários e os cursos de formação de professores (as), que são buscados pelos(as) próprios(as) docentes, de acordo com o interesse individual de cada um, ou também os modelos de formação oferecidos pelos governos através das Secretarias de Educação, tanto dos municípios como dos estados se apresentam também como um espaço de constituição do trabalho docente. Entretanto, os (as) professores (as) não podem, apenas, vivenciar estes espaços fora da escola como espaços de formação continuada, como sinalizam:

[...] defendemos que a formação continuada não se esgote somente em um curso de atualização, mas que deva ser proposta e encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua a partir da interação entre os pares, da reflexão e da intervenção na realidade. (SPUDEIT; DRESCH & PICHETTI, 2016, P.34)

Desta forma, os encontros de formação na escola juntamente com os (as) colegas professores (as) proporcionam compartilhar as inquietações, as frustrações e os sucessos da sala de aula, que por sua vez proporcionam a construção destes elos de companheirismo. Como complementa a professora:

As experiências compartilhadas nesta formação nos levam a pensar nas práticas pedagógicas construídas em nossas salas, as quais na maioria das vezes, julgamos como não tão relevantes, mas são ricas de aprendizagens e significados. Às vezes, para superarmos as dificuldades do cotidiano escolar é preciso rever com ‘outros olhos’ enxergar a beleza das nossas práticas. E o olhar das nossas colegas do nosso grupo nos ajuda a pensar e ver a beleza do nosso fazer...do nosso ser caiqueiro...compartilhar sempre é muito rico! (PROFESSORA DELTA, Portfólio Reflexivo, 2017 a) [Grifo da entrevistada]

Entendo que não há um modelo certo de formação continuada a ser seguido, ela pode se dar de várias formas, em múltiplos espaços e de forma coletiva ou individual. Entretanto, quando refleti sobre a profissão docente não posso deixar de acreditar que a formação continuada seja de extrema necessidade para qualificação o trabalho docente. Como trazem os autores:

A formação continuada pode ser potencialmente transformadora das ações educativas quando ela se constrói cotidianamente pelo exercício da docência e do trabalho na escola. Ao discutir as demandas, surgem objetivos a serem alcançados e propostas de ação a serem efetivadas, e estamos assim, revelando os sentidos e significados do que entendemos como escola e educação. Ela estimula a repensar a escola e suas funções na contemporaneidade, assim como a prática educativa. (SPUDEIT; DRESCH & PICHETTI, 2016, p.34)

Neste sentido, percebi que a formação desenvolvida no PAF se baseava para acontecer, a partir da compreensão que a instituição apresenta nos seus documentos oficiais (PPP, Regimento interno e convênio entre as mantenedoras) sobre a formação continuada. Como apresenta o PPP da Instituição CAIC/FURG abaixo:

Os professores da Escola Municipal Cidade do Rio Grande possuem tarefas que são fundamentais para a qualidade do trabalho desenvolvido. É de competência desses profissionais, planejar, desenvolver e avaliar ações educativas, de acordo com os objetivos propostos pela escola, visando que todos tenham direito de acesso ao conhecimento, o que é potencializado pela apropriação dos espaços de formação continuada (CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE, 2016, p.10).

Assim é possível perceber a identificação profissional dos(as) docentes, que lecionam neste espaço, como acrescenta a professora abaixo sua concepção sobre o espaço de formação continuada na escola:

Entendo a formação continuada como a formação onde a prática e a ação coletiva devem ser as construtoras e mobilizadoras do conhecimento. A formação que parte da prática e que para ela se pensa como potencializado da ação-reflexiva buscando a qualificação do trabalho docente (PROFESSORA GAMA, 2017).

