

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JOHNATAN AUGUSTO DA COSTA ALVES

**OS DESAFIOS FORMATIVOS DE DOCENTE/S ALFABETIZADOR/AS DE UM
COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL EM MINAS GERAIS: DIÁLOGOS COM
REFERENCIAIS FREIREANOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
PERMANENTE EM SERVIÇO**

UBERLÂNDIA

2020

JOHNATAN AUGUSTO DA COSTA ALVES

**OS DESAFIOS FORMATIVOS DE DOCENTE/S ALFABETIZADOR/AS DE UM
COLÉGIO DE APLICAÇÃO FEDERAL EM MINAS GERAIS: DIÁLOGOS COM
REFERENCIAIS FREIREANOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO
PERMANENTE EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A474 2020	<p>Alves, Johnatan Augusto da Costa, 1985- Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais [recurso eletrônico] : diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço / Johnatan Augusto da Costa Alves. - 2020.</p> <p>Orientadora: Vanessa Therezinha Bueno Campos . Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.558 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. , Vanessa Therezinha Bueno Campos, 1959-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	--

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 27/2020/737, PPGED				
Data:	Vinte e cinco de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	14h	Hora de encerramento:	18h30
Matrícula do Discente:	11812EDU018				
Nome do Discente:	JOHNATAN AUGUSTO DA COSTA ALVES				
Título do Trabalho:	"Os desafios formativos de docentes alfabetizadores/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais: diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Saberes e Práticas Educativas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"(Re)Inventando a Prática Pedagógica"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Agostinho da Silva Rosas - UPE; Maria Simone Ferraz Pereira - UFU e Vanessa Therezinha Bueno Campos - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Vanessa Therezinha Bueno Campos, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Therezinha Bueno Campos, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/08/2020, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Simone Ferraz Pereira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/08/2020, às 08:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Agostinho da Silva Rosas, Usuário Externo**, em 31/08/2020, às 09:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2215685** e o código CRC **AE307339**.

*Dedico este trabalho a todas(os) as(os) Professoras(es) Alfabetizadoras(es),
que em comunhão dialógica e colaborativa com os(as) alfabetizandos(as),
de maneira rigorosamente metódica e profissional,
se alfabetizam e re-alfabetizam ao alfabetizarem...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai e Senhor, o Amor que jamais acaba, a Fé e a Esperança que me movem e me fazem conhecê-Lo e amá-Lo mais enquanto trilho a caminhada da descoberta do mundo e de mim mesmo. Palavras jamais seriam suficientes para expressar minha gratidão pela Sua companhia em cada passo desta jornada durante a qual amorosamente me sustentou até aqui. “Todas as eventuais expressões de elogio e reconhecimento de méritos, entrego a Ti”.

À minha esposa, Lorena, pela amizade, cumplicidade, parceria, suporte, compreensão nos momentos que precisei estar longe mesmo estando perto, mas, sobretudo, por seu amor tão forte e verdadeiro que me dá confiança e me impulsiona a ir além do que penso conseguir. “Te amarei para sempre”!

Ao meu pai e à minha mãe, Carlos Augusto da Costa Alves e Leila Alves Silva da Costa, que sempre se doaram por mim, comemorando minhas alegrias, chorando minhas dores, lutando minhas guerras e me sustentado em oração e amor.

À Professora Vanessa, pela orientação, apoio e paciência durante esta etapa da minha constituição profissional, tão desafiadora. Por acreditar em meu potencial, me “espremendo” (risos) e motivando a dar o melhor de mim.

Às Professoras que compuseram minha banca de qualificação, Professoras Doutoras Camila Lima Coimbra e Geovana Ferreira Melo, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU), que muito contribuíram por meio de suas sugestões para a realização desta pesquisa.

Ao Professor Dr. Agostinho Silva e Rosas e à Professora Dra. Maria Simone Ferraz Pereira, membros da banca de avaliação, pelo momento de aprendizado vivenciado na defesa deste trabalho.

Aos/às Professores/as de todas as disciplinas que cursei, por gentilmente partilharem seus saberes e ensinamentos, deixando um pouco de si em mim.

À querida Professora Dra. Simone Vieira de Melo Shimamoto, pelo importante papel que teve e ainda tem em minha formação, desde a época da graduação. As marcas deixadas por sua presença em minha vida me inspiram a ser uma pessoa e um Professor melhor, porque muito te admiro como gente e como profissional.

