

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação



Tese

Formação Continuada de Professores do Ensino Médio:
uma construção coletiva

Joice Mirapalhete Fabra

Pelotas, 2022

Joice Mirapalhete Fabra

Formação Continuada de Professores do Ensino Médio:
uma construção coletiva

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

F122f Fabra, Joice Mirapalhete

Formação continuada de professores do ensino médio :
uma construção coletiva / Joice Mirapalhete Fabra ; Maria
das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto,
orientador. — Pelotas, 2022.

177 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de
Pelotas, 2022.

1. Formação continuada de professores. 2. Construção
coletiva. 3. Protagonismo docente. 4. Pandemia da COVID-
19. I. Pinto, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros
Gonçalves, orient. II. Título.

CDD : 370.71

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

Joice Mirapalhete Fabra

Formação Continuada de Professores do Ensino Médio:
uma construção coletiva

Tese aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 29 de novembro de 2022

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto – PPGE/UFPel (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Cunha – PPGE/UFPel

Prof.^a Dr.^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – PPGEA/FURG

Prof.^a Dr.^a NadianeFeldkercher – PPGE/UNOESC

Prof.^a Dr.^a Míriam Morelli Lima – DTPE/UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Claudia Escalante Medeiros – SEDUC/RS

Dedico este trabalho aos meus colegas, professoras e professores do Ginásio, que fazem a diferença e resistência, que acreditam na profissão docente e na escola pública de qualidade.

Agradecimentos

Agradeço imensamente...

Por estar viva, com saúde e por poder concluir esta tese, tão significativa para mim e meus colegas, professores do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar.

À minha orientadora, professora Graça, por acreditar no meu trabalho. Por contribuir com meu crescimento profissional e como professora pesquisadora. Por todos ensinamentos, paciência e carinho.

Aos meus colegas participantes da pesquisa que acreditaram neste trabalho e participaram significativamente. Pela motivação e confiança, pelo trabalho compartilhado e colaborativo.

À equipe diretiva por organizar minhas horas/aula e possibilitar que a realização do curso e da pesquisa fosse possível.

Às professoras da banca examinadora, Maria Isabel, Suzane, Nadiane, Míriam e Claudia, por toda contribuição com a pesquisa.

Aos meus pais, Rosiley e Oraides, e minha irmã, Luiza, que sempre me motivaram e apoiaram na minha caminhada.

A meu marido, Luiz Carlos, que segurou todas as “pontas” para que eu pudesse estudar, pesquisar, escrever. Por me ajudar e incentivar nas horas que eu achava que não iria conseguir.

Aos meus tios, Osvaldo e Eliara, e prima Andressa, que me acolheram amavelmente em sua casa, na cidade de Pelotas, para realizar as disciplinas e orientações do doutorado.

Às minhas colegas de orientação e amigas Patrícia e Lilian por todo apoio, ajuda, amizade e carinho nesta caminhada do doutorado.

Aos colegas/amigos que conheci por meio do programa, Igor, Valdirene, Juliana, Daiane, Lia e Arita, pela amizade, pela partilha das angústias nos momentos mais conturbados e pelo apoio para continuarmos na luta.

À minha família e amigas pelo apoio e incentivo.

A maior riqueza do homem é sua imcompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio que compra pão às 6h da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, quevê a uva, etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

Resumo

FABRA, Joice Mirapalhete. **Formação continuada de professores do ensino médio: uma construção coletiva.** 2022. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

Esta pesquisa tem como objetivo “caracterizar e analisar o processo de formação continuada pensado e construído com e pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar”. Professores e equipe diretiva participaram da pesquisa, contabilizando um total de 29 participantes. O aporte metodológico está centrado na pesquisa qualitativa, que seguiu a perspectiva da pesquisa-ação colaborativa. Os instrumentos utilizados para a produção de dados foram questionários, diário de campo, vídeo gravações e as escritas dos chats das vídeo gravações e do grupo de whatsapp. A pesquisa precisou passar por algumas mudanças em relação à produção de dados, que ocorreu através de ferramentas digitais e plataformas virtuais, por conta do distanciamento físico, ocasionado pela pandemia da COVID-19. Para interpretação e análise dos dados foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD) e foram desenvolvidos três metatextos: “O contexto político e seus impactos na formação continuada e no trabalho docente desenvolvidos na escola”, “A formação continuada e seu processo coletivo de construção: uma alternativa viável” e “Da formação continuada dos “outros” para a construção da formação protagonista do “nós”. A proposta formativa de construção coletiva horizontalizada foi planejada, desenvolvida e avaliada pelos próprios professores participantes. O desenvolvimento da formação contou com grupos de estudos, com a coautoria dos participantes e colaboração de professores pesquisadores externos à escola, sendo eles de instituições superiores e da educação básica. A formação coletiva horizontalizada contribuiu com o empoderamento e o encorajamento dos participantes para realizar o processo formativo, diante de um contexto inédito, com a pandemia da COVID-19, que causou e continua causando tantos medos e angústias. Assim, a formação configurou-se em caráter existencial e social, carregada de sentimentos que nos tocou e nos impulsionou à vontade de continuar. Tocou e provocou as emoções, construindo um espaço de harmonia coletiva e de aproximação, necessária para um momento tão duro e tão cheio de distanciamentos. Os professores e professoras participantes assumiram as responsabilidades, foram protagonistas da formação e produziram espaço para se colocar e colocar seus dizeres, pois foi um trabalho em que decidiram o que e como fazer, o que discutir, configurando-se num processo de autoria. Assim, apresento a tese de que a formação mais coletiva e menos hierárquica contribuiu com o compartilhamento de experiências, mobilização de saberes e construção de conhecimentos, o que corrobora para o protagonismo dos professores ao produzir o processo formativo.

Palavras-chave: formação continuada de professores; construção coletiva; protagonismo docente; Pandemia da COVID-19

Abstract

FABRA, JoiceMirapalhete. **The continuing education of high school teachers: a collective construction.** 2022. Thesis (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

This research aims to "characterize and analyze the continuing education process thought and built with and by high school teachers at Santa Vitória do Palmar State College". Teachers and management team participated in the research, accounting for a total of 29 participants. From the methodological point of view, this is a qualitative research, which followed the collaborative action research perspective. The instruments used for data production were questionnaires, field diary, video recordings, the writings videos recordings chats and whatsappgroup. The research had some changes in relation to data production, which occurred through digital tools and virtual platforms, due to the physical distance caused by the Covid-19 pandemic. To interpret and analyze the data, the Textual Discourse Analysis (TDA) was used and was developed in three metatexts: "The political context and its impacts on continuing education and teacher work developed at the school", "The continuing education and its collective construction process: a viable alternative" and "From continuing education of the "others" to building the protagonist education of the "we". The education proposal of horizontal collective construction was planned, developed, and evaluated by the participating teachers themselves. The development of the included study groups, with the co-authorship of the participants and collaboration of teacher researchers from outside the school, from college and basic education. The horizontal collective education contributed with empowerment and encouragement to carry out the formative process, in the face of an unprecedented context, with the COVID-19 pandemic, that caused and continues to cause so many fears and anguishes. The education was configured in an existential and social character, loaded with feelings that touched and drove to the will to continue. It Affected and stiredemotions, building a space of collective harmony and closeness, necessary for a moment so hard and so full of distance. The participating teachers took on responsibilities, were protagonists of the produced space to place themselves and their sayings, because it was a work in which they decided what and how to do, what to discuss, configuring themselves in a process of authorship. Thus, I present the thesis that the more collective and less hierarchical education contributed to the sharing of experiences, mobilization and construction of knowledge, which corroborates the protagonism of teachers in producing the educational process.

Keywords: continuing teacher education; collective construction; teacher protagonism;COVID-19pandemic

Lista de Quadros

Quadro 1 - Trabalhos analisados.....	69
Quadro 2 - Teses selecionadas e analisadas	71
Quadro 3 - Dissertações selecionadas e analisadas	71
Quadro 4 - Trabalhos da Anped selecionados e analisados	72
Quadro 5 - Artigos da Scielo selecionados e analisados.....	72
Quadro 6 – Formação dos participantes	83
Quadro 7 - Codificações.....	96
Quadro 8 - Organização do processo formativo	101

Lista de Figuras

Figura 1 - Perspectiva teórico-epistemológica	63
Figura 2 - Quadro de categorização 1	95

Lista de Abreviaturas e Siglas

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CESVP	Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNS	Diretrizes Curriculares Nacionais
EMP	Ensino Médio Politécnico
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos De Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
PNEM	Pacto nacional de fortalecimento pelo ensino médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RCGEM	Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio
RS	Rio Grande do Sul
SEDUC	Secretaria de Educação
SI	Seminário Integrado
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 A título de introdução – a viagem formativa: não se percorre um caminho sozinho	13
2 Formação de professores: entre conceituações e proposições	30
2.1 Formação continuada de professores: concepções, processos e perspectivas.....	36
2.2 A formação continuada de professores do Ensino Médio: entre as reformas no ensino e as políticas de formação.....	43
2.3 A dimensão coletiva na formação de professores: um duo entre experiência e reflexão.....	55
3 O percurso metodológico: alternativas para um contexto incerto	61
3.1 Na trilha da pesquisa-ação	63
3.1.2 Tendências e práticas em espaços que promovem a formação continuada de professores na escola: um estado da arte	68
3.2 O contexto da pesquisa: o “Ginásio”	79
3.2.1 Os professores participantes da pesquisa	81
3.3 Organização inicial do processo formativo e instrumentos para produção dos dados	84
3.3.1 Questionário	85
3.3.2 O Diário de Campo.....	87
3.3.3 As vídeogravações dos encontros formativos	89
3.3.4 A escrita dos professores: os registros dos chats, de whatsapp e do Google meet	90
3.4 Análise e interpretação dos dados.....	92
4 Ao seguir a viagem passamos às partilhas, ao encontro do eu e do outro: o momento das reflexões e do diálogo com o campo	97
4.1 O processo formativo vivenciado com e pelos professores: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação	98

4.2 O contexto político e seus impactos na formação continuada e no trabalho docente desenvolvidos na escola	109
4.3 A formação continuada e seu processo coletivo de construção: uma alternativa viável	121
4.4 Da formação continuada dos “outros” para a construção da formação protagonista do “nós”	134
5 É preciso encerrar uma viagem para que outras possam ser iniciadas: considerações finais	142
Referências	149
Apêndices	160

1 A título de introdução – a viagem formativa: não se percorre um caminho sozinho

[...] não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas. [...] quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou quando nela estiver [...] é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não saímos de nós [...] (SARAMAGO, 1998, p. 26).

Pensar na formação continuada de professores e a importância de ter um espaço, na própria escola, para partilha e produção de conhecimento, foco central deste trabalho, começou quando ingressei no mestrado¹, no ano de 2014. A literatura que fui estudando e mais a proposta de intervenção que realizei, na ocasião, me levaram a escolher e escrever sobre esse tema no doutorado que ora desenvolvo.

Nesse sentido, ao vivenciar o processo de intervenção no mestrado profissional, inquietações sobre a formação de professores começou a me chamar a atenção, me provocar. Os professores, meus colegas e eu embarcamos, no segundo semestre de 2015, no que acredito em poder chamar de aventura ou viagem. Para minha surpresa, essa experiência superou, o que eu pensava ser o primeiro e, talvez, maior obstáculo: a participação de todos os sujeitos nos encontros. Mesmo quando realizados à noite, extrapolávamos o horário, pois meus colegas não queriam ir embora. Ansiavam por aqueles momentos, perguntavam como seria o próximo, sobre o que seria discutido. Os professores do ensino médio e equipe diretiva abraçaram e se engajaram na proposta, o que possibilitou criar um clima de confiança no trabalho que eu estava realizando com eles.

Dessa forma, construímos uma atmosfera positiva a cada encontro realizado. Ao chegar ao último encontro, percebi que nosso grupo estava cada vez mais engajado e queria ter um espaço para discutir, pensar e até organizar o trabalho pedagógico. Então, entre uma conversa e outra com os colegas docentes, e leituras relacionadas à construção de práticas formativas por pares, surgiu a ideia de propor um trabalho que envolvesse a participação dos

¹O trabalho de mestrado profissional em educação, intitulado “As imagens e autoimagens da docência diante do Ensino Médio Politécnico”, foi realizado na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

professores para criar espaços de estudos e discussões, tendo em vista que, as imagens e autoimagens analisadas na pesquisa intervencionista, no mestrado, apontavam para um grupo que se dizia perdido, acuado, sem motivação para trabalhar, diante de uma nova proposta de ensino médio.

Assim, esta nova proposta de ensino, o ensino médio politécnico², trouxe muitos desafios para a escola, no ano de 2012. No currículo, havia um novo componente curricular a ser trabalhado, chamado Seminário Integrado (SI), o qual contava com duas horas/aulas por semana e podia ser trabalhado por todos os professores que atuassem nesse nível, independentemente da sua formação acadêmica, pois esse componente não possuía um conteúdo específico ou fixado. Os seminários integrados constituíam-se “em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 26). Assim, o professor tinha a incumbência de organizar o planejamento e o trabalho pedagógico, de forma interdisciplinar e coletiva. Concomitante a ele, foi introduzido no currículo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, que organizou as disciplinas por áreas de conhecimento, dessa forma, a avaliação da aprendizagem dos alunos deveria ser organizada pelas áreas, pois requeria um trabalho interdisciplinar.

As dificuldades se apresentaram, pois, a implementação dessas orientações foi, inicialmente, rejeitada por grande parte dos professores. Mas, o embate maior foi com a avaliação, porque esta passou a ser realizada coletivamente. Além disso, em vez de notas para quantificar a aprendizagem, passamos a utilizar conceitos e isso representava para muitos docentes facilitar a aprovação dos alunos no final do ano letivo. E, nesse sentido,

[...] de alguma forma, ainda mantém-se no imaginário social que a autoridade do professor está atrelada ao ato de avaliar. Este pressuposto conduz a ideia de que abrir mão da possibilidade de atribuição de notas seria equivalente a abrir mão da própria identidade profissional (FABRA, 2016, p. 15).

²O ensino médio politécnico se concentrava no conceito de politecnia, que deveria estar articulado com o mundo do trabalho e as relações sociais. Dessa maneira, a metodologia do regimento padrão visava a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, a pesquisa estruturada através do projeto vivencial e o trabalho como princípio educativo (Rio Grande do Sul, 2012a).

No momento em que começamos a nos reunir para discutir o que iríamos desenvolver no componente de SI, nas atividades que fazíamos por área de conhecimento e na avaliação, presumo já ter visto as potencialidades daquele grupo, para desenvolver um trabalho coletivo, que fosse valorizado o protagonismo de cada um. As reflexões, a partir desse contexto e da pesquisa intervencionista no mestrado, contribuíram com a escolha do tema para a pesquisa de doutorado. Mas, ao realizar uma retomada acerca de minha trajetória como aluna/professora e professora/aluna, acredito ter começado a pensar na ideia, muito antes do mestrado, pois, “na prática jamais começamos a trabalhar num projeto: já estamos trabalhando, seja num veio pessoal, nos arquivos, nas notas tomadas aos rascunhos, ou nos empreendimentos dirigidos” (MILLS, 1975, p. 239). Por isso, para contribuir com a compreensão do meu interesse pela formação continuada de professores e na importância do trabalho coletivo neste processo, irei traçar aspectos de minha caminhada profissional, a partir da formação inicial na profissão docente e das experiências que me aconteceram como professora³, no sentido que trabalha Jorge Larrosa.

Ingressei no Curso Magistério ainda adolescente, aos 14 anos, por imposição de meus pais. Tinha como sonho fazer o Científico (atual ensino médio). Mas, por conta do nome, o achava bonito e mais interessante. A imposição aconteceu por dois motivos: como vivíamos na zona rural de Santa Vitória do Palmar e havia transporte somente à noite para estudar na cidade, meus pais consideravam perigoso. O outro motivo foram as condições financeiras, eles entendiam que ao estudar um curso que poderia ter a oportunidade de seguir trabalhando, após a conclusão, seria o mais conveniente e promissor para meu futuro. Até mesmo porque, no município, só havia uma extensão de uma universidade, que era particular. Então, se eu quisesse seguir os estudos, teria que trabalhar para conseguir arcar com as despesas do curso universitário, pois também não tinha como me manter em outra cidade, para realizar um curso em uma universidade pública.

³Experiências que nos acontecem segundo Larrosa (2002) são experiências que nos tocam, que têm relação com a alteridade, no sentido de aprender com o outro, saber escutar, calar, analisar com calma os detalhes, colocar em suspensão a própria opinião e vontade, preservar a delicadeza.

Sendo assim, prestei a prova para seleção do curso de magistério, fui selecionada e, devido a esse fato, tive que morar com meu avô, na cidade de Santa Vitória do Palmar. Foi uma experiência maravilhosa e imprescindível para minha formação, tanto pessoal, quanto profissional. Meu avô era meu grande incentivador e colaborador, quando faltavam recursos financeiros para os estudos. Atualmente, não está mais entre nós, mas foi uma pessoa de fundamental importância para minha vida e contribuiu muito com o meu amadurecimento.

O curso de magistério foi uma experiência que trouxe muitas aprendizagens e inúmeros desafios que, provavelmente, contribuíram e até hoje fazem parte da minha práxis docente. Nas palavras de Mizukami *et al.* (2010, p.47), a aprendizagem da docência está pautada em várias experiências, iniciada antes mesmo de momentos formais na educação, que a perpassa e “permeia toda a prática profissional vivenciada”.

Ao pensar a partir do currículo e do estágio realizado no curso, percebo a necessidade e importância da colaboração entre pares na escola, neste momento da formação profissional, tanto para quem está iniciando sua caminhada na educação quanto para quem já se encontra atuante na profissão docente. Ressalto isso aqui, pois o estágio iniciou conturbado, e eu, com apenas 17 anos e com muitas inseguranças para realizá-lo, assumi sozinha uma turma de quarta série (atualmente, quinto ano), pois esta não tinha professor regente.

A equipe diretiva só me auxiliava quando havia problemas comportamentais dos alunos, na aula. Meu trabalho era isolado e criticado tanto pela equipe quanto pela supervisora do estágio, pois a maneira como eu conduzia as aulas não era considerada condizente às exigências da escola e da instituição formadora. Até que, após dois meses, por insistência da direção escolar, a secretaria municipal de educação enviou professora titular, a qual foi fundamental para concluir aquela etapa e contribuir para minha aprendizagem docente. Ela é minha referência como professora até os dias de hoje, pois além de vê-la como excelente profissional, mostra a importância da partilha para o meu crescimento e desenvolvimento profissional, naquele contexto. Nesse sentido, enfatizo as palavras de Garcia (1999), quando nos diz que a formação

de professores, como área de conhecimento, extrapola o momento da aula e a compreende dentro de um contexto de trabalho ou de uma equipe.

Após concluir o magistério, ingressei na faculdade, no curso de Letras (Português/Inglês), que estava entre as três licenciaturas oferecidas pela extensão da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), em Santa Vitória do Palmar. No curso fui desconstruindo conceitos, ressignificando algumas práticas pedagógicas, pois já estava em sala de aula, e o estudo da Língua Inglesa foi ganhando espaço dentre os componentes curriculares, constituindo-se na disciplina que trabalho atualmente.

Nesse período, concomitante ao curso, comecei a trabalhar na educação infantil, na zona rural do município, onde estava localizada minha residência. Trabalhar com crianças de cinco anos de idade me fascinava, a linguagem, a espontaneidade e a criatividade que eles apresentavam era encantador. Na Escolinha, como carinhosamente chamávamos, nossas atividades pedagógicas eram realizadas em equipe pelas professoras, diretora e funcionárias. Era uma escola muito pequena, que abrangia duas turmas em cada turno, uma de maternal e a outra de pré-escola. Dessa escola guardo lembranças positivas de experiências que, para meu início de carreira, fortaleceram a ideia de que a dimensão coletiva é essencial para o aprendizado de um professor, ideia que defendo neste trabalho, professoras e diretora haviam sido minhas professoras no ensino fundamental e, ali, estavam contribuindo para meu aprendizado novamente, como colegas de profissão.

No ano seguinte, tive que mudar para um local com mais dificuldade de acesso, também na região da campanha, pois meu contrato era emergencial e era a única escola com vaga disponível. Neste lugar, acredito ter vivenciado meus piores momentos, como professora. Estava só, isolada e solitária na escola. Eu era, todo tempo, excluída do grupo, não havia apoio pedagógico quando solicitava e minhas ideias não eram levadas em consideração. Penso ser importante falar deste episódio, porque isso também corrobora para o entendimento de que o saber se constrói com o diálogo e que a educação é “o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana” (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Nos dois anos seguintes, 2004 e 2005, até terminar a graduação, trabalhei com a Educação Popular, proposta que me desacomodou, pois tive que sair da instituição formal, que é a escola, e assumi uma proposta de alfabetização na comunidade pesqueira, na vila onde eu morava. Paulo Freire começou a ser fonte de meus estudos e guiar meu trabalho. Estar estudando Letras também contribuiu com a minha prática pedagógica na alfabetização de adultos. Desse tempo, carrego e compactuo com a ideia de Freire (1987, p. 79) de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A Educação Popular trouxe para minha formação este viés da dialogicidade, que Paulo Freire apresenta e defende.

Junto à Educação Popular, vieram os estágios da licenciatura, com uma visão e perspectiva diferentes daquela do curso de magistério, com mais motivação, segurança e em escolas que me enxergavam como professora. Nas duas instituições onde realizei os estágios, tive o apoio e colaboração da equipe diretiva e dos professores regentes, foram experiências produtivas que contribuíram com o fortalecimento de minha identidade. Era estagiária, mas me sentia participante daquele processo e mais confiante, pois tinha respaldo e incentivo das escolas.

Após encerrar a graduação, fui contratada para trabalhar em uma escola municipal, que atendia somente anos iniciais, localizada perto de minha residência, também na zona rural da cidade. Esse foi um momento de reencontro com as colegas da educação infantil, da Escolinha. Tínhamos a mesma proposta, no sentido de um trabalho entre pares, com um aspecto a mais, as famílias eram presentes e durante os três anos em que fui professora lá, posso apontar que a comunidade tinha participação efetiva. Porém, no ano de 2008 a Secretaria Municipal de Educação (SMED) considerou necessário fechar a escola e transferir os alunos para outra instituição mais próxima e maior, no intuito de reduzir gastos. Com isso, fiquei desempregada e parti para a cidade do Rio Grande, à procura de emprego.

Nas idas e vindas de Rio Grande, surgiu a oportunidade de seleção para o curso de Especialização em Linguagem, Cultura e Educação, na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no ano de 2009. Foi um divisor

de águas entre o que eu pensava sobre ensino, aprendizagem, leitura, escrita, língua, linguagem, discurso, teoria e prática, nesse momento encarei o desafio da pesquisa científica, que não tinha realizado ainda. Meu objeto de estudo era a produção textual de crianças dos anos iniciais, do ensino fundamental. Apesar de qualificar o projeto, não foi possível concluir a pesquisa, mas contribuiu significativamente no processo de constituição da identidade de professora-pesquisadora, que sou/estou, hoje.

Em meados de 2009, fiz a inscrição para contratação de professores estaduais. Na metade do ano fui nomeada pela 18^a Coordenadoria Regional do Estado (CRE) para lecionar Língua Inglesa no ensino médio, entretanto me direcionaram para uma escola de ensino fundamental. Nessa instituição os professores dessa disciplina, também contratados, não ficavam por muito tempo. A escola era localizada no porto da cidade de Rio Grande e em um bairro extremamente pobre, assolado pelo tráfico de drogas. Os alunos, que eram oriundos desta situação de vulnerabilidade, frequentavam a escola mais pela alimentação, do que pelo próprio estudo. Muitas vezes, a merenda da escola era a única refeição do dia que teriam. Também tínhamos alunos com idade não condizente ao nível do ensino fundamental regular, pois reprovavam ou paravam de frequentar ao longo do ano letivo. Ensinar nessa realidade era bem mais difícil do que em outras escolas que atuei. Os alunos saíam frequentemente da sala, havia relatos de que utilizavam drogas ilícitas em alguns lugares da escola, havia um grau de agressividade muito grande entre os mesmos e com os professores. Nessa instituição, desenvolvíamos um trabalho mais individualizado, pois não tínhamos tempo e espaço para reuniões pedagógicas e para discutir acerca dos problemas apresentados naquele contexto. Também nos ocupávamos, nas horas/atividade, em auxiliar na hora da merenda e, muitas vezes, nós – professores, supervisora e diretora – cozinhávamos, por falta de funcionários para aquela função.

Concomitante a essa escola, comecei a trabalhar em outras. Como era contratada, passava por várias instituições que necessitavam de substituição de professores, por motivo de licença saúde. Enquanto morei em Rio Grande, dividia minhas horas/aulas sempre em torno de três ou quatro escolas, por ser professora de Língua Inglesa e esse componente curricular possuir poucas

horas semanais. Portanto, não criava vínculos nesses lugares, isso tornava meu trabalho fragmentado pelo fato de não conseguir estar muito presente no dia a dia desses contextos.

Na cidade do Rio Grande, trabalhei dois anos e meio. Em 2012 pedi o remanejo e retornoi para Santa Vitória do Palmar. Nesse retorno, consegui estar em uma única escola pelo estado, o Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar (CESVP), em que atuo até hoje. Também fui docente na educação profissional pelo Senac-RS no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de 2012 a 2015. De lá para cá foram muitas mudanças, transformações e aprendizagens. Além da educação profissional, vieram o intercâmbio que realizei em 2014, em uma escola na Inglaterra, para aprofundar o conhecimento em Língua Inglesa. No mesmo ano, 2014, ingressei no mestrado e, em 2018, no doutorado.

No Ginásio, como chamamos o CESVP, trabalho com o componente de Língua Inglesa, no ensino médio diurno e noturno. Inicialmente, em 2012, também trabalhava com Língua Portuguesa, no ensino técnico em contabilidade, atualmente, por conta de ter muitas turmas e meu contrato ser específico para a Língua Inglesa, me dedico somente a ela. No colégio, fui acolhida e integrada ao grupo logo no início e algo que me chamou a atenção, foi o fato de toda semana ter reunião pedagógica, realidade que nas escolas anteriores não presenciei. Algumas vezes, além das reuniões semanais, tínhamos também reuniões por área do conhecimento, assim, a dimensão coletiva, na escola, começou a ser fortalecida. Tal fato contribuiu para pensar a formação continuada de professores, nesse contexto. O fato de se estar trabalhando em uma única escola nos permite conhecer melhor o lugar em que exercemos a prática docente, dessa maneira, podemos estar mais atentos e envolvidos nos problemas diários da escola.

No colégio, meu desafio começou em 2014, com o mestrado, conforme anunciado anteriormente. O tempo e o espaço para meu estudo e pesquisa foram disponibilizados pela equipe diretiva, assim, foi construído um ambiente de partilha e de aprendizagem. Isso me fez pensar em um desafio maior ainda, nesta proposta de pesquisa, que teve a pesquisa-ação como base metodológica.

Das memórias trazidas, procurei evidenciar mais os aspectos das experiências que vivenciei em relação ao trabalho coletivo e que contribuíram com minha transformação. Essas memórias colaboraram para pensar no objeto de estudo desta pesquisa, o qual relacionarei com “O conto da ilha desconhecida⁴”, escrita por Saramago (1998). A aproximação com o conto começou quando pela primeira vez tive contato com esta narrativa, na aula de Seminário Avançado de Reestruturação Educacional, do programa do doutorado, no primeiro semestre de 2018.

A primeira relação que apresento é entre o tema formação continuada de professores e o enredo do conto. Após, busquei interligar com outros aspectos importantes para esta pesquisa, como o conceito de reflexão, o protagonismo docente e a dimensão coletiva. Além disso, fazendo uma análise geral do conto, também é possível estabelecer ligações com vários aspectos da formação docente, como as condições de trabalho dos professores, sua valorização, entre outros.

Nesta pesquisa, leva-se em consideração a formação continuada como um *continuum*, conceito elencado por autores que fundamentam e colaboram com o presente trabalho, Nóvoa (1992), Mizukami *et al.* (2010), Imbernón (2010) e Candau (1997), que têm como princípio “questionar, problematizar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática” (MIZUKAMI *et al.*, 2010, p. 15). Essa ideia remete à passagem do conto, que mencionei na

⁴Em “o conto da ilha desconhecida”, de Saramago, um homem foi pedir ao rei um barco, para encontrar a ilha desconhecida. Ele foi recebido no castelo pela mulher da limpeza, na porta das petições. Depois de insistir várias vezes, pois o rei só atendia a porta dos obséquios, em que recebia presentes, foi atender ao homem que ficara três dias esperando na porta do castelo e causara confusão, pois impedia o atendimento dos que pediam favores. Assim, um barco velho foi dado ao homem, após argumentar que existem ilhas desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas e, também, pelo clamor das pessoas que estavam à volta dele. A mulher da limpeza se encoraja, sai pela porta das decisões e resolve ir junto. O homem e a mulher vão para o porto falar com o capitão para solicitar o barco, este, então, os dá uma antiga caravela que foi modificada e fazia um tempo que não utilizavam em alto mar, mas ainda poderia navegar. A mulher da limpeza se dirige ao barco para conhecê-lo e o homem sai em busca de uma tripulação. Ao cair da noite, retorna desanimado, pois nenhum marinheiro quis se arriscar. O homem até pensa em desistir da viagem, mas a mulher não deixa com que isso aconteça, ela se coloca à disposição e diz que não se pode perder o ânimo no primeiro obstáculo e que o mais difícil ele já havia conseguido: o barco. Ao chegar a noite, os dois se encaminham um para cada lado e se dirigem para os beliches que se encontram no barco. O homem encontra a ilha em seus sonhos, talvez como ele houvesse imaginado. Viajou como nunca havia feito e, ao acordar, está abraçado da mulher. Ao amanhecer, os dois resolvem pintar o nome da caravela, que se chamou “Ilha desconhecida”.

epígrafe deste item, a qual é um argumento do homem que pede um barco ao rei para ir em busca de uma ilha desconhecida. Ele é questionado tanto pelo rei, quanto pelo capitão, que todas as ilhas já se encontram nos mapas. Então, o homem faz o contra-argumento dele: [...] não ignoro que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcamos nelas [...], dessa maneira, a formação continuada de professores tem essa representação, olhar para a formação como processo e que a construção de uma prática reflexiva dentro da escola, pelos professores, é adentrarem um espaço que tem muito a conhecer, pois, cada contexto escolar é singular.

A partir disso, a concepção de formação que guia este trabalho também se relaciona com a perspectiva de Larrosa (2013, p. 52):

[...] na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito.

Ao encontro dessas concepções de formação, Jorge Larrosa (2013) vai enfatizar a experiência como possibilidade de formação humanizadora. Para o autor, formação é como uma viagem, uma aventura, ou seja, o processo é mais importante do que a chegada. Assim, apresenta a ideia de experiência formativa, o que implica em um voltar para si mesmo, uma viagem interior, como o homem se propôs a fazer na história de Saramago. E na travessia pelo desconhecido, dúvidas, incertezas, esta pesquisa contemplou as vozes dos professores e esteve aberta às necessidades dos docentes, da escola e da situação que nos encontrávamos⁵, por isso levou em consideração a dimensão pessoal, coletiva e organizacional da escola (NÓVOA, 2020).

Nesse sentido, compactuo com a ideia de Candau (1997) em considerar a escola como *lócus* de formação docente e isso rompe com os modelos clássicos de formação continuada, procurando buscar novos caminhos para essa área. Nóvoa (1992) também aponta ser fundamental considerar a escola

⁵Nesse caso também me refiro à pandemia da COVID-19, ao distanciamento físico e ensino ao ensino remoto.

como referência para estruturar programas ou projetos de formação. Historicamente os processos de formação continuada de professores eram compreendidos como possíveis mecanismos para resolver problemas considerados comuns a todos os professores, buscando soluções gerais dadas por especialistas (IMBERNÓN, 2010). No entanto, a formação não é treinamento, mas percurso, busca, como na viagem que o homem e a mulher da limpeza se dispuseram no conto.

Considero que, assim como nas palavras do escritor Saramago (1998), quando o homem se aventura a ir em busca da ilha desconhecida, leva junto com ele a mulher da limpeza do castelo do rei, que acostumada abrir as portas das petições, vê uma oportunidade e abre a porta das decisões; na escola as ações coletivas devem ser fortalecidas, a fim de colaborar com as decisões a serem tomadas.

Dessa maneira, isso corrobora para pensar a formação continuada no sentido de se colocar à deriva, sair em direção de uma ilha desconhecida, sair da própria ilha para encontrar outras e enxergar a si próprio, fora do ambiente costumeiro, com a colaboração de outros (professores, autores, universidade). Para Tardif (2010), os professores possuem competências para atuar na própria formação e os saberes da experiência também são considerados importantes, mas limitar-se somente a eles não é suficiente. Saramago (1998) nos diz que é preciso “sair da ilha para poder vê-la”, ou seja, sair do lugar comum, da repetição, do rotineiro e do que temos consciência de que não está bom.

De acordo com Candau (1997, p.57), para superar práticas mecânicas é importante a prática reflexiva, que possa promover a identificação dos problemas e a sua resolução, que seja uma “prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo corpo docente de uma instituição escolar”. Por isso, a formação continuada estruturada de maneira colaborativa, é um processo articulador de novos conhecimentos e práticas docentes (PIMENTA, 2005).

Essa perspectiva também se relaciona com o conceito de reflexão trazido por Zeichner (1993, p.16), quando diz que o ensino precisa “voltar às mãos dos professores”, para desempenhar um papel ativo nos objetivos de seu

trabalho e conseguir compreender o que é preciso fazer para atingi-los. Para Zeichner (1993, p. 17), os professores são capazes de pensar e produzir conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade, acerca do que é importante para sua formação e que a reflexão implica no reconhecimento de que “o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira”.

No conto, o rei dá um barco em condições ruins ao homem, que deverá enfrentar o mar com sua experiência e conhecimento. Dessa forma, nós, professores do ensino público da rede estadual, também nos encontramos em condições de precariedade, tivemos salários atrasados e sem reajustes adequados, mudanças no plano de carreira não condizentes com a valorização profissional e trabalho intensificado por conta da pandemia da Covid-19. Com tudo isso, conseguimos trabalhar de maneira digna, agarrar o barco que possuímos e fazer dele uma forte caravela.

Por isso, tanto defendo a dimensão coletiva, pois a considero como proposição indispensável para potencializar a formação dos professores, como aponta Imbernón (2010, p. 81) “a formação coletiva aqui tem um importante papel, a formação deve passar da ideia de outros ou eles para nós”. É a partir disso que, segundo Silva e Cabral (2016, p. 2524) a formação continuada de professores se transforma na possibilidade de criar um espaço de participação, de reflexão, de mudanças e de empoderamento, “servindo de estímulo crítico às contradições da profissão” e pode abrir caminho para uma autonomia profissional.

Visto isso, na formação continuada de professores de ensino médio, é importante considerar as suas particularidades, pois as reformas no ensino e as políticas de formação ora avançam e ora retrocedem. No período em que realizei a pesquisa do Mestrado e discutíamos acerca do Ensino Médio Politécnico (EMP), o trabalho colaborativo foi potencializado, pois, mesmo que cada professor fosse responsável por sua disciplina, o trabalho não acontecia mais de forma isolada, mas por áreas do conhecimento.

Além do EMP, no estado, ter contribuído para essa aproximação entre os professores, também tivemos avanços em nível federal em relação às políticas educacionais, como o Pacto Nacional pelo Ensino Médio (PNEM), que estava alinhado ao Plano Nacional de Educação e às DCNEM de 2012. O

PNEM foi uma política que trouxe incentivo financeiro através de bolsas e contribuiu com o desenvolvimento profissional docente, através da colaboração entre universidade e escola (BRASIL, 2013).

Em contrapartida, 2016, foi um ano que trouxe muitos retrocessos, com o impeachment da Presidente Dilma Roussef (PT) e, assim, as políticas e reformas educacionais começaram a tomar outro rumo (DOURADO; ROCHA, 2020). Ao assumir a presidência, Michel Temer (MDB) institui uma medida provisória para o “Novo Ensino Médio” e no ano seguinte a transforma em lei. Diferente das diretrizes de 2012, que buscava superar o dualismo entre formação profissional e básica, a nova lei retira a responsabilidade do estado em oferecer uma formação integral aos alunos, pois flexibiliza o oferecimento de componentes curriculares, os itinerários formativos⁶, ficando por conta da realidade de cada escola (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Essa mudança na lei estava vinculada a um plano maior, de reforma educacional para a educação pública, que foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica e, em virtude disso, em uma Base Nacional Comum (BNC) para formação de professores (AGUIAR; DOURADO, 2019). Assim, de acordo com Freitas (2020), a BNCC padroniza o currículo do ensino médio, retomando o ensino por competências e habilidades generalizantes, que estão alinhadas às avaliações internas e externas, conforme os padrões que os organismos internacionais impõem. Nesse sentido, está fundada numa perspectiva mercadológica, que visa à meritocracia, ou seja, “quem acumula mérito, participa desse mercado da educação” (FREITAS, 2020). Em convergência com a BNCC, nessa reforma mais ampla, se instituiu as novas diretrizes para a formação de professores. São instituídas novas resoluções, CNE/CP n.2/2019 para formação inicial e CNE/CP n.1/2020, para formação continuada, ocasionando o distanciamento e a separação entre as duas.