Assim, a percepção de formação continuada evidenciada na fala da professora, refere-se ao compromisso da instituição, quando remete a qualificação profissional, através do discurso da professora e também reflete a aposta que este espaço de formação faz sobre a reflexão-ação, no sentido de qualificar as práticas educativas, deste modo, colabora:

A formação de professores na tendência reflexiva, se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA, 1998, p.13)

Há uma preocupação de entender que é necessário traçar os objetivos da formação continuada, focando assim nas necessidades reais do contexto, onde cada escola está inserida, pois não se pode caracterizar uma reunião de formação continuada, por meio de um tempo/espço que, apenas, serve para organizar a agenda da escola, não há como nomear de formação continuada uma formação de caráter genérico e burocrático, no interior das escolas. Como acrescenta a professora:

Como tudo que envolve educação, é preciso sensibilidade. É de imensa indigência olhar para a comunidade escolar e ver as suas reais necessidades e a partir daí traçar os objetivos da formação continuada (PROFESSORA SIGMA, 2017).

Neste sentido, não vejo pertinente apenas, estudo de uma teoria que não se relaciona com a prática, para que isso não ocorra é preciso traçar os objetivos desejados pela escola no momento da formação continuada, para que estes momentos sejam realmente de construção de conhecimentos e reflexão da prática, por meios de diversas linguagens. Infelizmente, essa foi uma das fragilidades do PAF no último ano (2017), como relata a professora:

Vejo que faltou planejamento das ações, um cronograma de atividades e estudos teóricos. O PAF acabou se tornando mais uma extensão do Programa Mais Educação, no último ano (2017), especificamente no segundo semestre, o caráter formativo se perdeu, entre informativos e demandas rotineiras da escola (PROFESSORA SIGMA, 2017).

Não se pode esperar dos formadores (as) receitas prontas e métodos eficazes, para colocar em prática, pois assim esse seria um movimento que os(as) professores(as) estariam, apenas, como agentes que cumprem tarefas, tarefeiros, sem refletir sobre a intencionalidade da educação, que está presente em cada ação do professorado. Portanto, se torna necessária uma discussão sobre a teoria/prática, que possibilite avançar nas ações educativas. Logo, ações sem reflexão, geram o desprofissionalismo da categoria. Como salienta:

Contra-pondo-se a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. (PIMENTA, 2007, p.15)

Além disso, o PAF vivenciou, durante o período de cinco anos, um fluxo grande coordenadoras, que totalizaram em quatro coordenadoras, de alguma forma isso afetou o trabalho que foi desenvolvido, como se percebe na fala da professora:

Entre este ano na escola, é meu primeiro ano participando deste espaço. Porém, conforme relato das colegas, que já experienciam este projeto a mais tempo, o PAF já não é mais o mesmo. Pela falta de recursos humanos e troca de coordenação, ele hoje apresenta muitas fragilidades como a falta de estudo teórico e maior articulação do planejamento coletivo (PROFESSORA BETA, 2017).

O trabalho da coordenação pedagógica necessita ter uma continuidade, para assim ir se estabelecendo os caminhos necessários para superar as dificuldades da docência, fortalecendo a identidade docente coletiva e qualificando o desenvolvimento das ações pedagógicas. Sobre o trabalho do coordenador Imbernón (2009, p.106) acrescenta:

A fragilidade está no fato de, acreditarem que o projeto seja para reverter o índice de evasão e repetência escolar. O PAF é um potencializador da prática docente e do envolvimento dos alunos. O PAF não pode ser visto como uma política pública para corrigir problemas sociais, de ordem muito superior ao âmbito escolar (PROFESSORA SIGMA, 2017).

Deste modo, um fator que contribuiu para que o trabalho pedagógico desenvolvido na coordenação não ficasse tão vulnerável as mudanças, foi o fator que há uma gestão pedagógica na escola, que se reúne semanalmente para se organizar sobre as ações pedagógicas. Além disso, algumas das coordenadoras emergiram do próprio grupo, o que possibilitou certa continuidade do trabalho desenvolvido, mas conduzido, obviamente, pelas especificidades de cada coordenadora. Algo que também auxiliou neste processo de mudança foi que o grupo havia constituído uma identidade docente que auxiliou e tencionou, muitas vezes, nas ações desenvolvidas. O registro de uma das coordenadoras retrata um pouco deste contexto:

Nossa formação teve início com a leitura do portfólio pela professora Alfa. Dei alguns recados sobre o mês de setembro acordados na reunião pedagógica. Discutimos sobre o registro na área da matemática, como podemos fazer e a importância, as professoras fizeram uma dinâmica referente ao tema abordado. (COORDENADORA ÔMEGA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

A leitura do portfólio foi uma prática que se manteve, pois o grupo solicitou que se continuasse participando as colegas dos registros ao início de cada reunião, como de costume. Entretanto, no portfólio se especificava mais detalhadamente o teor das discussões, o que cada professora havia oralmente contribuído, porém isso não são práticas de registro manifestadas na fala acima.