Ao Professor Dr. Agostinho da Silva Rosas (ESEF/FESNG – UPE) que tive a imensa alegria de conhecer, mesmo que apenas por telefone, durante o percurso investigativo, e que, gentilmente, aceitou o convite para contribuir com suas reflexões e constituir minha banca de avaliação. Também não posso deixar de mencionar sua sensibilidade e amorosidade

demonstradas na escrita de sua resposta por meio de uma carta rigorosamente metódica, ao desejar aproximar-se de sua própria caligrafia manual como tentativa de demonstrar sua pessoalidade no calor humano da comunhão dialética entre formador-formando e formando-formador em diálogo. Esse gesto muito me ensinou!

À Orientadora Educacional do Instituto Capibaribe – Recife/PE – Vera Lúcia Anderson, por tamanha gentileza demonstrada ao compartilhar sobre sua concepção de formação docente e me conectar ao Prof. Dr. Agostinho Rosas.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior da Universidade Federal de Uberlândia (GEPDEBS/UFU), do qual faço parte e cujas reflexões me causam impacto constante, movimentando o meu pensamento e desejo por conhecer mais sobre o fenômeno da formação de professores(as).

Ao Colégio de Aplicação federal Mineiro, do qual sinto imensa alegria e honra por fazer parte como Professor Alfabetizador e que possibilitou a realização desta pesquisa.

Agradeço com carinho especial ao grupo incansável e batalhador de Professor/as Alfabetizador/as que amorosamente colaboraram para as reflexões construídas nesta dissertação. Obrigado pelo apoio e suporte generosos, oferecidos não apenas na participação de nossas Rodas de Conversas, mas, também, na rotina das atribuições diversas que desempenhamos e nas aparentes “pequenas” atitudes de cumplicidade e parceria, que, na verdade, são grandiosas e fazem a caminhada ser mais leve.

Por fim, agradeço a todos os existires que direta ou indiretamente escreveram comigo esta dissertação. Finalizo fazendo uma retificação informal, porém honesta e franca, pedindo ao leitor/a que eventualmente tiver acesso a este trabalho, a seguinte gentileza: onde se lê o meu nome como autor, leia-se, por favor: escrito a muitas mãos, curiosas e amorosas.

*Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é,
se a vejo sempre no outro, nunca em mim?
Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente,
virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”,
em quem não reconheço outro eu?
Como posso dialogar, se me sinto participante
de um gueto de homens puros,
donos da verdade e do saber, para quem todos
os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?
Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo
é tarefa de homens seletos e que a presença das massas
na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?
Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros,
que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?
Como posso dialogar se temo a superação e se,
só em pensar nela, sofro e definho?
A autossuficiência é incompatível com o diálogo.
Os homens que não têm humildade ou
a perdem não podem aproximar-se do povo.
Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo.*

(FREIRE, 2019, p. 112)

RESUMO

ALVES, Johnatan Augusto da Costa. **Os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais: Diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

Esta pesquisa insere-se na Linha de Saberes e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, e tem como objeto de estudo os desafios formativos da formação permanente de docente/s alfabetizador/as, em serviço em um Colégio de Aplicação Federal (CAp) de Minas Gerais. O problema que direcionou a investigação foi: ao dialogarmos com professor/as alfabetizador/as mediatizado/as por princípios freireanos para a formação docente permanente, quais desafios formativos são elaborados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente em serviço em um CAp? Os objetivos foram: apreender, a partir da interlocução com docente/s alfabetizador/as, os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente; apreender quais são as contribuições do pensamento freireano para a proposta de um processo de formação permanente; analisar os desafios e possibilidades percebidos pelo grupo para elaboração coletiva de um processo formativo sistematizado; contribuir para a proposição de possíveis ações formativas em interlocução com o grupo de docentes. A pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, em aproximação com o método do Materialismo Histórico Dialético, valeu-se da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2002; CÂMARA, 2013) para o diálogo com os dados. A investigação se materializou por meio de seis Rodas de Conversas ancoradas na metodologia da investigação temática (FREIRE, 2019) e na técnica do modelo colaborativo (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002). Os principais referenciais teóricos que subsidiaram nosso estudo foram Freire (1967, 1979, 1983, 1991, 1996, 2015, 2019), Campos (2017); Imbernón e Suñé (2002), Garcia (1999), Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006), dentre outros/as autores/as. O grupo de participantes foi constituído por 11 docentes alfabetizadores/as de um CAp Federal. O *corpus* da pesquisa foi elaborado com depoimentos do/das docente/s durante as rodas de conversa e registros de campo do pesquisador. O movimento da práxis transformadora vivenciado permitiu que o grupo problematizasse sua realidade, promovendo o (re)conhecimento de si na relação com o coletivo, ressignificando sua concepção de formação permanente. A análise dos dados indicou que, apesar da existência de múltiplos espaços para diversas reuniões no CAp, não há um lugar de formação permanente que viabilize o diálogo, o que fragiliza a identidade singular e coletiva da equipe e caracteriza os diversos espaços como não-lugares. Revelou também que, embora o grupo seja dinâmico e participativo, a práxis transformadora da formação permanente não tem sido vivenciada, em função de uma sobrecarga de trabalho e um ativismo cotidiano que promove um isolamento intelectual, fragiliza as relações interpessoais, acentua as incoerências de ordem teórico-práticas, inviabiliza a reflexão crítica coletiva sobre a prática e dificulta a construção de respostas transformadoras. O reconhecimento da relevância das necessidades de formação não é suficiente para a efetivação da práxis transformadora na formação docente, pois essas necessidades precisam de lugar para problematização, reflexão crítica constante e sistematizada na comunhão dialógica entre os pares, no sentido de transformá-las, por meio do vislumbre dos inéditos viáveis, em desafios formativos que mobilizem e impulsionem a ação transformadora.