⁶O currículo do ensino médio deve ser composto por formação geral básica e itinerários formativos. A formação geral básica é composta por habilidades e competências previstas na BNCC, organizada por áreas do conhecimento. Os itinerários formativos, que farão parte de um referencial definido pelos estados, são compostos por atividades educativas que os estudantes conforme seu interesse e as possibilidades de oferta dos sistemas de ensino, para aprofundar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Mediante isso, as políticas de formação continuada de professores também estão sendo direcionadas para a consolidação da BNCC. No período da pandemia da COVID- 19 mesmo com o ensino remoto⁷, algumas ações propostas pelo governo do estado do RS, foram direcionadas a estudos referentes à BNCC, ou seja, visando a sua legitimação.

Entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), apresentaram também uma grande preocupação durante a pandemia, no que diz respeito à privatização da educação pública (FREITAS, 2020). Podemos constatar isso com algumas atividades empreendidas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul. O segundo ciclo de formação, que começou no mês de junho de 2020, através de lives⁸, para auxiliar os professores com o ensino remoto, foi promovido em parceria com empresas privadas. Essas ações estavam destinadas ao letramento digital, tanto para os professores, quanto para os alunos, e eram direcionadas ao uso da plataforma *Classroom* e das ferramentas do Google.

Isso corroborou em um esgotamento docente, visto que, além das lives serem extensas, tivemos todo um trabalho burocrático para dar conta, pois fomos controlados e ameaçados o tempo todo. Assim, o ensino e a sua qualidade foram deixados para segundo plano ou sob a responsabilidade do professor que, muitas vezes, só tinha um celular e uma internet precária para dar conta de todas as demandas que foram impostas.

Visto a problemática do contexto, no processo de formação continuada de professores, segundo Imbernón (2010), os valores e as concepções devem ser questionados permanentemente e a formação mais coletiva e menos isolada, implica em um fortalecimento docente, aspecto importante que foi evidenciado na pesquisa, considerando o momento de incertezas e medos, que vivenciamos no período da pandemia. Dessa forma, o trabalho colaborativo também contribui com o empoderamento dos professores, para enfrentar os retrocessos e a desvalorização do magistério e da educação pública, implicados pelo atual governo.

⁷No ensino remoto as atividades escolares se mantêm sem a presença física dos professores e estudantes, nas instituições de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2020).

⁸Estrangeirismo que corresponde a uma transmissão ao vivo, no contexto digital.

Por conseguinte, é necessário desenvolver instrumentos intelectuais e aprender de maneira comunitária, pois esse é o caráter ético da atividade educativa. O processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor é constante e permeia o dia a dia da sala de aula, desse modo, Imberón (2010) também ressalta que pensar a formação mediante estudos de forma colaborativa, considera-se o que é importante para um conhecimento válido aos professores, levando em consideração, também a situação e as condições de trabalho em que se encontram. Desse modo, acreditando nesta perspectiva que valoriza os saberes e experiências dos docentes, estes se sentiram motivados, dentro de um contexto pandêmico, pois encontraram e criaram um lugar/espaço generoso de formação.

Assim sendo, no final do conto de Saramago, o homem encontra a ilha desconhecida em um sonho e, ao acordar, primeiramente, se sente frustrado por não ser realidade. Mas, logo após, percebe que o importante foram as ações e decisões tomadas para se chegar a algum lugar. Por isso, salienta-se a necessidade de assumir uma perspectiva de formação como processo (CUNHA, 2013). Um processo ou per(curso) produzido coletivamente, capaz de promover uma abertura e viabilidade de constituir um espaço de partilhas, estudos e de transformação na escola. Uma oportunidade de “fazer acontecer” e de seguir acontecendo. De levantar problemáticas a partir dos docentes e “dar importâncias aos motivos da ação”, aos motivos e motivações (SACRISTÁN, 2002, p. 26).

Diante disso, este trabalho partiu da seguinte questão norteadora:

Quais as principais características e como se desenvolveu o processo de formação continuada pensado e construído com e pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar?

A partir dessa questão, o trabalho teve como objetivo geral “Caracterizar e analisar o processo de formação continuada pensado e construído com e pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar” no contexto da pandemia. E os objetivos específicos foram:

- Apresentar e descrever o processo de planejamento, organização, sistematização e avaliação da proposta de formação continuada na escola;

- Identificar as possíveis dificuldades/tensões e potencialidades geradas por esse processo de formação continuada;

- Analisar os significados atribuídos pelos professores a essa experiência, tendo em vista o reconhecimento ou não do coletivo para a construção desse processo.

- Evidenciar as possíveis ressignificações anunciadas pelos docentes acerca do seu papel, frente ao processo desenvolvido;

- Situar as interfaces políticas e de organização do trabalho docente na escola, diante desse processo.

Visto os objetivos desta pesquisa, tenho como premissa a seguinte tese: a formação mais coletiva e menos hierárquica contribuiu com o compartilhamento de experiências, mobilização de saberes e construção de conhecimentos, o que corrobora para o protagonismo dos professores ao produzir o processo formativo.

A perspectiva metodológica que guiou este trabalho foi a pesquisa-ação, para que, colaborativamente, com os professores participantes, buscássemos um meio para produzir um processo de formação continuada, que contribuísse com o desenvolvimento profissional docente.

Por conseguinte, o texto apresentado, está assim organizado: Um primeiro capítulo denominado: **A título de Introdução -A viagem formativa: não se percorre um caminho sozinho**, em que apresento minha trajetória profissional e o tema de pesquisa

O capítulo 2, Intitulado **“Formação de professores: entre conceituações e proposições”**, foi construído o aporte teórico para sustentação da pesquisa. Inicialmente, apresento conceituações acerca da formação de professores, concepções, processos e perspectivas de formação continuada. Logo após, é delineado um referencial que trata sobre a formação continuada de professores do ensino médio, buscando alinhar com as reformas do ensino e as políticas de formação. Para finalizar o capítulo, procurei fazer um diálogo com autores que tratam acerca da importância da dimensão coletiva na formação de professores, buscado realizar uma relação com os conceitos de experiência e reflexão.

O capítulo 3, intitulado **O percurso metodológico: alternativas para um contexto incerto**, discorro sobre o processo metodológico e a perspectiva teórico-epistemológica que o guiou, acompanhado de um levantamento com estudos mais recentes, referentes ao tema investigado, da apresentação sobre o contexto e participantes da pesquisa. Nesse capítulo, também são apresentados os instrumentos para produção de dados e como se realizou a análise.

O capítulo 4, **Ao seguir a viagem passamos às partilhas, ao encontro do Eu e do Outro: o momento das reflexões e do diálogo com o campo**, são apresentados os resultados e discussões dos dados, por meio da apresentação e descrição do processo formativo desenvolvido com e pelos professores e de três metatextos originários das categorias de análise. Assim, os metatextos possuem os seguintes títulos: “O contexto político e seus impactos na formação continuada e no trabalho docente desenvolvidos na escola”; “A formação continuada e seu processo coletivo de construção: uma alternativa viável” e “Da formação continuada dos “outros” para a construção da formação protagonista do “nós”.

E, por fim, o capítulo referente às considerações finais, com o título **É preciso encerrar uma viagem para que outras possam ser iniciadas: considerações finais**, onde são retomados os objetivos do trabalho, buscando responder à questão norteadora, a partir dos resultados e achados da pesquisa.

2 Formação de professores: entre conceituações e proposições

A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida. (LARROSA, 2002, p.27).

As demandas da sociedade têm modificado a forma de pensar a formação de professores. A redefinição, no século XXI do paradigma moderno, tendo em vista que o conhecimento científico é mutável e a inclusão das classes populares na escola, prevê a necessidade de um novo projeto de escola, que atenda às diferenças e desigualdades sociais. Isso muda a relação entre os que trabalham na escola e os que também estão fora dela (MIZUKAMI *et al.*, 2010). Assim, de acordo com a autora, é necessário ir além de uma formação funcionalista e técnica, propõe-se um diálogo com o que os alunos sabem, sua cultura e a realidade em que vivem. Assim, também precisamos pensar a educação como um compromisso político.

Para Mizukami *et al.* (2010), a formação de professores é entendida como um *continuum*, um processo que compreende o desenvolvimento ao longo da carreira docente e da vida, vai além dos momentos formais, como formação inicial e técnica. Também excede os momentos específicos e particulares como capacitações e cursos. Pois, na concepção de que formação se relaciona com cursos e aperfeiçoamentos para aplicar o que se estudou, o conhecimento profissional é entendido como um aparato de procedimentos e regras, para dar conta de problemas emergenciais.

Garcia (1999) propõe uma discussão acerca da formação de professores como uma área em desenvolvimento e, não, como uma prática pela prática, sem interligá-la à teoria. Nesse sentido, a formação de professores, como área de conhecimento, possui conteúdos próprios para aprender a ser professor, como o conhecimento de conteúdo e conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Garcia (1999) diz que a autoformação depende dos interesses, das vontades e das necessidades do sujeito. A heteroformação, que é desenvolvida a partir de especialistas e agentes externos, implica no assessoramento docente, ou seja, como um apoio para auxiliá-lo na problematização das questões relativas à docência. Na interformação, os professores se mobilizam em torno de suas

necessidades comuns e “se constituem a partir de atividades interpessoais, que realizam ao longo da carreira” (SANTOS; FIGHERA, 2012, p. 4).

Ao analisar as três perspectivas, percebo que a ideia dessa pesquisa se relaciona com a interformação e, também, com a autoformação. A interformação, segundo Garcia (1999), está relacionada ao pensamento alemão, do termo *bildung*⁹, desse modo, refere-se à formação e a constituição de um sujeito autoconsciente. Ela pressupõe meios de resistência e uma educação para autonomia. Autores da Escola de Frankfurt como Theodor Adorno e Marx Horkeimer defendem a ideia que tem como princípio uma formação mais humanizadora e emancipatória (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012).

Larrosa (2013) também vai relacionar a formação com a concepção do termo *bildung*, que apresenta um conceito mais aberto, no sentido de pensá-la de uma maneira não autoritária, sem uma prescrição definida ou modelo normativo para sua realização, mas que possa ter relação entre formar e humanizar. Assim, Larrosa aposta em uma formação:

[...] com um devir plural e criativo, sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva de seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2013, p.12).

Nessa mesma direção, Marcelo Garcia (1999, p. 19) menciona que a formação pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento e de estrutura pessoal”. Sendo assim, em relação à formação de professores, o autor sugere ultrapassar a dualidade entre formação geral, que engloba conhecimento, moral e estético, e a especializada, a qual visa uma formação mais técnica. Essa é uma atividade intencional, que se desenvolve em um espaço organizado e institucionalizado, com intenção de mudança, por isso é importante compreendê-la em um contexto de trabalho e dentro de um grupo.

Portanto, Marcelo Garcia apresenta seu conceito de formação de professores, “como área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar,

⁹De acordo com Bandeira e Oliveira (2012, p. 226), o termo *bildung* “tem um caráter bastante dinâmico e define-se essencialmente enquanto prática, empregando-se, então, a expressão Formação Cultural como sua mais adequada tradução para o contexto em que ora trabalhamos”.

estuda os processos através dos quais os professores se implicam" e "deve capacitar os professores para um trabalho profissional que não é, exclusivamente, de aula" (GARCIA, 1999, p. 25). Por conseguinte, nessas perspectivas, entende-se a formação de professores como um processo permanente e a necessidade de interligar a formação inicial ao desenvolvimento profissional, dentro do contexto que o professor está inserido, ou seja, uma proposta de formação a partir de dentro da profissão (NÓVOA, 2013).

Nessa linha de pensamentos, que ultrapassa a dicotomia entre formação inicial e continuada, Nóvoa (1992, p. 18) vê a formação docente também como um *continuum* e vai dizer que "a formação de professores é o momento-chave da socialização e configuração profissional". Também aponta para três dimensões que considera importantes nesse processo, o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Na dimensão que envolve o desenvolvimento pessoal na formação de professores, Nóvoa (1992, p.25) fala do saber da experiência, no sentido de que o professor não acumula saberes através de cursos ou técnicas, mas constrói sua formação "através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal". Já para Tardif (2002) os saberes experienciais têm sua origem na prática cotidiana e estão relacionados às condições que a profissão apresenta, assim, o autor os define como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm de instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2002, p. 49).

Dessa forma, os saberes da experiência que englobam a cultura docente, de acordo com Nóvoa (2017), são aqueles saberes pertencentes a um patrimônio da profissão e que deveriam ser valorizados na formação de professores. Para Tardif (2002) essa valorização também importa, de maneira

que tais saberes se configuram através da relação entre os sujeitos e desse movimento e de embate em que emerge:

[...] entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p.32).

Ainda abordando o mesmo tipo de saberes, o da experiência, Pimenta (1999) diz que estes envolvem dois aspectos, os que são relacionados às representações e estereótipos que a sociedade tem no que diz respeito à profissão docente. Estes podem ser constituídos através das mídias e também das vivências do professor como aluno. Assim, os professores podem trazer representações significativas quanto à valorização da docência, ao exercício dos profissionais que tiveram como referência e também quanto às mudanças e dificuldades da profissão. Mas esses saberes não bastam, sendo necessária a formação inicial responsável por colaborar com a passagem do aluno para a profissão de professor e este ver-se como tal.

No segundo aspecto, o que se relaciona com a formação de professores, o saber da experiência se refere aos produzidos e mobilizados no cotidiano da escola e no contexto da profissão, em um “processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatisada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p. 21). E esses aspectos são o que Tardif (2002) conceitua como a cultura docente em ação.

Portanto, os dois aspectos enfatizados por Pimenta (1999), importam na formação de professores, no sentido de que o professor é, em primeiro lugar, uma pessoa, e não há como separar a pessoa do profissional Nóvoa (2013). Assim, encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais permite ao professor apropriar-se de sua formação e pode ensejar mais sentido à sua carreira profissional e história de vida.

Na dimensão do desenvolvimento profissional, autores como Nóvoa (1992), Fiorentini e Grecci (2013), Marcelo (2009) e Garcia (1999) compactuam da ideia de que os professores assumam atitude investigativa permanente como um processo individual e coletivo. Completando essa linha de análise,

Fiorentini e Grecci (2013), dizem que os professores desenvolvem e aprendem mediante participação em diferentes práticas e contextos que promovem a formação e melhoria da prática docente.

Por conseguinte, Marcelo (2009) diz que o conceito de desenvolvimento profissional docente engloba algumas características, que depois dos anos 2000, vem sendo modificado em função de uma evolução na maneira de entender como são produzidos os processos de ensino e aprendizagem. Essas características compreendem e se ancoram: a) nas bases construtivistas e não mais em modelos transmissivos; b) no entendimento de que é um processo de longo prazo e que os professores aprendem ao longo de sua carreira; c) no contexto escolar, em que relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula; d) nas reformas que acontecem na escola; e) na perspectiva do professor como prático reflexivo, f) nos processos colaborativos; g) no intuito de que o desenvolvimento profissional pode ter vários modelos e diferentes contextos, considerando a sua avaliação pelos próprios docentes.

Tendo em vista que essas características do desenvolvimento profissional podem ser consideradas como um processo que se constrói das experiências docentes e da consciência que se tem acerca da profissão, Marcelo (2009) diz que esse desenvolvimento engloba alguns conteúdos importantes para o conhecimento do professor. Tais como, o conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo e conhecimento didático de conteúdo.

Schulman (2014) também vai apontar as bases do conhecimento para o ensino, além dos três mencionados por Marcelo (2009), o conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico de conteúdo, conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais e conhecimentos acerca “dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica” (SCHULMAN, 2014, p. 206). Desse modo, para Marcelo (2009) e Schulman (2014), os professores precisam ter uma base sólida desses conhecimentos, mas não necessita ser definitiva ou fixa, no momento em que aprendemos mais sobre ensinar, vamos construindo novas versões e categorias para definir as competências de um bom professor e para constituir o seu próprio repertório de conhecimentos através da prática reflexiva.

Sendo assim, conforme Schulman (2014), essa base de conhecimentos incide na formação de professores, corroborando em condições de refletir com profundidade acerca do ensino e do contexto da profissão:

A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir dos quais se raciocina. Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. Portanto, a formação de professores precisa trabalhar com as crenças que guiam as ações docentes, com os princípios e evidências subjacentes às escolhas feitas pelos professores. (SCHULMAN, 2014, p.214)

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 27) vai enfatizar que para estimular essa dimensão importa que os professores se sintam protagonistas, pensando em uma “autonomia contextualizada da profissão”. Para isso, é preciso diversificar as práticas de formação que possibilitem aos professores a inovação da relação entre o saber pedagógico e científico (NÓVOA, 1992). Ou seja, mobilizar o conhecimento em espaços que propiciam a produção da formação docente na escola.

No desenvolvimento organizacional, o desafio é pensar a escola como um ambiente educacional, interligando trabalhar e formar. Encarar a formação como um processo permanente, integrado no cotidiano e não como uma “função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1992, p. 29). Conceber a escola como lugar e como referência para a constituição de processos formativos é fundamental e construir novos modelos de formação, também é uma maneira de resistir a sistemas e normativas legais que engessam os professores e impedem uma formação mais colaborativa.

Assim, as três dimensões abordadas por Nóvoa (1992) – o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional – aportam para melhor compreender como a formação de professores se constrói e o que é considerado importante para a sua constituição.

Também, nessa perspectiva, Nóvoa (1992) vai enfatizar a escola como lugar de produção de conhecimentos e a valorização dos professores como investigadores de suas práticas. Isso implica em tempo e condições para que se idealize e realize práticas de formação com e pelos professores. Portanto, no próximo item será feita uma abordagem em torno do tema (objeto) desta

pesquisa, a formação continuada de professores, ancorada nesses pressupostos.

2.1 Formação continuada de professores: concepções, processos e perspectivas

Neste item, procuro fazer uma conexão com o anterior apresentando um pouco da historicidade e as concepções em torno do tema. Acredito ser importante fazer essa ligação, para reforçar que a formação continuada não está desarticulada da formação como um todo, incluindo a inicial. Candau (1997) vai afirmar que as memórias referentes às tendências e perspectivas de formação continuada de professores estão presentes há muito tempo, desde que se tem pensado na renovação pedagógica, a partir dos sistemas de ensino. Sendo assim, Imbernón (2010) aponta que devemos ter conhecimento de onde viemos para sabermos aonde queremos ir, pois ignorar a história poderia nos fazer repetir erros do passado, dificultando avanços na discussão sobre o tema.

Imbernón (2010), a partir do contexto espanhol e Candau (1997), por meio de análises e pesquisas aqui do Brasil, traz essa historicidade, desenvolvimentos e avanços em relação ao tema específico da formação continuada de professores, que considero serem relevantes para esta pesquisa. Assim, busco pautar este diálogo com aspectos históricos incorporando no texto, também, novas perspectivas, que podem contribuir com uma autonomia docente, com vistas à valorização do professor.

A formação de professores que contempla a escola como lócus de produção de conhecimento e que tem como referência os saberes dos docentes, de acordo com André (2010), têm sido pretendidos e valorizados em pesquisas nessa área, que visam o desenvolvimento profissional de professores da educação básica. E isso corroborou para superar a dicotomia ou a separação entre formação inicial e continuada, que a perspectiva clássica compreendia. Esse movimento, que começou a ser fortalecido no final do século XX, segundo Candau (1997), contribuiu com uma nova concepção da formação continuada de professores.

Candau (1997) apresenta algumas críticas em relação à visão clássica de formação, pois mesmo com avanços consideráveis na área, ainda na virada do século XX para o XXI, ela era frequente na maioria das diferentes modalidades e programas das universidades e sistemas de ensino. Essa visão estava pautada em modelos que têm como referência a racionalidade técnica, a qual preocupa-se com a instrumentalização do professor e sua “reciclagem”. O termo reciclar, para a autora, era compreendido como atualização da formação recebida pelos professores e a ênfase nisso era apresentada em várias ações formativas, tanto nas universidades quanto no oferecimento pelas secretarias de educação.

Nessa perspectiva, se privilegia o conhecimento do especialista e o lócus, a universidade ou espaços articulados a ela e, por conta disso, “especialistas substituíram os professores na própria tarefa da formação. Eles trouxeram contribuições para o campo, mas, por outro lado, desfavoreceram os professores e seus conhecimentos” (NÓVOA, 2013, p. 202). Porém, a questão não é discriminar ou rejeitar o conhecimento produzido por outras instituições, como a universidade ou processos constituídos por outras instâncias, mas valorizar os saberes mobilizados pelos professores em seus contextos escolares, articulando teoria e prática.

Imbernón (2010) considera que essa foi uma parte negativa da institucionalização da formação continuada, avanço importante que aconteceu entre os anos de 1980 e 1990, na maioria dos países, inclusive aqui no Brasil. Porém, ela trouxe, para o campo da formação continuada, uma visão funcionalista e reducionista da formação docente, configurando-se em treinamentos, “como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 18). Para o autor, esse processo de institucionalização da formação continuada tinha essas características, pois as pesquisas na época ainda reforçavam a perspectiva positivista. E, também a esfera política, apresentava interesses econômicos para esse campo.

Por conseguinte, de acordo com Cunha (2013), as concepções de formação não são neutras, pois elas podem tanto ter a intenção de legitimar os

sistemas hegemônicos – que se curvam ao modelo mercadológico – ou firmar resistências a eles. Segundo Cunha (2013, p. 612), “percebe-se pela análise da literatura especializada, que, até o início da década de 80, os estudos de origem norte-americana foram os mais divulgados em nosso país e os que mais influenciaram os pesquisadores brasileiros”. As pesquisas eram pautadas em modelos empresariais e guiavam a maneira de administrar os sistemas escolares e, portanto, pretendiam a produtividade e o controle do professor.

No entanto, essa mesma época foi marcada pela reconstrução da democracia no Brasil e, isso, reconfigurou as pesquisas em educação, pois voltaram-se aos estudos sociológicos e filosóficos, as quais incorporaram as metodologias qualitativas, que romperam com a lógica da epistemologia moderna¹⁰. Assim, buscou-se repelir a concepção meramente técnica e reducionista de formação que, de acordo com Cunha (2013), foi necessário para aproximar-se de perspectivas que levem em conta a subjetividade dos sujeitos e que objetivam resistir a qualquer forma de regulação que seja imposta.

Mas, esse movimento de ruptura epistemológica foi enfraquecido nos anos de 1990, “pois foram marcados também pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80” (FREITAS, 2002, p.141). Essa década foi marcada por muitas conturbações e confusões referentes ao campo da formação continuada que, de acordo com Imbernón (2010), criou-se uma ilusão referente às mudanças políticas e sociais, pois esse tema estava envolto de discursos “simbólicos de um modelo de formação baseado no “treinamento” dos professores mediante os planos de formação institucional” e com políticas neoliberais sendo implementadas, o que dificultou o avanço das novas alternativas em estudo.

E podemos transportar para o contexto brasileiro o que Imbernón (2010) ressalta quando olhamos para o documento da Lei de Diretrizes e Bases da

¹⁰De acordo com Cunha (2013) o paradigma da ciência moderna, que influenciou as ciências exatas e naturais, “marcou a trajetória das ciências sociais no seu intento de legitimidade. Nele, muitas vezes, a formação de professores foi tratada em uma dimensão eminentemente neutra”, ou seja, contemplava a mera aplicabilidade e transmissão de conhecimentos. O que corroborou na desarticulação entre teoria e prática.

Educação Nacional (LDBEN, lei n. 94/1996), de que trata da formação continuada muito timidamente e apresenta conceituações contraditórias, como o termo capacitação, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). Consequentemente, de acordo com Melo e Santos (2015, p.92), no discurso oficial, a formação continuada passa a ser vista como processo de atualização do conhecimento frente às exigências dos organismos internacionais, pautados na política neoliberal, em detrimento da globalização e o avanço das tecnologias digitais.

Apesar dos movimentos incongruentes, em que muitos cursos foram consolidados, inclusive com denominações diferentes em países da América Latina, foi uma época produtiva que contribuiu para o avanço da temática. Imberón (2010) acredita que as mudanças sociais foram propulsoras de novos enfoques. Diante disso, o autor apresenta como aspecto positivo as novas concepções que foram sendo desenvolvidas e a introdução, nas pesquisas em educação, de novos conceitos e metodologias, como por exemplo, a pesquisação. Isso, porque se permitiu os questionamentos a assuntos que estavam, por muito tempo, estancados e que eram convenientes aos poderes públicos daquele tempo.

Assim, essas novas concepções de formação continuada, que divergem da clássica, são diversas e se entrecruzam (CANDAU, 1997; MIZUKAMI et. al., 2010). Para Candau (1997) a formação continuada teve avanços a partir de três teses que se destacavam nas investigações e ganharam maior ênfase entre pesquisadores: a escola como espaço da formação, a valorização dos saberes docentes e do ciclo de vida profissional dos professores. Além disso, para o novo século que iniciava, esses olhares abriram caminhos para a reflexão crítica e o professor como investigador de sua própria prática, termos que permeiam as pesquisas sobre formação continuada até hoje (GATTI et. al., 2019).

Considerando a análise das teses de Vera Maria Candau (1999), Mizukami et al. (2010) também irão focar em estudos em torno do conceito de reflexão como outro tipo de racionalidade, que ultrapassa a técnica, pois esta

não dá mais conta da formação docente. Mizukami et. al. (2010) direcionam o olhar para a aprendizagem do professor e não apontar como possibilidade a racionalidade reflexiva como orientação conceitual. Este movimento, que valorizou o saber do professor através do conceito de profissional reflexivo e professor pesquisador como investigador de sua própria prática, se propagou a partir da epistemologia da prática, a qual foi difundida por autores como John Dewey e Donald Schön.

No entanto, para Zeichner (2008, p. 539), o conceito de reflexão esvaziou-se a partir do momento que estudos e programas aligeirados foram institucionalizados, assim “tornou-se rapidamente um slogan adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico”.

Nóvoa (2013, p. 200) diz que “parece mais uma revolução nos discursos do que nas práticas”. Nesse sentido, Trevisan e Pedroso (2012), apontam que a racionalidade reflexiva, advinda da epistemologia da prática, trouxe divergências para o campo da formação e da profissionalização do professor, pois a abordagem, intermediada pelo universo neoliberal e pós-moderno, enfatiza os saberes práticos e aplicáveis em detrimento dos conhecimentos teóricos. Por isso, de acordo com Candau (1997), é preciso estar atento aos limites que as novas tendências de formação continuada abordam e também o que elas silenciam.

Contudo, retomando as ideias de Vera Maria Candau, as três teses levantadas permitiram aberturas a diferentes caminhos para a reflexidade crítica, mas é preciso considerar outras perspectivas, para tratar a temática da formação continuada. A autora aponta ser importante destacar a questão da diversidade cultural, ética e gênero, que no final da década de noventa eram ignoradas. Também destaca que não devemos excluir do debate o contexto político-social e educacional que se vivencia.

Por conseguinte, um tempo já se passou dos escritos de Imbérnon (2010), Candau (1997), André (2010) e Mizukami et al. (2010), trazidos aqui e as pesquisas sobre o tema da formação continuada aumentaram. Entretanto, os problemas referentes a esse processo parecem ser os mesmos Gatti et. al.

(2019) de algumas décadas atrás, outros estão batendo à porta, mas a defesa do trabalho coletivo, do professor como produtor de sua formação ainda continua (NÓVOA, 2019). Tivemos avanços consideráveis em relação às normas legais e políticas específicas para esta área, como a Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definiu as diretrizes para a formação de professores:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Todavia, a Resolução CNE/CP n. 2/2015, a qual integrava formação inicial e continuada é revogada, em detrimento da instituição de novas diretrizes, que estão alinhadas a um plano maior: a legitimação da Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, que retoma o ensino por habilidades e competências padronizadoras.

Considerando o momento político que vivenciamos é importante destacar que problemas antigos ainda circundam o espaço da escola e a educação pública. Temos que, a todo o momento, enfatizar a importância do professor na sociedade, pois há por parte do governo federal atual, especialmente, uma insistente desvalorização das instituições públicas de ensino. Há um movimento antidemocrático, que quer impor a ideologia da moral e dos bons costumes, um movimento de veneração ao retorno da ditadura militar e ataques à liberdade de cátedra dos professores e professoras.

Ao ler Imbermón (2010), parece estarmos revivendo o que ele escreveu já há um tempo, sobre a década de 1990 e início dos anos 2000, em que se referia a um momento político sobre alguns países que “eram governados por uma direita conservadora” e que a formação continuada de professores “[...] parecia inclinar-se para um modelo aplicativo-transmissivo (de volta ao passado ou de volta ao básico, de lições modelo, de noções, de ortodoxia, de professor eficaz e bom, de competências que devem ser assumidas para ser um bom professor, etc.)” (IMBERMÓN, 2010, p. 23).

Também estamos sendo mais vigiados e controlados por plataformas digitais, diante de uma situação de saúde pública que enfrentamos em função da pandemia pela Covid 19. Estamos jogados a própria sorte, como a falta de ações de combate à pandemia do coronavírus e com ações em educação bem problemáticas. Tivemos de dar conta do ensino (remoto) e das tecnologias digitais, realizar tarefas enviadas pela SEDUC (secretaria de educação) – que foram consideradas formativas, mas foram mais reguladoras e controladoras de nosso trabalho – preencher formulários e planilhas de controle das atividades realizadas pelos estudantes, sem apoio e condições para tudo isso.

Nesse período, é importante salientar as ações promovidas por associações científicas, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), que lutam em defesa de uma educação pública e de qualidade. Em lives promovidas pela ANFOPE, os debates envolveram as políticas e reformas na educação especialmente às que se referem à Base Nacional Comum Curricular e as novas diretrizes para formação inicial e continuada que estão atreladas a ela. De acordo com Frangella (2020, p. 385):

[...] ao alinhar a formação para novos currículos como percurso de implementação justamente se retoma uma lógica de preditividade da ação docente; a formação reveste-se de um caráter adaptativo, com base numa racionalidade técnica que busca, numa lógica linear a linear e cumulativa, suprir uma falta, essa sim, assumida a priori de que não cabe ao professor a possibilidade de pensar em como desenvolver seu trabalho em diálogo com novas/outras propostas [...].

Nas lives, foi realizada uma forte discussão em relação à implementação da BNCC e das novas diretrizes para formação docente, pois apresentam retrocessos da atual política à Resolução CNE/CP n. 2/2015 (FREITAS, 2020)¹¹. Assim, isso é enfatizado em um manifesto da ANPEd contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica, pois a instituição das novas DCNs para a formação continuada de professores “não leva em consideração as necessidades formativas dos sujeitos, as fases/ciclos profissionais, e os contextos de exercício profissional” (ANPEd, 2020).

Portanto, em relação ao que já aprendemos, avançamos e para que não

¹¹Em live (2020).

retrocedamos, acredito ser necessário reforçar as ideias e proposições de Imbernón (2010) para a formação continuada de professores: que ações colaborativas sejam valorizadas, respeitando a diversidade cultural e participação dos professores; considerar as opiniões dos professores em todas as etapas dos processos formativos (planejamento, execução e avaliação); apoio de colegas para planejamento e a realização das aulas. Também é importante a articulação teoria e prática, nas práticas formativas, e o fortalecimento da relação entre as universidades e a escolas (GATTI et. al., 2019).

Por conseguinte, discorro no próximo item acerca da formação continuada de professores do ensino médio, tendo em vista as reformas e políticas educacionais que orientam os processos formativos.

2.2 A formação continuada de professores do Ensino Médio: entre as reformas no ensino e as políticas de formação

Para falar da formação continuada de professores do ensino médio é necessário abordar sobre o contexto em que acontece essa formação. Por isso, apresento uma discussão acerca das reformas que vêm sendo implementadas nesse nível de ensino, diante do cenário político e social que essas são e foram realizadas, e uma análise sobre as políticas públicas e bases legais que orientam a formação continuada de professores, dessa etapa da educação básica. Por conseguinte, também realizo uma abordagem referente ao momento de excepcionalidade que vivemos, com a pandemia da COVID-19.

As reformas que sucedem a educação vêm impactando significativamente o processo de formação continuada de professores do ensino médio, no Rio Grande do Sul, considerando que muitas políticas e programas de formação têm o intuito de legitimar essas reformas, que vão implementar um novo currículo (DALL'IGNA; CÓSSIO, 2011). Também, porque no estado, temos uma característica peculiar de não reeleger governadores. Isso pode contribuir com o fato de que a cada quatro anos, as políticas ou programas de governo não apresentam continuidade. Isso faz referência a uma

questão importante levantada por Dall'Igna e Cossio (2011, p. 6), que a elaboração curricular para a educação básica está diretamente ligada às relações de poder, assim é constituída por “[...] um campo de disputas de interesses e concepções, de descobrimentos e ocultamentos, de conflitos simbólicos e ideológicos daqueles que estão envolvidos no processo educativo”.

Embora o ensino médio seja responsabilidade do estado, em decorrência da Constituição Federal de 1988, há uma definição e concepção mais ampla para o currículo e para a formação de professores a ser seguida, que estão de acordo com as políticas estabelecidas em nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros curriculares Nacionais, entre outros documentos e decretos elaborados pelo governo federal. Tais documentos, que foram elaborados a partir da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foram alvo de críticas em decorrência dos ideais implícitos e explícitos que apresentavam. As propostas estavam respaldadas em um modelo hegemônico neoliberal¹², que, segundo DambroseMussio (2014), em virtude de uma agenda global que se apresentava para manter o sistema capitalista, organismos internacionais (Banco Mundial e OCDE) participaram da definição das políticas educacionais para o país. Dessa forma, de acordo com Magalhães (2006, p.53), esses documentos “possuem uma característica comum: foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem” para atingir um padrão de qualidade em consonância com essa agenda global. E, para garantir que a proposta de governo fosse atingida, as diretrizes e políticas de formação inicial e continuada de professores seguiram essa mesma perspectiva, o que conferiu um caráter tecnicista a esses processos (FREITAS et. al., 2018).

¹²De acordo com Dambros e Mussio (2014), a influência do modelo neoliberal no Brasil iniciou nos anos de 1970, com a crise global do capitalismo, e eclodiu na década de 90, com FHC. O principal objetivo desse modelo foi readequar a política liberal para a globalização, ou seja, incluir o mundo numa mesma agenda econômica. O que utilizou da educação como estratégia para competir e ascender nessa agenda global.

Apesar das críticas e controvérsias em relação à LDB, referente ao modelo hegemônico que se coadunou, o ensino médio, ao ser incluído como etapa da educação básica, teve um avanço significativo já que eram poucos que ingressavam e concluíam essa etapa, até o início dos anos de 1990 (PIMENTA; GONÇALVES, 1990). Esse avanço se tornou notório, pois, pela primeira vez, o ensino médio teve seu papel formativo definido em si mesmo. No entanto, só em 2013 essa etapa da Educação Básica se tornou obrigatória, com a Lei 12.796. Isso teve uma repercussão grande sobre o acesso e consequentemente a universalização do ensino médio, e foi com muita luta que os estados foram progressivamente aumentando a oferta de vagas, pois deveria ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica (ANTUNES; SARTURI; AITA, 2017).

Considerando as primeiras estruturações até o contemporâneo, segundo Magalhães (2006), o grande desafio para essa etapa foi e é superar o dualismo existente desde o seu início: um conhecimento específico para os ricos (caráter propedêutico) e outro para os pobres (caráter profissionalizante e regulador). E, por ser assim, tão desigual, há ainda divergências em relação a sua identidade, ou seja, o papel do ensino médio na formação dos sujeitos.

Assim, como as reformas no ensino são um campo de disputas, para Kuenzer (2011) a formação de professores também, pois as políticas e diretrizes que as orientam estão ancoradas em um modelo de produção capitalista. Por conta disso, a demanda de programas de formação continuada aumentou na virada do século XX para XXI, em detrimento da expansão do ensino médio e dos baixos índices de avaliação. Em princípio, de acordo com os discursos dos dirigentes, essas demandas atendem às necessidades da sociedade, mas, com a análise de Dall'igna e Cossio (2011), pode-se afirmar que estão alinhadas com os seus próprios interesses e dos organismos internacionais, que financiam essas políticas, o que corroborou na responsabilização dos professores pelo sucesso e fracasso escolar dos estudantes. Isso remete à metáfora do pêndulo, do vai e vem, trazida por Saviani (2008), ao criticar a descontinuidade das políticas, o seu adiamento e a falta de responsabilidade do estado (poder público soberano) com a educação pública.

Diante desse contexto, percebo ao longo desta última década¹³, descrença e falta de estímulo docente para trabalhar com essa etapa da educação básica. É recorrente na escola a presença de insatisfação dos professores diante da intensificação do trabalho, da desvalorização da carreira docente, de sucessivas reformas curriculares, dos retrocessos que estamos enfrentando.

Muitos professores, que trabalham e tiveram sua formação inicial a partir do fim do século passado, apontam que sentem muitas dificuldades com ensino, hoje. Esse discurso pode apresentar várias representações em relação aos saberes da docência e ao seu papel na sociedade, já que, de acordo com Gobo (2018) o ensino médio não tem uma identidade definida. Gobo (2018), em sua pesquisa de mestrado, também salienta que se conquistou a ampliação do acesso à escola pública pelas classes populares, nos últimos anos, mas essa conquista não veio acompanhada de políticas que atendessem às necessidades das juventudes, a permanência dos alunos na escola, a diminuição da reprovação, qualificação dos processos educacionais, investimentos suficientes na educação pública e formação de professores, para uma valorização profissional.