Voltando as questões do compartilhar, resalto que a partilha das atividades docentes, que o professorado desempenha na sala de aula merece destaque, pois ao conhecer e reconhecer o trabalho desenvolvido pela colega do grupo de alfabetização, que o PAF envolveu, é possível se constituir, se ampliar as concepções sobre este espaço específico desta escola. Neste sentido, a professora acrescenta: “Foi um momento gostoso de falar sobre meu trabalho e ouvir as dicas e sugestões das colegas. Momento de falar, escutar e aprender” (PROFESSORA GAMA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

Além disso, quando se possui uma identidade de grupo coesa, mediante a questão da progressão continuada no ciclo de alfabetização, por exemplo, cada docente sabe o trabalho desenvolvido pelas colegas e com isso se percebe os avanços que os estudantes das classes populares tiveram, logo não se atribui as colegas a “culpa” pelas dificuldades escolares que os estudantes apresentam, mas parte-se sim do ponto que a colega conseguiu auxiliar o(a) estudante a alcançar.

Em outros registros, também, é possível observar que há uma resposta do grupo, evidenciando, novamente, que a identidade docente do grupo que se constitui e se mantém, através da fala da professora se percebe:

A resposta do grupo ressaltou que a matemática está inserida em nossas vidas desde a nossa vida uterina, na contagem do tempo e no nosso desenvolvimento (PROFESSORA GAMA, Portfólio Reflexivo, 2017 a).

Neste momento, percebo que o professor é um sujeito do conhecimento, que em meio a formação continuada na escola, pode vir a desenvolver o papel de auxiliar a

instituição a manter suas concepções pedagógicas, envolvidas no PPP, por meio da experiência que este já vivenciou na instituição. Desta forma, contribui:

O professor não é o único responsável pelas mudanças necessárias na escola, mas é o potencialmente aquele que pode mobilizar outros agentes. Estando ele se constituindo em espaços formativos nos quais possa dialogar com seus pares, em prol da compreensão de suas necessidades e de sua comunidade aprendente, torna-se sujeito ativo e não reprodutor de modelos educacionais. (FARIAS, 2015, p.37)

Vejo que o grupo, que participou do tempo/espço da formação continuada do PAF como sendo estes agentes, que contribuíram para a constituição dos espaços formativos envolvidos por meio da identidade docente coletiva e individual, através do compromisso com a instituição, caminhando para a transformação que envolve a educação, pautada nos estudos teóricos e no desenvolvimento de práticas significativas para os(as) estudantes, como colabora:

Advogo por uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p.45)

Enfim, acredito que estas contribuições e limites que permeiam o tempo/espço de formação continuada desenvolvida no âmbito do PAF, podem vir a contribuir com as práticas pedagógicas de outros ambientes, não no sentido de se aplicar o que tentei apresentar sobre o PAF, mas no sentido de proporcionar uma formação continuada pautada na reflexão-ação-reflexão sobre o contexto inserido, oportunizando as questões do compartilhar e socializar, o investimento nos estudos teóricos/práticos para auxiliar na superação das dificuldades, a busca pela construção da identidade docente coletiva e individual, a fim de proporcionar a qualificação do trabalho docente e para finalizar a conscientização da ação educativa como transformadora.

Considerações Finais

Ao revisitar a história do CAIC/FURG por meio da pesquisa documental realizada e registrada neste estudo, o que se destaca é o fato dessa instituição já ter percorrido 24 anos de caminhada alicerçados na formação continuada como norte para o trabalho desenvolvido. Este investimento na formação continuada comunica a inquietude, que este espaço apresenta em relação aos desafios colocados diariamente ao professorado.