Palavras-chave: Formação Permanente de Professores/as; Referenciais Freireanos; Desafios Formativos; Práxis transformadora.

ABSTRACT

This research is part of the Line of Educational Knowledge and Practices, of the Graduate Program in Education at the Federal University of Uberlândia, and its object of study is the training challenges of literacy teacher / s in relation to permanent training, in service, of a Federal Application College (CAp) of Minas Gerais. The problem that guided the investigation was: When dialoguing with literacy teacher mediated by Freirean principles for permanent teacher training, what formative challenges are elaborated in the movement to establish a permanent training place in service at a CAp? The objectives were: to identify, based on the dialogue with the literacy teacher / s, the formative challenges systematized in the movement to establish a place of permanent formation; apprehend what are the contributions of Freire's thought to the proposal for a process of ongoing formation; analyze the challenges and possibilities perceived by the group for the collective elaboration of a systematized training process; contribute to the proposition of possible training actions in dialogue with the group of teachers. Exploratory research with a qualitative approach, in approximation with the method of Dialectical Historical Materialism, used the technique of content analysis (BARDIN, 2002; CÂMARA, 2013) for the dialogue with the data. The investigation materialized through six Conversation Wheels anchored in the thematic research methodology (FREIRE, 2019) and in the collaborative model technique (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002). The main theoretical references that supported our study were Freire (1967, 1979, 1983, 1991, 1996, 2015, 2019), Campos (2017); Imbernón and Suñé (2002), Garcia (1999), Rodrigues and Esteves (1993); Rodrigues (2006), among other authors. The group of participants consisted of 11 literacy teachers from a Federal CAp. The research corpus was elaborated with testimonies from the professor / s during the conversation and field records of the researcher. The transformative praxis movement experienced allowed the group to problematize its reality, promoting the (re) knowledge of itself in the relationship with the collective, resignifying its concept of permanent formation. The analysis of the data indicated that, despite the existence of multiple spaces for several meetings in the CAp, there is no permanent training place that makes dialogue possible, which weakens the team's singular and collective identity and characterizes the different spaces as non-places. It also revealed that, although the group is dynamic and participative, the transformative praxis of ongoing formation has not been experienced, due to an overload of work and a daily activism that promotes intellectual isolation, weakens interpersonal relationships, accentuates inconsistencies of order theoretical-practical, makes collective reflection on practice unfeasible, making it difficult to construct transformative responses. The recognition of the relevance of training needs is not enough to make the transformative praxis effective in teacher training, as these needs need a place for problematization, constant and systematic critical reflection in the dialogical communion between peers, in order to transform them, for example. through the glimpse of the unprecedented viable, in formative challenges that mobilize and drive transformative action.