No ano de 2009, quando ingressei no estado, estava no mandato a governadora YedaCrucius (PSDB). Ao término desse governo, entrou em vigor o programa Lições do Rio Grande, essa proposta estipulou “o que é essencial para cada escola, o que e como ensinar” (RIO GRANDE DO SUL, 2010, p. 11). As ações do programa estavam de acordo com as DCNEM de 1998, que enfatizam as habilidades e competências tanto para a educação básica, quanto para formação de professores.

Assim, tive a possibilidade de vivenciar o que Dall'igna e Cossio (2011), apontam na análise realizada acerca das políticas de formação continuada no RS, entre o período de 1990 e 2010, durante essas duas décadas as políticas para formação de professores eram implementadas quando os governos já se encontravam em processo de finalização. E, em todo esse período, não foram

¹³Destaco a última década, pois, além de enfatizar as mudanças curriculares, é o período em que estou inserida na educação pública em âmbito estadual e trabalhando nessa modalidade de ensino.

considerados nem superados os condicionamentos que impossibilitam melhor qualidade no ensino.

Em 2011, assumiu o governo do estado Tarso Genro (PT), que logo de início apresentou a proposta do Ensino Médio Politécnico (EMP), com um planejamento para a formação continuada, em que os professores pudessem realizar estudos e discussões para a posterior implementação. Nesse mesmo ano, foram feitos debates com a comunidade em geral, pais, alunos e professores, para que houvesse a participação na elaboração do documento, mas ao final o que percebemos, na escola, é que muitas reivindicações não foram atendidas.

O EMP foi implementado a partir de 2012, gradativamente, e estava alinhado ao plano do governo federal, de Dilma Rousseff (PT) e às DCNEM de 2012¹⁴, assim apresentou uma reestruturação curricular com base no conceito de politecnia, que tinha como princípio educativo o trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Dessa forma, a matriz curricular, contava com um componente chamado Seminário Integrado, para possibilitar a articulação entre disciplinas, organizadas por áreas do conhecimento, em prol de pesquisas realizadas pelos professores que trabalhavam com esse integrante. Além disso, a avaliação da aprendizagem também começou a ser realizada em consonância com as áreas do conhecimento. De início, gerou muitas divergências¹⁵, pois a avaliação não ocorria mais por disciplinas isoladas, o modo de classificação deveria ser por conceitos e não mais por notas, visando à interdisciplinaridade e a valorização de cada componente. O EMP causou muita insegurança e resistências por parte dos professores, mas também abriu um espaço que antes não tínhamos na escola, para estudos e trabalho coletivo.

Em 2014, assume governo do estado José Ivo Sartori (MDB), e começa o grande pesadelo dos funcionários estaduais do RS: Os salários são

¹⁴Após mais de uma década de discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e das versões dos PCNEM, foram aprovadas as DCNEM – Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

¹⁵As divergências mencionadas no texto se relacionam ao fato de cada disciplina – componente curricular – ter o mesmo peso dentro das áreas de conhecimento e o componente de Seminário Integrado também ter peso avaliativo. Os professores que trabalhavam com Língua Portuguesa, Física e Química, por exemplo, se sentiram afetados, pois teriam que considerar e avaliar junto com outras disciplinas que eram desprestigiadas, anteriormente.

parcelados e congelados, a hora atividade que tinha sido regularizada no governo anterior, para a dedicação de estudos coletivos na escola, é reduzida e rompe com o Ensino Médio Politécnico. Em um documento de reestruturação curricular considera os estudos para implementação da Base Nacional Curricular Comum para a educação básica e ensino superior e, também, traz as Lições do Rio Grande como referência, ou seja, retoma a ênfase do ensino por habilidades e competências generalistas (RIO GRANDE DO SUL, 2016b, p. 40). Desse modo, a partir desse período, ingressamos na era dos retrocessos, inclusive as primeiras DCNEM de 1998.

Entretanto, continuamos os estudos interdisciplinares por conta do Pacto Nacional pelo Ensino Médio (PNEM) – programa do governo federal – em colaboração com a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Nessa perspectiva, nas escolas estaduais de ensino médio do RS, foram realizadas ações do Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio (PNEM), instituído em fim de 2013 e trabalhado e engajado de 2014 até meados de 2016 na escola. Essas ações visavam à formação continuada dos professores e coordenadores das escolas, para elevar o padrão de qualidade do ensino, em colaboração com as universidades. Esse programa tinha por objetivo:

- I – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- III – rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (BRASIL, 2013, p. 24).

Desse modo, o PNEM foi uma política de formação que, amparado nas DCNEM de 2012 e no ProEMI 2014 (Ensino Médio Inovador), visava o desenvolvimento profissional dos professores, em que, na escola em que atuo, proporcionou momentos de estudos, discussões e realização de projetos interdisciplinares, dentro da carga/horária de trabalho e em colaboração com a universidade. Isso corroborou com o fortalecimento das dimensões teórico/prática, no processo formativo. Além disso, o programa ofertou uma bolsa mensal a todos os professores do ensino médio.

Os avanços que tivemos a partir dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Dilma Roussef (PT), com medidas para fortalecer o ensino, que

vinham convergindo para a redefinição do ensino médio, foi interrompido com o impeachment da presidente Dilma (FREITAS d d., 2018). Nesse período, o PNEM, dentre outras políticas, como as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), não tiveram continuidade.

Por conseguinte, de forma autoritária, é instaurada medida provisória do Novo Ensino Médio, pelo presidente interino Michel Temer (MDB) e, posteriormente, sua transformação em lei, no ano de 2017¹⁶. Essa política curricular, para Motta e Frigotto (2017, p. 357), “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos”. Para isso, ela delimita os componentes curriculares, a partir da recomendação das organizações internacionais e de grupos de intelectuais do mercado, e os flexibiliza, deixando a escolha para os jovens, de componentes que a escola pública poderá oferecer. Isso, de acordo com Motta e Frigoto (2017, p. 368), isenta o estado de sua responsabilidade em garantir um “conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social”.

Nesse mesmo período, se fortaleceu o movimento pela instituição da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), visando à padronização curricular com referência nos padrões da OCDE (Organismo para a cooperação e desenvolvimento econômico) e com orientações do setor privado. Com isso, para Aguiar e Dourado (2019, p. 35), a base se tornou um “ponto nodal”, com interesse numa reforma mais ampla para a educação, que envolvesse o ensino básico e, consequentemente, a formação de professores, pois essa é “[...] um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Por conseguinte, segundo Freitas (2020), começa o movimento para construir as diretrizes e uma base nacional comum para formação inicial e continuada de professores, com apoio do Conselho Nacional de Educação, mas sem a participação das associações científicas, universidades e de

¹⁶Com o “Novo Ensino Médio”, do governo federal, a BNCC será a base para o currículo. Os alunos também poderão escolher que estudos aprofundar, ou seja, itinerários formativos relacionados às áreas do conhecimento. Isso, dentro das possibilidades ofertadas pelas instituições de ensino.

segmentos da sociedade. A BNCC é considerada um retrocesso, pois ela valoriza o ensino através de competências limitadoras e generalizantes (FREITAS, 2020).

No país, essas reformas são consolidadas com a eleição em 2018, de Jair Messias Bolsonaro para presidente (PL) e, no estado, com Eduardo Leite (PSDB), para governador. Desse modo, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que normatiza o currículo das escolas de educação básica, no país inteiro, é instituída. Em relação ao ensino médio, são estabelecidas as novas DCNS de 2018, que foram elaboradas em concordância com a BNCC e a alteração da LDB, em 2017, as quais modificam a estrutura curricular do ensino médio, que é composta por formação geral básica e itinerário formativo. Assim, as novas diretrizes compreendem as competências e habilidades que a BNCC delega.

Nessa perspectiva, a BNCC apresenta caráter normativo e autoritário, pois esta enuncia como e o que os professores deverão ensinar na educação básica, o que poderá desvalorizar mais ainda a profissão docente (BRASIL, 2018b). Ao contrário disso, Nóvoa (2020)¹⁷ salienta a importância de a formação continuada ser desenvolvida pelos professores, coletivamente, para construir o currículo da escola, organizar as práticas pedagógicas, sua formação e exercitar sua autonomia e autoria nos processos educativos, considerando, tal como Contreras (2012, p. 81), que a “autonomia, responsabilidade e capacitação são características associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente”.

Sendo assim, a maneira como se sucedeu os estudos para a implantação da BNCC, caminhou no sentido contrário da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais 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, pois as diretrizes decorrem de uma concepção de desenvolvimento profissional levando em consideração:

¹⁷Em /live (2020).

- 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, p. 14)

Visto isso, entende-se por desenvolvimento profissional de professores o processo que se estende por toda sua carreira, segundo Fiorentini e Grecci (2013, p.13) demarca a diferença entre formação inicial e continuada, por estar relacionada a processos específicos, mas, ao mesmo tempo, as integra, pois, “utiliza-se do termo para destacar o processo contínuo de transformação e constituição do sujeito, ao longo do tempo, em uma comunidade profissional”. Por esse ângulo, a formação continuada tem o papel de promover o desenvolvimento profissional num contexto coletivo, como prevê as diretrizes.

Além disso, de acordo Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 364), “pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica” e, ainda, rompe com a lógica das competências enfatizadas nos documentos a partir da LDB.

A partir dessa articulação, a Resolução CNE/CP n. 2/2015, no que diz respeito à Base Nacional Comum (BNC) para a formação dos profissionais da educação básica, previa que o egresso da formação inicial e continuada dominasse “os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2015). Dessa forma, as diretrizes tinham a intenção de romper com a dualidade entre conhecimentos específicos e pedagógicos, importante para a docência no ensino médio. Tradicionalmente, as licenciaturas e os discursos dos professores privilegiam mais o conhecimento específico de conteúdo, o que “[...] pode limitar a problematização acerca da formação docente e, provavelmente, interferir nas suas práticas” (ZANCHET; PINTO, 2011, p. 159).

No entanto, em 2019, com a recorrente desvalorização dos professores e da escola pública, para prosseguir o desmonte da educação pública, que começou em 2016, o governo federal institui novas diretrizes para a formação de professores, com o intuito de legitimar a BNCC. Primeiramente, a Resolução CNE/CP n. 2/2019 desarticula formação inicial da continuada e, no que diz respeito à inicial, ela retoma a noção de competências na construção do currículo para as licenciaturas e silencia a formação continuada, que fica para um segundo plano (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Em contrapartida, houve por parte de entidades como ANFOPE, ANPEd, ANPAE, um forte movimento para que não se revogasse às diretrizes de 2015, pela sua conquista histórica e avanços que deram atenção às reivindicações das universidades e das próprias entidades mencionadas. De acordo com um manifesto da ANPEd, a nova BNC para a formação de professores “coloca o foco ‘nos princípios e competências da BNCC’, direcionando a formação a um modelo de formação e profissionalização que tende a secundarizar o conhecimento teórico” além de ignorar outras possibilidades de formação continuada, como grupos de pesquisa, grupos coletivos que envolva a comunidade escolar, entre outros (ANPED, 2020).

Enquanto estávamos com ensino remoto e híbrido, a matriz da BNCC do ensino médio foi alterada. Assim, foi adaptada uma matriz curricular, com base na BNCC, orientadora para o modelo de ensino híbrido¹⁸, pois os componentes relacionados aos itinerários formativos não foram formalizados na escola.

A partir de março de 2020, no Estado, foi tomado como modelo, o ensino híbrido, em função do distanciamento físico. Inicialmente, no período de março a abril, as atividades escolares aconteceram através de material impresso fornecido pela escola e via Whatssap. Em relação ao uso desta rede social, os professores foram contrários, por se tratar de uso pessoal. Mas foi a via que

¹⁸No documento que trata das orientações à rede pública estadual de educação, para o período da pandemia, comprehende o ensino híbrido como “atividades mediadas ou não por tecnologias de informação e comunicação [...]” e “[...] o acesso à tecnologia digital é uma possibilidade, mas não é o único meio pelo qual serão mantidas as aprendizagens, pois cada escola deve fazer as adaptações necessárias para o atendimento a todos os estudantes, segundo a sua realidade” (RIO GRANDE DP SUL, 2020, p.10).

encontramos, e de certa forma coagidos, para entrar em contato com pais e alunos e, assim, tentar trabalhar com a modalidade híbrida.

Diante disso, compactuo com o pensamento de Nóvoa (2020) que, em uma webconferência, utilizou a palavra sofrimento, pois foi o que sentimos e vivenciamos no período, tanto pela situação da pandemia no país e no mundo, quanto da intensificação do trabalho docente, que o ensino remoto gerou. Em meio a esse sofrimento, enfatizo através das palavras de Nóvoa (2020), que “os melhores exemplos vieram dos professores em conjunto, e não das autoridades [...]. Desde o início da pandemia, o que nos fez fortes, diante desse contexto, foi o coletivo, o estender a mão ao outro, de auxiliar com as TICs, da interação afetiva nos próprios grupos de WhatsApp e dos encontros virtuais. E, aqui, não me refiro à interação somente entre professores, mas entre professores e alunos, entre professores e pais.

No entanto, o processo de formação de professores do ensino médio foi mais significativo nessa interação, do que na proposta do governo, que além de sobrecarregar com trabalho burocrático, nos pressionava com cortes de salários, caso não realizássemos as atividades impostas nos ciclos de formação, daquele período.

Assim sendo, foram realizadas ações formativas de caráter emergencial, propostas e impostas pela SEDUC. Utilizo o termo “imposto”, pois o primeiro ciclo de formação, no início do ensino remoto, foi determinado para estudos acerca da BNCC, pela plataforma Portal Educação RS. Não conseguíamos acessar a plataforma no período diário, por conta do congestionamento da mesma, tínhamos que ler os materiais para consulta e responder questionários, com dia e hora marcada. Assim o acesso e os certificados serviram para comprovar nossa efetividade, já que na visão do governo, não estávamos trabalhando. Respectivamente o segundo ciclo, em junho, do mesmo ano, ocorreu através de lives e pela plataforma Classroom e da mesma forma o terceiro ciclo, no entanto, mais direcionado para definir o referencial curricular gaúcho, específico para nossa região. E, assim como no primeiro ciclo, seguimos preenchendo formulários e respondendo questionários, que certificavam nossa participação no processo.

Outro sofrimento, que preciso destacar, é em relação à exclusão social que o ensino remoto provocou. Inicialmente, o governo colocou grandes expectativas de minimizar o distanciamento social, com promessas de oferecer a professores e alunos aparelhos e internet gratuita de qualidade, mas ao longo do ano isso não se concretizou. A partir de junho, de 2020, com a utilização da plataforma Google Classroom, o distanciamento aumentou, pois percebemos que os alunos tinham dificuldades com as TICs, assim como os professores. Além da precária situação de ambos em relação aos aparelhos, para acesso. A maioria dos alunos somente possui celular, que muitas vezes, dividem com a família. Também, muitos alunos estavam trabalhando no período em que, normalmente, estariam na escola, para colaborar com a renda familiar que diminuiu em função da pandemia. E, em relação aos professores, alguns não tinham computadores ou notebooks para elaborar e realizar suas aulas.

Para Nóvoa (2020), um ponto positivo diante disso, no momento inicial do ensino remoto, foi a relação entre os pais e a escola, para o autor houve um aumento significativo no que diz respeito à valorização dos professores e de seu papel na sociedade. Visto a importância de que a modalidade presencial é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, percebe-se que a valorização docente e da escola, nesse contexto, se deu porque os pais estão assumindo atribuições que, antes, as instituições de ensino davam conta. Já em relação ao reconhecimento do professor, no ensino médio, em que o contato é mais diretamente com o aluno, vimos detectando um afastamento dos estudantes, após o uso de plataformas digitais de aprendizagem e, isso, corroborou com um efeito contrário pelo que se esperava, rejeição e desvalorização dos professores, desse nível de ensino. Sendo assim, Nóvoa (2020) considerou importante para o período e pós-pandemia, uma ética da ação, ou seja, que se denuncie os descasos com a educação pública e, para isso, a formação de professores é central, os professores são centrais nesse processo.

António Nóvoa enfatiza que é necessário criar espaços para produzir a profissão docente, assim como, acredito ser essencial o reencontro do professor de ensino médio no processo educativo e formativo que está engajado, através de ações que contribuem para uma formação mais humana,

autônoma e significativa e, também, rediscutir o papel do ensino médio na sociedade contemporânea e diante do contexto que vivenciamos.

Portanto, defendo como Nóvoa (2020), que a formação continuada precisa valorizar os saberes docentes, a partilha de experiências e a reflexão, através da articulação entre teoria e prática. Com base nisso, no item seguinte procuro abordar sobre a dimensão coletiva na formação, vinculando a experiência e a reflexão como orientações importantes para a constituição da formação continuada de professores do ensino médio.

2.3 A dimensão coletiva na formação de professores: um duo entre experiência e reflexão

Como vimos a partir do item anterior, a condição de trabalho dos professores pode estar determinada pelas políticas administrativas e pela burocracia que os sistemas de ensino envolvem. O trabalho docente condicionado por esses sistemas reflete no papel que o professor desempenha na sociedade. Esses condicionamentos, que também são exigências institucionais, corroboram em um individualismo profissional, em que esses profissionais precisam prestar contas mais às autoridades dos sistemas educacionais do que aos próprios alunos e comunidade escolar (SACRISTÁN, 1995). Sendo assim, isso pode favorecer as práticas individualizadas do que coletivas.

Entretanto, neste trabalho, não procuro defender a dimensão coletiva no sentido de firmar os dogmatismos e as rationalizações burocráticas que o sistema educacional vai engendrar. Mas no sentido de que os professores podem mobilizar outras formas de pensar a própria escola e a sua formação (NÓVOA, 2020).

Assim, essas ponderações também se deram a partir de algumas repercussões da pesquisa intervativa que realizei no mestrado com meus colegas professores, pois considerei que transformações “significativas acontecem solidariamente, quando engloba a partilha das experiências e a reflexão em grupo” (FABRA, 2016, p. 72). Tendo em vista a sua relevância, pretendo adensar essas considerações aqui.

Em um trabalho coletivo, eu e meus colegas, primeiramente, assumimos as responsabilidades que a pesquisa queria, com o intuito de olhar para as imagens e autoimagens docentes, diante de uma nova reforma do ensino médio. Também evidenciei que durante e após intervenção, imbricados em uma proposta que visava à colaboração de todos, os professores sentiram-se mais seguros para falar e escrever acerca de suas práticas, convicções e experiências. De serem questionados e questionar o outro. De expor suas fraquezas, seus medos e incertezas diante de uma nova proposta de ensino, que era o Ensino Médio Politécnico. Com todas essas complexidades postas, foi compreendido que

[...] é no embate com a realidade escolar que as antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes. É nessa tensão que somos obrigados a entender que os paradigmas hegemônicos não fornecem respostas para todas as incógnitas, que o cotidiano apresenta, pois a realidade apresentará novas e complexas dificuldades (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 158).

Portanto, diante dos embates provocados nos espaços de formação docente, concordo com Nóvoa (2009, p. 40) que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos de escola”. Nesse sentido, voltando o olhar para o grupo que se constituiu na época da intervenção percebi as potencialidades e possibilidades de “transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional” (NÓVOA, 2009, p. 40).

Em concordância com os pressupostos de António Nóvoa, Oliveira (2011a) defende a ideia de experiência grupal como dispositivo de formação e de construção coletiva, a partir de estudos com um grupo de pesquisa, o GEPEIS¹⁹, os quais considero relevantes, pois se aproximam da perspectiva deste trabalho. Oliveira (2011a, p. 15), ao analisar as narrativas dos participantes, aponta “a importância do grupo como um dispositivo na formação de professores, como um território que possibilita a experiência mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas de pensar a formação docente”.

¹⁹Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social

Para Oliveira (2011b), o grupo enquanto dispositivo, quando revisita seus repertórios formativos e os problematiza com a escuta do outro, encontra outras possibilidades de experiências que acionam a criatividade e o autoconhecimento. Isso é fonte potente para outras formas de vidas, diferentes daquelas proporcionadas pelo sistema mercadológico e competitivo, que exclui a subjetividade. Assim, essa fonte potente de construção coletiva é:

[...] sem dúvida, uma experiência propiciadora de múltiplas aprendizagens – algumas delas, a do respeito pelo posicionamento do outro e da confiança na divisão do trabalho, que, como um ‘quebra-cabeças’, necessita, no final, de todas as peças para que o quadro apareça (OLIVEIRA, 2011b, p. 313) [Grifo da autora].

Portanto, de acordo com Pinto (2005, p. 27), a aprendizagem em grupo “nos ensina a negociar, e isso implica interesses individuais tendo de ser coletivizados”. Nesse sentido, Pinto (2003) também levanta uma questão importante referente às relações de poder dentro de um coletivo e ao lugar que o outro ocupa na nossa formação. No que diz respeito ao meu grupo e, eu como pesquisadora e parte deste, isso remete à possibilidade da alteridade, ou seja, “o Eu precisa e também é parte do Outro, não pode construir-se nem como defesa nem contra o Outro porque a liberdade não pode ser exercida solitariamente” (ESQUICIE, 1998, p. 164).

Assim não há um outro ou um eu puro. Estamos presos à relação e à comunicação. E, nessa relação, se desejamos ser sujeitos, sujeitos da experiência, de deixar nossa marca no mundo, e se quisermos outras formas de vida e de comportamento, para o Grupo Esquicie (1998, p. 164), a obrigação com a alteridade é imprescindível, pois “no respeito ao não do Outro, encontra sua possibilidade”.

Diante disso, de acordo com Larrosa (2002), o sujeito da experiência, abre espaço para os acontecimentos, ou seja, “define-se por sua disponibilidade, por sua abertura, por uma receptividade primeira” – a alteridade. Ele é um sujeito aberto à sua própria transformação. Nesse sentido, para Larrosa (2011, p. 5), primeiramente a experiência é algo que nos passa, que é externo, um acontecimento “ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu”. Mas ela também supõe que algo nos passa, apesar de ser exterior, nós somos o lugar da experiência.

Para pensar a formação como lugar da experiência e, neste caso, refiro-me à formação de professores, Larrosa (2011) aponta princípios importantes a este lugar que é de subjetividade, de reflexidade e de transformação.

No princípio de subjetividade, pois a experiência é subjetiva, ela é própria de cada um, ela acontece de um modo particular e singular ao sujeito, que é capaz de deixar que algo lhe passe. A experiência como princípio de reflexidade é “um movimento de ida e volta” (LARROSA, 2011, p. 6). No movimento de ida o sujeito vai de encontro ao que acontece, porque a experiência é exterior a ele e, ao mesmo tempo, um movimento que volta, que o afeta, que de encontro com o exterior, produz efeitos no que se é, no que se sente, no que se sabe. Assim, Larrosa (2011) também chama de princípio da transformação, porque o sujeito exposto e sensível está aberto a sua transformação, de suas ideias e representações. E, a partir daí, que a experiência forma e transforma.

Com isso, Larrosa (2002), fala da experiência no campo educativo, como possibilidade formativa propondo a ela um significado mais existencial, ou seja, dá sentido a própria experiência, pois, na sociedade contemporânea em que as aprendizagens são propostas por lógicas mercadológicas e competitivas, muita coisa passa, mas nem tudo nos acontece, nem tudo nos toca. E diante dessa perspectiva existencial, acredito que a formação continuada de professores, a partir da construção coletiva por meio de um movimento de ida e volta, ou seja, de reflexidade e alteridade, pode ser lugar da experiência e pode propiciar que algo nos aconteça, nos transforme.

Além de chamar a atenção para a reflexidade, a partir das premissas de Larrosa (2002); (2011), também considero importante, para a formação docente, pensar a reflexão como prática social “que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro” (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Zeichner (2008) discute sobre o conceito de reflexão e como tem sido abordado na formação docente, a partir de pressupostos e vertentes teóricas, que reverberou em críticas referentes à racionalidade técnica, presente em programas de formação de professores, nos Estados Unidos e ao redor do mundo. Desse modo, no campo da formação docente, essa perspectiva se

propagou, principalmente, após a difusão do conceito de professor como profissional reflexivo, defendido por Donald Schön. Diante disso, com a análise de Zeichner (2008), percebo que os estudos de Schön podem contribuir no sentido de imprimir nova perspectiva para o papel dos professores da educação básica, enfatizando que estes são capazes de produzir teorias, ou seja, de que isso não deve ser exclusividade da universidade.

Sendo assim, para elucidar a perspectiva de Donald Schön (1992), farei uma breve abordagem a respeito das premissas que respaldaram o conceito do professor como profissional reflexivo. Assim, são elas: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

O conhecimento na ação pressupõe que o professor carrega consigo um saber, um conhecimento que lhe possibilita agir, o que Schön (1992, p. 81) denomina como saber escolar, “[...] um tipo de conhecimento que os professores estão supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites”. Bem como, um conhecimento tácito, aquele que se revela na ação, espontaneamente, acerca de seu quotidiano. Nas palavras do autor, e que ao agir, revela um conhecimento espontâneo, intuitivo, que é revelado por meio de ações.

Por conseguinte, a reflexão na ação opera como uma pausa para reorganizar e pensar o que estamos fazendo, ou seja, questionar o conhecimento na ação, o saber escolar e busca contribuir com o desvelamento de problemas, em uma sala de aula. Schön (1992, p. 81) também ressalta que “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno”, o que incide no tratamento do professor como aquele que está aberto ao acontecimento, princípio da alteridade, como vimos em Jorge Larrosa (2011).

Já a reflexão sobre a reflexão na ação é quando nos afastamos e questionamos o saber escolar e sistematizamos, teorizamos acerca da reflexão na ação. Desse modo, entendo que Schön (1992, p. 91) considera importante a articulação entre teoria e prática, quando critica a mera aplicabilidade de conhecimentos:

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo Profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se

um practicum cujo objectivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada.

No entanto, temos de atentar às limitações que a teoria de Donald Schön apresenta acerca do professor reflexivo, como o foco em práticas individuais e a “falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar” (ZEICHNER, 2008, p. 543). Desse modo, assim como Zeichner (2008), penso que a formação de professores, na perspectiva reflexiva, precisa estar conectada às lutas por valorização e qualidade da educação pública, que atente à inclusão e justiça social, assim como, a própria valorização da profissão docente. Diante disso, a reflexão, não pode ser tomada como um conceito vazio, sem que haja a articulação entre a dimensão teórica e prática, bem como, com as complexidades do contexto em que ocorrem as práticas docentes.

Também, para Nóvoa (2020), a reflexão deve estar interligada a processos formativos que visam à colaboração, a fim de diversificar modelos e práticas de formação, “[...] instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico” (1992, p. 28). Assim, as pesquisas colaborativas vêm mostrando uma forte potência para isso (PIMENTA, 2005). E, no presente trabalho, considero essa perspectiva, visto o engajamento do grupo que estou inserida e a relação que tenho – como pesquisadora – com os sujeitos, meus colegas.

Portanto, a reflexão, como prática social e implicada através da colaboração, pode reverberar no empoderamento dos professores e, a dimensão coletiva mais do que a individual, pode criar modos colaborativos e democráticos de produção e de regulação do trabalho docente (NÓVOA, 2013).

3 O percurso metodológico: alternativas para um contexto incerto

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 16).

A teoria e a metodologia andam juntas. Segundo Minayo (1994, p. 16) a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. Ou seja, ela é fundamental para a construção de novas compreensões e conceituações, portanto, intrinsecamente, as duas dimensões abrangem concepções teóricas e, assim, a metodologia deve obter instrumentos coerentes e claros para conduzir as divergências que as teorias irão apresentar no campo da prática.

A teoria, de acordo com Minayo (1994), é construída para colaborar com a compreensão ou explicação de um processo ou fenômeno. A origem da palavra teoria é grega e significa “ver” e, sendo uma das bases da ciência ocidental, seu significado original foi associado com o “saber”. A teoria, em sua condição abstrata, não consegue explicar todos os fenômenos, mas ela pode esclarecer melhor um objeto de pesquisa, colaborar com sua organização e aclarar a análise dos dados.

Por conseguinte, para seguirmos o caminho da pesquisa Minayo (1994, p. 20) orienta que nos apropriemos de teorias de diferentes autores que se relacionam com a temática estudada, mesmo com os quais não concordamos. Isso permite compreender o que já foi pesquisado na área e possibilita que caminhemos lado a lado de uma comunidade de autores para discutir acerca de problemas atuais, dessa maneira, a teoria não nos serve somente “para fundamentar nossos caminhos”, ela é, também, “um artefato nosso como investigadores, quando concluímos ainda que provisoriamente, o desafio de uma pesquisa”.

Minayo (1994) vai enfatizar que a pesquisa é um “labor artesanal” e esse “artesanato é o centro de si mesmo” (MILLS, 1975, p. 212), que fundamentada

em conceitos, métodos e técnicas, se constitui como um movimento próprio e características particulares. Desse modo, também compactuo com a ideia de Gauthier (1999), que a pesquisa permite criar “devires”, termo que o autor traz para dar relevância ao que é singular. Criar “devires” na pesquisa é pretender a autocriação, produzir novos embates para originar conceitos.

Posto isso, esta pesquisa seguiu os caminhos da pesquisa qualitativa a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), presume o desenvolvimento de uma teoria de baixo para cima, ou seja, esta começa a ser constituída a partir da produção dos dados e com os sujeitos. Nesse caso, considerando as ponderações de Esteban (2010), a relação sujeito-objeto é inter-relacionada e influenciada pelo compromisso, pois o pesquisador é mais um sujeito. De acordo com Brandão (2003), o deslocamento da oposição sujeito-objeto para a comunicação entre dois sujeitos, se dá na tomada de consciência de uma compreensão fundada na intersubjetividade.

Segundo Brandão (2003, p. 90) esse tipo de abordagem, na pesquisa educacional, não chegou pronta de uma hora para outra, “a alternativa da qualidade emerge quando pouco a pouco se passa a dar atenção às previsíveis e imprevistas relações interpessoais” e quando se começa a dar “importância às reciprocidades de símbolos e significados existentes nos ritos, e mitos, crenças, saberes e modos peculiares de ser dos grupos culturais”.

Desse modo, na pesquisa qualitativa se estabelece procedimentos que possibilitem levar em consideração as experiências a partir do ponto de vista de quem será pesquisado e, para o pesquisador, o processo importa mais do que o seu resultado ou produto final.

Esteban (2010, p. 32) vai traçar um percurso em relação à pesquisa qualitativa em educação para compreender os paradigmas e as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, que estão vinculadas a eles. Sendo assim, de acordo com a análise realizada pela autora, neste trabalho assumo uma postura epistemológica voltada para a perspectiva participativa em que o foco se desloca para dentro do processo e dá importância para os elementos de colaboração e “resgata as vozes tradicionalmente omitidas nos processos de pesquisa”. Por isso, considerando o objeto de estudo deste trabalho, a formação continuada de professores, não é algo que está pronto, mas que foi

construído e produzido pelos próprios sujeitos, visando a sua emancipação e transformação. A transformação aqui é elencada como elemento da pesquisa educacional, no sentido de que sempre será possível que as pessoas possam avançar do lugar onde estão e serem melhores, menos opressoras e mais democráticas. Também, “podem e devem ser, de dentro para fora, dimensões transformáveis da realidade” (BRANDÃO, 2003, p. 106).

Portanto, interligando a perspectiva teórico-epistemológica à metodologia, esta pesquisa seguiu os pressupostos da pesquisa-ação, abordada no item seguinte. Na figura 1 estão representadas, de forma sucinta e não hierárquica, as partes que integram o todo metodológico.

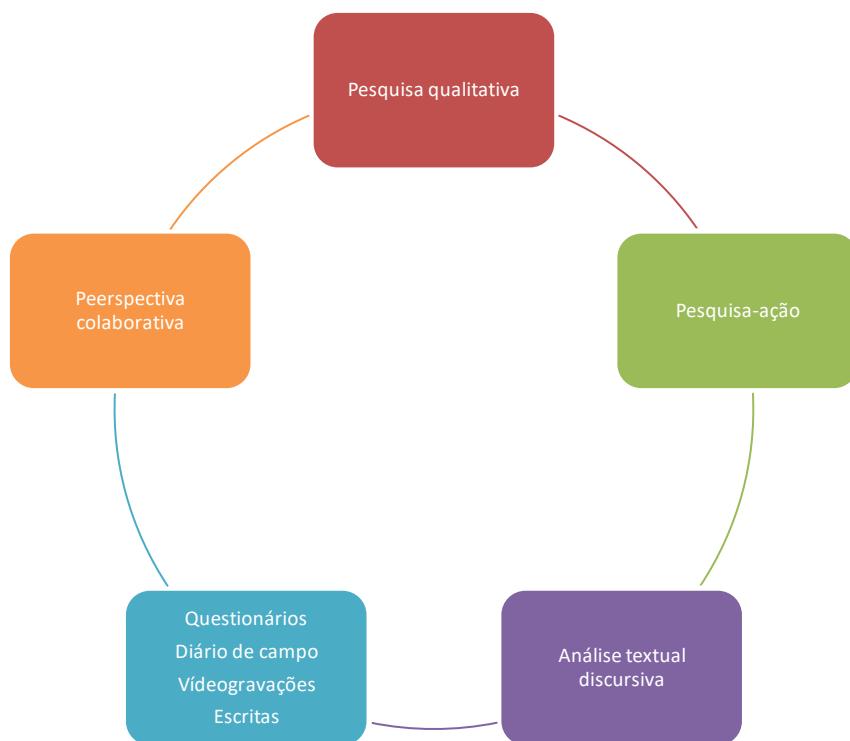


Figura 1 - Perspectiva teórico-epistemológica
Fonte: elaborada pela autora (2019).

3.1 Na trilha da pesquisa-ação

Tendo em vista o objetivo geral deste trabalho que é caracterizar e analisar o processo de formação continuada pensado e construído com e pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar, esta pesquisa buscou elementos da pesquisa-ação, a qual enseja, por

meio de uma prática educativa, um processo construído pelos próprios professores, tendo em vista à emancipação dos sujeitos participantes (FRANCO, 2005).

A base da pesquisa-ação é o empírico, ou seja, da prática emerge o problema, nesse tipo de estudo o pesquisador está inserido no meio analisado e tem a intenção de pesquisar e transformar o ambiente. Esse método oportuniza a investigação da própria realidade, que pode propiciar momentos de reflexão relacionada com a ação pedagógica e fazer a interligação entre teoria e prática. Logo, toda pesquisa-ação é do tipo participativa, sendo assim, a participação das pessoas no problema investigado é absolutamente necessária. Há realmente uma ação por parte do pesquisador ou, também, das pessoas envolvidas no problema a ser observado que, para Thiollent (1986), deve implicar uma ação que não seja trivial, quando requer uma investigação fundamentada para ser elaborada, coordenada e conduzida.

Para Thiollent (1986), a pesquisa-ação possui objetivos práticos, de ação, mas, também, objetivos de conhecimento. Os objetivos práticos são direcionados para contribuir com a melhoria do problema da pesquisa, no levantamento de elementos para favorecer e auxiliar as ações, visando transformação e ressignificação da situação estudada. Os objetivos de conhecimento servem para obter dados que não seriam possíveis de conseguir por outros procedimentos ou outros métodos e para ampliar nosso conhecimento de determinadas circunstâncias.

Thiollent (1986) enfatiza, ainda, que o objetivo da pesquisa-ação é, primordialmente, a produção de conhecimento e dar notoriedade aos problemas mais complexos e que sua finalidade não seja apenas a um determinado grupo ou instituição considerada na investigação, mas que, além disso, seja possível sua viabilização a outros profissionais que se interessam em pesquisar e transformar suas práticas pedagógicas.

Para chegar à problemática e aos objetivos desta pesquisa foi necessário fazer vários movimentos e, um deles, foi voltar ao trabalho realizado no mestrado, visto que, a problemática tem sua origem a partir da intervenção realizada para a construção do relatório da pesquisa.

Integrar objetivos de conhecimento com os de ação exige muito. Primeiramente, apresentava apenas um objetivo geral prático que mencionava um objetivo de ensino e não de pesquisa. Gatti (2010) diz que devemos levar em consideração problemas que surgem das práticas e do cotidiano educacional, mas a pesquisa não pode estar limitada ou preocupada somente com a solução desses problemas, ela é um processo de construção, assim “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica” (GATTI, 2010, p. 23).

Por isso, Thiollent (1986) alerta para o grande desafio do pesquisador em relação à metodologia, de sustentar e inserir a pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica. E como esta pesquisa teve o foco na formação continuada de professores, salienta Thiollent (1986) que, além de melhorar a qualidade da observação, através da pesquisa-ação pode-se estudar e ressignificar, transformar as atitudes do grupo, de outros grupos e de pessoas, da gestão das práticas, formas de autoridade, autonomia e de comportamento.

Desse modo, Gatti (2003) chama a atenção para os problemas, que a pesquisa-ação pode apresentar, como por exemplo, tratar da pesquisa de uma forma imediatista ou pouco consistente. Para a autora, há uma insuficiência no aprofundamento e nas análises das questões de pesquisa e como se dá o tratamento destas. Pode haver dificuldades do pesquisador, por estar imbricado na própria prática, a qual poderá indicar problemas que mereçam investigação, e haver limites para o alcance das discussões. Mesmo assim:

Isso não quer dizer que não devamos nos voltar para os problemas concretos que emergem no cotidiano da história vivida por professores – é aí que os problemas tomam corpo – mas, a pesquisa não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano, porque ela, por sua natureza e processo de construção parece não se prestar a isso, vez que o tempo da investigação científica, em geral, não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas (GATTI, 2003, p. 385).