O Projeto *Ágora* que orientou o início das atividades pedagógicas desenvolvidas no Centro, no ano de 1994, foi retomado através do PAF no ano de 2013 com a intenção de destacar novamente a qualificação do trabalho docente, apostando numa jornada de trabalho com dedicação exclusiva para escola de 40 horas semanais. Assim, de 2013 até 2017 as atividades do PAF foram realizadas, mas no ano vigente de 2018 devido ao enxugamento nos gastos o PAF se encerra. Dos três pilares do PAF permanece apenas as reuniões de formação continuada, que seguem acontecendo. Já o planejamento coletivo das atividades docentes ficou comprometido ocasionando uma perda para o trabalho coletivo, passando a acontecer nos espaços informais da escola ou por meios digitais. Por fim, o atendimento diferenciado destinado aos (as) estudantes se restringe ao Programa Novo Mais Educação.

Percebi, o projeto do PAF, como um programa que interfere na lógica capitalista no tocante aos recursos humanos, que o município destina ao CAIC/FURG, pois no momento que um(a) professor(a) assume, apenas, uma turma se torna uma gasto oneroso para a rede. Assim, ampliar este programa para qualificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola pública da cidade do Rio Grande, se torna desafiador financeiramente para o município. Neste sentido, acrescenta Mészáros (2008, p. 27): “É necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”.

A educação da atualidade e principalmente a educação popular encontra um grande desafio, que é atender a diversidade social presente no ambiente escolar, de modo que todos (as) os (as) estudantes sejam considerados sujeitos do conhecimento e não apenas mão de obra futura para o mercado de trabalho, servindo apenas as necessidades do capital. Como trata Freitas (2014, p.1089):

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho?

Ao longo da pesquisa discuti sobre questões que marcaram historicamente a profissão docente e como a sociedade compreende a docência atualmente. Além disso, refleti, também, sobre as peculiaridades da profissão docente diante das demais profissões, trouxe reflexões sobre os saberes docentes envolvidos no âmbito do PAF, objeto deste estudo. Debati sobre a organização do trabalho docente, que foi desenvolvido no PAF, abordando os limites e as potencialidades desta experiência para a prática docente.

Neste momento, reflito sobre a necessidade dos (as) professores (as) compreenderem a complexidade da profissão docente, visto que quando se compreende a profissionalização se percebe as características que vem sendo atribuídas a este ofício, para tanto é indispensável à construção e a apropriação dos saberes docentes a fim de se realizar práticas educativas de qualidade pautadas na teoria, justificando a escolha de tais metodologias adotadas pelo professor(a). A respeito da profissão docente Pimenta (1998, p.7) contribui na discussão:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente, como prática social.

Logo, é necessário sobre a profissão docente considerar as histórias de vida dos profissionais, pois é indissociável a história de vida dos professores e de suas vidas profissionais, assim se considerar a complexidade da profissão docente que se difere das demais profissões existentes no mercado de trabalho. Como traz Cordeiro (2009, p.52):

Desse modo, os estudos da profissão docente, durante muito tempo, não foram capazes de (ou não se interessaram por) levar em conta as dimensões da vida, da carreira e da biografia dos professores, que eram pensados de maneira muito genérica, como trabalhadores abstratos. [Acréscimo do autor]

No decorrer do texto trouxe reflexões sobre a formação inicial dos docentes, pois percebi que a esta não dá conta de todas as especificidades da docência, por isso é necessário que haja investimento do governo e engajamento dos docentes na formação continuada para qualificar as práticas desenvolvidas nas instituições educativas.

Sobre as questões da formação continuada na escola, entendi o momento do planejamento e desenvolvimento da formação, como um momento crucial para que se avance, a partir das práticas desenvolvidas nas reuniões de formação continuada. Neste sentido, considere como positivo, que o professorado acrescente suas sugestões sobre as ações desenvolvidas, a fim de serem auxiliados nos desafios da sala de aula. Desta forma, as percepções dos (as) docentes serão consideradas, visando à qualificação do trabalho e o protagonismo dos (as) professores (as) é construído.