Keywords: Permanent Teacher Education; Freirean references; Formative Challenges; Transformative praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Movimento da Práxis transformadora na formação permanente.....	83
Figura 2 – Mapa – Brasil – Colégios de Aplicação.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações.....	32
Quadro 2 – Quantidade de produções/ano no tema “Formação de professores/as de CAp’s do Brasil”	34
Quadro 3 – Síntese dos trabalhos analisados.....	35
Quadro 4 – Modelos convencionais de formação de professores/as.....	69
Quadro 5 – Concepções sobre Necessidades formativas à luz de Paulo Freire.....	73
Quadro 6 – Principais dados das professoras colaboradoras.....	94
Quadro 7 – Distribuição de estudantes do CAp Mineiro Federal.....	98
Quadro 8 – Cronograma para a realização das Rodas de conversa.....	102
Quadro 9 – Palavras codificadoras da Roda 2.....	135
Quadro 10 – Frase síntese da Roda de conversas 2.....	135
Quadro 11 – Reuniões e atividades dos/as docentes do CAp Federal Mineiro.....	146
Quadro 12 – Desafios formativos construídos nas Rodas de Conversas.....	161

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp	Colégio de Aplicação
CAPD	Comissão de Apoio ao Pessoal Docente
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFU	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID	COrona VIRus Disease (Doença do Coronavírus)
CPA	Conselho Pedagógico Administrativo
DE	Dedicação Exclusiva
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EEl-UFRJ	Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
FACED	Faculdade de Educação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEB	Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEAE	Grupo de Estudos da Alfabetização
GEPa	Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização
GEPaE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional
GEPDEBS	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior
GEPEFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador
GT	Grupos de Trabalho
LAPGE	Grupo de Estudos da Linha Estado, Política e Gestão da Educação
MEC	Ministério da Educação
NDI	Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NEI/CaP	Núcleo de Educação da Infância/ Colégio de Aplicação
OMS	Organização Mundial da Saúde

ONG	Organização Não Governamental
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED/UFU	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal de Uberlândia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
R-I	Regente I
R-II	Regente II
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UB	Universidade de Barcelona
UFF/RJ	Universidade Federal Fluminense/Rio de Janeiro
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULisboa	Universidade de Lisboa
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	PERCURSOS DA CAMINHADA: TORNANDO-ME UM EDUCANDO-EDUCADOR	17
2	CONSTRUINDO A INTELECÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA	27
2.1	Delimitação do problema e dos objetivos	40
2.2	Organização da dissertação	43
3	FORMAÇÃO PERMANENTE	46
3.1	Apropriação do conceito formação	47
3.2	Formação Permanente: práxis transformadora.....	58
3.3	Necessidades formativas na formação permanente: um (re)olhar sob o prisma da práxis transformadora	68
3.4	Ressignificando o conceito de necessidades formativas na práxis transformadora	70
4	PERCORRENDO CAMINHOS POSSÍVEIS	87
4.1	Constituição do grupo de participante/s colaborador/as	93
4.2	Cenário	95
4.3	Percurso investigativos: refletindo sobre a situacionalidade da construção do <i>corpus</i>	98
5	RODAS EM MOVIMENTO: ANÁLISE E DIÁLOGO REFLEXIVO COLABORATIVO MEDIADOS POR CATEGORIAS FREIREANAS	107
5.1	Minha presença no mundo	108
5.2	Rodas de Formação Permanente: cada passo que damos, o mundo se move	120
5.3	Roda 1: Leitura de mundo.....	121
5.4	Roda 2: Reflexão crítica sobre a prática	129
5.5	Roda 3: Diálogo com os pares	136
5.6	Roda 4: Comunhão colaborativa/lugar-tempo	143
5.7	Roda 5: Unidade na diversidade	153
5.8	Roda 6: Sistematização, priorização e categorização dos desafios formativos	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	177
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	182
	ANEXO B – CORRESPONDÊNCIAS ELETRÔNICAS RECEBIDAS DOS PESQUISADORES/AS	187
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	206
	APÊNDICE B – ROTEIROS PARA A REALIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	208
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ESCRITA DA CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL, ENCAMINHADO POR WHATSAPP	215
	APÊNDICE D – ORIENTAÇÕES PARA A SISTEMATIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS DESAFIOS FORMATIVOS COMO SUBSÍDIO PARA A ÚLTIMA RODA DE CONVERSAS	216
	APÊNDICE E – CORRESPONDÊNCIA ELETRÔNICA ENVIADA AOS PROFESSORES/AS PESQUISADORES/AS SOBRE O CONCEITO DE NECESSIDADES FORMATIVAS À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	217

1 PERCURSOS DA CAMINHADA: TORNANDO-ME UM EDUCANDO-EDUCADOR

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*
(FREIRE, 1997, p. 79)

Falar sobre nós mesmos, geralmente, não é algo confortável. Talvez porque esse ato implica a (re)construção de um olhar atento para nossa singularidade humana, bem como para o processo formativo constituinte do ser que somos e que estamos sendo no mundo e com o mundo. Esse processo se traduz nos percursos por nós trilhados, como consequência das escolhas realizadas ao longo da caminhada, circunscritas em tempos e espaços específicos de nossa vida e marcadas por momentos regados com alegrias, tristezas, paixões, angústias, certezas, medos, dúvidas e demais sentimentos de naturezas distintas, próprios de nossa trajetória enquanto tornamo-nos seres humanos.