Essas questões, segundo Gatti (2010), foram tratadas anteriormente de forma tecnicista, apesar de nos anos 70 e 80 se propagar as metodologias da pesquisa-ação e a pesquisa em educação enriquecer-se com outras

perspectivas e estender-se para outras abordagens, o imediatismo pode deixar de lado as questões que merecem atenção e aprofundamento.

Dessa forma, tanto Thiollent (1986) quanto Gatti (2010), apontam para não confundir a pesquisa-ação com positivismo ou funcionalismo, limitando a pesquisa para a resolução de problemas, mas ela deve seguir algumas exigências científicas. Como por exemplo, a rigorosidade em relação aos procedimentos metodológicos. Para Thiollent (1986, p. 19):

A ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento. Muitas vezes a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos. Podemos imaginar que, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação quando bem conduzida, poderá vir a alcançá-los simultaneamente.

Portanto, na pesquisa-ação, segundo Franco (2005), pesquisa e ação caminham juntas, quando se objetiva trilhar um percurso que busca a transformação no espaço onde esta abordagem é realizada. A autora ainda salienta que, no Brasil, há diferenças com relação às concepções referentes a essa metodologia.

A primeira concepção se refere à pesquisa colaborativa, na qual é solicitada pelo grupo participante e, o pesquisador, que faz parte deste grupo também, problematiza, descreve e o procedimento de transformação.

A segunda, denominada pesquisa-ação crítica, parte de um processo de reflexão já iniciado pelo pesquisador com o grupo, em que visa à emancipação dos sujeitos participantes, através da valorização das experiências e da construção coletiva de um processo reflexivo crítico.

E, por fim, a terceira conceituação se refere à pesquisa-ação estratégica. Esta, de acordo com Franco (2005), perde o sentido qualificativo que a pesquisa-ação crítica pressupõe, pois é planejada sem a colaboração dos sujeitos e, somente o pesquisador analisa e avalia os resultados que esta almeja.

Por conseguinte, a escolha da pesquisa-ação foi feita para dar continuidade à pesquisa de intervenção do mestrado, realizada na escola em que trabalho. Parti do pressuposto da pesquisa-ação colaborativa em consonância com a crítica, buscando, assim, atingir os objetivos propostos por este trabalho. Pimenta (2005), tomando as concepções abordadas

anteriormente, reconfigurou o sentido e o significado da pesquisa-ação como pesquisa crítico-colaborativa. Para a autora, uma interage com a outra, no momento em que há envolvimento do pesquisador com os sujeitos e, assim corrobora para um “[...] processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas” (PIMENTA, 2005, p. 535).

Assim, as práticas participativas e democráticas podem colaborar para uma formação contínua que ultrapasse os caminhos da superficialidade, favorecendo uma formação autônoma e emancipatória, como aponta Franco (2005, p. 489):

[...] a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Nessa perspectiva, também é importante ressaltar aqui as contribuições de René Barbier para a pesquisa-ação – ao mudar o foco de uma pesquisa mais objetiva – em que os envolvidos ficam de um lado e a prática da pesquisa-ação de outro, para um trabalho mais integral, “centrado na escuta sensível do outro” e na “construção partilhada de sentido” (BRANDÃO, 2003, p. 103).

Sendo assim, Barbier (2007) desenvolve uma concepção de pesquisa-ação existencial, em que enfatiza os aspectos afetivo, sensível, inventivo e coletivo como elementos norteadores da pesquisa. Nesse caso, como trabalhei com a dimensão coletiva, é importante trazer alguns enfoques dessa abordagem, pois nesse ponto de vista,

Não há pesquisa-ação sem participação coletiva. É preciso entender aqui o termo ‘participação’ epistemologicamente em seu mais amplo sentido: nada se pode conhecer do que nos interessa (o mundo afetivo) sem que sejamos parte integrante, “actantes” na pesquisa, sem que estejamos verdadeiramente envolvidos pessoalmente pela experiência, na integralidade de nossa vida emocional, sensorial, imaginativa, racional. É o reconhecimento de outrem como sujeito de desejo, de estratégia, de intencionalidade, de possibilidade solidária. (BARBIER, 2007, p. 70).

Com isso, na pesquisa-ação, o pesquisador implica o outro através de sua “ação singular no mundo”, pela preocupação que tem com a coletividade

de um grupo e com sua existência (BARBIER, 2007, p. 14). Ou seja, não foi feito um trabalho sobre os participantes, mas com eles (neste contexto, eu e meus colegas professores), por isso ela também possui um caráter político e pedagógico, em que o grupo e investigadora foram integrando uma relação democrática de aprendizagem. Nessa relação leva-se em conta a imprevisão, característica importante para o desenvolvimento deste trabalho, pois dependerá do contexto e das tomadas de decisões pelos participantes.

Portanto, para desenvolver uma pesquisa mais democrática e colaborativa, centrada no diálogo, foi constituído um processo formativo de forma coletiva e definida entre os pares, a qual foi solicitada e pensada a partir da pesquisa realizada no mestrado. Por esse motivo, este trabalho buscou fundamentos da pesquisa-ação para guiar esta pesquisa e construir ações para a construção e análise de um processo de formação continuada dos professores do ensino médio, os quais foram participantes da pesquisa, incluindo a equipe diretiva.

Dessa forma, para dar segmento ao texto aqui exposto, no próximo item apresento o estado da arte referente ao tema desta pesquisa, tendo em vista os professores como produtores de sua formação e a escola como lócus dessa produção.

3.1.2 Tendências e práticas em espaços que promovem a formação continuada de professores na escola: um estado da arte

Aqui, a análise dos trabalhos e a reflexão têm como objetivo compreender a tendência que temos em espaços de formação continuada de professores e suas perspectivas dentro da escola, visando os processos dinamizados pelos próprios professores ou que têm a sua colaboração, protagonismo e autonomia.

Sendo assim, foram analisados trabalhos no site Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Também se buscou trabalhos nos sites da Anped e Scielo, como apresento no quadro abaixo:

Descriptor	Locais	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
------------	--------	-----------------------	------------------------

Formação continuada de professores	Capes	407	9
	Anped	64	2
	Scielo	112	3

Quadro 1 - Trabalhos analisados

Fonte: Elaboração própria, 2022.

No site de Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foram encontrados um total de 407 trabalhos. São 96 teses e 311 dissertações, na área de concentração da educação, com os seguintes descritores: “formação continuada de professores” e “constituição de um processo coletivo”. Esses trabalhos são pertencentes ao quinquênio 2013 – 2018.

Os descritores, quando trocados para desenvolvimento profissional docente, apresentam o mesmo número de teses e dissertações, quando colocados com formação continuada de professores.

Assim, dos trabalhos de teses foram selecionados 7 e, das dissertações, foram selecionadas 2, pois se assemelham com a temática e problemática da pesquisa. Dos trabalhos encontrados, que mais se aproximam da temática e que estão dispostos no quadro abaixo, no campo metodológico, aparecem pesquisa-formação, pesquisa colaborativa, pesquisa intervenção, pesquisa participante, investigação-ação e pesquisa-ação.

Teses:

Ano	Autor	Título	Objetivo	Instituição
2015	Jane do Carmo Machado	Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades	Identificar, a partir das alocuções de professores e orientadores pedagógicos, contribuições potenciais da formação docente continuada e em serviço, realizada em escolas da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.	Universidade Federal Fluminense - UFF
2015	Rejane de Oliveira Alves	Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de	Analizar como a constituição dos inéditos-viáveis auxiliam na construção de conhecimentos e na superação das situações-limite as quais interferem na organização do trabalho pedagógico do professor que ensina Matemática nos anos iniciais da EJA.	Universidade de Brasília – UnB

		jovens e adultos		
2016	Thaisa SallumBacco	Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola: avaliação de uma proposta formativa de professores	Analisar a potencialidade de um processo formativo, constituído a partir de um grupo colaborativo, para formação de professores do Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino de Presidente Prudente para o uso da mídia na escola, bem como para compreensão de suas possibilidades e limites.	Universidade Estadual Paulista - UNESP
2016	Erika Germanos	Contradições como força de mudança: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural	Desenvolver um processo de Intervenção Didático-Formativa na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural junto a professores de ensino médio, tendo em vista teorizar sobre as mudanças/transformações nas práticas pedagógicas dos professores e apreender os aspectos que transformam a essência da concepção e da prática de ensino.	Universidade Federal de Uberlândia – UFU
2016	Ana Maria Porto Nascimento	A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática	Analisar o processo de construção de práxis pedagógicas quando as professoras participam, no contexto da escola, de estudos, reflexões e problematizações sobre alfabetização em matemática, e investigar como essas práxis se integram à formação continuada dessas professoras.	Universidade de Brasília – UnB
2017	Carla Spagnolo	A formação continuada de professores: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica	Analisar as contribuições das metodologias criativas (DT) na formação continuada de professores, no desenvolvimento da colaboração, da criatividade e de estratégias inovadoras para a qualificação profissional e para o processo de ensino e aprendizagem em escolas públicas de Educação Básica.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- PUCRS
2018	Tereza Cristina de Carvalho	Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com	Analisar os desafios e as possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público, de uma cidade da Região Noroeste do	Universidade Estadual Paulista - UNESP

		docentes do ensino médio público	Estado do Paraná.	
--	--	----------------------------------	-------------------	--

Quadro 2 - Teses selecionadas e analisadas**Fonte:** Elaboração pela autora (2020).**Dissertações:**

Ano	Autor	Título	Objetivo	Instituição
2014	Rosyane de Moraes Martins Dutra	Formação continuada de professores na escola: prática docente e autonomia pedagógica na educação infantil	Compreender o processo de planejamento e realização da formação continuada de professoras que trabalham em uma escola de educação infantil da rede pública municipal de São Luís M. A.	Universidade Federal do Maranhão - UFM
2015	Celia de Fátima Rosa da Veiga	Pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no colégio franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS	Investigar as práticas docentes a partir dos princípios metodológicos da pesquisa-ação desenvolvida no processo de formação continuada do Colégio Franciscano Sant'Anna, analisando sua contribuição para a qualificação da práxis na formação do professor	Centro Universitário La Salle - UNILASALLE

Quadro 3 - Dissertações selecionadas e analisadas**Fonte:** Elaboração pela autora (2020).**Anped:**

Ano	Autor	Título	Objetivo
2013	Priscila Domingues de Azevedo	O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras	Evidenciar o percurso de aprendizagens desencadeadas a partir do grupo de estudo “Outros Olhares para a Matemática” - GEOOM; e identificar a produção, o reconhecimento e a ressignificação dos conhecimentos matemáticos e metodológicos que se revelaram nas narrativas orais e escritas das participantes.
2015	Maria Iolanda	Política e formação	Destacar os resultados da produção do

	Fontana	continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo	conhecimento na perspectiva do trabalho coletivo, e as limitações encontradas para o desenvolvimento da investigação-ação na escola.
--	---------	--	--

Quadro 4 - Trabalhos da Anped selecionados e analisados**Fonte:** elaborado pela autora (2020).**Scielo:**

Ano	Autor	Título	Objetivo
2018	Maria Teresa Zampieri Sueli LiberattiJavaroni	A Constituição de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem em Ações de Formação Continuada: abordagem experimental com GeoGebra	Discorrer sobre duas ações de formação continuada e como elas se constituíram em ambientes colaborativos de aprendizagem.
2016	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães Marcia Torres Neri Soares	Curriculum escolar e deficiência: Contribuições a partir da pesquisa-ação Colaborativo-Crítica	Analizar o currículo de uma escola pública, em particular aspectos relacionados à inclusão de estudantes com deficiência expressos no espaço escolar e em situações coletivas de uma formação continuada desenvolvida na referida escola
2014	Angélica da Fontoura Garcia Silva *Maria de Lurdes Serrazina Tânia Maria Mendonça Campos	Formação Continuada de Professores que Lecionam Matemática: desenvolvendo a prática reflexiva docente	Analizar as reflexões sobre a prática docente, realizadas por um grupo de 17 professores de Matemática que lecionavam para os Anos Iniciais em um contexto de um curso de formação continuada

Quadro 5 - Artigos da Scielo selecionados e analisados**Fonte:** elaborado pela autora (2020).

A obra que mais se relaciona com este trabalho é a tese de Carvalho (2018, p. 21), que realizou uma pesquisa colaborativa com cinco professores de ensino médio com foco na Educação Especial, a qual buscou “analisar os desafios e as possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do Ensino Médio público, de uma cidade da Região Noroeste do Estado do Paraná”. O trabalho colaborativo se efetiva quando a autora apresenta no detalhamento do processo metodológico as incumbências que os docentes tiveram durante a pesquisa e ainda aponta que é necessário o

voluntarismo, adequação do trabalho entre o ensino médio e a Educação Especial e que haja parceria entre equipe gestora, pedagógica e professores para realizar “formações continuadas” na escola.

Nesse trabalho foram encontrados alguns percalços em relação à organização da formação com equipe gestora e pedagógica, pois não foi possível finalizar o que havia sido proposto, por conta da falta de comprometimento da equipe. Também foi difícil efetivar o processo como previsto, pois havia resistência em liberar os docentes para participar das reuniões e a pesquisadora não contou com o auxílio e participação da equipe gestora. Os professores, de início, foram resistentes com a proposta – talvez, porque a pesquisadora não fazia parte daquela comunidade – mas foram instigados quando perceberam que a formação seria sistematizada de acordo com as necessidades que os inquietavam. Outra dificuldade encontrada foi na organização do horário das reuniões, pois nem todos participantes se encontravam no mesmo período.

Apesar da tese de Carvalho possuir aspectos muito parecidos com os desta pesquisa, se diferencia no sentido de que os professores não produziram efetivamente o processo, pois ele é dinamizado pela pesquisadora. A pesquisa que realizei, preocupou-se com a construção de um processo formativo por todos os sujeitos. Não só sua organização, mas as formas de implementação e avaliação. Também se diferencia pelo fato de que faço parte do contexto em que o objeto de pesquisa será estudado.

Já Spagnolo (2017) problematizou a questão de metodologias ativas, na formação continuada, como o *DesignerThinking*. A pesquisa englobou três escolas públicas de educação básica e 55 docentes. Utilizou esse tipo de metodologia para tentar solucionar um problema, que foi comum para todas as escolas. Nesse trabalho a autora salienta a importância do protagonismo docente, o qual fica relacionado a perspectivas individuais, desejos e pensar em soluções para o bem-estar e autoestima dos colegas, dentro da escola. Assim foi enfatizado o potencial criativo dos professores em cada escola pesquisada.

Nascimento (2016) buscou analisar como a construção das práxis pedagógicas, através de espaços de problematização, estudos e reflexão, se

integra na formação continuada de professores alfabetizadores. Nessa pesquisa-formação predominou o trabalho coletivo, a pesquisadora, quando em contato com os sujeitos, redefiniu seu problema de pesquisa, levando em consideração os anseios e questões problemáticas do grupo. A pesquisa foi realizada em uma escola pública visando à alfabetização matemática.

A tese de Germanos (2016) trata-se de uma pesquisa intervenção coelaborada pela pesquisadora e dois professores de ensino médio. Nesse trabalho, foi feito um acompanhamento das aulas dos sujeitos da pesquisa e após realizou encontros formativos com foco na didática e nas práticas pedagógicas. Desse modo, pautou-se em duas dimensões: a formativa e a didática (para formar o professor e os seus alunos). De acordo com a autora foram evidenciadas transformações nas práticas dos professores no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, centrado nos alunos. No entanto, os docentes não organizaram a formação, mas o planejamento de suas aulas, com o auxílio e apporte da intervenção proposta pela pesquisadora.

A tese de Bacco (2016) problematiza o uso das mídias na formação continuada de professores de 4º e 5º anos, do ensino fundamental, de uma rede municipal de ensino. Analisou a implementação e a avaliação de uma proposta formativa, apoiado por um grupo colaborativo de pesquisa, composto por seis professoras, as quais foram sujeitos da pesquisa. Esse trabalho estava vinculado a um grupo de pesquisa de uma universidade, forneceu um certificado de 90h de participação e foi cadastrado como curso de extensão. As temáticas e materiais de apoio da proposta formativa, foram selecionados pela pesquisadora, mas a avaliação foi realizada coletivamente e, ao final dos encontros, foi produzido um artigo com relato de experiência do projeto desenvolvido pelas participantes na escola.

Alves (2016) realizou sua pesquisa em uma escola pública, com seis professores das séries iniciais da EJA e focou no ensino da Matemática. Utilizando os princípios da pesquisa participante, buscou ouvir as perspectivas dos alunos para pensar a formação com os docentes. A autora salienta que a constituição de processos formativos dentro da escola e a superação do trabalho individual e solitário contribuíram para potencializar a formação destes profissionais.

A tese de Machado (2015) apresenta uma proposta de formação que valoriza o trabalho colaborativo e é dinamizada pelo orientador pedagógico. A pesquisa envolveu 34 escolas públicas e teve como objetivo identificar as potencialidades da formação continuada em serviço, tendo em vista a alocução de professores e orientadores pedagógicos. A autora salienta que a experiência vivida pelos participantes levou à constituição de um espaço de reflexão coletiva acerca das práticas pedagógicas e de pensar nas condições em que a formação continuada se realiza.

A dissertação de Veiga (2015) teve como objetivo analisar as práticas docentes através da pesquisa-ação, desenvolvida em um processo de formação continuada em serviço, com professores de ensino fundamental e ensino médio. Esse trabalho destacou a importância do trabalho colaborativo entre o gestor pedagógico e os professores, também para repensar como são ofertadas as práticas de formação na escola. A autora menciona a parceria entre universidade e escola de educação básica, como apoio essencial para mobilização e produção de saberes pedagógicos, bem como o aprimoramento das práticas.

Dutra (2014), em sua pesquisa de Mestrado, analisa uma proposta de formação dinamizada pela equipe pedagógica de uma escola, em que envolve o trabalho colaborativo com os professores de educação infantil. Utilizou o estudo de caso como abordagem metodológica, pois a escola reconfigurou a proposta apresentada pela secretaria municipal de educação, levando a criar um ambiente de autonomia no espaço escolar. Nesse trabalho, a pesquisadora também enfatiza a importância de estudos e discussões coletivas, para repensar os processos de formação continuada de professores de uma escola, a partir da investigação das práticas docentes.

No site da Anped foram encontrados 64 trabalhos, no GT 08, grupo de trabalho sobre formação de professores, com o descritor: “formação continuada de professores”.

Estes dois trabalhos foram selecionados por mais se aproximarem da problemática e da proposta da pesquisa. O trabalho de Fontana (2015) analisou a formação em pesquisa, vinculada ao Programa Observatório da Educação Capes/Inep (OBEDUC), a qual teve como metodologia a

investigação-ação. Foi desenvolvido com alunos de Pedagogia e professores em uma escola do campo e tratou de problemas relacionados à educação do campo, letramento de professores e das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento. A pesquisa envolveu toda a equipe participante para tomada de decisão acerca da investigação e intervenções que fossem necessárias. O processo foi desenvolvido pela pesquisadora, com o aporte do OBEDUC, para que as professoras aliassem os estudos às suas práticas em sala de aula, interligando teoria e prática, investigação e ação.

Azevedo (2013) analisa as narrativas de professores participantes de um processo formativo. Nesse trabalho a pesquisadora foi formadora do grupo pesquisado, buscando identificar os conhecimentos matemáticos que podem ser construídos e ressignificados, colaborativamente, em um grupo de estudos com professores de educação infantil.

Na Scielo foram encontrados 112 trabalhos e foram selecionados 3 artigos.

Na pesquisa de Zampieri e Javaroni (2018) foram desenvolvidas duas ações, vinculadas a um projeto de pesquisa, aqui no Brasil e em Portugal, as quais resultaram na constituição de ambientes de aprendizagem em que os professores escolheram os temas a serem estudados. No Brasil, a ação foi empreendida através do estudo do GeoGebra, um software para trabalhar Matemática. Em Portugal, também foi através de um software, em que as ações foram fruto de um estágio de doutorado de uma das pesquisadoras, estabelecendo um intercâmbio de ideia entre professores de matemática.

Magalhães e Soares (2016) problematizaram o tema da inclusão no currículo escolar, através de uma pesquisa-ação colaborativa, que envolveu 26 professores e equipe diretiva. No processo de formação continuada foi discutido o espaço físico e simbólico oferecido aos estudantes da escola. O trabalho de intervenção foi solicitado pela equipe gestora à universidade, no sentido de reformular o projeto político pedagógico, assim o contato prévio entre as duas instituições facilitou o desenvolvimento da proposta com os docentes. O estudo possibilitou ouvir, conviver, refletir com os sujeitos e, com eles, as atividades foram repensadas e redirecionadas para pensar em estratégias de ação de propostas curriculares condizentes àquela realidade.

Assim, as autoras procuraram enfatizar que a intervenção não se deu como um modelo de formação, mas da proposição desta como um processo, a fim de ter seguimento, na instituição escolar.

O trabalho de Silva, Serrazina e Campos (2014) teve como foco o desenvolvimento profissional docente e envolveu 17 professores de ensino fundamental. Este estudo problematizou, nos encontros de formação, o ensino de Matemática e a reflexão destes profissionais acerca de suas práticas. Através de uma proposta colaborativa de intervenção, as autoras realizaram encontros em que tiveram momentos para elaborar, juntamente com os professores, planejamentos de aula e, após, mobilizaram discussões em grupo em relação a estas atividades. Nos encontros foram trabalhados conceitos e ensino sobre frações, que foram dinamizados pelas pesquisadoras. Neste trabalho se enfatizou a prática reflexiva como elemento fundamental do processo de formação continuada, que deve se estender por toda carreira docente.

Os trabalhos sobre formação continuada são muitos e é importante ressaltar que essa grande quantidade revela o quanto os docentes estão preocupados com esse campo. A maioria versa acerca do conceito como um *continuum*, ao longo de toda carreira, importante para o desenvolvimento profissional docente, trazendo a relevância e a potencialidade da formação contínua, entre pares, na escola.

Nos trabalhos pesquisados, grande parte relaciona os processos de formação continuada com o desenvolvimento profissional docente. No entanto, em alguns, há uma nebulosidade em relação à conceituação, pois falam da importância da mesma como um processo contínuo, mas, ao mesmo tempo, remetem a programas ou ações específicas que expressam uma visão um tanto funcionalista ou que tenha aplicabilidade, apesar de apresentarem um referencial teórico que contrapõe a essa ideia.

Como resultados, os trabalhos enfatizaram transformações nos espaços escolares em relação à concepção de formação continuada e as práticas docentes a partir da reflexão, da partilha de experiências, de estudos coletivos e trabalho colaborativo. Assim, em todos os trabalhos analisados nota-se a preocupação de realizar a pesquisa com os professores e não somente sobre

estes, aspecto importante nas pesquisas que visam à colaboração entre pesquisador, participantes, universidade e escola (PIMENTA, 2005).

Isso me fez refletir a respeito do conceito ou significado de protagonismo docente nos trabalhos analisados. Algumas pesquisas apontam o protagonismo dos professores para pensar a própria formação, mas não aparece de forma efetiva. Todos os trabalhos reforçam a importância de potencializar a formação de professores no ambiente escolar e da sua autonomia na produção deste processo, no entanto, nenhum trabalho aponta para o planejamento e produção de ações formativas realizadas e engajadas pelos próprios docentes, como é o caso da pesquisa aqui proposta. Dessa forma, percebo a colaboração, participação e compromisso dos professores, nos trabalhos analisados, mas não a produção e a realização dos processos efetivados nas escolas e analisados pelos próprios docentes.

Na perspectiva de ver o professor pensando e produzindo a sua própria formação e de seus colegas, este trabalho apresenta características consideráveis e singulares para discutir e teorizar acerca da formação continuada de professores do ensino médio. Com o estado da arte foi possível considerar que ainda carece de pesquisa que o objeto seja o próprio processo de formação desenvolvido pelos professores e não somente com ou para eles.

Portanto, nesta pesquisa, procuro defender a formação que é realizada no espaço escolar e protagonizada pelos próprios professores, tendo como centralidade um processo que será produzido coletivamente, visando o desenvolvimento profissional docente. Segundo (IMBERNÓN, 2009), o processo de formação continuada engajado na escola, procura gerar conhecimento pedagógico pelos próprios professores e, diante disso, que o professor seja um protagonista de sua formação.

Assim, após apresentar o estado da arte, tendo como foco a formação docente que é desenvolvida no contexto da escola e é protagonizada pelos professores, discorro no próximo item acerca do contexto (*lócus*) compreendido e dos professores participantes.

3.2 O contexto da pesquisa: o “Ginásio”

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio estadual Santa vitória do Palmar (CESVP), mais conhecido como Ginásio, o qual está situado no centro e possui o mesmo nome da cidade.

Santa Vitória do Palmar está localizada no extremo sul do rio Grande do Sul e possui em torno de 30 mil habitantes. A economia da cidade gira em torno do agronegócio, plantação de arroz, soja e pecuária. A renda se concentra em poucas pessoas, ocasionando grande desigualdade na distribuição de faturamentos. Assim, a maioria da população pertence a classes menos favorecidas economicamente. A cidade possui somente duas escolas públicas que oferecem ensino médio, o que ocasiona em uma grande disputa pelas duas instituições.

O CESVP possui 68 anos e, no início de seu surgimento, recebia alunos de classe média e oferecia na época ensino primário e ginásial, por isso todos o conhecem por Ginásio.

A escola dispõe de um espaço físico amplo, tanto na área externa, quanto interna. Contempla no espaço externo, quadra poliesportiva, pracinha e pátio. Possui dois andares, no ambiente interno há 16 salas de aula, auditório, biblioteca, sala de professores, secretaria, sala para atendimento especializado, sala para orientação educacional, sala de informática, sala do diretor, sala de recursos financeiros, banheiros para professores e alunos, um banheiro para aluno portador de necessidades especiais, cozinha e refeitório.

A escola funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite. Em relação aos recursos humanos, a escola conta com 72 funcionários. Diretor, vice-diretores e supervisores para os três turnos, uma orientadora educacional para a manhã e outra para a tarde. No corpo docente há 57 professores, 2 secretárias, uma monitora, 5 merendeiras, 4 servidores da limpeza e uma servidora para a administração dos recursos financeiros.

O colégio possui, atualmente, 768 alunos. Ele abrange ensino fundamental e médio, ensino médio integrado e o curso técnico em contabilidade. No ensino fundamental, turno da tarde, há 270 alunos e atuam

19 professores. No ensino médio, do turno da manhã são 358 alunos, e atuam 27 professores. No ensino médio noturno, há 136 alunos e atuam 14 professores e no curso técnico em contabilidade, que também é oferecido à noite, há 18 alunos e 7 professores atuantes. Os professores que trabalham com ensino médio diurnos, são os mesmos que trabalham com o noturno, em sua maioria. Há, também, duas professoras pedagogas que atendem os alunos com necessidades especiais nas salas de aula e, em sala específica, no turno inverso.

O corpo discente tem característica heterogênea, por atender alunos de todos os bairros da cidade e do interior. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio, este possui “uma realidade sociocultural bem diversa” (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 3), pois os alunos são oriundos de classe econômica variada, sendo a maioria pertencente a famílias com recursos financeiros precários.

Os alunos do ensino médio diurno, turno que se desenvolveu a pesquisa, têm evadido ou transferido para o noturno, pois muitos precisam trabalhar. Por conta disso, o número de alunos tem diminuído de alguns anos para cá. No período em que realizamos a formação, poucos alunos conseguiram acompanhar o ensino remoto e híbrido, pelas condições de acesso e, também, porque muitos precisaram trabalhar, por conta da diminuição da renda familiar. Os efeitos causados pela pandemia têm preocupado o corpo docente e equipe diretiva, que vêm fazendo um trabalho de busca ativa de alunos que continuam evadidos.

Atualmente, no PPP, a escola preza pela questão pública, mas em seu histórico o CESVP logo quando fundado, em 1950, recebia alunos com classe econômica com renda mais alta. No que representava o ensino médio, antigo segundo grau, eram poucos alunos que ingressavam e terminavam seus estudos.

A filosofia da escola, de acordo com o PPP em vigência, dá relevância “aos princípios de uma educação crítica, transformadora e democrática, orientando a tarefa educativa para a formação do aluno” como protagonista de seu aprendizado e de sua história, consciente de seu valor como pessoa e responsável por suas ações, agente de mudanças e um sujeito comprometido

com a construção de uma sociedade mais justa (RIO GRANDE DO SUL, 2016a, p. 6).

Em sua linha de ação, no PPP, que diz respeito aos professores e sua formação no contexto da escola: oferece espaço que contempla acerca de seu fazer pedagógico, em reuniões; propicia o diálogo, a partilha de experiências e o planejamento coletivo; valoriza o protagonismo docente quando atenta para o estímulo da produção intelectual e do pensamento intencional. Sendo assim, a escola dispõe de uma abertura para que professores possam mobilizar ações que compreendem a formação docente e dos alunos.

3.2.1 Os professores participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram as professoras e professores do ensino médio diurno. Também participaram a professora do atendimento especializado e equipe diretiva, diretor, vice-diretor, supervisora e orientadora educacional, totalizando 29 participantes²⁰. Na área de Linguagens foram 7 professores, Ciências da Natureza foram 6, Ciências Humanas 7 e Matemática 4. A maioria dos professores trabalha em sua área de formação, sendo Física, Filosofia e Ensino religioso os únicos componentes que atuam professores com outra graduação, mas estão dentro da área de conhecimento exigida.

Todos os participantes possuem graduação e grande parte, 20 professores, pós-graduação²¹. É importante ressaltar que a escola já conta com cinco professores que possuem mestrado e isso, para o grupo, é um elemento incentivador e, também, corrobora para que o seu aprendizado seja respaldado por maior qualidade em termos de mobilização do conhecimento e articulação nas discussões realizadas em reuniões pedagógicas, conselhos de classe e encontros para formação dos professores.

²⁰Observo que a definição desses participantes se deu inicialmente por uma consulta informal, sendo que, posteriormente, foram feitos os trâmites regimentais do convite (convite por escrito, preenchimento de termos de anuência, dentre outros quesitos da pesquisa).

²¹Esses dados foram decorrentes com o primeiro questionário.

Dessa maneira, para melhor visualização, estão dispostos os professores e seus codinomes²² na sua área de atuação e formação, no quadro a seguir:

Professores participantes (29)	Formação profissional
Atenciosidade	Licenciatura em Letras
Afetividade	Licenciatura em Matemática e Física e Especialização em Matemática
Amorosidade	Licenciatura em Letras e Pedagogia e Especialização em Mídias na Educação
Bondade	Licenciatura em História e Especialização em Pedagogia Gestora
Carinho	Licenciatura em Ed. Física e Especialização em Gestão Pública Municipal
Calma	Licenciatura em Geografia
Confraternidade	Licenciatura em História e Especialização em História
Confiança	Licenciatura em Química e Mestrado em Química Tecnológica e Ambiental
Companheirismo	Licenciatura em Educação Física
Compreensão	Licenciatura em Letras e Pedagogia e Especialização em Educação ambiental
Comprometimento	Licenciatura em Matemática e Mestrado em Educação em Ciência
Coragem	Licenciatura em Ciências Biológicas e Especialização em Ecologia Aquática Costeira
Determinação	Licenciatura em Letras e Especialização em Supervisão e Orientação
Empatia	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Orientação
Entusiasmo	Licenciatura em Ciências Sociais e Mestrado em Educação
Equilíbrio	Licenciatura em Ciências Biológicas
Esperança	Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Psicopedagogia
Euforia	Licenciatura em Geografia e Mestrado em Geografia
Força	Licenciatura em Física
Generosidade	Licenciatura em Matemática e Especialização em Mídias na Educação
Gentileza	Licenciatura em Artes Visuais
Otimismo	Licenciatura em Filosofia e Mestrado em Filosofia
Paciência	Licenciatura em História
Respeito	Licenciatura em Letras e Especialização em Docência
Serenidade	Licenciatura em Química e Especialização em Química
Solidariedade	Licenciatura em Matemática e Especialização em Matemática
Sutileza	Licenciatura em Matemática
Ternura	Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Pedagogia Gestora

²²Os codinomes, cuja ideia foi trazida a partir sentidos e sentimentos que o processo reverberou, foram escolhidos pelo grupo, sendo que alguns participantes consideraram que a escolha fosse feita por mim. Os codinomes foram definidos no grupo do whatsapp, criado para o processo formativo.

Tranquilidade	Licenciatura em História e Especialização em História
Quadro 6 – Formação dos participantes	
Fonte: elaborado pela autora (2020).	

Dos 29 participantes acima, a maioria é de mulheres, contabilizando em 63,3% (17). Do total de professores, 33,3% (10) está acima de 55 anos, 10% (3) entre 49 e 54 anos, 26,7% (8) entre 43 a 48 anos, 20% (6) entre os 37 e 42 anos, e os demais, entre 26 e 36 anos. Alguns se encontravam perto ou em processo de aposentadoria.

Em relação ao tempo que os participantes ocupam no cargo, 43,3% (13) estão há mais de 18 anos, 16,7% (5) de 8 a 11 anos, 13,3% (4) de 15 a 18 anos, 10% de 15 a 17 anos, 10% (3) de 4 a 7 anos, e 6,7% (2) até 3 anos.

No que diz respeito às horas cumpridas na escola, 49% (14) dos professores possuem mais de 40 horas semanais em sala de aula. E, 51% (15), cumprem suas atividades em outras instituições. Dessa forma, a maioria dos participantes divide o seu trabalho com outras instituições de ensino.

Entre os participantes, 20 são concursados e 9 são contratados, mas isso não altera a relação entre o grupo. Quando chega um professor novo – e atualmente os professores novos são contratados – este é acolhido por todos. Há boa integração e articulação entre o grupo. A supervisão tem um trabalho organizado em relação à dimensão pedagógica e coletiva na escola. Por conta de muitos professores dividirem as horas em outras escolas estaduais ou estar em outras redes de ensino, o dia destinado às reuniões é quinta-feira, pois é quando todos podem participar. Os conselhos de classe são organizados por áreas do conhecimento e em dias que os professores da área possam também estar em maioria.

Em relação ao trabalho coletivo, é um grupo que participa de atividades pedagógicas, tanto para sua formação quanto para pensar a formação dos alunos e organizar as práticas pedagógicas. No período do ensino remoto, as reuniões ocorriam quinzenalmente, por conta de muita demanda de atividades burocráticas que tivemos de dar conta, pois presencialmente, nos reuníamos uma vez por semana. Muitos professores encontraram dificuldades com as tecnologias digitais e alguns possuíam somente o smartphone para dar conta de produzir suas aulas. Para esta pesquisa, que teve uma ação envolvendo os professores e essa aconteceu de forma virtual, foi relevante pensar na situação

em que se encontravam os participantes, pois isso influenciou no planejamento e desenvolvimento do processo.

Assim, 76,7% (23) dos professores possuíam smartphones e notebooks e 23,3% (7) computador de mesa. Desse modo, todos tinham um aparelho para participar dos encontros virtuais. Em relação à conectividade com a internet, 93,3% (27) tinham internet em casa e 80% (23) consideraram a conexão boa.

No que diz respeito à familiaridade com as tecnologias digitais, 53,3% (16) responderam que se sentiam seguros quanto ao uso, 20% (6) razoavelmente seguro e 26,7% (8) se sentiam inseguros.

Naquele momento, que estávamos vivenciando um contexto novo, que não era “normal”, e as relações interpessoais eram mediadas pelas tecnologias digitais, percebi grande integração do grupo, para o apoio com as tecnologias e, também, maior demonstração de afeto entre os professores, pelo motivo de estarmos distantes fisicamente e sobre carregados com muito trabalho burocrático. Diante disso, as relações se fortaleceram quando uns apoiaram os outros, com mensagens de carinho e, também de colaboração com as atividades da escola, através dos encontros virtuais e do grupo de Whatsapp.

No próximo item, apresento o panorama e organização inicial da produção de dados, seguido dos instrumentos produzidos para a coleta.

3.3 Organização inicial do processo formativo e instrumentos para produção dos dados

A produção dos dados²³ ocorreu concomitante ao processo de formação continuada desenvolvido, pois os dois precisavam ser complementares, visto a perspectiva metodológica da pesquisa.

Atentando ao contexto da pandemia, a pesquisa passou por algumas transformações e adaptações. A formação e a produção dos dados estavam

²³Para a produção de dados houve o cuidado ético, através das assinaturas dos termos de consentimento livre esclarecido, nos quais constavam dados da pesquisa, da pesquisadora e da universidade. Esses termos estão dispostos nos apêndices, conforme os instrumentos utilizados. Outro cuidado e compromisso ético com o trabalho será a realização de um encontro presencial, com os participantes, para apresentar e discutir os resultados da pesquisa.

previstas para acontecer de forma presencial, no entanto, levando em consideração que a escola não retornou o seu funcionamento normal, no ano letivo de 2021, as ações previstas passaram por algumas reformulações e precisou levar em conta as condições e necessidades dos professores e da escola. Por conta disso, a formação e produção de dados foi realizada na modalidade online, por meio de ferramentas digitais, como Google Forms para a aplicação dos questionários, Google Meet para a realização de encontros virtuais e, o Whatsapp, para a comunicação com o grupo participante e registro do desenvolvimento da formação.