Entretanto, as apostas nos processos de formação continuada não podem colocar para os (as) professores (as) a culpa dos fracassos, mas vi como necessário o investimento em políticas públicas eficazes e participação ativa do professorado no trabalho docente, pois existem vários fatores que interferem diretamente no processo de ensino/aprendizagem, que precisam ser considerados e tratados, como acrescenta Evangelista e Triches (2015, p.179):

Assim, o MEC reitera o discurso de culpabilização da formação de professores pela falta de qualidade da educação e também pelas desigualdades educacionais, omitindo esse conjunto de elementos intra e extra escolares que impactam diretamente os resultados escolares.

Não fugindo do contexto desafiador, que o professorado enfrenta, a formação continuada na escola precisa contar com políticas públicas que garantam uma formação no âmbito da escola de forma qualificada, para que os(as) docentes cresçam quanto aos seus saberes e desenvolvam o saber-fazer docente por meio de práticas de reflexão-ação-reflexão cotidianas permeadas pelo contexto de cada escola. Como traz Imbernon (2009, p.43):

Não podemos, porém, evitar pensar que a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem nos

docentes. Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica, temos que uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção que recompense, ou menos, não castigue, aqueles que mais se empenham em melhorar o funcionamento dos centros e de sua prática docente, não unicamente de forma individual, mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.

Neste sentido, a formação continuada se caracteriza como um processo contínuo, que pode acontecer de vários formatos em vários espaços, mas o espaço da escola é um grande propulsor da formação continuada, para que sejam consideradas as especificidades de cada realidade. Neste movimento o papel dos formadores (as) / coordenadores (as) é de suma importância, visto que ao oferecerem uma escuta atenta e um olhar sensível ao grupo de docentes que coordenam poderão construir, por meio do trabalho colaborativo, condições de superar as dificuldades nos processos de ensino/aprendizagem, claro que apoiados pelas políticas públicas que tenham clareza sobre as dificuldades sociais que estão além do alcance da instituição escolar.

O professorado deve tencionar o governo para garantir estas políticas públicas, visto que na profissão docente as conquistas acontecem por meio de lutas e enfrentamentos na sociedade, para que assim proporcione um processo de ensino/aprendizagem qualificado, coeso e resistente da lógica neoliberal. Para tanto, Freire (1996, p.92) contribui sobre a formação docente: “O professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.”. Deste modo, é preciso que o professorado esteja disposto a se especializar, por meio da formação continuada e não deixe que a opressão os domine, mas que seja o ponto crucial de luta por condições dignas de trabalho, valorização da profissão e respeito aos saberes docentes.

Enfim, é preciso ter clareza que a profissão docente não salvará a sociedade do fracasso escolar e da miséria, visto que no sistema econômico que estamos inseridos necessita existir o opressor e os oprimidos, mas é preciso que a categoria docente se una e resista às políticas públicas, que não têm como objetivo a conscientização do processo capitalista, que se vivencia por meio da lógica neoliberal instalada. Como acrescenta Evangelista e Triches (2015, p.193):

A mudança do país – qualquer que seja – não está na esfera de atuação do professor, nem como criação nem como solução. Paradoxalmente, o apelo ao professor não significa sua valorização social, mas sua desqualificação nos planos discursivo e material. Compõe tal apelo a

ideia de ausência – estaria ausente no professor mais vontade de ensinar; capacidade de refletir sobre sua prática; boa formação inicial; mobilização; investimento na formação continuada; implementar a política governamental.. A lista das incapacidades do professor elencadas pelos reformadores é longa. Não raro, estão ausentes dessas preleções as condições materiais do trabalho e da existência do professor.

Que o (as) professores (as) não percam o senso crítico sobre as políticas públicas e as ideias, que o sistema de produção capitalista alimenta, mas que se estejam firmes e resistentes a respeito destas intenções, buscando uma formação continuada sólida que ofereça o conhecimento e pertencimento dos seus saberes docentes mediante a sociedade.