Antes de iniciar a produção dos dados e o processo formativo, em uma reunião online realizada pela supervisão escolar, a equipe diretiva cedeu um tempo para que eu pudesse falar sobre a pesquisa e fazer o convite para participação, formalmente. Nesse dia, foi necessário, primeiramente, ouvir os participantes, perguntar e dialogar sobre as suas expectativas, visto que estávamos iniciando o ano letivo com o ensino remoto. É importante ressaltar a acolhida que tive e a abertura para esse momento, pois a formação não podia se tornar um processo que intensificasse mais o trabalho docente, mas, que contribuísse com a sua formação, considerando, inclusive, aquele período que vivenciamos da pandemia. Além disso, é importante salientar a valorização e confiança da equipe diretiva com meu trabalho de pesquisa, para que pudéssemos traçar um percurso viável para o desenvolvimento do processo, naquele momento de excepcionalidade.

A produção dos dados ocorreu a partir de março de 2021 até outubro de 2021. Foram utilizados questionários, o diário de campo, as vídeogravações e as escritas dos professores realizadas nos chats e Whatsapp. Esses instrumentos serão descritos nos próximos itens.

3.3.1 Questionário

A escolha do questionário para esta pesquisa foi feita, primeiramente, por ter um grande número de participantes e, em relação a isso, essa é uma das vantagens que esse instrumento apresenta. Segundo Marconi e Lakatos

(2003), esse instrumento pode obter respostas mais precisas e maior segurança por conta das respostas não serem identificadas.

Outra vantagem importante para a realização do questionário está no fato de não expor os participantes à influência de outras opiniões e o anonimato das respostas, o que possibilita ter mais confiabilidade e menos constrangimentos na hora de responder (GIL, 2002, p. 122).

Assim, os questionários foram realizados em dois momentos da pesquisa: aplicado no início, ou seja, no primeiro momento do planejamento do processo, e ao final, após o término dos encontros formativos virtuais, visando uma avaliação acerca do que foi desenvolvido. Esse instrumento foi realizado através da ferramenta *Google Forms*, com o consentimento de todos os professores participantes.

O primeiro questionário, apresentado no apêndice 2, que também teve a função de diagnóstico para desenvolvimento do plano de ação, foi aplicado para obter e descrever características do grupo pesquisado, suas expectativas e aspirações, captar as ideias que os professores tinham para a realização da formação, suas expectativas, aspirações e também serviu como um instrumento orientador para os passos seguintes do processo formativo.

Responder o instrumento via *Google Forms* foi tranquilo, pois todos estavam familiarizados com essa ferramenta, decorrente de estarmos utilizando as tecnologias digitais no trabalho remoto. O questionário teve um prazo de devolução no mês de março para poder ser feita a tabulação e organizar o primeiro encontro virtual de planejamento.

O questionário foi aplicado com todos os participantes da pesquisa e todos retornaram com as questões respondidas. Em relação a sua organização, o primeiro foi elaborado com perguntas de múltipla escolha, em sua maioria, e questões abertas com menor frequência, pois de acordo com Marconi e Lakatos (2003), essa combinação permite obter mais informações sobre um determinado assunto e, como era mais extenso, também contribuiu para que o pesquisado não se sentisse exaurido e desistisse de prosseguir com as respostas.

Entretanto, o questionário pode apresentar falta de clareza em sua introdução e em relação às perguntas, por isso foi realizado um pré-teste, com

um terço dos sujeitos. Para Marconi e Lakatos (2003) o pré-teste serve para averiguar as possíveis falhas que o questionário pode apresentar e, assim, corrigir ou aprimorar as questões que causam dúvidas ou são incompreensíveis. Sua realização também serviu para assegurar a fidedignidade e validade do instrumento. Visto isso, com retorno do pré-teste, que foi devolvido por todos os professores que receberam, não foi necessário reformular ou acrescentar outras questões, por isso, os participantes que o realizaram não precisaram responder novamente.

Já o segundo questionário, apresentado no apêndice 3, foi constituído somente por questões abertas, visto que se destinava a avaliar o processo formativo, pois se pretendia obter uma escrita que instigasse os participantes a um movimento e momento de reflexão mais individual, já que havíamos realizado um encontro virtual com o objetivo de avaliar coletivamente. Assim, foram incluídas as três perguntas utilizadas no encontro de avaliação, para poder obter as próprias respostas dos pesquisados e seus pontos de vista. Dessa maneira, os participantes tiveram mais tempo para respondê-las, além de incluir outras questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, importantes para melhor compreender a problemática deste estudo.

3.3.2 O Diário de Campo

Para compor a coleta de dados a escolha do diário de campo foi oportuna, pois foi possível anotar os fatos e acontecimentos, além de reflexões, percepções e comentários, ao longo do processo formativo. Assim, foi possível compreender melhor o problema pesquisado, através das informações nele contidas. O projeto de pesquisa não contemplava o diário de campo, mas, com a sugestão de professores da banca examinadora, o consideramos necessário e imprescindível para produção de dados. Assim, esse instrumento possibilitou criar um hábito para escrever, descrever e refletir acerca dos acontecimentos, seguindo as seguintes orientações:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do

observador, as ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Esses dois tipos de materiais foram sendo escritos de forma complementar, pois a organização da escrita se deu em três momentos referentes a cada encontro formativo: o pré-encontro, o encontro e o pós. Esses três momentos foram necessários, pois percebi que era importante também fazer anotações relacionadas à mobilização dos participantes antes e depois da realização dos encontros. Essa sistemática também foi adotada, pois concordo com Falkembach (1987, p.45) quando sinaliza que o uso do diário de forma constante permite o acompanhamento cronológico do que aconteceu e da evolução dos níveis das minhas reflexões enquanto pesquisadora.

No primeiro momento foi registrado como os professores se organizaram e se engajaram para cada estudo e discussão; questões sobre o planejamento e conforme os participantes iam discutindo e pensando o desenvolvimento das ações. Nesse espaço também se colocavam as percepções, como os professores se sentiam, a possibilidade de tempo e condições para a realização. Nessa etapa, os registros aconteciam a partir da comunicação pelo chat do grupo de *whatsapp*, criado com consentimento dos participantes, para o processo formativo, o qual também foi instrumento de análise.

O segundo momento contemplou a descrição do próprio encontro realizado, o dia, número de participantes, tempo, como ocorreu e reflexões acerca das falas e dos comportamentos que foram instigados e mobilizados. Registrhou-se também sobre o contexto em que ocorreu, que foi necessário, pois com a pandemia, trilhamos um caminho de incertezas e com muitas mudanças em curtos períodos de tempo, durante a coleta e produção de dados. Isso contribuiu para realizar e analisar um panorama contextual e, também, buscar elementos nos registros para melhor apresentar o processo vivenciado, bem como, realizar uma avaliação e interpretação desses dados.

No terceiro momento, foi registrado o que ocorreu após os encontros, pois os participantes seguiam com as discussões, no grupo de *whatsapp*. Assim, considerei importante acrescentá-lo como mais um instrumento de produção de dados, para não perder o que cada encontro reverberou no grupo

participante, já que as percepções, compreensões e avaliações que eram feitas, excediam os encontros formativos, propriamente ditos.

Assim, no diário de campo, criou-se um espaço para colocar a descrição, a interpretação e a conclusão referente aos momentos de cada encontro formativo.

3.3.3 As vídeogravações dos encontros formativos

Assim como no diário de campo, através das gravações dos encontros, também foi possível fazer o acompanhamento dos acontecimentos e uma confrontação e combinação com esses dados.

Como se pretendia analisar os encontros virtuais realizados, a vídeogravação tornou-se necessária, pois um grande conjunto de ações empreendidas seria difícil de ser descrito e, nesse caso, me encontrava como pesquisadora e responsável pela condução e realização do processo. Dessa forma, de acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), a observação integral do que ocorreu, nesse tipo de situação, poderia ficar prejudicada.

Outra vantagem, referente à gravação dos encontros, foi de capturar aspectos como expressões discursivas, as reações dos participantes frente à uma atividade proposta e a realização de tarefas em grupo, visto a importância da dimensão coletiva neste trabalho. Alguns participantes não abriam suas câmeras e considero que não era apropriado exigir, por conta das condições em que se encontravam: a internet com problemas de conexão, o local em que estavam, talvez, para alguns poderia causar algum constrangimento, entre outras questões relacionadas com as particularidades de cada um.

Para a gravação houve o consentimento de todos os professores e, assim, tivemos um total de quatorze horas gravadas. Isso possibilitou fazer retomadas para descrever e avaliar o processo, analisar as falas dos participantes, buscando estar atenta aos objetivos da pesquisa e compreender o fenômeno estudado.

3.3.4 A escrita dos professores: os registros dos chats, de whatsapp e do Google meet

Para este trabalho foram solicitadas escritas aos participantes, ao final de todos os encontros virtuais, pelo chat da ferramenta Google Meet. Também foram utilizadas as escritas do chat no grupo de Whatsapp, criado com o consentimento de todos os professores e assinado o termo que está apresentado no apêndice 4, serviu como via de discussão para além dos encontros realizados. Esse tipo de registro não é tão comum para coleta de dados, mas, os textos que os sujeitos produzem, como as escritas de materiais individuais e, nesse caso, também coletivos, podem ser incluídos e utilizados como dado de pesquisa (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Ressalta-se, igualmente, que as condições de produção dos dados, recorrendo ao “virtual”, favorece considerar também novos meios de coleta dessa produção.

Outra característica importante do registro escrito, para esta pesquisa, é a reflexão que a produção desse exigeu, porque essa é uma prática difícil, em que organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo (WEFFORT, 1996, p. 38). Para Weffort (1996, p. 44), a escrita e a reflexão “disciplina o pensamento para a construção do conhecimento e do processo de autoria”. Assim, escrever também é uma maneira de deixar marcas e de se colocar no mundo, pois, dessa maneira, o sujeito se compromete mais do que quando fala.

Ao encontro disso, Marques (2006) vai apontar que escrever pode ser uma prática difícil de enfrentar, pois quem escreve sabe que existe o interlocutor e poderá estar exposto a críticas, mas, devido a isso, se torna um estímulo à criatividade. Dessa forma, os sujeitos da pesquisa foram convidados e provocados pelo desafio do escrever, para que, diante dessa mobilização, fossem instigados a essa produção.

Nessa perspectiva, Marques (2006, p. 52) também aponta em seus estudos o uso da imaginação. Ao escrever pode-se explorar o imaginário, que não é absorto, ele é

[...] firme ponto de partida enraizado na estruturação simbólica do mundo da vida, esse chão firme, rocha inamovível, de onde ele arranca como a aeronave que se firma aderindo fortemente ao solo para só então alçar vôo e tomar qualquer das direções que se alargam em horizontes infindos. É a imaginação o solo do espírito, caos que precede a qualquer forma de organização e fixação de princípios.

Assim, esse solo fecundo e sólido se estabelece histórica e socialmente, e ao recorrê-lo pode ser desvendado os sentidos mais ocultos. Frente a isso, Marques (2006, p. 52) ainda salienta que “o imaginário do escrevente é um reservatório onde se agregam as experiências e podem imergir convocadas pelo ato de escrever”. Visto isso, a escrita visou criar um espaço para que os professores colcassem sua voz, sendo o produto deste ato de revelar.

Escrever, de acordo com Marques (2006), também é uma forma de exercitar a alteridade, pois é um movimento de renúncia a si próprio, é um contrapor-se, isso faz o sujeito pensar no que escreve e, ao mesmo tempo, no que acredita. Machado (2008, p.11), ao compartilhar desse mesmo ponto de vista, diz que expressar uma ideia de maneira escrita “precisa tomar uma forma e impõe uma decisão. Tomar decisões é escolher e excluir. Excluir dói! No outro e também em si. Faz sentir culpa e gera recuo”. Dessa forma, o registro escrito dos professores foi um exercício de abdicação, de aceitar seus limites e a vulnerabilidade, pois isso exige a inclusão e exclusão de algo, ou seja, a tomada de decisão do que se quer escrever para colaborar com a pesquisa.

No entanto, para que a produção desse instrumento fosse realizada de maneira mais leve, busquei fazer a relação proposta por Machado (2003) entre escrita, texto e tecer, trazendo os aspectos históricos e sociais que a autora aborda. Nessa aproximação, que também corresponde com o sentido etimológico dessas três palavras²⁴, Machado (2003) aponta o trabalho coletivo de tecelãs e a luta por autonomia em um tempo que mulheres ficavam confinadas em espaços femininos, tecendo juntas, contando histórias e fazendo disso as suas próprias narrativas. Esses espaços constituíam, de acordo com Machado (2003, p. 182) “um recinto que associava a criação de têxteis e de textos, os dois signos mais evidentes da condição humana frente

²⁴Machado (2003) enfatiza a palavra texto ser uma variante de tecido para ressaltar seu propósito de fazer relações entre escrita e tecer. A partir disso, a autora cita os contos de fadas e histórias reais sobre tecelãs e fandeiras de várias partes do mundo.

aos animais. Marcas de cultura e civilização", em que acendia a voz de um grupo oprimido. Assim propus que essa escrita dos professores após o término dos encontros formativos fosse também como esse tear, produzida individualmente, mas oriunda de uma experiência vivenciada em um espaço virtual coletivo.

Para que a escrita solicitada pelo Chat da plataforma Google Meet não se tornasse motivo de pânico para os professores, tentei seguir o conselho de Machado (2003), em conduzi-los para que se sentissem à vontade e, de forma acolhedora, enfatizando que as suas escritas eram importantes. Todavia, alguns professores não escreviam, talvez com receio do julgamento do outro e por não se sentirem confortáveis naquele momento, por serem mais introvertidos, pois os professores que escreviam, frequentemente, eram aqueles que mais dialogavam e sentiam a necessidade de falar.

No entanto, para além da escrita realizada nos chats dos encontros, os participantes encontraram, no grupo de whats, uma forma de prosseguir com suas escritas, pois os encontros virtuais terminavam, mas o tear continuava naquele recinto. Assim, isso corroborou com o acendimento da voz daquele grupo de professores participantes, importantes não somente para coletas de dados, mas porque reverberou em um exercício de alteridade e reflexão, visto o respeito ao ler e ouvir o dizer do outro, quando fala e escreve.

3.4 Análise e interpretação dos dados

Apresentados os instrumentos para coleta de dados, o recurso escolhido que respaldou a análise foi a Análise Textual Discursiva, ATD, cunhada por (MORAES; GALIAZZI, 2007). A ATD se preocupa em compreender, reconstruir e produzir conhecimento, por isso, Moraes (2003) salienta que, essa perspectiva se desenvolve em ciclo com o objetivo de elaborar sentidos, em um gradual movimento de construção da compreensão dos dados. Dessa forma, a análise iniciou a partir dos sentidos mais evidentes, se direcionando para os mais complexos e que exigem um maior aprofundamento.

A ATD decorreu ao longo do processo de produção dos dados, construindo, com o outro, um espaço de colaboração, pois,

[...] a análise textual discursiva, ao pretender superar modelos de pesquisas positivistas, aproxima-se da hermenêutica. Assume pressupostos da fenomenologia, de valorização da perspectiva do outro, sempre no sentido da busca de múltiplas compreensões dos fenômenos. Essas compreensões têm seu ponto de partida na linguagem e nos sentidos que por ela podem ser instituídos, implicando a valorização dos contextos e movimentos históricos em que os sentidos se constituem. Nisso estão implicados múltiplos sujeitos autores e diversificadas vozes a serem consideradas no momento da leitura e interpretação de um texto (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 80).

Por conseguinte, foi realizada uma imersão no material de análise fazendo retomadas, integrando-se em um processo auto-organizado para que, a partir dos elementos iniciais, fosse superada a linearidade. Por ser considerada uma ferramenta aberta, por Moraes e Gagliazzi (2007), foi preciso aprender a conviver com a ideia de que o caminho é (re)construído constantemente.

A ATD foi organizada em forma de espiral, seguindo seus três procedimentos básicos: unitarização, categorização e construção de metatextos. Estes compõem um todo, criando condições para emergir novas compreensões.

Para a unitarização foi necessário realizar uma leitura minuciosa do material, atentar aos detalhes e partir para a fragmentação dos textos e codificação, em pequenas unidades de significados. A partir disso, seguindo as orientações de Moraes (2003, p.195) pretendeu-se “conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido”. Dessa forma as unidades de análise foram relacionadas aos propósitos da pesquisa que, para isso, também dependeu de um olhar atento para os discursos dos sujeitos, tendo também como referência às próprias leituras e a apropriação dos referenciais teóricos. Portanto, segundo Moraes (2003) é o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, levando em consideração o que os participantes produziram, o contexto e como realizaram a produção dos dados, em que resultou nas unidades de análise de maior e menor amplitude.

Nessa etapa foram delimitados os aspectos mais importantes para definir as categorias, em um quadro criado através da ferramenta do Google

planilhas, que está disposto no apêndice 5. Assim, cada unidade de análise teve inicialmente uma cor e um título, que correspondesse à ideia central e a realização pequenas sínteses, isso facilitou o processo de categorização. À vista disso, esse procedimento se concretizou em três momentos, direcionado com as seguintes orientações:

1. fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2. reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma;
3. atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (MORAES, 2003, p. 195).

É preciso estar claro que, para a realização desse procedimento, a leitura geral dos textos e a impregnação no corpus de análise foram imprescindíveis. Bem como, encarar o texto como significante e, a partir disso, foram produzidos os significados, fundados nas leituras e teorias. Assim as unidades de análise foram sendo compiladas a partir das cores de referência.

Em um próximo passo - na categorização - foi realizada a construção de relações entre as unidades de significação, ou seja, a reunião do que estava semelhante. Assim, isso possibilitou a elaboração de categorias iniciais, com o objetivo de chegar às mais abrangentes, as quais resultaram em metatextos.

Para explicitar melhor, Moraes e Gagliazzi (2007, p. 118) explicam que:

Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera metatextos analíticos que irão compor os textos interpretativos.

Esse processo tem relação com os objetivos e o contexto da pesquisa e se chegou à exaustão quando se considerou esgotadas as unidades de sentidos. Nesse segundo momento do ciclo, as categorias foram definidas a partir do *corpus de análise* que, para Moraes (2003), são denominadas como categorias emergentes. Estas atingiram a homogeneidade a partir de princípios conceituais e foram validadas pela intensidade das compreensões a serem alcançadas (MORAES; GAGLIAZZI, 2007).

Para chegar nessa etapa, foi criado um segundo quadro de análise, que está disposto no apêndice 6, para melhor visualização e compreensão das

unidades. O primeiro quadro ficou extenso e dificultava a visualização como um todo. Portanto, passar as unidades para o segundo quadro, colocando-as agrupadas em suas categorias iniciais, possibilitou analisá-las de forma que podia aproxima-las, facilitando a interpretação e a compilação para o processo de categorização final²⁵. Para a organização desse segundo quadro, foi necessário imprimir o quadro inicial em forma ampliada e dispor em sequência em um espaço maior de trabalho, como apresento na imagem a seguir:

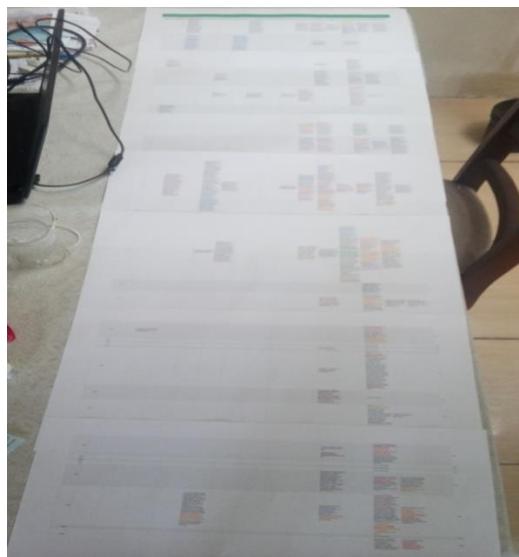


Figura 2 - Quadro de categorização 1
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

A partir dos dois quadros e de um movimento de retomada da unitarização e categorização se desenvolveu a terceira e última etapa do ciclo de análise: a produção dos metatextos. Na construção dos metatextos foi estabelecido um diálogo entre material empírico e referencial teórico, com o propósito de apontar novas compreensões, para chegar aos resultados finais. Segundo Moraes e Gagliazzi (2007) a elaboração dos metatextos consiste também em um movimento do pesquisador, de distanciar-se das categorias emergidas, com o propósito de torná-las mais claras para si.

Para a escrita dos resultados e discussões, nos metatextos, organizou-se da seguinte forma as codificações, para identificar de qual instrumento ou

²⁵Os indicadores que se apresentaram para a definição das categorias foram: 1- condições de trabalho, vínculo afetivo e emocional, fortalecimento grupal, políticas educacionais; 2- formação continuada, valorização profissional formação coletiva, partilha de experiências, reflexão e transformação; 3- protagonismo docente e motivação.

fonte o excerto (dado coletado) corresponde. Estas fontes pertencem ao quadro inicial de análise, disposto no apêndice 4.

Fontes dos dados	Abreviações
Questionário	Quest.
Diário de campo	Diário
Vídeogravações	Vídeo
Escrita- chat	Esc-Chat.
Escrita- whats	Esc-Whats

Quadro 7 - Codificações
Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os metatextos, que serão apresentados no próximo capítulo, foram o resultado da aproximação dos significados, a partir das unidades de análise. Estas unidades se apresentaram de maneira orgânica, precisando, muitas vezes, fazer retomadas e atentar aos elementos que tivessem mais relevância para definir a categoria. É importante, ressaltar que, realizar o processo de categorização foi um tanto demorado e difícil, visto as proximidades e similaridades dos dados, mas para fins de organização e de interpretação, a classificação foi necessária.

Portanto, com a ATD, foi possível realizar uma análise sem engessamentos, em que as unidades nos metatextos e, eles próprios, foram se complementando. Isso possibilitou “a emergência de uma compreensão renovada do todo” e “o produto de uma nova combinação de elementos” (MORAES; GAGLIAZZI, 2007, p. 12), construídos ao longo dos movimentos anteriores para resultar em um processo de autoria.

4 Ao seguir a viagem passamos às partilhas, ao encontro do eu e do outro: o momento das reflexões e do diálogo com o campo

“O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.” (Freire, 1987)

A pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho exigiu configurações diferentes em relação ao que se tinha pensado antes da pandemia da Covid-19. Assim, o processo de formação continuada, empreendido nesta pesquisa, ocorreu em um momento em que nós professores e alunos estivemos por um tempo afastados fisicamente e, nessa conjuntura, trabalhamos com medo, pressionados por conta das burocracias e das demandas exigidas pelo sistema educacional. Estivemos confusos e desorientados em relação à comunicação com a comunidade escolar, desenvolvimento de aulas e com o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, nosso trabalho e contato passaram a ser mediados por ambientes virtuais, como redes sociais e plataformas educacionais, em que muitos docentes não estavam familiarizados, e até mesmo apresentavam resistências quanto ao uso. Concomitante a esse período, também estávamos imersos nas *lives*, direcionadas para letramento digital promovidas pela secretaria de educação (SEDUCRS), o que se caracterizou em “reciclagens obrigatórias” e o “foco da formação docente, em regime de emergência, centrou-se basicamente em treinamentos para o uso de tecnologias digitais” (ATIÉ, 2020).

Entretanto, a formação aqui desenvolvida foi permeada pela motivação dos professores, pela força e coragem para enfrentar o momento e realizar um trabalho com responsabilidade. De início, como professora e pesquisadora, imersa em um ambiente desolador, não estava com muita expectativa em relação à participação e desenvolvimento do processo, estava envolta de sentimentos que colocavam em dúvida se aquele momento era propício para mais um trabalho, considerando também a intensificação das atividades escolares para todos. Meus colegas, os professores participantes,

demonstravam essa preocupação, mas conforme o processo foi sendo realizado, aquelas expectativas iniciais foram superadas, por mim e por eles.

Foi um trabalho bonito, carregado de sentimentos que nos tocou e nos impulsionou à vontade de continuar. Tocou e provocou as emoções, construindo um espaço de harmonia coletiva e de aproximação, necessária para um contexto tão duro e tão cheio de distanciamentos. A esperança, tão abalada, foi reaparecendo, reascendendo, no apoio mútuo que o grupo encontrava; no dividir as angústias e trocar uma palavra de carinho e conforto; com o que o outro estava a oferecer, no respeito e reconhecimento da importância do “dizer” de cada um, na partilha de experiências e na aprendizagem com o outro.

Não podendo deixar de fora essas questões não menos importantes, pois antes de professores, somos pessoas. Nesse sentido, a formação e a análise desse processo devem dar importância às emoções e afetividades que envolveram o desenvolvimento do trabalho (IMBERNÓN, 2010, p. 109). A pesquisa-ação configurou-se com esse caráter existencial e social Barbier (2007); Zeichner (2005), de maneira que a formação mais coletiva e menos hierárquica (mais horizontalizada) contribuiu com o compartilhamento de experiências, mobilização de saberes e construção de conhecimentos.

Por conseguinte, primeiramente será apresentado o item intitulado, O processo formativo vivenciado com e pelos professores: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação, posteriormente, serão apresentados os metatextos originários do processo de categorização: “O contexto político e seus impactos na formação continuada e no trabalho docente desenvolvidos na escola”, “A formação continuada e seu processo coletivo de construção: uma alternativa viável” e “Da formação continuada dos “outros” para a construção da formação protagonista do “nós””.

4.1 O processo formativo vivenciado com e pelos professores: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação

Por acreditar que a formação continuada de professores necessita partir dos problemas do contexto escolar e das demandas dos participantes, o plano

de ação da formação continuada que originou os dados desta pesquisa teve minha orientação, mas foi produzido colaborativamente entre os docentes participantes da pesquisa.

Conforme já visto no capítulo anterior, o primeiro movimento antes de iniciar a formação, foi a aplicação de um questionário que, além da função diagnóstica, também teve o objetivo de auxiliar no planejamento do processo, tendo em vista as respostas e interesses dos professores participantes. Como a pesquisa contou com um número grande de professores (29), o questionário foi utilizado para definir o quê e como seria abordado, estudado e discutido, o processo formação continuada.

Portanto, para colocar em prática a ação formativa, foi importante definir alguns eixos, os quais foram divididos em três momentos para orientar o processo. São eles: O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do processo, que serão apresentados no capítulo de análise.

Para o momento do planejamento da formação, ocorrido no primeiro encontro virtual, foi traçado um roteiro direcionador das atividades para aquele dia. Para isso, a partir da tabulação do questionário, apresentei dados que seriam referentes às escolhas e opções consideradas mais adequadas para desenvolver o processo. Dessa forma, foi importante essa orientação para que os participantes se sentissem mais seguros e tivéssemos um ponto de partida, pois é preciso saber onde se quer chegar, para poder ir (MIZUKAMI *et al.*, 2010).

Por conseguinte, discutimos a forma como se desenvolveria o processo, sendo que, contou com algumas reformulações. As opções que mais se destacaram quanto ao modo que se organizaria os encontros, foram *lives*, grupo de estudos, palestra e curso. Essas opções também foram revistas e organizadas no encontro. Em relação ao convite, para apresentar, mediar ou falar acerca de alguma temática, durante a formação, 30% dos professores aceitaram a proposta²⁶. Mas isso também foi revisto e reorganizado ao longo

²⁶Como o processo foi planejado o mais participativamente possível, tivemos convidados externos para apresentar algum tema escolhido pelo grupo, mas, tivemos também, espaço para que os próprios participantes da pesquisa e da formação apresentassem algum tema.

do processo, pois, alguns professores que não haviam aceitado esse convite, se propuseram a apresentar alguma temática em determinados encontros.

Assim, debatemos e pensamos acerca das proposições comuns, tendo em vista a decisão da maioria do grupo, que ocorreu de forma respeitosa e compromissada. Dessa maneira, construímos um quadro que foi trabalhado com as temáticas e assuntos escolhidos pelos participantes, no questionário, para que pudéssemos planejar e organizar o processo formativo, como está apresentado logo abaixo:

	TEMÁTICAS	ASSUNTOS	RESPONSÁVEIS PELA MEDIAÇÃO
01	Uso das TICs e das tecnologias digitais na educação Debate com professores externos convidados (mesa redonda). Data: 22/04	TICs na educação (O uso de tecnologias, mídias e internet no processo de ensino e aprendizagem; Plataformas educacionais) Ensino Remoto (Uso de ferramentas digitais)	Comprometimento Amorosidade Dr.º Rafael Granada (FURG) Prof. Me. Márcio Nascimento da Silva (UVA-CE)
02	Avaliação da aprendizagem Grupo de estudos e convidada externa para compor o debate. Data: 06/05	Avaliação; Tipos de avaliação e avaliação diagnóstica; Ensino e aprendizagem.	Confiança Generosidade Profª. Drª. Carla Vargas (Rede Estadual - RS)
03	BNCC e matriz curricular do ensino médio Grupo de estudos (apresentação com professor de cada área); Mesa redonda. Data: 10/06	Matriz curricular (Referencial) para o ensino remoto. Desenvolvimento das habilidades da matriz curricular em tempos de pandemia; A BNCC e a formação humanizadora do aluno cidadão.	Força Companheirismo Coragem Entusiasmo

04	<p>Contextos, formação de professores e práticas docentes</p> <p>Grupo de estudos (apresentação com colegas de cada área e convidada externa). Data: 01/07</p>	<p>Mal estar docente e discente no ensino remoto; Valorização profissional e autonomia pedagógica; O papel político do professor (Sociedade, momento atual e qualidade do ensino); Cidadania, cultura, antropologia, filosofia.</p>	<p>Confraternidade Esperança Respeito Otimismo</p> <p>Profª. Drª. Cláudia Escalante Medeiros (Rede Estadual-RS)</p>	
05	<p>Didáticas e Metodologias ativas</p> <p>Grupo de estudos com debate com convidada externa. Data: 22/07</p>	<p>Intensificação da motivação estudantil para o ensino e a escola; Interesse dos alunos (Entender a forma como jovem vê seu futuro, suas dúvidas, angústia, suas oportunidades para prosperaram na vida); Interdisciplinaridade e multidisciplinaridade;</p>	<p>Ternura Solidariedade</p> <p>Profª. Drª. Claudia Escalante Medeiros</p>	
06	<p>Relações Interpessoais mediadas pelas TICs (professor e aluno, professor e professor; professor e gestão)</p> <p>Debate com convidada Data: 19/08</p>	<p>Humanização no processo tecnológico visando o desenvolvimento social do aluno; Promoção do engajamento dos estudantes ao ensino remoto; Relação de respeito e empatia entre profissionais da educação; trabalho em equipe;</p>	<p>Afetividade Gentileza</p> <p>Profª. Drª. Diana Paula Salomão de Freitas (UFPEL)</p>	

Quadro 8 - Organização do processo formativo

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das sugestões do grupo de formação (2021).

Depois das temáticas e assuntos serem estabelecidos, no próprio quadro, definimos um cronograma de atividades, em que pensamos nas datas e nos encaminhamentos para os encontros temáticos, dispostos no quadro acima. O cronograma para realização dos encontros virtuais foi organizado de acordo com o calendário da escola, considerando, também, as condições dos docentes.

Também discutimos a organização inicial dos encontros e, esses dados, foram inseridos no quadro, de acordo com as decisões dos participantes e compartilhados através do grupo de whatsapp, posteriormente, tendo em vista a possibilidade e necessidade de reorganização e modificações, conforme o andamento da formação. É importante ressaltar que, os professores, conforme suas necessidades, decidiram se iriam realizar e organizar mais encontros, do

que os cinco que estavam previstos, o que dependeria também da disponibilidade e do engajamento do grupo, como um todo. Sendo assim, foi incluído mais um encontro por conta das sugestões de temas elencados no questionário²⁷.

O encontro de planejamento foi marcado por grandes discussões, até mesmo porque os professores também quiseram justificar as escolhas das temáticas. Assim, o grupo estava engajado e isso contribuiu com a motivação para a continuidade do processo.

Além disso, debatemos sobre o uso das tecnologias digitais para a realização da formação, pois alguns professores não se sentiam seguros com o uso das TICs, como foi visto com o primeiro questionário e apresentado anteriormente. Dessa forma, nesse primeiro encontro virtual, procurei mostrar como utilizar itens que seriam importantes para o desenvolvimento da pesquisa: o uso do chat pelo computador e pelo smartphone, como ligar e desligar câmera e microfone, colocar um tema de fundo quando a câmera estivesse ligada, compartilhar e apresentar tela.

Também surgiram dúvidas que foram sendo esclarecidas, com e pelo próprio grupo, conforme o processo foi sendo desenvolvido, e isso teve reconhecimento quando uma participante aponta que “foi significativo conhecer novas tecnologias” (AMOROSIDADE, VÍDEO). Assim, na partilha mútua, construímos aprendizados em relação a alguns usos das tecnologias digitais, pois quando ocorria uma situação nova, compartilhávamos o que sabíamos ou buscávamos em outras fontes para que pudéssemos compreender melhor as ferramentas utilizadas e realizar a formação com mais segurança.

O segundo momento, o desenvolvimento da formação, que compreendeu o total de seis encontros temáticos, descritos no quadro anterior, foi realizado no período de dois semestres, do ano letivo de 2021. Os encontros ocorreram em quintas-feiras, dia destinado para reuniões, no turno da manhã, e tinham entre uma hora e meia e até duas horas de duração, visto

²⁷O tema que surgiu para a realização de mais um encontro foi “Relações Interpessoais mediadas pelas TICs (professor e aluno, professor e professor; professor e gestão)”.

o tempo disponibilizado, que era das 10h ao meio-dia. Intercalávamos as reuniões pedagógicas com os dias destinados para o processo formativo. Todos os encontros foram gravados, com consentimento dos participantes.

Levando em conta o grande número de participantes, para otimizar o tempo e a discussão, fomos definindo grupos responsáveis pela dinamização de cada encontro, quem ficaria responsável pelos questionamentos e quem participaria como convidado para apresentar ou falar sobre determinado assunto. Isso foi sendo definido ao longo do percurso, pois íamos dialogando e revendo a organização, através do grupo de whatsapp, criado para o registro do desenvolvimento do processo.

Nessa etapa, foram consideradas atividades assíncronas como meio de organizar e mediar as discussões, das temáticas que foram problematizadas, sendo que os professores puderam se organizar conforme suas possibilidades. Dessa forma, utilizamos e-mails e o próprio grupo de whats para compartilhar materiais de estudo.

O processo foi construído colaborativamente, por isso este teve flexibilidade em relação ao seu desenvolvimento, o tempo entre os encontros, a escolha de como se organizariam as discussões, materiais, textos e definição dos professores convidados, que partilharam e contribuíram com os estudos e debates.

Os encontros, como vimos no quadro de planejamento, tiveram algumas variações quanto à forma de realização, como grupo de estudos, mesa redonda e debates com professores externos à escola. Assim, em vez de *live*, optamos por debates e mesa redonda, pois, no encontro de planejamento, “consideramos que, em *lives*, a participação dos professores ficaria reduzida” (DIÁRIO, 04. 2021). Dessa forma, destaca-se que essa diversificação foi considerada importante pelos participantes, como se pode constatar nas falas dos professores, “um ponto positivo foi a interação com pessoas de diferentes regiões e a troca de experiências entre os participantes” (FORÇA, QUEST.) e “tivemos pontos de vista diferentes e possibilidades de interpretações, perante as situações apresentadas, por isso vejo só como ponto positivo esse modelo de aprendizagem” (RESPEITO, QUEST.)

Esse movimento instigou e possibilitou aos participantes dialogar, pois com a pesquisa-ação colaborativa, é reconhecido na relação com o conhecimento partilhado que “o valor de uma ciência não estará na quantidade de saber exclusivo, que ela produz ou acumula, mas na qualidade dialógica dos saberes relativos que ela cria [...]” (BRANDÃO 2003, p.107). Essa percepção ocorre, pelo motivo dessa relação ter se mostrado presente, desde o planejamento inicial, com o diálogo entre os professores, pois salientaram a vontade de realizar grupos de estudos, mas, em determinadas temáticas, “sentiam a necessidade de dialogar com convidados que tivessem um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto” (DIÁRIO, 04.2021). Desse modo, também foi reconhecido e valorizado os conhecimentos que são produzidos em outras instituições, por professores universitários e professores pesquisadores que atuam na educação básica.

As escolhas e convites, feitos aos convidados externos à escola, foram realizados em acordo com os professores participantes. Nesses encontros, o debate entre professores externos e os participantes se intensificava, de acordo com a temática, pois umas geraram mais discussões e questionamentos, do que outras.

No entanto, quando realizamos encontros, com os debates e discussões entre o próprio grupo, estes se sentiam mais confortáveis para se expressar e dialogar. Nesses momentos, participantes que inicialmente não haviam aceitado o convite para apresentar ou falar sobre um assunto, mudaram de ideia, e apresentaram nos encontros temáticos, discutindo com o grupo sobre suas experiências e estudos feitos. Inicialmente a participação foi tímida nos debates e depois os professores foram se apropriando daquele lugar de fala e o tomando para si, construindo um espaço de formação continuada autoral e protagonista.

Tendo em vista que esta pesquisa está ancorada na perspectiva colaborativa, Pimenta (2005); Mizukami *et al.* (2010); Franco (2005), foi preciso atentar aos problemas e ao contexto em que ela se desenvolveu. Cabe destacar que o desenvolvimento do processo formativo passou por muitos períodos conturbados, necessitando redefinir datas e rever a própria organização de alguns encontros temáticos planejados. Tiveram períodos que

foram mais difíceis e nestes os participantes “silenciavam mais, um silêncio de luto, dor, cansaço e tristeza” (DIÁRIO, 06.2021), dentre outros sentimentos, que precisavam ser respeitados, naquele momento tão complicado para todos.