Referências

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação XI Seminário Nacional de Formação dos Profissionais de Educação: 'Planos de Educação, Diretrizes e Bases Curriculares: Impactos na Formação dos Professores no Brasil' Rio de Janeiro, UERJ, 21 a 23 de novembro de 2017. **Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC.** Acessado em abril de 2018. CD Anais ISBN: 978-85-922051-3-3

ALFA. **Questionário concedido a Bruna Pires dos Santos.** 2017. [A entrevista encontra-se no Apêndice I desta dissertação]

_____. **Portfólio reflexivo.** 2017. [O portfólio encontra-se no Apêndice II desta dissertação] a

ANDERSON, Stephen E; THIESSEN, Dennis. Comunidades docentes em transformação da mudança nos Estados Unidos. Tradução Lucy Magalhães. In: TARDIF, M. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BETA. **Questionário concedido a Bruna Pires dos Santos.** 2017. [A entrevista encontra-se no Apêndice desta dissertação]

_____. **Portfólio reflexivo.** 2017. [O portfólio encontra-se no Apêndice II desta dissertação] a

BOGDAN, R; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria dos métodos.** Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Educação Integral.** Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Decreto nº 91,1990.** Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Anterior%20a%202000/1991/Dnn139.htm. Acesso em: 19 fev. 2017.

_____. **Lei Federal nº 8.069, 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Lei Federal nº 8.479, 1992.** Cria a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências. 1992. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1992/lei-8479-6-novembro-1992-363124-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Lei Federal nº 8 642, 1993.** Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - PRONAICA e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 fev. 2017.

_____. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de julho de 2015 – Seção1 – PP,8-12.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CARDOSO, Aliana Anghinoni. **Professores? Sim!** Os saberes docentes e os professores da educação profissional. Pelotas, 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://www.guaiaa.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1637/1/Aliana%20Anghinoni%20Cardoso_Dissertacao.pdf. Acesso em 18 jun. 2017.

CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE. **Regimento Escolar Interno do Centro de Atenção Integral à criança e adolescente/CAIC.** Rio Grande, 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico da E.M.E.F. Cidade do Rio Grande.** Rio Grande, 2015.

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DELTA. **Questionário concedido a Bruna Pires dos Santos.** 2017. [A entrevista encontra-se no Apêndice I desta dissertação]

_____. **Portfólio reflexivo**. 2017. [O portfólio encontra-se no Apêndice II desta dissertação] a

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

DRESSLER, Marlize. **A formação permanente no tempo-espaço da escola: “Olhares” de gestoras, coordenadoras pedagógicas**. Santa Maria, 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7099/DRESSLER%2c%20MARLIZE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2017.

FAGUNDES, André Luiz de Oliveira. **A onipresença das competências na formação docente: Um estudo no horizonte da reiticação e do reconhecimento**. Santa Maria, 2013. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7050/FAGUNDES%2C%20ANDRE%20LUIZ%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2017.

FRANCO, D.S.C. **O CAIC- Centro de Atenção integral à criança e ao adolescente – Cidade do Rio Grande: Condicionamentos e possibilidades dos egressos de 2006**. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Graduação em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande. Departamento de Geociências. Rio Grande, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação Social**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez, 2014. www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf Acessado em: 25 mar. de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA. **Questionário concedido a Bruna Pires dos Santos**. 2017. [A entrevista encontra-se no Apêndice I desta dissertação]

_____. **Portfólio reflexivo**. 2017. [O portfólio encontra-se no Apêndice II desta dissertação] a

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2017.

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

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Ciclos de formação e fracasso escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2004.

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

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artemed, 2010.

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

LEAL, Vanessa Soares. **A formação continuada dos professores das escolas de educação básica da rede municipal de Alegrete/RS: Um olhar sobre os processos de constituição da identidade profissional docente.** Santa Maria, 2014. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em:

<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7146/LEAL%2c%20VANESSA%20SOARES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____; ALVES, Nilda. (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MARTINIAK, Vera Lucia. O professor como protagonista: A construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização.** Brasília: MEC, SEB, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Escola de tempo integral.** In: OLIVEIRA. Dalila Andrade ET AL. Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOTA, Maria Renata Alonso. **O processo de construção de uma proposta pedagógica: A experiência da educação infantil do CAIC.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Pelotas, 2001.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: março de 2017.