O terceiro momento foi destinado à avaliação do processo formativo. Para essa etapa, foi organizado um encontro online, em que foram levantados alguns questionamentos para a abertura da discussão²⁸. Após a realização do encontro para avaliação, foi aplicado o segundo questionário, com questões abertas, para complementar a avaliação realizada no encontro virtual e concluir o processo formativo.

O encontro para a avaliação foi carregado de muita alegria e emoção, com sentimento de realização por termos, primeiramente, chegado até aquele momento com saúde e por encerrar aquela etapa, com sentimento de um trabalho concluído com êxito, pois compreendeu mais pontos positivos, do que negativos. Além de, o grupo estar mais fortalecido, como salienta a participante “ainda bem que estamos cada vez mais próximos. Que possamos continuar com essa interação entre nós, pois em todos os momentos que eu estava abalada emocionalmente, foi com vocês, no grupo, que encontrei forças para recuperar o ânimo” (SOLIDARIEDADE, VÍDEO).

Os participantes perceberam o espaço generoso que foi sendo construído, assim passaram a estar mais à vontade e confiantes, visto a autoestima elevada conforme relatam, “me senti revigorado” (OTIMISMO, QUEST.) e “com a formação, me sinto com vontade de continuar, me sinto renovada” (COMPREENSÃO, ESC. WHATS).

Nesse processo de formação, considero oportuno salientar as palavras “revigorado” e “renovada”, trazidas nas falas dos participantes, anteriormente. Primeiro, pelo caráter social que uma pesquisa-ação pode intencionar (THIOLLENT, 1986), dado o período pandêmico que enfrentávamos, e, em segundo, porque “todo conhecimento autenticamente novo é renovador, todo conhecimento renovador é contestador, todo conhecimento contestador é uma porta aberta à transformação” (BRANDÃO,

²⁸Os questionamentos que abriram o debate foram os seguintes: Como você se sente participando de um processo coletivo de formação continuada? Quis foram os pontos positivos e negativos? Como este processo impactou no seu se ver como docente?

2003, p. 106). Assim, a partir dessa mobilização, a transformação se tornou uma porta aberta tanto para a dimensão profissional, quanto para a pessoal dos professores, pois são inseparáveis.

Diante disso, o processo formativo, em si, foi considerado um ponto positivo, visto que essa ressalva foi feita inúmeras vezes pelo grupo, como registrei no diário de campo “os encontros formativos contribuíram para manter o grupo mais unido e presente como corpo docente e, também, no sentido de manter um vínculo maior com a escola e uns com os outros”. Destaque importante, em um momento de muita fragilidade física e mental Os participantes também salientaram que “este processo colaborou com a diminuição da sensação de estar ou se sentir distante” (ENTUSIASMO, VÍDEO) e “auxiliou com o fortalecimento do grupo, dos laços de cooperação e companheirismo entre os colegas” (PACIÊNCIA, ESC. WHATS).

Por conseguinte, em relação ao processo ter sido desenvolvido por meio das tecnologias digitais, os participantes também salientaram como ponto positivo a realização de encontros virtuais, no sentido de termos convidados de qualquer parte do país para colaborar com a formação, “se fosse em outros tempos, não teríamos a possibilidade de nos reunir e compartilhar experiências com pessoas de lugares distantes” (BONDADe, VÍDEO), bem como outra participante salienta:

Tivemos a oportunidade de, mesmo distantes fisicamente, estarmos juntos virtualmente para discutir, refletir as metodologias utilizadas nesse momento de pandemia e analisar outras realidades que nos permitem compreender que as dificuldades encontradas no magistério são parecidas, independentemente da localidade (TERNURA, QUEST).

Essa questão foi muito ressaltada e valorizada, pois, nesse período em que se desenvolveu o processo, tínhamos que assistir um número infinito de *lives*²⁹, sendo que, nestas, não havia partilhas e discussão. Assim “nestas situações paralelas, o grupo participante fazia estas comparações, entre a formação que era desenvolvida na pesquisa e com as que eram promovidas pela Secretaria de Educação (DIARIO, 07.2021).

²⁹As lives formativas foram promovidas pela SEDUCRS.

Diante disso, um fato importante que me preocupava enquanto pesquisadora era o processo de formação colaborativo ser construído democraticamente. Assim, tomando e considerando a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa, de que não há pesquisa-ação sem a participação do coletivo (BARBIER, 2007), acredito ter alcançado/superado esse objetivo, quando os participantes ressaltam que a "forma amorosa, acolhedora e solícita da pesquisadora contribuiu para manter o trabalho o tempo todo em um bom ritmo, de forma robusta nos conteúdos, mas leve na abordagem" (SOLIDARIEDADE, QUEST) e,

a participação foi bem estimulada e orientada de maneira que cada um do grupo expressou suas opiniões, indagações e angústias. Não senti nenhuma dificuldade, até porque, a orientadora desse processo, sempre me deixou a vontade para que eu pudesse expressar minhas opiniões (CORAGEM, QUEST).

Visto isso, as falas das participantes, me redirecionam às palavras de Barbier (2007, p. 70), no sentido epistemológico dado a participação, pois, numa pesquisa-ação, desenvolvida colaborativamente, "a dimensão coletiva remete à presença ativa de um grupo, na pesquisa". Assim, a busca pelo crescimento individual e grupal é compartilhada, nesta via de mão "tripla" - pesquisadora-professora-integrante - pautada na imprevisibilidade e na criação, visando à participação do grupo na sua integralidade.

Assim, este trabalho colaborativo, que traz essa perspectiva existencial, provocou e repercutiu em sentimentos bons, tanto que resolvemos utilizar codinomes para trazer esses sentimentos tão expressivos na formação. Isso reflete no que o trabalho reverberou no grupo, "o sentimento em conjunto dos educadores" (CARINHO, QUEST).

Dessa forma, a participação do grupo, no processo, foi considerada satisfatória, pelos participantes "a grande maioria mostrou bastante interesse o que tornou os encontros produtivos, sempre gerando discussões pertinentes aos temas e às angústias compartilhadas pelo grupo" (COMPANHEIRISMO, QUEST). Percebe-se também que atingiu às necessidades do grupo, pois mesmo os que se consideram mais acanhados, ressaltaram o quanto a formação foi importante "embora não sou de falar e sim de ouvir, aprendi muito e tenho a certeza de que preciso de mais encontros como esse para melhor aperfeiçoamento" (CORAGEM, QUEST).

Ao buscar referência em pesquisas colaborativas, como de Bacco (2016) e Zampieri e Javaroni (2018), em que os professores participam de forma mais efetiva, os dados apresentam que os docentes consideram como significativa a participação em processos de formação continuada, contribuindo com a construção de novas concepções.

Assim, por meio de experiências colaborativas (MIZUKAMI *et al.*, 2010), os participantes tornam-se mais conscientes e críticos, quanto às suas aprendizagens e a do próprio grupo, como consideram os professores, ao levantarem como ponto positivo “a oportunidade de troca de experiências, excelentes convidados palestrantes, reflexão das práticas pedagógicas, momentos de estudo e crescimento do grupo” (TERNURA, VÍDEO) e “foram reflexões produtivas que contribuíram com aprendizagem do grupo” (SERENIDADE, VÍDEO).

Os pontos negativos levantados foram poucos e estavam relacionados às condições de trabalho, pois a participação de alguns professores, às vezes, foi prejudicada por conta das demandas de estar trabalhando em outra escola, como é salientado “não consegui acompanhar todos os encontros por estar em outra escola” (COMPROMETIMENTO, VÍDEO) e “por conta de estar em outra escola, não pude participar de todos encontros” (RESPEITO, ESC. CHAT). Nesse caso, há um ponto positivo, pois, implicitamente, os professores queriam estar mais presentes e compreendem que a formação é processual e necessita de continuidade. Também, percebe-se que a formação estava sendo valorizada e provocando motivação para participar, conforme o registro “os professores apresentavam interesse de seguir com o debate, pois extrapolavam o tempo que tínhamos para a realização dos encontros” (DIÁRIO, 08.2021). Assim, quando chegava o horário do meio-dia, alguns seguiam discutindo.

Alguns professores, que não conseguiam estar no dia do encontro, justificavam e solicitavam o *link* da gravação para acompanhar o processo. Muitos, como apresentado no item que trata sobre os participantes da pesquisa, dividiam suas horas em outras instituições. Dessa forma, percebe-se a responsabilidade com a formação e a importância do processo, para os participantes, “queria ter participado mais e estar presente em todos os encontros, mas a carga de trabalho e ter que estar em reuniões da outra

escola, dificultava" (CARINHO, QUEST) e "participei com bastante dedicação, mas considero que poderia ter me empenhado ainda mais em pesquisar em outras fontes os assuntos abordados" (SOLIDARIEDADE, QUEST).

À vista disso, como pesquisadora e mediadora do processo, procurei, com o grupo, estar atenta e acolhendo a todos, visto o contexto e condições de trabalho em que se encontravam, "colaborei da melhor forma que pude, dentro da minha falta de energia e de esperança em uma melhoria nas condições dos professores deste país" (CONFRATERNIDADE, QUEST.). Essa participante, mesmo diante das condições que estavam impostas, participou e contribuiu com a formação. Diante do exposto, é percebido a responsabilidade dos participantes com o seu papel na educação, pois firmaram um compromisso não só com a formação, por ainda acreditarem na profissão docente, na importância do seu desenvolvimento, do grupo, mas para o ensino.

Visto os três momentos e ao finalizar a avaliação do processo formativo com a questão da participação dos professores, inicio o próximo item com o metatexto que apresenta os condicionantes políticos e de organização do trabalho docente, que interferiram na formação continuada e como o processo contribuiu com o trabalho docente.

4.2 O contexto político e seus impactos na formação continuada e no trabalho docente desenvolvidos na escola

No ano de 2021, na escola, desenvolvemos nosso trabalho remotamente e, mais adiante, de forma presencial. Tivemos três tipos de atividades dentro do modelo híbrido de ensino para dar conta: síncronas, assíncronas e presenciais. Essas atividades foram reguladas e orientadas por documentos federais e estaduais, a partir do parecer n. 05 do CNE, aprovado em 28 de abril de 2020, "para salvaguardar a reorganização do calendário escolar e a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia" (DUARTE; HYPOLITO 2020, p.738).

É importante também falar dos atos regulatórios e das políticas e legislações que influenciam nas condições que ocorrem o trabalho docente,

pois a formação de professores sofre diretamente com o que está sendo implementado e legitimado.

Desse modo, no estado do Rio Grande do Sul, tivemos documentos regulatórios, a partir do parecer do CNE, no período que realizamos o processo formativo. Foram organizadas orientações à rede pública estadual, para o modelo híbrido de ensino, bem como para formação docente. De acordo com o documento, a SEDUC orientou:

(...) trataremos de presença física e presença digital, compreendendo que, durante a vigência das restrições de convívio físico, as atividades escolares serão mantidas de forma remota, ou seja, sem presença física de professores e estudantes nos espaços tradicionais, respeitando as orientações legais em relação às regras de distanciamento controlado (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p.13).

Para a formação pedagógica de professores, o documento apresentou a seguinte orientação “em nível de Secretaria ou de escola será oferecida remotamente, por meio de *lives*, webinários, vídeos, plataformas, entre outras, respeitando as normas de prevenção previstas para o distanciamento social” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 66). No entanto, a forma como a secretaria de educação conduziu o processo, tornou o trabalho pedagógico exaustivo, pois as *lives* ocorriam fora do horário de serviço e por longas horas, tornando o trabalho improdutivo, visto que também devíamos atender os alunos e planejar as aulas.

A partir de uma pesquisa do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), realizada em nível nacional no período da pandemia, consideraram que o contexto inédito dessa crise de saúde evidenciou problemas que já eram conhecidos, como a desigualdade social, culminando numa realidade que mostrou muitas dificuldades e desafios do sistema de ensino público no Brasil, “a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto” mesmo assim, “embora existam diferentes níveis de suporte oferecidos pelas redes públicas de ensino, de alguma forma os professores mantiveram o contato com os estudantes e buscaram desenvolver suas atividades docentes” (DUARTE;

OLIVEIRA, 2020 p. 215). Com isso, o trabalho remoto provocou aumento significativo na carga de trabalho dos professores.

Do mesmo modo, na escola buscamos esse contato com alunos e responsáveis, de várias formas. Isso vai ao encontro com a pesquisa do grupo GESTRADO (DUARTE; OLIVEIRA, 2020), e conforme relatei no registro realizado logo no início do nosso processo formativo:

Temos muitas burocracias para dar conta, como preenchimento de planilhas e a preocupação com o ensino e o distanciamento dos alunos, não só fisicamente. Essa é uma questão que pode influenciar na participação dos colegas, pois além da plataforma de aprendizagem, das burocracias que nos impõe temos que buscar contato com alunos via rede social para tê-los na escola, remotamente (DIÁRIO, 03.2021).

Esse aumento da carga de trabalho contribuiu para que alguns professores tivessem dificuldades em participar de forma mais efetiva no processo formativo, proposto nesta pesquisa, como percebemos: “notei muito interesse, boa vontade e disposição em relação aos participantes, pode ter havido prejuízo pela exaustão, excesso de trabalho e de responsabilidades impostas pelo trabalho regular nas escolas” (AFETIVIDADE, QUEST) e “um ponto negativo é sentir que algumas vezes as atividades nos consomem e nos tiram o foco de repensar nossa prática” (TERNURA, ESC. CHAT).

Nesse caso tínhamos a plataforma educacional disponibilizada pelo governo do estado, mas não era o suficiente para alcançar os alunos, em sua maioria. Além disso, muitos colegas professores tiveram dificuldades de planejar suas aulas para essa modalidade e obter o retorno pretendido, dos estudantes. Tanto que, para o processo formativo, a temática mais solicitada foi em relação ao uso da TIC, apesar de a maioria ter respondido no questionário, que tinha familiaridade. Por conseguinte, para Duarte e Oliveira (2020, p. 219):

Diversos fatores contribuem para o incremento de tempo para desenvolver as atividades de ensino não presenciais, entre os quais se encontram as próprias habilidades dos professores para lidar com tecnologias digitais, a experiência anterior com os equipamentos e outras ferramentas virtuais, o uso que faz em sua vida pessoal da internet, como, por exemplo, a participação em redes sociais. Manuseá-las não é tarefa simples para os docentes, pois somente 28,9% dos entrevistados afirmaram possuir facilidade ou muita facilidade para tal.

Isso gerou grandes transtornos, pois gestores e professores tiveram que buscar, através de seus celulares e smartphones (contas particulares), o

contato com estudantes para que orientassem a realização das atividades. Em vista disso, também foi elencada uma temática a mais, por conta das relações interpessoais, e esta última, era uma angústia demonstrada pelos participantes. Isso afetou diretamente as condições de trabalho, pois lançávamos mão de muito tempo, além das horas que deveríamos cumprir, para manter a comunicação com os alunos, seja pela plataforma ou por redes sociais.

Levando tudo isso em consideração, a partir de demandas e incumbências serem realizadas através de ferramentas virtuais e por períodos extensos, tivemos encontros do processo formativo com menos interação e, por isso, podem ter sido prejudicados, como é percebido em um momento da formação:

Com tantas atribuições por conta do ensino remoto e com mudanças na matriz curricular do ensino médio, não tivemos muito tempo para dialogar sobre o encontro, o que tem sido uma preocupação constante com relação ao engajamento dos participantes no processo, o que prejudica também alguns que demonstram querer participar mais, mas com suas dificuldades com as tecnologias precisam de mais tempo para realizar suas atividades exigidas pela escola, - a maioria são demandas da Seduc - ensino remoto e aulas online (Diário, 04.2021).

Outra decorrência e impacto importante e não menos grave desse contexto, foi a invasão na intimidade da vida familiar pelo trabalho profissional. Um fato que tirou a privacidade dos professores em seus lares e fez “da sala de estar ou dos quartos espaço invadido pelo Estado ou pelo patrão. Isso sem levar em conta o aumento de gastos de luz, internet, computador, ou seja, de toda a infraestrutura do trabalho que são obrigações do Estado ou do patrão” (FRIGOTTO, 2021, p. 643).

No nosso contexto, o acesso à plataforma de aprendizagem, durante a pandemia, foi garantido pelo próprio docente. Apesar de ter sido ofertada internet gratuita pelo governo do estado, esta não operava em alguns aparelhos e, muitas vezes, não funcionava em horários do turno de trabalho dos professores. Já em relação ao auxílio e suporte no uso das ferramentas digitais e no desenvolvimento do ensino remoto, apesar de a Secretaria de Educação promover *lives* e ter indicado no documento de orientação que iria oferecer amparo, a maior rede de apoio foi entre o próprio grupo de professores da escola. E a formação coletiva foi primordial para o melhor

encaminhamento da docência no processo, como relata a seguinte participante: “esse grupo salvou a quarentena, contribuiu para nós preservarmos a nossa saúde mental, porque nas reuniões da escola a gente sai surtada, porque é sempre problema, sempre novas ordens” (SOLIDARIEDADE QUEST).

Um aspecto que contribuiu com a participação dos professores na formação foi a colaboração da equipe gestora. A gestão democrática e participativa é condição para a criação de espaços formativos horizontais e um direito que os sistemas de ensino deverão assegurar às escolas públicas de educação básica, como a autonomia pedagógica, prevista no artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). A escola, com seu projeto político pedagógico, preza pela participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, bem como a apresentação, por parte dos docentes, de “sugestões e propostas sobre questões pedagógicas e administrativas que visem o aprimoramento educacional” (RIO GRANDE DO SUL, p. 13, 2016). Dessa maneira, a gestão democrática é estabelecida pela escola, o que permite e valoriza o protagonismo docente, importantes para a construção de processos formativos em *locus* e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Indo ao encontro do que está previsto na legislação, cabe destacar, que, em parte, o “resultado” da formação continuada desenvolvida na escola, fruto desta pesquisa, teve uma importante participação da gestão da escola. Sabemos, entretanto, que nem sempre este apoio e autonomia são possíveis, infelizmente.

Dutra (2014), em sua dissertação, também aponta a importância do trabalho da coordenação/supervisão pedagógica para o desenvolvimento da formação de professores em *locus*, destacando a contribuição na condução do fazer pedagógico. Fontana (2015, p.11), em sua pesquisa, também destaca que “a proposta de curso de extensão itinerante permitiu, pela primeira vez, o encontro do grupo de profissionais da escola para estudar e discutir e revisar suas práticas”, e a participação de toda equipe escolar nas tomadas de decisões, o que diante do processo formativo “favoreceu a motivação e o compromisso coletivo do grupo com a construção do projeto pedagógico da escola aderente aos princípios da educação do campo”. Apresento essas

considerações, pois no desenvolvimento da formação, a supervisora teve este papel fundamental ao criar condições favoráveis para a realização:

A supervisão está sendo muito engajada e participante com o processo, o que colabora com a união e motivação do grupo para realizar a formação, visto o momento tão difícil que vivenciamos, com a pandemia agravada e o trabalho intensificado com as demandas do ensino remoto (DIÁRIO, 04.2021).

Muitas dessas demandas tinham o objetivo de controlar e avaliar o trabalho docente e, isso, também causou apavoramento, mas a supervisão da escola orientava para tentar nos deixar menos apreensivos. Em planilhas de planejamento pedagógico - que se configuravam mais em monitoramento - devíamos selecionar as habilidades e competências que seriam ou estavam sendo desenvolvidas, diante de uma matriz de referência³⁰ para o ensino médio, sem que pudéssemos pensar no que seria mais importante para aquele momento e comunidade escolar, visto que foi elaborada com base nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (RIO GRANDE DO SUL, 2021). Devíamos estipular até o tempo que o aluno iria realizar a atividade remotamente, como se isso fosse possível calcular. O tempo, que deveria ser destinado a planejar as aulas, nos delegavam funções extraclasse, em períodos curtos para serem desenvolvidas, sem considerar a problemática daquele contexto.

Além disso, também no início do ano letivo de 2021, período do processo formativo, foi exigido o preenchimento de dados em uma plataforma de avaliação e monitoramento da educação básica, para realizar a avaliação diagnóstica dos estudantes, em que deveriam constar as habilidades alcançadas. Isso resultou no programa Avaliar é Tri, uma avaliação externa para aferir o desempenho dos alunos que, nesta etapa, ficaram somente responsabilizados os professores de Língua Portuguesa e Matemática.

Logo mais adiante, em meados de outubro, o governo instituiu o Programa de Recuperação e Aceleração da Aprendizagem - Aprende Mais, destinado a formação de professores destes componentes. Isso vem ao encontro com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum (BNC) da formação inicial e continuada, traçado por um

³⁰As matrizes de referências foram construídas pela SEDUCRS.

plano que busca responsabilizar o professor pela garantia de qualidade no ensino, através de atividades determinadas pelo programa, que deve desenvolver em sala de aula. Isso elimina a autonomia e desqualifica o trabalho docente, pois para tanto:

Há influências das experiências externas quanto aos redimensionamentos prescritos, mas chama atenção que as competências gerais da BNCC da Educação Básica têm mesmo número e natureza que aquelas presentes na BNC-Formação e BNC-Formação Continuada. Isto é, para além da formação de professores estar sendo proposta, pela primeira vez, a partir da ideia de competências, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas, eficientes e produtivas, busca-se apagar os projetos de formação que até então vinham sendo desenvolvidos, fomentando-se, portanto, a descaracterização da docência mediante controle e padronização dos processos educativos (RODRIGUES ET AL., 2021, p. 1).

Apesar do prazo de implantação da BNC da formação inicial ter sido prorrogado, a Resolução da formação continuada permaneceu vigente. Outra incoerência apresentada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pois houve um forte movimento e lançamento de um manifesto por entidades como a ANFOPE, ANPED, FORUNDIR e ANPAE, para que as duas resoluções fossem revogadas.

À vista disso, a política de formação continuada de professores do ensino médio, no Rio Grande do sul, esteve ligada à BNCC, no período da pandemia, com estudos e *lives* direcionadas para a aprendizagem do uso das tecnologias, enfaticamente pretendendo a instrumentalização e o desenvolvimento de competências, como é apresentado: “As temáticas serão abordadas visando o desenvolvimento de competências socioemocionais, competências digitais, técnicas e pedagógicas, com vistas à fluência necessária para a efetiva implementação do Modelo Híbrido de Ensino” (Rio Grande do sul, 2021, p. 66).

No período de 2020 a 2021, foram oferecidas capacitações, mais específicas para desenvolver habilidades e competências para o letramento digital e, uma delas, tinha o objetivo de “apresentar estratégias para aulas remotas, Tecnologias para Educação Inclusiva, Educação Midiática para a Cidadania Digital e orientações sobre as matrizes de referência para o ano letivo de 2020” (ORTH; MEDEIROS, 2021, P. 35), que se estendeu para o ano de 2021. Foram instituídas essas matrizes, para ensino médio, pois, com o

ensino híbrido, não foi possível implementar a BNCC e os referenciais estaduais, nesses períodos.

Sendo assim, a partir do alinhamento destes documentos - BNCC e BNC da formação continuada - conforme analisados por Rodrigues et al. (2021, p.32), são padronizados os processos de formação docente, pois “trata-se de uma agenda de formação, que apresenta uma lógica homogeneizante e focada nos resultados, que não deixa margem para pensar a formação para a docência numa perspectiva ampla” que possa promover a valorização e o desenvolvimento profissional dos professores. Por conta disso, o controle, a falta de autonomia e a desvalorização profissional ecoa no trabalho dos professores e pode desarticular/desfavorecer processos formativos com a perspectiva desta pesquisa, como ocorreu com uma participante, em um determinado momento do processo:

Estamos aqui discutindo e falando e se formos olhar nosso salário é muito pouco que a gente ganha, para estar discutindo uma BNCC que já foi terceirizada, não temos tempo, mal tempo de ir pra aula, de comer e de ler um livro e de sentar e discutir. Nós não temos esse tempo. Eu estou cansada disso, eu não tenho mais vontade de discutir, eu não tenho mais vontade de nada. Eu me perdi, me perdi no colégio. Como é que tem um salário que não compensa nada disso? É o real e o ideal que são antagônicos (CONFRATERNIDADE, VÍDEO).

Além das dificuldades apresentadas pelo período pandêmico, tivemos mudanças no plano de carreira do magistério³¹ que extingue vantagens e benefícios por tempo de serviço, vivenciamos cortes de gastos na educação e congelamento de salários, fatores que precarizam e desvalorizam o trabalho docente. No início de 2021, de acordo com o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos, o governo federal cortou investimentos com a educação, sendo que, estes, já estavam baixos, e isso, põe em risco “o bom andamento das políticas públicas. Como, por exemplo, a política pública de educação básica, na qual os(as) professores(as) possuem remuneração média 61% menor que a remuneração média dos(as) demais profissionais com ensino superior” (DIEESE, 2021, p. 4). Com isso, a profissão

³¹O novo Plano de Carreira do Magistério Estadual, aprovado em 2020, pelo governador Eduardo Leite (PSDB), extingue vantagens temporais, como triênios; diminui a faixa salarial entre os níveis e classe e as gratificações temporais não são mais incorporadas ao salário básico.

docente é afetada, como percebido com a indignação e insatisfação da participante COFRATERNIDADE.

Outra consternação percebida é referente às reformas educacionais, como a do ensino médio, por estarem sendo implementadas sem diálogo com os professores. Tal como a BNCC, que foi discutida e produzida a portas fechadas, por instituições privadas que têm o poder de decisão sobre as políticas públicas, pois estas

[...] têm ocupado cadeiras nos debates mais importantes e, mediante argumentos ditos “técnicos” (por elas produzidos, revisados e publicados), vêm estabelecendo consensos entre os membros do alto escalão do poder executivo acerca de quais políticas públicas devem ser adotadas (RODRIGUES ET AL, 2021, p. 8).

Repele-se a autonomia dos professores e professoras e, consequentemente, os seus saberes são desvalorizados, até mesmo inutilizados, pois alinhada à reforma do ensino médio, com a nova base/matriz curricular, são diminuídos do currículo componentes fundamentais, para se colocar itinerários formativos, que abre a possibilidade de privatização da educação pública para atender às demandas do mercado financeiro. Como efeito,

Ao alterar a LDB e permitir que profissionais com “notório saber” possam trabalhar no itinerário formativo da educação profissional e técnica, o governo desconsidera os saberes pedagógicos como necessários e fundamentais para um trabalho educativo de qualidade. Tal proposição é uma desqualificação à formação e ao trabalho do professor (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2018, p. 8).

Os itinerários compõem a parte diversificada e flexível da BNCC do ensino médio e foram elaborados e definidos regionalmente, após a instituição da base em 2018. Desse modo, coube a cada estado construir os seus próprios referenciais curriculares, devendo estar em acordo com os estabelecidos na BNCC. No estado do Rio Grande do Sul, foi, então elaborada pela SEDUCRS, uma primeira versão do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM) e, em 2020, foi aberta à consulta pública e encaminhada ao CEEd. Houve manifestações em relação a essa primeira versão, pois o “processo de implementação da reforma tem sido mais acelerado do que o usual no RS” e com restrição para negociação com a comunidade escolar, não deixando possibilidade para o diálogo e resistências, como havia em períodos anteriores (SARAIVA ET AL., 2022, p. 424).

Esse pouco tempo para análise e diálogo sobre a elaboração e implantação do RCGEM também foi criticado pelos integrantes do Observatório do Ensino Médio no RS, pois, a pedido do Conselho Estadual de Educação, precisou realizar uma análise aligeirada³² da versão, que, inicialmente, tinha 540 páginas. Assim, os integrantes do observatório em colaboração com grupos de pesquisa e outras entidades ligadas à educação, encaminharam o documento da análise, que teve caráter de manifesto, contendo considerações, sugestões, e muitas preocupações. Dentre as preocupações, considero importante ressaltar as seguintes: a versão tem mais da BNCC do que das próprias DCNEM de 2018, e há uma Excessiva submissão da BNCC e do RCGEM à perspectiva economicista e alinhamento ao mercado de trabalho precarizado; A qualidade da oferta pública para jovens pobres e de periferia; A precarização do trabalho docente, estabelecendo o notório saber como critério para ministrar conteúdos; O referencial contribui para o aprofundamento das desigualdades ao esvaziar a formação geral básica na rede estadual.

A segunda versão, com uma apresentação menor, mas com a mesma proposta, foi encaminhada em meados de 2021 e, em outubro do mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (CEEd/RS) institui o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Atualmente, no RS, o NEM foi nomeado como Ensino Médio Gaúcho.

Com isso, intencionalmente, para Frigoto (2021, p.645), se aniquila a função dos professores, para “o mercado tornar-se o “pedagogo”, mediante seus intelectuais, que orienta o que lhes serve, filosofia, sociologia, história, cultura, arte, etc., não só não são necessárias, mas atrapalham”. Saliento essa fala de Frigotto (2021, p.645), pois se divulgou e se propagou que “o sistema de ensino ia mal porque os professores na sua formação apreendiam coisas inúteis, teoria demais”. Com isso, são privilegiados os conhecimentos técnicos, através dos itinerários formativos e Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, na base comum curricular nacional da educação básica, ocasionando

³²Este manifesto e as duas versões do RCGEM podem ser encontrados na página do Observatório, através do seguinte link: <https://www.ufrgs.br/observatorioedoensinomedio-rs/2021/04/05/manifestacao-do-observatorio-do-ensino-medio-do-rs-sobre-o-referencial-curricular-gaúcho/>

um desequilíbrio dos conhecimentos que são fundamentais para a formação científica e política dos alunos.

Em consonância, a nova Resolução 01/2020 para formação continuada apresenta a mesma perspectiva, que vem a descharacterizar o trabalho realizado nesse processo formativo e a tese defendida nesta pesquisa. Chamo a atenção para isso, porque a resolução é pautada por habilidades e competências generalizantes e padronizantes, mas responsabiliza o professor pela qualidade no ensino e pelo desenvolvimento de aprendizagens, que necessita dos fundamentos filosóficos, sociológicos, históricos e culturais. Como pode ser visto, a política de formação continuada, na resolução, traz o seguinte princípio:

Reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos, a partir de uma formação sólida que leve em conta o conhecimento profissional; a prática profissional; e o engajamento profissional (BRASIL, 2020).

Nesse caso, a profissão docente e a formação continuada são prejudicadas, pois não são consideradas as condições em que o professor desenvolve o seu trabalho, salários dignos, estrutura das escolas, dentre outras. Também não é encontrado como princípio, o investimento e valorização na carreira, ocasionando na responsabilidade por esta, o próprio professor.

Ainda, para acentuar mais os problemas enfrentados, temos um governo/presidente negacionista, que por conta de sua irresponsabilidade e imprudência, colocou o país inteiro em situação de medo e falta de medidas para diminuir os efeitos da pandemia. Isso nos afetou fisicamente e emocionalmente. No desenvolvimento do processo formativo, em alguns momentos, foi necessário parar, silenciar e respeitar os sentimentos e situação em que o grupo participante se encontrava. Em uma ocasião tivemos de remarcar duas vezes o encontro formativo previsto, já que, como registrado no Diário de Campo:

Em uma ocasião, tivemos problemas com relação ao ensino híbrido (retorno para o presencial e demanda para dar conta do remoto também). A segunda remarcação precisou ocorrer pelo fato da situação da pandemia se agravar e afetar colegas e familiares, pois não tínhamos condições emocionais para a realização. Assim, foi adiado duas vezes. Também estamos com pouca interação e discussão e conversas paralelas no whats, para realização deste encontro, acredito que há grande preocupação por conta do retorno

forçado às aulas presenciais e diante de um aumento na transmissão do coronavírus, internações, adoecimento e perdas de amigos e familiares. Há um clima muito pesado e difícil neste momento (DIÁRIO, 06. 2021).

A gestão do governo federal - principalmente, por parte do Presidente da República (Jair Bolsonaro) - foi baseada, em um primeiro momento, pela negação da pandemia e, posteriormente, pela ausência de proposições científicas adotadas pela maioria dos países no cenário mundial, pelo Ministério da Saúde. Isso reverberou no abandono às medidas de proteção à saúde, o que se caracterizou em “um método de gestão resumido na pergunta ‘E daí?’” (SODRÉ, 2021, p. 10), proferida pelo presidente da república quando questionado sobre os óbitos no Brasil.

Com isso, sentimentos de angústia, incerteza, medo e solidão foram os mais presentes. Em relação ao trabalho docente, no período em que realizamos a formação, esses sentimentos foram amenizados, pelo motivo de o grupo não estar se sentindo tão isolado, como no ano anterior: “por causa da pandemia a gente não tinha aquele colega do lado, tinha uma dificuldade e não tinha o colega do lado para ajudar. Com o ensino remoto a gente ficou muito só. Agora melhorou, mas era tudo muito só” (AFETIVIDADE, VÍDEO) e,

Está difícil, mas quando a gente se reúne, essa interação, esse trabalhar coletivo ele nos motiva, porque a gente percebe que todos compartilhamos os mesmos sentimentos, as mesmas frustrações, medos e dúvidas. Quando estamos juntos, não se sente só, estamos com um conjunto de colegas enfrentando a mesma dor, incerteza (GENTILEZA. VÍDEO).

Com a formação, dividimos o peso e a dor que o momento estava causando, proporcionando que a relação afetiva nos fortalecesse para o enfrentamento das dificuldades, pois não tínhamos o contato físico, o olho no olho, o toque do abraço que precisávamos. E, um participante ressaltou a importância da presença física, na escola:

Como faz falta esse momento que a gente tinha na sala dos professores, de trocar uma ideia e tomar um cafezinho juntos, às vezes até para falar de coisas pessoais e às vezes nada a ver com questões da escola. Todo mundo está muito fragilizado em função desse processo que a gente está vivendo, então quando a gente se reúne, tanto que vêm diversos assuntos à tona e é muito bom até pra manter o grupo unido. É um momento até de desabafo de muitos (COMPANHEIRISMO, VÍDEO).

Sendo assim, criamos condições para superar e aguentar o cansaço pela sobrecarga de trabalho, que também estava abalando a saúde mental dos professores como é relatado: “a formação auxiliou para manter o contato afetivo e equilíbrio emocional do grupo” (OTIMISMO, QUEST).

Todas as aprendizagens foram significativas, mas o trabalho ficou marcado especialmente por proporcionar a manutenção do vínculo afetivo entre os professores, no momento em que todos estávamos confusos, preocupados e distantes. Contribuiu na manutenção da autoestima, num momento de crise global, nacional, sanitária, social e especialmente de crise educacional (CORAGEM. VÍDEO).

Portanto, a realização da proposta formativa desenvolvida nesta pesquisa pode ser considerada um ato de resistência e vem na contramão de várias políticas públicas de formação implementadas nas escolas, especialmente, nos últimos anos, buscando minimizar os efeitos da burocratização e intensificação do trabalho docente que causou significativo desgaste físico e emocional da comunidade acadêmica.

Dessa maneira, a formação que produzimos reverberou em muitos sentimentos positivos e reconhecimento do trabalho colaborativo, importantes para resistir e lutar contra uma gestão, muitas vezes, questionável, da profissão docente no período da pandemia pela COVID-19.

4. 3 A formação continuada e seu processo coletivo de construção: uma alternativa viável

O processo de formação continuada desenvolvido com e pelos professores, nesta pesquisa, especialmente por estar no contexto da pandemia, obteve resultados significativos, considerando as dimensões pessoais, coletivas e organizacionais da escola. Isso reverberou em valorização da formação no ambiente escolar, dos professores como produtores da própria formação, da formação como processo que se estende pela carreira docente e na motivação para a participação do processo.

Para isso, enquanto pesquisadora e mediadora do processo formativo, procurei seguir a perspectiva de que:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da escola. A instituição educacional converte-se em um lugar de formação

prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. Não são iguais a escola em que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto da mudança (IMBERNÓN, 2010, p. 55).

Assim como Imbernón (2010), e a partir dos referenciais que tratam do tema da formação continuada, já mencionados na pesquisa, como Mizukami *et al.* (2010) e Candau (1997), que também defendem a formação em lócus e valorizam os saberes e as necessidades dos docentes, procurei orientar o processo tendo esse olhar e posição democrática e salientando a importância e relevância de cada um dos professores participantes, levando em conta as dimensões contextuais (CANDAU, 1997).

Tendo em vista a formação que é feita na e pela escola, esta torna-se relevante para os profissionais que fazem parte do contexto em que atuam. Em teses mais recentes, como no estudo de Machado (2015), percebe-se que os professores “encontram sentido nessa prática a partir do momento em que os ajuda a dialogar com sua atividade docente no cotidiano com os alunos e, também, a pensar e a ensaiar outros caminhos de atuação” (Machado, p. 227). Seguindo a mesma ótica, as pesquisas de doutorado de Carvalho (2018) e Alves (2016), enfatizam que a formação realizada colaborativamente, no espaço da escola, com ênfase nas necessidades e questões problematizadas pelos professores, tem contribuído, significativamente, para a melhoria da prática pedagógica e para o desenvolvimento profissional docente. Desse modo, nesta pesquisa, para uma das colaboradoras também faz sentido essa perspectiva de formação continuada, pois segundo ela:

O que estamos tendo agora tem mais aproveitamento prático, porque estamos procurando saber aquilo que estamos precisando agora, aqueles cursos nos enchiam de entusiasmo, mas que na realidade não modificava verdadeiramente nossa prática habitual da sala de aula. É um debate entre professores da sala de aula! (ESPERANÇA, ESC. WHATS).

Dessa maneira, concordando com Bacco (2016), o professor também se vê capaz de administrar o seu próprio percurso formativo, tornando-o significativo quando há o diálogo com sua prática pedagógica, como demonstra outra participante:

Eu noto cada vez mais a importância da formação continuada dos professores. E te agradeço por nos proporcionar estes momentos. Os

melhores trabalhos que realizamos tinha uma formação paralela, como o Pacto (SOLIDARIEDADE, ESC. WHATS).

A formação paralela apontada por Solidariedade, que traz o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como exemplo, se refere a estudos que realizamos, na escola, diante do desenvolvimento de uma prática formativa mais participativa proporcionada por uma política que buscou promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, o que concretizou uma “maior presença da profissão na formação” (NÓVOA, 2012, p.14).

Diante disso e, ancorada em estudos de Mizukami *et al* (2010. P, 10), é possível afirmar que a formação aqui empreendida buscou caminhos de desenvolvimento que tratou de “[...] problemas por meio de um trabalho de reflexividade sobre as práticas pedagógicas”, mesmo os participantes estando em um momento difícil de suas vidas pessoais e profissionais, em que o cansaço e esgotamento físico e mental estavam presentes. Em um dos encontros, uma das participantes se sente agradecida pelo reconhecimento dado ao que o grupo ansiava naquele momento: “muito obrigada, pela oportunidade que esse encontro³³ nos proporcionou de discutir essas questões que tanto estão nos angustiando” (GENEROSIDADE, VÍDEO).

Esse processo dialógico ocorreu desde o início, como apresento em uma anotação que registrei em meu diário de campo, referente ao momento de planejamento do processo formativo:

Em relação ao planejamento para desenvolver o processo formativo percebi que os colegas querem realizar grupos de estudos e, também, discutir certas temáticas com convidados que têm um maior conhecimento sobre o assunto, para dialogar. Os professores e as professoras sentem a necessidade de falar sobre o momento atual, por conta da pandemia e do ensino remoto e híbrido, pois há muitas angústias em relação ao processo de ensino e aprendizagem, diante destes modelos. Essa formação representa para eles um momento de estudos, reflexão e colaboração com as suas práticas, além de estar juntos, que consideram muito importante, já que estarmos afastados fisicamente(DIÁRIO, 04.2021).

³³Este encontro, que a participante se refere, foi o segundo realizado e tinha como temática a avaliação da aprendizagem. Esse tema foi que mais se destacou nas escolhas dos participantes e que gerou maior discussão, tanto no dia da realização, quanto posteriormente ao seu desenvolvimento.

Dessa forma construímos um espaço para que os professores pudessem ser ouvidos e se colocarem como sujeitos na própria formação e não beneficiários de uma formação planejada e decidida por uma gestão central, por exemplo. Dessa maneira, entendemos como grupo, que estaríamos construindo com maior protagonismo nossa formação, garantindo vez e voz ao processo, além de torná-lo mais significativo.

Também é possível evidenciar a valorização de profissionais³⁴ da educação externos à escola, professores de universidades e de outras escolas de educação básica, para colaborar com os estudos e debates. O interesse por esse diálogo com professores de outras instituições e o reconhecimento dos conhecimentos que são produzidos na universidade foram considerados fundamentais para qualificar a formação:

Quando a gente troca experiências, quando fica conhecendo experiências que outros professores tiveram em outras instituições, em outras regiões, além da gente aproveitar para nossa escola, para o nosso trabalho pedagógico, surgem outras ideias. É importante trazer experiências de outros professores. Nós viemos de uma formação que vai contra ao que a realidade exige, precisamos nos transformar (TRANQUILIDADE, ESC. CHAT).

Da mesma forma, na avaliação do processo também é apontado pelos participantes esse reconhecimento, a partir da reflexão acerca de questões problemáticas emergidas do contexto, entendendo que o conhecimento da disciplina em que atua não é o suficiente para a prática pedagógica:

E, foi possível compreender que nosso educando está sempre em constante evolução, tanto físico, emocional e cognitivo; e isso requer do professor um conhecimento abrangente, que vai além do conhecimento da sua disciplina. Então, penso que a formação continuada para os professores é necessária e urgente para a atualização e aperfeiçoamento da prática docente de qualidade (ESPERANÇA, QUEST.).

Isso corrobora com a compreensão de que os próprios professores, com o desenvolvimento do processo formativo, percebem a necessidade de construir diálogos em que haja associação entre teoria e prática, pois elas só fazem sentido “se forem construídas dentro da profissão” e “se forem articuladas a partir de uma reflexão a partir de seu próprio trabalho” (NÓVOA,

³⁴O convite aos colegas externos ao colégio, que foram convidados a participar da formação mediando as mesas temáticas, seguiu alguns critérios definidos pelo grupo, tais como: ter experiência de sala de aula, ter estudo ou pesquisa acerca do tema tratado

2012, p. 15). Com essa afirmação podemos perceber na fala de uma participante, que quando a formação parte de uma racionalidade técnica “a gente fica sem base para aplicar tudo que aprendeu, fica muita teoria, muito conteúdo, então durante a vida a gente tem que correr atrás de melhorias” (FORÇA, VÍDEO). Apesar de ser utilizado o termo “aplicar”, relacionado normalmente aos modelos positivistas Imbernón (2010), essa fala vai ao encontro da perspectiva de formação processual e contínua, visto que esta também é enfatizada por outra participante, no sentido de que, para ela, “a vida sempre nos dá novas oportunidades” (COMPREENSÃO, ESC. CHAT).

Desse modo, esta pesquisa, possibilita evidenciar pontos significativos e ressignificações diante da formação continuada desenvolvida pelos participantes e também questões que ainda trazem resquícios de modelos de formação do ponto de vista da racionalidade técnica. Mesmo assim, foi possível identificar que essa racionalidade tem se tornado obsoleta para os professores quando também dizem que foi significativo “perceber a importância do constante aprimoramento dos conhecimentos do professor para se ter uma educação de qualidade” (ESPERANÇA, QUEST) e “a percepção de que estamos sempre recomeçando no processo” (CARINHO, QUEST).

Isso implica em uma outra concepção de formação de professores e em um novo significado para a práxis docente, “que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional, construída no e pelo conhecimento das experiências que realizam” (PORTO, 2000, p. 32). Do mesmo modo, se relaciona com as teses de Candau (1997), de uma perspectiva construtivista colaborativa Mizukami *et al.* (2010), que privilegia a escola como lócus de formação, os saberes docentes, e o ciclo de vida dos professores. Pois, realizou-se a inter-relação entre dimensão pessoal e profissional, como aponta a participante “participei como pessoa e como colega” (CONFRATERNIDADE, QUEST), isso, segundo Nóvoa (1992), permite apropriação do seu processo de formação, dando mais sentido à sua história de vida.

Observa-se também uma maior abertura dos professores, pois já não veem os seus saberes absolutos para a docência, quando consideram que “o processo de formação continuada é um momento muito importante para troca

de experiências e aquisição de novos saberes" (RESPEITO, QUEST) e "essa troca de experiências e pontos de vista é fundamental no processo de construção de conhecimento, para aprendermos, melhorar nosso trabalho e ter um maior retorno na aprendizagem de nossos educandos (GENTILEZA, ESC. CHAT) e "com essa troca de experiências, me ascendeu o processo de autocrítica nessa minha condição como docente" (OTIMISMO, QUEST).

Dessa forma, "a troca de experiência" ter sido considerada significativa e importante para formação, remete ao sentido que Jorge Larrosa dá à própria experiência, que tem a ver com o tempo e espaço para a abertura, tem a ver com a incerteza,

Porque a abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser. Por isso a experiência sempre supõe uma aposta pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer (LARROSA, 2011, p. 19).

Os professores participantes foram sujeitos sensíveis à possibilidade e impossibilidade, se engajaram, quiseram e estiveram presentes e conscientes de que vivenciar o processo formativo seria importante para seu desenvolvimento profissional e sua transformação.

Assim, o exercício da alteridade se fez presente, um dos princípios, considerados por Larrosa (2011), importantes para que a formação seja resultado da experiência. Desse modo, se transcende o significado associado a ela, de experimento – que pode ser calculado, previsível, - e, o sujeito que está aberto a ela, aberto a objeção e ao posicionamento do outro, permite que algo lhe aconteça, que lhe transforme.

Por conseguinte, isso é viável, pois em alternativas de formação, ancoradas na metodologia de pesquisa-ação colaborativa, que rompem com modelos padronizados, suscetíveis de calculabilidade e previsibilidade, o conhecimento docente é construído com a "quebra de certezas presentes na prática pedagógica cotidiana", a partir de hipóteses que se estruturam e desestruturam quando são colocadas em confronto (MIZUKAMI *et al.*, 2020, p. 43).

Abrem-se caminhos distintos para a reflexão e desenvolvimento do processo de formação continuada, como é apontado, "tivemos muitas e rentáveis discussões pertinentes com diferentes olhares de colegas oriundos

de diferentes áreas" e "fluiu de uma forma construtiva, mesmo diante de, em alguns momentos, *terem* havido visões diferenciadas" (EMPATIA, QUEST).

Seguindo essa perspectiva, em que as relações de poder se apresentaram de forma horizontal, na formação, os participantes confiaram no trabalho de cada colega para a produção do processo, foi respeitada a diversidade do outro, pois os interesses de cada um foram compartilhados para uma aprendizagem coletiva. Com isso, tanto para Pinto (2003), como para Oliveira (2011), a dimensão coletiva da formação, inverte ou converte as lógicas que promovem o individualismo e a competitividade, havendo o reconhecimento, pelos professores, de que "a humanização entre colegas e a empatia em nosso percurso, faz parte do aprendizado" (OTIMISMO, QUEST) e "todo processo de aprendizagem, de transformação, para que seja de qualidade, só é possível com a participação do coletivo" (TERNURA, ESC. CHAT).

Portanto, a metodologia empregada na formação, valorizando o processo coletivo, fez com que os participantes a reconhecessem como legítima, demonstrando interesse em dar continuidade ao trabalho desenvolvido colaborativamente, como observamos nas falas a seguir: "a possibilidade de continuar com esse processo seria de grande relevância para as ações, discussões e planejamento para um trabalho coletivo, visando uma qualidade no conhecimento educacional e social do grupo" (ATENCIOSIDADE, QUEST) e

Seria uma ótima oportunidade de não perdermos a motivação pela reformulação de nossas práticas em um momento em que estamos enfrentando uma transição no processo de ensino aprendizagem. Creio que poderíamos dar continuidade às trocas de experiências, bem como, reflexões e estudo de novas posturas, práticas e metodologias, aplicáveis no novo cenário educacional. Acredito também que poderia ser nos mesmos moldes como foi realizado este projeto (GENEROSIDADE, VÍDEO).

O sentido dado à formação continuada transcende ao imediatismo, apesar das dificuldades e das diligências que o contexto apresentava, com as incertezas trazidas por conta da pandemia. Os participantes viram como promissora esta perspectiva formativa, isso tornou mais urgente a formação ser pensada pelos professores como "uma oportunidade que tivemos de refletir

sobre questões que têm nos afligido muito, desde muito tempo, mas que ultimamente têm se tornando mais ostensivas às nossas inquietações" (GENEROVIDADE, ESC. WHATS). Com isso, se buscou articular e considerar aspectos que não devem ficar em segundo plano, como as dimensões contextuais da profissão. Segundo Imbernón (2010, p.48):

Uma nova forma de ver a educação e a formação dos professores passa necessariamente por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, das mudanças vertiginosas do contexto, da veloz implantação das novas tecnologias da informação, da forma de organização nas instituições escolares, da integração escolar entre crianças diferentes, do respeito ao próximo, de tudo que nos rodeia e do fenômeno intercultural.

Para Mizukami et al. (2010, p. 29), "apenas a inserção na escola não garante a prática reflexiva para a formação de professores; é preciso considerar os aspectos globais presentes nas diferentes práticas sociais que ocorrem no âmbito escolar". Nesse sentido, os professores compreendem a importância desses aspectos para repensar as práticas docentes, pois diante da realidade vivenciada, ansiavam pelo diálogo com outras áreas e instâncias mais amplas da educação: "É preciso abrir o leque para não ficarmos somente na discussão sobre a sala de aula e sobre o dia a dia. Sair um pouco da área restrita da educação e ir pra uma área mais global, que nós também estamos inseridos" (CONFRATERNIDADE, VÍDEO) e, (ESPERANÇA, QUEST), também percebeu "a necessidade de uma formação atualizada para aprimorar meus conhecimentos, tanto em sala de aula como fora dela". Assim, a reflexão, prática norteadora do processo, pode conduzir para uma aprendizagem em comunidade, mais diversificada e menos exígua, importantes para mobilizar conhecimentos e proporcionar avanços nas aprendizagens e no crescimento dos professores.

Para realizar um trabalho que se ancore em paradigma reflexivo, na formação de professores, precisa-se pensar no uso do termo para que ele não se torne um slogan vazio de conteúdo (Zeichner, 2005). De acordo com Mizukami et al (2010), esse paradigma deve ter o objetivo de integrar componentes como o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Também é pertinente, para Nóvoa (1992), que se considere os três movimentos defendidos por Donald Schön (1992), já mencionados aqui em outro capítulo, o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a

reflexão na ação. Essa perspectiva pode ser percebida na formação desenvolvida, quando (SOLIDARIEDADE, QUEST) aponta que “as contribuições trazidas possibilitaram uma reflexão mais profunda sobre a nossa prática pedagógica, representando um momento muito produtivo de análise” e “essa formação foi única e muito proveitosa em especial no sentido de refletir sobre minhas práticas enquanto professor, compartilhando experiências, vivências e angústias juntamente com meus pares” (EMPATIA, QUEST).

Esses movimentos ganham sentido e importância no desenvolvimento pessoal e profissional, quando criados espaços formativos democráticos e os professores se sentem participantes e produtores de suas vidas e da sua profissão (NÓVOA, 1992). Quando, a partir da pausa para se pensar no que está fazendo – a reflexão na ação – apontam o que é significativo na medida em que promove mudanças no seu fazer pedagógico, pois passam a compreender, de forma mais crítica, o contexto escolar, dando um novo sentido para a ação pedagógica (ARMADOR, 2019), como é explicitado, “foi um espaço generoso para novas reflexões sobre o processo educativo, no sentido de possíveis e necessárias transformações na prática docente” (ESPERANÇA, QUEST).

Diante disso, ainda sobre a reflexão na ação, importa trazê-la para a discussão, pois se criou condições e tempo para a sua mobilização, diante de novas situações que quebraram a rotina quotidiana na escola, como é apontado “eu estou achando excelente essas reflexões porque eu visualizo como acontece na sala de aula, porque a gente não parava para pensar” (ENTUSIASMO, VÍDEO), e “contribuiu com a reflexão na ação do trabalho docente” (COMPREENSÃO, QUEST). Por meio desse processo, de acordo com Pimenta (2006, p. 20), os professores “criam e constroem novas soluções, novos caminhos”, para transformar suas práticas.

Nesses novos caminhos também é preciso considerar o movimento de reflexão sobre a reflexão na ação – que Donald Schön chama de professor reflexivo, Pimenta (2006). Isso envolve lançar mão de estudos, a valorização das pesquisas e a sua prática no processo de formação de professores, a partir do diálogo entre teoria e prática e da interação entre a universidade e a escola, como se procurou desenvolver nesse trabalho:

Esses encontros com pessoas que estão engajadas em mudanças são muito importantes. Nos abrem as janelas! Nos possibilita ter contato com pessoas pesquisadoras que estão dentro das Universidades de todo o País! Quando tivemos isso? E saber que as inquietudes e dificuldades que temos aqui também existem em outras regiões distantes e com realidades diferentes das nossas (ESPERANÇA, ESC. WHATS).

Por conseguinte, “com o compartilhamento com o pessoal que veio, a gente vê que as pessoas passam pelos mesmos problemas que nós, a gente sente que está buscando, eu senti um crescimento” (TERNURA, VÍDEO). Partindo dessa mobilização, se supera a hierarquia de saberes Mizukami et al.(2010), pois a igualdade e a interação entre investigação e prática estão postas, visto que as realidades apresentaram interrogações em comum, mas com a divergência dos saberes e seus embates, se constrói um repertório próprio e amplo de conhecimentos, os quais foram aproximados e reformulados. Essa amplitude pode ser percebida quando Esperança utilizou a expressão “abrir janelas” e, Ternura, apontou que sentiu o seu crescimento.

As hierarquias foram também rompidas entre os próprios colegas, pois as inquietações levantadas e discutidas no processo formativo reverberaram em uma atitude reflexiva dos professores, diante de problemáticas que envolviam todos participantes, tanto os que estavam em início de carreira ou em outros níveis de desenvolvimento profissional:

Para mim, como docente, é um crescimento ouvir todos os colegas com experiências e saber que muitas angústias que eu tenho, eles, como colegas que já estão quase se aposentando e trilhando outros caminhos fora da escola, também têm as mesmas angústias (AMOROSIDADE, VÍDEO).

Esses momentos ajudaram a gente a pensar juntos. Eu, com 25 anos de trabalho, vejo que tenho as mesmas dúvidas dos colegas que estão entrando, me dá um alento ver que não sou um dinossauro (GENEROSIDADE, VÍDEO).

Essa análise permite que os professores percebam os problemas do outro para além de um pensamento e de uma responsabilidade do âmbito individual, mas do coletivo, da própria escola e do sistema educacional. Assim, tenta-se superar a falta de atenção ao contexto social do ensino, considerando que os problemas são os mesmos de outros colegas professores, tanto os que estão atuantes na universidade quanto dos próprios participantes da pesquisa. Isso levou os professores participantes a apresentar os seguintes

ponderamentos: “foram momentos que impactaram nossos encontros, nos levando a refletir sobre o momento que passamos” (CALMA, VÍDEO), “foi Significativo refletir coletivamente sobre os problemas e as possibilidades no trabalho docente” (DETERMINAÇÃO, QUEST) e,

a formação ajudou a perceber que estamos “todos no mesmo barco”, o sentimento em comum dos anseios, fazendo com que possamos entender que, mesmo precisando muito mais dos responsáveis pelas políticas públicas, fizemos grande diferença pelo cotidiano na comunidade escolar (CARINHO, QUEST).

A formação coletiva possibilitou realizar uma análise mais abrangente e complexa da educação e, ainda, “[...] analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais, como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho” (IMBERNÓN, 2010, p. 49). Isso possibilitou dar outro *status* tanto para a formação continuada, quanto ao papel do professor, quando (EQULÍBRIO, VÍDEO) considera o processo formativo desenvolvido “como agente de transformação”, bem como outro participante considera que:

Foi um momento de sair da bolha e a partir das reflexões e dos conhecimentos externos e internos, tanto no que tange o aprender e ensinar, quanto buscar em minha posição repensar minhas práticas docentes e meu papel enquanto educador, como agente transformador social (ENTUSIASMO, QUEST.).

Com o movimento da prática reflexiva, nesse caso, os professores transcendem a reflexão sobre os aspectos técnicos do ensino, para se pensar uma sociedade mais justa e mais decente Zeichner (2005); (2008). De que existem outros caminhos possíveis, para que se possa ir contra a legitimação do que o sistema mercadológico impõe e que seja capaz de propor uma escola diferente, diante de uma realidade que cada vez mais se mostra controladora por demandas administrativas.

Destaco que no período em que o processo formativo ocorreu, as burocracias extrapolaram e prejudicaram o trabalho docente, mas isso não foi um impedimento, o trabalho coletivo mobilizou a reflexão crítica, trazendo para o grupo participante, visões que contribuíram com o enfrentamento do que a realidade impunha, trazendo uma perspectiva mais esperançosa para a educação. Propiciou enxergar possibilidades de mudanças e buscar por transformações, como apresenta (GENEROVIDADE, ESC. CHAT), “me

impactou positivamente, no sentido de ampliar minha visão e perspectiva de mudanças no nosso tão deprecado papel na educação”.

Dessa forma, com a pesquisa-ação, partindo de uma postura reflexiva, foi possível ultrapassar os limites de uma visão mais técnica do ensino, conduzindo a uma postura em que professor se deixou ser desafiado e, concomitante a isso, apoiado por meio da interação com seus pares. Isso, de acordo com Zeichner (2008) é importante para clarificar aquilo que se acredita, ou seja, na própria profissão docente, como ressalta (FORÇA, ESC. CHAT) “tudo me fez repensar, e confirmar o quanto a nossa profissão é importante”. E, também, ganhar coragem para perseguir suas crenças “foram ótimos os encontros, eles me fizeram refletir sobre as perspectivas em relação ao professor e que devemos seguir em frente encarando os desafios” (CORAGEM, VÍDEO).

Essa formação, que foi produzida pelos professores, os encorajou e motivou para a partilha de conhecimentos, conduzindo a um embate em seus de pontos de vista e promovendo uma mobilização de saberes pertinentes para o seu contexto, pois esteve conectada à produção de sentidos sobre as experiências de vida dos participantes (NÓVOA, 1992, p.26). Isso reverberou em autoconhecimento, quando o indivíduo se volta para si, “a partir de uma ação protagonizada pelo próprio sujeito sobre si”, que Fiorentini e Grecci (2013, p.13) consideram como autoformação, explicitada na seguinte escrita “foi uma proposta de aprendizagem e autoconhecimento da nossa profissão!” (CONFIANÇA, ESC, CHAT).

De acordo com Nóvoa (1992), esses aspectos são importantes para o desenvolvimento profissional docente, pois quando em redes de (auto)formação participada, os professores, em espaços mútuos de formação, são chamados a desempenhar papel de educador e de aprendiz, contribuindo com o crescimento de si e do outro, como é apontado “a socialização faz com que desperte entre nós um sentimento prazeroso de ensinar e aprender” (TRANQUILIDADE, VÍDEO) e “me impactou de forma positiva, pois senti a interação do grupo e o crescimento” (TERNURA, ESC. CHAT).

Isso corrobora com a mudança de postura dos professores no seu processo formativo, para que possam assumir seu papel/lugar na profissão

docente, pois visa perspectiva importante de criar um espaço democrático para que os docentes, com seus colegas, sintam-se sujeitos na própria formação e na produção da profissão Nóvoa (1992). Ressalto esse ponto de vista, pois em colaboração com o grupo de participantes desta pesquisa, percebemos o quanto o trabalho coletivo pode reverberar em empoderamento e motivação para ser/estar docente, conforme os seguintes dados:

Quando a gente participou e participa dessas tuas intervenções, estamos formando juntos também, junto contigo e parece que a gente faz parte do teu doutorado, porque aprendemos contigo e com os outros. Se ampara, colocamos nossas aflições e ao mesmo tempo conseguimos ter uma faísca de esperança e aí a gente entende porque escolheu ser professor, entende qual é o nosso papel docente. (ENTUSIASMO, VÍDEO).

Portanto, a formação coletiva e reflexiva, que levou em consideração os pressupostos até aqui apresentados, repercutiu em compreensões do trabalho e da profissão docente que, mediada pela colaboração, extrapolam a reflexão na ação (SCHÖN, 1992), ou seja, olhar somente para a sua prática de sala de aula. Dessa forma, pensar a reflexão como prática social, em comunidades de aprendizagem em que uns apoiam os outros, visando o crescimento não só de si, mas também de seu colega, reverbera em empoderamento e protagonismo docente, para que possa haver desenvolvimento e transformação na instituição em que atua.

A formação continuada nesta perspectiva, de construção coletiva horizontalizada, é uma alternativa possível e que, em sua produção subjetiva e singular, os saberes docentes - da experiência, de conteúdo, pedagógicos e contextuais - foram amalgamados e problematizados, tendo produção e avaliação realizada pelos próprios professores participantes. A formação continuada e o desenvolvimento profissional fundem-se em um só, ao superar as separações que os modelos clássicos de formação realizam, transcendendo a racionalidade técnica e integralizando formação e humanização. Portanto, a partir dessa concepção, é compreendido que a experiência vivenciada não é um modelo ou padrão, mas sim uma a proposição de que a formação continuada pode ser desenvolvida de outras formas, com outros modos de dizer, sentir e pensar, ao longo da carreira docente.

4.4 Da formação continuada dos “outros” para a construção da formação protagonista do “nós”

Inicio este metatexto defendendo uma postura, trazida no título desta categoria, de que a formação deve passar da ideia de “outros” para “nós” Imberón (2010), ou seja, os professores podem ser protagonistas em seus processos formativos no âmbito da escola. Essa perspectiva apresenta outra configuração para formação continuada, pois,

[...] passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

À vista disso, concordo com Forster e Leite (2014), ao dizerem que o ser/estar professor é um processo que se constrói ao longo de toda sua trajetória e carreira profissional, o qual se desenvolve, conforme também aponta Tardif (2002, p. 14), “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”. Com isso, a partir da socialização que o contexto da formação mobiliza, os professores vão construindo uma confiança, diante das partilhas e do envolvimento com o processo, que vai transformando o trabalho docente. Para se colocar como sujeito neste ser/estar docente é preciso se sentir valorizado e, essa percepção foi sendo reconhecida ao longo do percurso,

Alguns professores relataram que saíram da zona de conforto, pois foram encorajados a falar e a discutir sobre as temáticas. Percebi que se sentiram motivados com o fato de terem espaço para serem ouvidos, apresentar seus pontos de vista e fazerem suas reflexões com o grupo (DIÁRIO, 05. 2021).

Encontro eco nesses sentimentos expressos pelos meus colegas, participantes da pesquisa, ao sentir que me passaram essa confiança e o poder de valorização, quando iniciei a pesquisa do mestrado, a qual foi propulsora de me colocar à deriva para buscar e construir novos conhecimentos e seguir com o estudo que ora propus desenvolver. Acredito que, nesta pesquisa de doutorado, eles também sentiram essa confiança e poder, para se colocar à deriva, sentimento que vi despertado nos participantes, conforme registrado: “me surpreendeu o fato de algumas colegas

que se manifestavam muito pouco nas reuniões da escola e se dispuseram a falar e contribuir com o planejamento e discussão (DIÁRIO, 04. 2020). O que vai ao encontro com suas falas, durante a formação:

Este processo me fez sair da zona de conforto em relação à metodologia tradicional de ensino. Participei de todos os encontros de forma ativa, tendo contribuído ao compartilhar minhas experiências em um dos encontros. Todos participantes se envolveram com o processo, acredito que resultou em um ganho significativo de conhecimento para todos e também para manter o grupo motivado (FORÇA, QUEST).

Tive uma participação ativa e vi que a grande maioria mostrou bastante interesse em participar, o que tornou os encontros produtivos, sempre gerando discussões pertinentes aos temas e as angústias compartilhadas pelo grupo (COMPANHEIRISMO).

Essa tua pesquisa está me fazendo estudar. Estudei, escrevi e andei fazendo gráficos para poder contribuir. Estes estudos que estamos realizando agora, para mim estão sendo muito importantes porque eu estou aprendendo teoricamente, coisas que a gente não se apropriou. A gente nunca se apropriou, a gente vai para a sala de aula daquela forma que se acostumou e aprendeu a trabalhar. Agora saímos da área de conforto, que era entrar na sua sala de aula e fechar a porta! (ESPERANÇA, ESC. WHATS).

Dessa forma, os processos de formação continuada que são produzidos na escola devem ser valorizados. Nesse caso, não quero enfatizar que é uma questão de ficar somente na responsabilidade dos professores - visto que precisam de valorização, de salários e condições de trabalho dignos para tanto - mas no sentido de os professores serem atores da formação e, que há saberes que emergem de suas práticas e são capazes de contextualizá-los e confrontá-los com teorias para a produção de novos conhecimentos. Desse modo, precisamos superar a história da formação de dependência e subsídio, como defende (IMBERNÓN, 2010). Por isso, também foram destacados os relatos dos participantes, ao dizerem que saíram da zona de conforto, e isso representa que estão se questionando e refletindo outras formas de pensar suas práticas e de buscar outros e novos caminhos para produzir a formação, que reverbera em desenvolvimento profissional, pois concordando com Tardif (2014, p. 230),

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 dos quais ele a estrutura e a orienta.

Com a pesquisa, percebe-se que um dos fatores que promove e provoca o professor e professora a ser protagonista ou sujeito da formação, em que autores como Tardif (2014) e Imbernón (2010) enfatizam, é a criação de um lugar que os docentes se sintam motivados para tanto, visto as dificuldades que se enfrenta no contexto escolar. Os professores participantes em seus depoimentos reconhecem e apontam que este espaço formativo produzido por eles é importante, pois possibilita discutir, refletir, propor e solucionar as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano,

Eu parei pra ler e travei e me questionei nesse momento. Gostaria de agradecer a oportunidade que nós estamos tendo, porque ela está mexendo conosco. Porque a gente não para pra discutir, porque a correria do dia a dia não nos permite. Nas nossas reuniões pedagógicas já até discutimos, em alguns momentos, mas também muito superficialmente. E, agora, a gente está parando para discutir estas questões e buscar com o grupo, nos ajudar (GENEROSIDADE, VÍDEO).

Com isso, o desenvolvimento profissional dos professores e de uma escola, “as vivências coletivas, pode ser definido como aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e as atitudes dos trabalhadores envolvidos com a educação” (IMBERNÓN, 2010, p. 81). Suas experiências ganham importância, o que torna propício as tomadas de decisão em colaboração, para que se pense outras formas a escola, pois há efetivamente a participação, como é salientado “notei que a comunidade se interessou bastante pelas temáticas tendo interesse em discutir e apresentar soluções para alguns pontos de convergência e divergência nos afazeres da escola, em tempos de pandemia” (AMOROSIDADE, QUEST), e

Foram muitos momentos durante os nossos encontros e também após os encontros em que refletimos, discutimos e nos fortalecemos para a continuidade do nosso trabalho e mudança de posturas e estreitando laços para a continuidade das transformações, que se fazem necessárias no nosso fazer pedagógico (GENEROSIDADE. ESC. CHAT).

Nesse caso, a participante GENEROSIDADE também se refere a termos criando um lugar de formação, para além dos encontros virtuais, a partir do chat do whatsapp, em que dialogávamos e fomos construindo um processo que se complementava, com reflexões acerca dos debates e o próprio

desenvolvimento, em que cada um se responsabilizava. Inicialmente a criação do grupo no whatsapp tinha o objetivo de seguir com o planejamento, organização e desenvolvimento da formação, mas esse espaço ganhou outra configuração, quando os participantes traziam suas leituras referentes aos materiais estudados, suas escritas para apresentações e discussões acerca das temáticas, após a realização dos encontros virtuais.

Com esse espaço também superamos os percalços e dificuldades que o distanciamento físico causou, foi uma forma de nos mantermos unidos. Vimos a potencialidade daquele lugar, e as vozes foram ganhando força e motivação também. A vontade de participar, de falar e de estar presente foi aparecendo com grande potência, visto também a emergência de estarmos diante de um problema mundial de saúde. Assim, seguir a perspectiva da pesquisa-ação, neste trabalho, reverberou no “entrelaçamento dos participantes na construção da vida e dos conhecimentos que a tecem, que se aprende uns com os outros e através dos outros, propiciado pela formação coletiva, no seu sentido existencial” (FRANCO, 2016, p. 515), como é perceptível na escrita da seguinte participante,

Através da possibilidade de escuta dos meus colegas, pude perceber que eles possuem os mesmos anseios que eu, isso fez com que dialogássemos a respeito de possibilidades de construir uma prática docente diferente, visto que estamos vivendo um novo contexto onde devemos inserir as tecnologias na nossa prática (CONFIANÇA, QUEST).

Para isso, se considerou modos de ser, sentir, agir e pensar dos professores visto que, a pesquisa pretendia valorizar o protagonismo docente. Essa palavra “[...] nunca vem senão eivada de sentimentos, de crenças, de valores, de manifestações culturais e pessoais. Palavra “[...] dita com singularidade, marcada pelas formas de se expressar e particularizada pelos sentimentos e emoções” (DIAS et al, 2020, p. 7). A palavra protagonista, deriva do grego, protagonistēs, e, de acordo com o Dicionário Michaelis Online, significa participante ativo ou de destaque em um acontecimento (PROTAGONISTA, 2022), ou seja, aqui todos participantes foram considerados fundamentais e tiveram papel importante na pesquisa. Os professores, protagonistas do processo, produziram espaço para se colocar e colocar seus

dizeres, pois foi um trabalho em que decidiram o que e como fazer, o que discutir, pois:

Dizer é fundamental para assumir-se e comprometer-se. Para posicionar-se politicamente. Para construir subjetividades. Para conhecer-se e reconhecer o outro. [...] O processo de formação, ao abrir tempo e espaço para a troca de dizeres entre professoras, colegas de profissão, no âmbito institucional, constrói possibilidades de troca de sentidos e significados entre diferentes sujeitos de uma mesma rede de interdependências (DIAS *et al.*, 2020, p. 7).

E, isso, sendo mobilizado coletivamente por um grupo, os empodera, pois percebem que estão assumindo um lugar com corresponsabilidades definidas por eles mesmos. Sentem-se autores/produtores do processo, descobrem novas maneiras de ser/estar professor e de desenvolvimento individual e coletivo: “agora estamos saindo da nossa zona de conforto, estudando e buscando juntos, alternativas para novas práticas, diante dos novos desafios que enfrentamos no momento” (SUTILEZA, ESC. CHAT) e foi considerado como ponto positivo “discutir e tentar, junto com os colegas, encontrar alternativas para assuntos que sempre geram angústia dentro da escola” (SERENIDADE, QUEST). Nesse caso, assume-se e compromete-se com objetivos comuns do grupo que está inserido, pois o empoderamento se dá quando percebem que podem ser protagonistas de sua história e se sentem encorajados à mudança.

Em perspectivas de pesquisa-ação, de acordo com Franco (2016), que vem contribuindo e fortalecendo processos de formação continuada e, assim, com o empoderamento docente, valorizam a postura investigativa do professor, seu protagonismo e seus saberes, como elementos importantes para melhorar sua prática. Ideias que reiteram o papel da pesquisa-ação para provocar mudanças nas práticas escolares que fundamentam as ações pedagógicas, pois há comprometimento com o ato político e criativo que esse tipo de pesquisa propõe. Veiga (2015, p. 43), em seu estudo de mestrado também evidencia que a pesquisa-ação proporcionou mudanças significativas relacionadas aos aspectos da gestão escolar, “no repensar as formas e estratégias com que são ofertadas e discorridas as práticas de formação continuada no espaço da escola”.

Assim, ressalto com os estudos realizados e com os dados que foram produzidos, colaborativamente, o quanto esse tipo de proposta, pode reverberar

em empoderamento e contribuição para a mudança de atitudes e percepções em relação à docência, como é visto, com a escrita da seguinte participante em relação ao coletivo “percebi uma interação muito grande do grupo, pois algumas vezes saíram de sua zona de conforto e foram instigados a assumir uma postura crítica diante do seu fazer docente” (ATENCIOSIDADE, ESC. CHAT).

Por conseguinte, Franco (2016, p. 515) considera que para transformar uma ação pedagógica em práticas colaborativas é fundamental que “pesquisadores e professores engajem-se em processos mútuos de aprender-ensinar; de estranhar-compreender”, como é ressaltado “é um grande prazer poder participar desse processo, contribuindo na tua formação e aliado a isso na nossa formação” (CONFIANÇA, ESC. CHAT). Visto isso, os professores reconhecem a importância da pesquisa, pois procurei manter uma relação de pesquisador e pesquisado, respeitando as diferenças e mantendo o diálogo, como orientado, além de que:

Criar um universo cultural coletivo é uma tarefa fundamental do pesquisador em pesquisa-ação; no entanto, precisa fazê-lo na perspectiva de construção coletiva, de buscar participação, permitindo a contribuição de todos. Alerta: isso é diferente de organizar textos ou aulas para “aplicar” nos participantes! É fundamental essa postura de buscar o outro, partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões do grupo (FRANCO, 2016, p. 516).

Isso corrobora para que os participantes se envolvam e se sintam instigados a participar, pois os provocam e motivam. No início do processo, como assinalado anteriormente, alguns professores apresentaram pouca expectativa, até mesmo pelo contexto e por estarem imersos em outros modelos de formação, como ocorreu com a seguinte participante: “Excelente esta formação, mas não tenho motivação também, quando aparece convite para aperfeiçoamento eu deleto, não tenho vontade de fazer nada” (AFETIVIDADE, VÍDEO). A desmotivação e cansaço estavam presentes, quando chamados no primeiro momento, foi percebido o receio pelo que estaria por vir. Talvez por terem como referência processos formativos que anulam a subjetividade e

[...] negam a condição de autoria, de participação e autonomia das professoras em formação. Negam sua condição de sujeitos indivisíveis, produtoras de singularidades, de manifestações culturais,

de diferentes linguagens, de história, de práticas sociais (DIAS *et al.*, 2020, p.6).

E, seguindo o contrário dessa premissa, com o decorrer dos estudos e do desenvolvimento da formação, a mesma participante chegou ao final com uma visão diferente da que estava no começo “muito bom realizar esta formação e fazer essas reflexões, nesse momento estou me sentindo importante!” (AFETIVIDADE, ESC. CHAT). Nesse caso, reafirma-se o tipo de formação que se realiza, com a proposta da pesquisa-ação, ancorada na participação e na colaboração, visando à importância do papel de cada um no processo, como é visto com outra participante, “foi um processo democrático em que podíamos expor nossas considerações sobre os assuntos levantados para discussão (ESPERANÇA, QUEST).