_____. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Vida de professores**. Portugal, Porto editora: 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. Portugal. [?]

_____, Antônio. (2009). **Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?**. In Célaç, C. & Vaillant, D. (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-55). Madrid: OEI/Fundación Santillana. [ISBN 978-84-7666-198-7](https://doi.org/10.1016/S0924-6460(09)70007-7)

ÔMEGA. **Questionário concedido a Bruna Pires dos Santos**. 2017. [A entrevista encontra-se no Apêndice I desta dissertação]

_____. **Portfólio reflexivo**. 2017. [O portfólio encontra-se no Apêndice II desta dissertação] a

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político- pedagógico da escola**. 2ªed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997, **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**.

RIO GRANDE. **Lei Municipal nº 5.339**. Institui eleição direta uninominal para diretores e vice diretores da rede municipal de ensino. 1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/r/rio-grande/lei-ordinaria/1999/533/5339/lei-ordinaria-n-5339-1999-institui-eleicao-direta-uninominal-para-diretores-e-vice-diretores-da-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em: 18 jun. 2017.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: LIBANEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SIGMA. **Questionário concedido a Bruna Pires dos Santos**. 2017. [A entrevista encontra-se no Apêndice I desta dissertação]

_____. **Portfólio reflexivo**. 2017. [O portfólio encontra-se no Apêndice II desta dissertação] a

SALES. Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: Editora gráfica da Universidade Federal do Piauí, 2000.

SILVA, Rogério Novo. **Quefazeres necessários à docência: imperativos a formação permanente**. Pelotas, 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1650/1/Rogeria%20Novo%20da%20Silva_Dissertacao.pdf. Acesso em: 19 jun. 2017

SPUDEIT, Augusta Rosana; DRESCH, Dirlei; PICHETTI, Marisa Pisinato. Estudar a educação de tempo integral na escola como ação de formação continuada. In: LOSS, Adriana Sales; ZANCHETT, Carina; SOL, Ivone da Silva e (Orgs.). **Construindo projetos pedagógicos**: Em escolas de educação integral em jornada ampliada. Tubarão, SC: Ed. Copiart, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

VICENTINI, Paula Perini; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo**: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares. Rio Grande, 2012.162 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Disponível em: http://www.educacaoambiental.furg.br/images/stories/teses/2012/tese_final.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

ZETA. **Questionário concedido a Bruna Pires dos Santos**. 2017. [A entrevista encontra-se no Apêndice I desta dissertação]

_____. **Portfólio reflexivo**. 2017. [O portfólio encontra-se no Apêndice II desta dissertação] a

Apêndice I- Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

Questionário proposto as professoras do ciclo de alfabetização

- 1) Quanto tempo tu atuas na docência da alfabetização?
 menos de 5 anos
 De 5 a 10 anos
 De 10 a 15 anos
 De 15 a 20 anos

- 2) Quanto tempo tu participa ou participou do PAF?
 1 ano
 2 anos
 3 anos
 4 anos
 5 anos

- 3) Que ano do ciclo da alfabetização atuas?
 1º ano
 2º ano
 3º ano

- 4) Qual a tua formação acadêmica?

- 5) Como percebes o PAF enquanto Projeto? Justifica a tua resposta.

- 6) As discussões realizadas no PAF, nas reuniões de formação continuada, interferem na tua prática? De que maneira?

- 7) As temáticas discutidas na Formação Continuada auxiliam no contexto escolar e/ou nos desafios da sala de aula? De que forma?

8) Como te organiza com teus pares nos momentos de Planejamento Coletivo?

9) Qual a tua compreensão sobre formação continuada?

10) Qual a metodologia e práticas que acreditas como mais adequada para o desenvolvimento da formação continuada?

11) Quais os espaços que percebes como espaço de formação continuada?

12) Quais as práticas que acreditas que qualificam o espaço da formação continuada?

13) Como percebes os momentos de Atendimento Diferenciado com teus estudantes?

14) Percebes alguma fragilidade que compromete o PAF?