Spagnolo (2017), ao realizar um trabalho com metodologias ativas na formação de professores, em sua tese, já anuncia que os docentes, ao participarem da sua pesquisa, sentiram necessidades de mudanças, de se comprometerem, de dialogarem e de realizarem o que foi proposto durante a formação desenvolvida. Ainda ressalta que, “o desejo de aperfeiçoamento e valorização são eminentes e alicerçados pela oportunidade de terem voz e vez, tempo para pensar e realizar as mudanças em que a união, a flexibilidade e a aceitação das ideias sejam elementos-chave nesse processo” (SPAGNOLO, 2017, p. 186), ou seja, é notório quando os professores dão significados às suas práticas e os saberes que dela provém, contextualizados e postos em discussão, possuem relevância para o trabalho pedagógico a partir do lugar construído para partilhas. Esse lugar, produzido coletivamente, abre caminhos para a motivação e participação, a partir dos significados atribuídos ao que será aprendido, conforme é dito pelos participantes “vejo que oportunidades são dadas para exprimirmos nosso modo de ver a educação como um todo” (RESPEITO, QUEST) e,

Nós agora estamos tendo esta oportunidade de discutir estas questões em função desse projeto, nós já deveríamos ter discutido isso antes na escola, precisamos disso, nós não vamos conseguir fazer um bom trabalho se nós não sentarmos para discutir. (CALMA, VÍDEO).

Os encontros sempre pertinentes e maravilhosos. Nos dá a oportunidade de relatar e repensar nossos atos enquanto educador, e

precisaremos dessa formação continuada sempre. Nossos estudos/formação não podem parar! (CONFIANÇA, VÍDEO).

A palavra oportunidade apareceu várias vezes e aqui a relaciono com outra palavra, a motivação, uma constante nas falas dos professores. Dessa forma, isso leva ao protagonismo docente, pois os professores sentiram-se apoiados para compartilhar momentos de angústias, suas dúvidas, seus dizeres e somar forças que valorizam o trabalho de cada um e, isso, “representa, de fato, os processos motivacionais orientados pelos objetivos comuns, pela afeição, pela aceitação do outro, para fortalecer o grupo de professores e fazer acontecer” (SPAGNOLO, 2017, p. 182).

E, ao mesmo tempo em que isso ocorre, buscando a participação efetiva e criativa de todas as pessoas envolvidas no processo, pode-se notar a presença do exercício da autonomia, que eleva a motivação como é percebido, “nesse momento tão complicado que estamos vivendo, os encontros são fundamentais para manter nossa motivação e procurar desenvolver um projeto coletivo dentro da escola” (COMPANHEIRISMO, ESC. CHAT), “com a formação, eu me senti motivada, porque a gente ficava muito no isolamento do nosso trabalho. Me senti motivada para buscar novos caminhos” (GENEROSIDADE, QUEST) e “a vontade de querer saber e aprender é o que prevalece. (CORAGEM, QUEST).

Portanto, a ideia da formação que passa de outros para nós, se efetiva e potencializa, pois, nesta pesquisa os professores quiseram estar ali participando e permanecendo até o final. Diferente de modelos formativos que são hierarquizados, a formação coletiva, horizontalizada, proposta e protagonizada pelos e pelas participantes da pesquisa contribuiu para o encorajamento de realizar e querer continuar com o processo formativo, diante de um contexto inédito e que causou e continua causando tantos medos e angústias, como foi o da pandemia. Mas, juntos e juntas construímos um processo de formação continuada alternativo e que buscou valorizar saberes e experiências diversas. Colocamos-nos “à deriva” de um modo que ninguém abriu mão de ninguém e, portanto, dessa forma, fortalecemos o nosso coletivo.

5 É preciso encerrar uma viagem para que outras possam ser iniciadas: considerações finais

[...] Estamos vivos
Aqui agora brilhando como um cristal
Somos luzes que faíscam no caos
E vozes abrindo um grande canal [...] (O RAPPA, 2013).

Início essas considerações, primeiramente, emocionada, pois é o momento em que fazemos uma retomada de todo trabalho desenvolvido. E, assim como em meus colegas, participantes da pesquisa, em mim também reverberou sentimentos que, em colaboração, foi nos motivando para que tornasse possível a chegada até aqui. Procurei, em todo momento, olhar esse trabalho coletivo inspirador, com respeito, ética, carinho e base teórica, buscando nele a força para que o rigor se mantivesse presente, visto que o contexto pandêmico não foi favorável para uma produção escrita mais tranquila.

Ao voltar na parte inicial da pesquisa, relaciono a formação continuada de professores com “O conto da ilha desconhecida”, de Saramago, que nos instiga e encoraja a buscar por lugares que, ao desembarcar neles, possamos nos ver de outras formas, pois não chegaremos os mesmos. Cada processo formativo vai acontecer ou nos acontecer de diferentes modos.

Assim como no conto, que o homem e a mulher vão em busca do desconhecido, porque se colocam à deriva, se empoderam e se abrem para novas aprendizagens, no processo formativo também construímos um espaço-lugar, de reflexão coletiva, compreendendo a formação continuada como um *continuum*, um percurso, que pode ser protagonizado/producido pelos próprios docentes, em seu local de trabalho.

Compreender a formação nesta perspectiva, como uma oportunidade de sair ou superar espaços engessados, mecanizados por lógicas e sistemas mercadológicos, nos transporta para outro lugar formativo, onde importa considerar as subjetividades, os modos de sentir, de dizer, de se colocar e os sentimentos de um grupo. Isso provocou e mobilizou a busca de novos caminhos, de “sair da zona de conforto” como visto pelas participantes (FORÇAe GENEROSIDADE), porque estiveram sensíveis e abertos à

formação. Para isso, se levou em conta várias dimensões da formação -as pessoais, coletivas, profissional, contextual, e organizacional, com vistas para uma formação integral dos professores. Pensar essas dimensões valorizou a formação realizada na, pela e com a escola.

Com isso, retorno ao conto de Saramago ao indicar e nos ensinar que o percurso é mais importante que a chegada, que se abrir para uma possibilidade desconhecida, é percorrer um lugar singular e único, como foi experenciado na formação que produzimos coletivamente. Para que essa viagem/percurso formativo fosse possível e, assim, chegar à tese apresentada, a pesquisa foi guiada pela seguinte questão norteadora: Quais as principais características e como se desenvolveu o processo de formação continuada pensado e construído com e pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar?

Então, em busca da ilha, concluí que a formação mais coletiva e menos hierárquica contribuiu com o compartilhamento de experiências, mobilização de saberes e construção de conhecimentos, o que corrobora para o protagonismo dos professores ao produzir o processo formativo.

A viagem que eu e meus colegas participantes nos dispusemos a fazer, foi desafiadora, mais ainda, no sentido de que estávamos em um momento nunca vivenciado, anteriormente. O percurso dessa viagem formativa foi feito com muitos obstáculos, mas, mais ainda, com êxitos.

Esta pesquisa de cunho qualitativo, ancorada na pesquisa-ação colaborativa, precisou passar por reformulações e mudanças, as quais tiveram a participação dos professores, para decidir como produziríamos o processo de formação continuada. Dessa maneira, a formação foi planejada, desenvolvida e avaliada pelos professores participantes, dentro de um espaço democrático, havendo uma construção coletiva horizontalizada, desde seu princípio.

Nesse sentido, foi percebido e reconhecido pelo coletivo de professores, no decorrer da formação, que a proposta colaborativa possibilitou se sentirem mais confiantes, pois a interação e a participação foi crescendo, à medida que os encontros iam acontecendo, de modo que esses participantes foram se envolvendo mais com as discussões, refletindo, estudando e partilhando com o grupo.

As expectativas foram mudando, conforme os professores foram se engajando e produzindo a formação. A partir do momento que se sentiram importantes e valorizados, encorajaram-se a falar, a apresentar seus pontos de vistas e até os que se consideravam mais tímidos, se desafiaram.

Isso contribuiu para uma participação significativa, meus colegas participantes se fizeram presentes, porque queriam estar naquele espaço, estudando e partilhando. Chegar ao final de um processo, estando em um período difícil e obscuro, com o grupo participando, demonstra o quanto a formação teve importância, o que pode ser considerado um resultado profícuo. Acredito que isso não seja unicamente pela formação desenvolvida, mas está permeada pelas relações que foram sendo estabelecidas, antes de cursar o doutorado.

Ter esse resultado, para mim, como pesquisadora-professora-colega, é gratificante e motivador, pois foram muitos desafios e tensões, que às vezes me imobilizavam, mas, em grupo, conseguimos resolver e superar as situações que pareciam impeditivas de seguir com a pesquisa. Sendo assim, maior ainda foi o aprendizado, de estar com o olhar atento para o processo, como mediadora, visto as ações e responsabilidades que todos desempenharam, assim procurei estar aberta ao exercício da alteridade, para que a experiência fosse possível para cada um e a voz do coletivo fosse contemplada.

A falta da presença física foi uma grande dificuldade encontrada, pois estávamos assolados pelo sentimento de solidão, pelo isolamento em nossas casas, sem estar todos juntos, perguntar e se ajudar, como acontecia quando encontrados na escola, presencialmente. Muitos professores não dominavam as tecnologias e isso os apavorava, pois era o meio de desenvolvermos as aulas e de comunicação. Não conseguíamos ter o retorno dos alunos e a secretaria estadual de educação focava mais no controle do nosso trabalho, com burocracias administrativas e estudo com lives, em vez de alternativas para que o alcance do ensino híbrido/remoto fosse maior. Dessa forma, as demandas de trabalho, para o ensino e a sua mediação pelas tecnologias digitais acarretou em exaustão, que foi um limitante de haver uma participação maior de alguns professores na pesquisa.

Diante das condições de trabalho adversas e perversas, de condicionantes políticos que acentuaram os problemas da educação, a formação foi potente, pois os professores acreditaram na ideia, acreditaram e confiaram em mim, enquanto pesquisadora, e mais importante ainda, acreditaram em si mesmos e nos colegas. O grupo, que foi presença, acolheu e sensibilizou-se diante das dificuldades. Criaram a oportunidade de dizer e fazer, de ensinar e aprender, que motivou, empoderou, a partir da confiança, do respeito e da colaboração.

A formação foi humanizadora, diante das ações formativas instrumentalizadoras para o ensino remoto. Os encontros contribuíram para que a falta da presença física, fortalecesse e mantivesse o equilíbrio emocional, como foi salientado por TERNURA. Ser apontado pelos participantes que o processo salvou o período de quarentena e de isolamento, como também relatou SOLIDARIEDADE, pela questão de a saúde mental do grupo estar abalada, pode ser considerada uma das afirmações mais significativas, pois não tínhamos a dimensão do que a formação poderia corroborar.

Apesar de todos estarem cansados do ambiente virtual, através dele foi possível produzir uma formação, que foi aproximadora e sensibilizadora, considerada importante para manter o vínculo afetivo, o equilíbrio emocional dos participantes e unir o grupo para estudar, se ajudar e refletir sobre o ensino, e enfrentar os desafios, naquele período. Compartilhar os medos e angústias criou um canal de apoio, que reverberou em fortalecimento de todos e provocou várias sensações, emoções, sentimentos, responsáveis para não perdermos a esperança. A partir desse canal de apoio, as vozes ganharam força e os participantes criaram coragem para se arriscar, o que oportunizou a produção horizontal da formação.

Assim, a formação coletiva horizontalizada é uma alternativa viável, que ancorada em perspectivas e concepções já existentes, pode ser considerada um avanço no que diz respeito ao processo de formação continuada de professores, normalmente vivenciado e compreendido nos espaços escolares, que surtiu efeitos maiores ao esperado.

A formação foi transformadora, pois a partir do trabalho coletivo em que as responsabilidades foram assumidas por todos, os professores passaram a ser protagonistas do processo. Isso deslocou a formação continuada para um outro *status*, em vez de ser realizada somente com eles, foi realizada por eles e para eles, superando o individualismo e a competição. O movimento autoral, dos professores que participaram da pesquisa, inverte a lógica das formações verticalizadas, que já estão prontas e são realizadas sem o embate e a discussão com as demandas da escola. Com isso, a proposta que empoderou as professoras e os professores participantes foi reconhecida como uma alternativa potente de aprendizagem para o crescimento de si e do grupo.

Foi descentralizadora, quando também comparada com outras formações já vivenciadas na escola e com as que estavam ocorrendo concomitante com a pesquisa. A proposta foi considerada como relevante, pois atendeu aos interesses e valorizou os saberes docentes. Foi reconhecida a diferença com outros modelos de formação, visto que alguns relataram que não se apropriavam de estudos e teorias. Compreendeu-se a relação teoria e prática e seu embate e problematização como importantes, para superar os limites de uma visão mais técnica do ensino, conduzindo a uma postura reflexiva.

O partilhar as experiências entre o próprio grupo participante e com professores convidados externos à escola, possibilitou uma discussão mais ampla acerca das complexidades da educação, contribuindo com a relação entre escola e universidade, ensino e pesquisa. Dessa forma, a reflexão coletiva, corroborou no rompimento de hierarquias, a partir da partilha de experiências. De conhecer a realidade do outro e perceber que não era tão diferente, como os problemas comuns da profissão e do período do ensino remoto. Consequentemente, os professores compreenderam que são seres inconclusos, que estão em constante aprendizado, assim se sentiram à vontade para questionar e se questionar, de dizer que não sabem tudo.

O trabalho coletivo impulsionou a vontade de participar, tornando a formação continuada significativa para o grupo e fortalecendo a identidade docente. O aprender em grupo e com o grupo, colaborou com a interação, com

o reconhecer-se no outro, visto o respeito ao diverso e a importância dos saberes que foram partilhados.

A reflexão, tendo em vista a dimensão coletiva, desencadeou um sair de si e voltar-se para si mesmo, num processo autoformativo, conscientizado e compromissado com a formação para o seu crescimento, do grupo e para, além disso, buscar a transformação do contexto que está inserido. Assim, a formação foi motivadora, pois se sustentou e valorizou a importância do professor e da escola pública na sociedade. Isso contribuiu para superarmos e resistirmos ao momento que estávamos enfrentando, com a pandemia, reformas educacionais, cortes na educação dentre desmandos e ataques por parte do governo federal.

Em relação a esses desmandos, fomos resistência e um dos questionamentos trazidos na defesa da tese, pela professora Suzane Gonçalves é se o grupo participante tem clareza disso. Talvez, em relação ao grupo, precisasse levar essa discussão para ouvi-los e refletirmos sobre a questão. Este já pode ser um dos aspectos importantes para ser dialogado na divulgação e discussão dos resultados com os participantes que será realizado em breve.

As seguintes questões, também considero ser importantes para abrir margens a trabalhos futuros: Penso em como se desenvolveria, essa alternativa de formação, em tempos de presença física, ou pós ensino remoto? Será que teria as mesmas significações e características? Esses questionamentos também foram trazidos pela professora Maria Isabel Cunha, na banca de defesa, sinalizando a importância de sequência em novos trabalhos. Também destacou se até que ponto a pesquisa-ação, por ser desenvolvida por alguém que faz parte do grupo pesquisado fez diferença no aceite e participação do grupo integrante da pesquisa? Isso porque a pesquisa ação é uma metodologia que integra perspectiva de pesquisadora e de colega ao mesmo tempo. Estas e outras importantes colaborações no diálogo final de “apresentação” da tese trago para compartilhar neste momento conclusivo com o objetivo de anunciar os caminhos possíveis a serem trilhados com esse tema.

Portanto, tendo até aqui defendido a ideia da pesquisa colaborativa, de que os participantes sejam valorizados, sejam protagonistas, firmei um

compromisso, ético, com meus colegas, de realizar um encontro presencial para apresentar e discutir acerca dos resultados deste trabalho. Será um momento muito significativo para nós, olharmos juntos como chegamos da viagem e pensar em como podemos continuar, visto que foi reconhecido pelo grupo, como uma oportunidade de continuarmos, e oportunidades não podem ser deixadas para trás.

Essa oportunidade que os participantes salientaram, não pode ser abandonada, pois foi viabilizada a partir deles próprios, provocada e instigada pelo trabalho coletivo e principalmente pela valorização e motivação que cada um sentiu. Todos permitiram e quiseram que isso fosse possível, e ainda querem, como foi enfatizado por Confiança, que “a nossa formação não pode parar”.

Assim sendo, voltando para o conto da ilha desconhecida, no final, o homem sonha com a ilha, emergindo do próprio barco, por meio de flores e árvores brotando. Com a pesquisa, a viagem ocorreu e chegamos/produzimos a ilha, com uma formação sensibilizadora, que emergiu amor, confiança, força, ternura, companheirismo, responsáveis por concluirmos o percurso motivados e fortalecidos.

Referências

- AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019.
- ALVES, R. O. **Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANPED. Manifesto contra a desqualificação da formação de professores da educação básica. **ANPED**, 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>> Acesso em: 10 nov. 2020.
- ANTUNES, J.; SARTURI, R. C.; AITA, S. M. R. A ampliação da obrigatoriedade da educação básica no cotidiano das práticas: um estudo entre a “política proposta” e a “política em uso”. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 11, n. 3. Agosto de 2017.
- ARMADOR, T. J. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola**: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.
- ATIÉ, L. **Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente. Desafios da Educação, 2020**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/formacao-docente-pandemia/>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- AZEVEDO, P. D. O conhecimento matemático na educação infantil: o processo de formação continuada de um grupo de professoras. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. **Anais...** 2013.
- BACCO, T. S. **Grupo colaborativo e o uso da mídia na escola**: avaliação de uma proposta formativa de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2016.
- BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, mai./ago. 2012.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.304, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Diário Oficial da União, 9 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pactonacionalem/portaria1140.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais 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. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcncem.pdf>>. Acesso em: 15 julho. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação (MEC). Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018b. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 20 junho. 2019

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, 2020.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: Construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CARVALHO, T. C. **Desafios e possibilidades de um trabalho colaborativo para a formação continuada com docentes do ensino médio público**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetória e tendências no campo da pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2013.

DALL'IGNA, M. A.; CÓSSIO, M. F. As políticas estaduais de formação continuada de professores no rio grande do sul (1990-2010). In: ANPAE SIMPÓSIO, 2011. **Anais...** 2011.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10, Florianópolis, outubro de 2014. **Anais...** 2014.

DIAS, J. *et al.* Formação docente: sentidos e discursos de professoras de educação infantil como portadoras de vez e voz. **Educ. Perspect.**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-15, 2020.

DIEESE. **Emenda Constitucional Nº 109/2021: novo desmonte dos direitos sociais**. Número 257, 05 de maio de 2021.

DOURADO, L.; ROCHA, D. R. 2020: DCNs da formação continuada de professores: retrocessos e resistências. Webconferência transmitida via YouTube pela Anfope Nacional em 29 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bmQYpTPe7hM>> Acesso em: 10 set. 2020.

DUARTE, A, W, B; HYPÓLITO, A, M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 736-753, set./dez. 2020.

DUTRA, R. M. M. **Formação continuada de professores na escola**: prática docente e autonomia pedagógica na Educação Infantil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, 2014.

ESQUICIE, Grupo Contrapsicológico. Imagens da alteridade ou a necessidade de relacionar-se com o outro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Orgs.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: Fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABRA, J. M. **As imagens e autoimagens da docência diante do Ensino médio Politécnico**. 2016. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, 2016.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Injuí, 1987.

FIORENTINI, D.; GRECCI, V. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Formação Docente**. 2013. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74/64>>. Acesso em: 18 mai. 2019.

FONTANA, M. I. Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com a escola do campo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais**. 2015.

FORSTER, M. M. S; LEITE, T. C. Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez. 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação Pedagógica: Práticas de empoderamento e participação. **EDT- Educ. Temat. Digit**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr/jun. 2016.

FRANGELA, R. C. P. Formação de professores em tempos de BNCC: Um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em movimento**, v.2, i.2, n.4, p. 380-394, jul./dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

FREITAS, L. M. et al. Políticas públicas para formação continuada de professores no ensino médio. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 115-134, 2018.

FREITAS, M. H. Formação de professores no contexto da pandemia: dilemas e riscos de precarização. Sétima Atividade Integradora (ATI), transmitida via

YouTube no dia 02/06/2020. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=XaSpoHi5-Hw>> Acesso em: 10 jun. 2020.

FRIGOTTO, G. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.636-652, abr. 2021

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, LDA, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n.3, p. 381-392, set./dez. 2003.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, B. et al. **Professores do brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GAUTHIER, J. O que é pesquisar – entre Deleuze-Guatari e o candomblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 69, dez. 1999.

GERMANOS, E. **Contradições como força de mudança**: o processo de formação continuada de professores do ensino médio enquanto potencializador da práxis transformadora à luz da teoria histórico-cultural. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOBO, M. R. **O ensino médio politécnico no estado do rio grande do sul**: o princípio pedagógico da pesquisa e a reconstrução dos saberes docentes na escola pública. 2018. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2018.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B.. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.
- LACERDA, M. P.; SIMÕES, C. A. Políticas públicas para o ensino médio. **Revista Debates**, Belo Horizonte, n. 7, ago. 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, A. M. O Tao da teia – sobre textos e têxteis. **Estudos Avançados**, n. 17, set. 2003.
- MACHADO, A. M. Pânico da folha em branco? Para entender e superar o medo de escrever. In: BIANCHETTI, L.; MESKENAS, P. (Orgs.). **Trama do conhecimento**: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa. São Paulo: Papirus, 2008.
- MACHADO, J. C. **Ateliê de formação continuada e em serviço de professores**: desafios e possibilidades. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2015.
- MAGALHÃES, M. S. Apontamentos para pensar o ensino de História de hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, jun. 2006. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- MAGALHÃES, R. C. B. P.; SOARES, M. T. N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 162, p. 124 -147, out./dez. 2016.
- MARCELO, C.. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

- MARQUES, M. O. **Escrever é preciso**. O princípio da pesquisa. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIZUKAMI, M. G.N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- MELLO, E. S. N; SANTOS, C, R. A formação continuada de professores(as) no Brasil: do século XX ao século XXI. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 11, 2020.
- MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017.
- NASCIMENTO, A. M. P. **A construção coletiva de uma práxis emancipatória em alfabetização matemática**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2016.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.
- NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.
- NÓVOA, A. Formação de Professores em tempo de pandemia. **Webconferência transmitida através do YouTube pelo Instituto Iungo em**

23/06/2020. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM&t=814s>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

OLIVEIRA, V. Dispositivo grupal e formação docente. **Revista de Educação**, v. 6, n. 11, 1º sem. 2011a.

OLIVEIRA, V. O grupo como dispositivo de formação de professores. In: ZANCHET, B. M. et al. (Orgs.). **Processos e práticas na formação de professores**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011b.

OLIVEIRA, C. T; GONÇALVES, S, R, V. Um debate acerca da reforma curricular do ensino médio pautada pela medida provisória nº 746/2016. In: IV SIPASE : Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação : a construção da profissionalidade docente : a pessoa em formação. Porto Alegre: EDIPUCRS. **Anais...** 2018.

OLIVEIRA, D, A. PEREIRA JUNIOR, E. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D, A. POCHMANN, M. (Orgs.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

ORTH, M. MEDEIROS, C. E. Políticas de formação continuada de coordenadores e professores na modalidade remota em meio à pandemia. **Revista Paideia- Revista Científica de Educação a Distância**. V. 14, n. 26. 2022.

O RAPPA. **Auto-reverse**. 2013. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/o-rappa/auto-reverse/>> Acesso em: 25/10/2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revendo o ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.

PINTO, M. G. C. S. M.G. **A prática do professor de educação superior: saberes e formação**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Unisinos, 2005.

PROTAGONISTA. In: Michaelis- Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=protagonista>>. Acesso em: 23/10/2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica Ensino Médio Politécnico**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político Pedagógico Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2016a.

RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação curricular ensino fundamental e médio: documento orientador**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2016b.

RIO GRANDE DO SUL. **Orientações à rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul para o modelo híbrido de ensino**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **MATRIZES DE REFERÊNCIA PARA O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO ANO LETIVO 2021**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2021.

RODRIGUES, L. Z. et al. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, p. 1-39, nov./dez. 2021.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação:Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002.

SANTOS, E. A. G.; FIGHERA, A. C. M. A formação docente no ensino superior: processos formativos e aprendizagem da docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, ANPEDSUL, 9, 2012. **Anais...** 2012.

SARAIVA, M. et al. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 419-442, mai./ago. 2022.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SILVA, M. O. L.; CABRAL, C. L. O. **Formação continuada**: Desenvolvimento profissional de professores na escola. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, A. F. G.; SERRAZINA, M. L.; CAMPOS, T. M. M. Formação Continuada de Professores que Lecionam Matemática: desenvolvendo a prática reflexiva docente. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 50, p. 1505-1524, dez. 2014.

SODRÉ, F. Epidemia de Covid-19: questões críticas para a gestão da saúde pública no Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, Vitória (ES), v.18, n. 03, 2020.

SPAGNOLO, C. **A formação continuada de professores**: o design thinking como perspectiva inovadora e colaborativa na educação básica. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro Editora, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TREVISAN, A. L.; PEDROSO, E. R. F. A epistemologia da prática na formação de professores e suas consequências na relação teoria e prática. In: ANPED SUL, 9, 2012. **Anais...2012**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsgul/9anpedsgul/paper/viewFile/1217/866>> Acesso em: 10 mai. 2020.

VEIGA, C. F. R. **A pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço**: um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, 2015.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos I.** São Paulo: PND, 1996.

ZAMPIERI, M. T.; JAVARONI, S. L. A Constituição de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem em Ações de Formação Continuada: abordagem experimental com GeoGebra. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 61, p. 375-397, ago. 2018.

ZANCHET, B. M.; PINTO, M. G. G. Processos, práticas e formação de professores do ensino médio. In: ZANCHET, Beatriz M. et al. (orgs.).**Processos e práticas na formação de professores.** Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

Apêndices

Apêndice 1- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Joice MirapalheteFabra

Orientador(a): Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS

Telefone: 053 XXXXXXXX (pesquisador) / 053 XXXXXX (PPGE/FaE/UFPel)

Concordo em participar do estudo **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: Uma construção coletiva**. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será “Analisar a constituição de um processo (projeto) de formação continuada pensado e construído pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar”, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

Estou ciente de que a minha participação envolverá o preenchimento questionários, a participação em entrevistas e encontros virtuais que serão gravados.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____ DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS; Telefone: (53) 999682917.

ASSINATURA

DO

PESQUISADOR

RESPONSÁVEL:

Apêndice 2: Questionário 1

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador responsável: Joice Mirapalhete Fabra

Orientador(a): Drª Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS

Telefone: (53) XXXXXXXXX (pesquisador) / (53) 32845533 (PPGE/FaE/UFPel)

Título do trabalho: Formação continuada de professores do ensino médio: uma construção coletiva

Questionário

Prezado(a)

Estamos realizando uma pesquisa de doutorado denominada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: uma construção coletiva” junto ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/FaE da universidade federal de pelotas – UFPel.

A referida pesquisa, tem como objetivo geral “Analizar o processo de formação continuada pensado e construído pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar”. A pesquisa conta com o planejamento e desenvolvimento de um processo coletivo de formação, que

compreenderá atividades síncronas e assíncronas, devido a situação de excepcionalidade que nos encontramos, com a pandemia do novo coronavírus. Para tanto, serão realizados encontros virtuais os quais serão gravados (Caso você não autorize a gravação, estará inviabilizando sua participação na pesquisa).

Sendo assim convidamos você para participar da pesquisa, respondendo este questionário, o qual contribuirá com o planejamento e desenvolvimento de um processo de formação continuada.

Ao responder as questões você autorizará a utilização dos dados e a sua publicação apenas para fins científicos e acadêmicos.

Você levará em torno de 10 minutos para responder este questionário.

O prazo para devolutiva é até 31 de março de 2021.

1-De acordo com os termos explicitados anteriormente assinale: (Ao concordar em participar da pesquisa você autoriza a gravação dos encontros)

Concordo em participar da pesquisa

Não concordo em participar da pesquisa

2-Nome completo (o nome será trocado por um codinome):

3-Disponibilize seu email para contato futuro:

4-Qual a sua faixa etária?

Menor de 20 anos

20 a 25 anos

26 a 31 anos

32 a 37 anos

37 a 42 anos

43 a 48 anos

49 a 54 anos

Acima de 55 anos

5- Qual a sua identidade de gênero?

Feminino

Masculino

Prefiro não declarar

Outro:

6-Como você se declara em termos de raça/etnia?

Parda

Branca

Preta

Indígena

Outro:

7-Ocupa qual cargo nessa escola?

Professor(a)

Supervisor(a)

Orientador(a) educacional

Vice-diretor(a)

Diretor(a)

Outro:

8- Há quanto tempo exerce o cargo mencionado?

Até 3 anos

De 4 a 7 anos

De 8 a 11 anos

De 12 a 15 anos

De 16 a 18 anos

Mais de 18 anos

9- Qual sua carga horária nessa escola?

10- Você atua em outra escola? Qual a sua carga horária na(s) outra(s) escola(s)?

11- Se professor(a), em quais disciplinas você atua?

12- Qual o curso da sua graduação?

13-Possui especialização? Se sim, qual? Qual o ano de titulação?

14- Possui mestrado? Se sim, qual? Qual o ano de titulação?

15- Possui doutorado? Se sim, qual? Qual o ano de titulação?

16- Há quanto tempo atua na educação básica?

Até 3 anos

De 4 a 7 anos

De 8 a 11 anos

De 12 a 15 anos

De 15 a 18 anos

Mais de 18 anos

17-Para a realização desta pesquisa será necessário saber as condições de acesso ao uso das tecnologias digitais. Portanto, possuo:

Smartphone

Tablet

Notebook

Computador de mesa

Nenhum dos equipamentos acima

Outro:

18- Você possui internet em casa?

Sim

Não

19- Se sim, Que tipo de internet?

Via rádio

Dados móveis

Fibra ótica

Outro

20-A velocidade da internet disponível:

De 2 a 4 Mb

De 5 a 7 Mb

DE 8 a 12 Mb

De 12 a 15 MB

Outro:

21- Em relação a internet que posso, considero:

Ótima

Boa

Ruim

22-O processo formativo se desenvolverá de forma virtual, com atividades síncronas e assíncronas, como no ensino remoto na escola, marque como você se sente, em relação a sua familiaridade com as tecnologias digitais:

Seguro

Inseguro

Razoavelmente seguro

23- Como esta proposta de formação pressupõe a construção coletiva, marque a opção que você considera mais adequada para desenvolver o processo:

Palestra

Live

Grupo de Estudos

Curso

Oficina

Outro:

24- Quais temáticas você considera relevantes para serem discutidas no processo?

25- Dos temas que você sugeriu qual você se sente mais seguro para abordar em uma apresentação?

26- Caso seja escolhido um dos temas que você se sente seguro para falar, você se dispõe a apresentar em um encontro?

Sim

Não

27- Você considera viável que os encontros no meet sejam realizados a cada 15 dias?

Sim

Não

Outro:

28- Você gostaria de sugerir ou comentar algo que não tenha sido perguntado e que considera importante para o planejamento e/ou desenvolvimento da proposta de pesquisa?

Apêndice 3: Questionário 2

AVALIAÇÃO DO PROCESSO COLETIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador responsável: Joice MirapalheteFabra

Orientador(a): Drª Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS

Telefone: 53 XXXXXXXXXX (pesquisador) / (53) 32845533 (PPGE/FaE/UFPel)

Título do trabalho: Formação continuada de professores do ensino médio: uma construção coletiva

Questionário

Prezado(a) Colega!

Com este questionário estamos dando continuidade a pesquisa de doutorado denominada “Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: uma construção coletiva” desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/FaE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

A pesquisa contou com o planejamento e desenvolvimento de um processo coletivo de formação, que compreendeu atividades síncronas e assíncronas, devido a situação de excepcionalidade que nos encontramos, com a pandemia do novo coronavírus.

Sendo assim convidamos você para responder este questionário, destacando a sua inestimável contribuição em todo o processo. Solicitamos a devolução deste até o dia 07/10/2021.

Destacamos que ao responder as questões você autorizará a utilização dos dados e a sua publicação para fins científicos e acadêmicos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROCEDIMENTOS: Fui informado(a) de que o objetivo geral da pesquisa é “Analisar o processo de formação continuada pensado e construído pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar”. Estou ciente de que a minha participação envolverá, nessa etapa, o preenchimento de um questionário pelo Google forms e que será resguardado meu nome e os dados coletados serão utilizados para compor o estudo, a pesquisa e trabalhos acadêmicos relacionados aos achados.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem e formação de professores.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar da pesquisa. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar

em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS; Telefone: (53) 32845536.

Pesquisadora responsável: Joice MirapalheteFabra

E-mail: joicefabra@gmail.com

Orientadora: Dra Maria das Graças Carvalho da silva Medeiros Gonçalves Pinto

E-mail: profgra@gmail.com

Instituição: Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de

Educação/Universidade Federal de Pelotas

Endereço: Rua Coronel Alberto rosa, 154 - Centro Pelotas/RS

Telefone: (53) 32845536 (PPGE/FaE/UFPel)

Termo de Consentimento Livre e esclarecido: Declaro estar esclarecido sobre os termos apresentados e consinto por livre e espontânea vontade participar desta pesquisa.

1-De acordo com os termos explicitados anteriormente assinale:

() Concordo em responder este questionário e, desta forma, continuar participando da referida pesquisa.

() Não concordo em responder este questionário e, desta forma, interrompo minha participação na referida pesquisa.

2-Nome completo (o nome será trocado por um codinome):

3- Escreva/compartilhe suas considerações sobre este processo coletivo de formação continuada. Cite os pontos positivos e negativos.

4- O que você considera ter sido mais significativo em todo o processo?

5- Como este processo de formação continuada interferiu ou não na forma como você se vê como docente?

6- Como você analisa a sua participação no processo?

7- Como você vê a participação do coletivo diante deste processo?

8- Você entende que algo possa ter dificultado ou não a sua participação e/ou a do grupo no Projeto? Justifique sua resposta.

9- Você considera a possibilidade de dar continuidade neste processo de formação continuada? Como seria (sugestões)?

Apêndice 4: Escrita whats

Escrita Whatsapp

AVALIAÇÃO DO PROCESSO COLETIVO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador responsável: Joice MirapalheteFabra

Orientador(a): Drª Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação (FaE)/Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS

Telefone: 53 XXXXXXXXXX (pesquisador) / (53) 32845533 (PPGE/FaE/UFPel)

Título do trabalho: Formação continuada de professores do ensino médio: uma construção coletiva

Prezado(a),

Com o uso do grupo criado no Whatsapp, "Pesquisa-formação CESVP", estamos construindo um espaço de escrita coletiva, que vem a colaborar com a pesquisa de doutorado denominada "Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: uma construção coletiva" desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/FaE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. A pesquisa conta com o planejamento e desenvolvimento de um processo coletivo de formação, que compreendeu atividades síncronas e assíncronas, devido a situação de excepcionalidade que nos encontramos, com a pandemia do novo coronavírus. Sendo assim convidamos você para responder este termo, destacando a sua inestimável contribuição em todo o processo. Destacamos que ao responder, você

autorizará a utilização dos dados e a sua publicação para fins científicos e acadêmicos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROCEDIMENTOS: Fui informado(a) de que o objetivo geral da pesquisa é “Analisar o processo de formação continuada pensado e construído pelos professores de ensino médio do Colégio Estadual Santa Vitória do Palmar”. Estou ciente de que a minha participação envolverá, nessa etapa, o preenchimento de um questionário pelo Google forms e que será resguardado meu nome e os dados coletados serão utilizados para compor o estudo, a pesquisa e trabalhos acadêmicos relacionados aos achados.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem e formação de professores.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar da pesquisa. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS; Telefone: (53) 32845536.

Pesquisadora responsável: Joice MirapalheteFabra

E-mail: joicefabra@gmail.com

Orientadora: Dra Maria das Graças Carvalho da silva Medeiros Gonçalves Pinto

E-mail: profgra@gmail.com

Instituição: Programa de Pós-graduação em Educação/ Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas

Endereço: Rua Coronel Alberto rosa, 154 - Centro Pelotas/RS

Telefone: (53) 32845536 (PPGE/FaE/UFPel)

Termo de Consentimento Livre e esclarecido: Declaro estar esclarecido sobre os termos apresentados e consinto por livre e espontânea vontade participar desta pesquisa.

De acordo com os termos explicitados, anteriormente, assinale:

() Concordo e autorizo a utilização das mensagens no grupo de whatsapp criado para a pesquisa.

() Não concordo e não autorizo a utilização das mensagens no grupo de whatsapp criado para a pesquisa.

2- Nome Completo: (O nome será substituído por um codinome)

Apêndice 5: Quadro de categorização 1

Quadro de categorização 1

Apêndice 6: Quadro de categorização 2

Unidades de sentido	Categorias finais
Condições de trabalho, vínculo afetivo e emocional, fortalecimento grupal, políticas educacionais	Condicionantes do trabalho docente e condicionantes políticos
Formação continuada, valorização profissional, formação coletiva, partilha de experiências, reflexão e transformação	Formação continuada e a formação coletiva
Protagonismo docente e motivação.	Protagonismo docente