Ao olhar para quem sou e estou sendo no estágio atual de minha existência no e com o mundo, percebo-me um homem constituindo-se como sujeito e que se encontra em um movimento de tornar-se um Professor Alfabetizador da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de um Colégio de Aplicação Federal do estado de Minas Gerais, desde 28 de março de 2016.

Falar desse processo de tornar-me um Professor Alfabetizador é algo que está diretamente ligado ao surgimento dessa pesquisa. Impossível desvinculá-la de minha constituição como homem e do profissional que tenho me tornado. Sim, que tenho me tornado e não que me tornei. Partilho aqui do mesmo ponto de vista de Freire (1967, 1996, 1997), que concebe o homem como alguém que está sendo no e com o mundo. Alguém inacabado, inconcluso, inserido em um movimento permanente de formação, logo, infinito e dotado de diversas possibilidades de vir a ser.

Minha formação inicial como docente se deu no curso de Pedagogia da Universidade Federal de minha cidade, no período de 2005 a 2008. Considerando que a profissão escolhida por mim foi a docência, não posso deixar de relatar um pouco de minha trajetória escolar, pois ela também tem seu lugar de importância em minha constituição enquanto sujeito e profissional, uma vez que me possibilitou vivências com inúmeros/as professores/as que colaboraram diretamente para minha formação escolar, e, por que não dizer, para minha formação profissional?!

Lembro-me com saudosismo do ano de 1990, em que tive o meu primeiro contato com a escola. Tinha cinco anos de idade e meu pai e minha mãe me matricularam em uma instituição privada chamada “Centro Educacional Doce Mel”. A nomenclatura utilizada, na época, para identificar o ano de ensino do grupo de crianças dessa faixa etária era “Jardim II” e o nome de minha professora era Marilza, a minha “Tia Marilza”¹. Honestamente, não consigo recordar de como ela me acolheu diante dos dolorosos sentimentos vivenciados na ocasião, contudo, certamente o seu quefazer pedagógico foi exitoso, porque os dias que sucederam ao primeiro foram repletos de alegria para mim. Também não possuo lembranças marcantes das tarefas pedagógicas realizadas em sala de aula; lembro-me das brincadeiras e brinquedos do parquinho da escola. Estava aprendendo a me relacionar com o mundo, descobrindo como era conviver com um grupo maior de crianças da mesma idade que a minha e com outros/as adultos/as diferentes de meu pai e minha mãe.

No ano seguinte, 1991, minha família me matriculou em outra instituição, também privada, chamada “Colégio Adventista” para fazer a “pré-escola”. Estudar lá, para mim, era a realização de um sonho, visto que o meu primo mais velho já era estudante regular e, no final do ano anterior, havia assistido à sua formatura; um evento com muitas apresentações artístico-musicais protagonizadas pelas crianças e com a presença “mágica” do “Papai Noel”, que surgia ao final da cerimônia, distribuindo balinhas. Aquela solenidade me encantou e, desde então, estudar no Colégio Adventista se tornou meu desejo, para também viver aquela experiência.

A “tia” Jandira foi a minha professora. Uma senhora mais velha, extremamente amorosa e acolhedora. O seu sorriso e alegria me traziam uma sensação de acolhimento e segurança; além disso, amava realizar as atividades propostas por ela em sala de aula. Ao final do ano letivo, meu processo de alfabetização já estava consolidado e descobri o “mundo fantástico” da leitura e escrita. Hoje, compreendo a relevância da recomendação aos/às professores/as² de Freire (1989, p. 9):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada

¹ Nessa época, eu ainda não conhecia as ideias de Paulo Freire e digo isso em tom de brincadeira, pois, afinal, era uma criança com cinco anos de idade. Em seu livro “Professora sim, tia não”, Freire (2015) nos oferece elementos críticos reflexivos no sentido de desvincular o *status* puramente afetivo da condição de ser mulher e tia da prática pedagógica, para elucidar a exigência da formação profissional da docência.

² Visando não incorrer no erro de uma escrita excludente, utilizarei a barra para fazer menção aos gêneros masculino e feminino e, ao fazer referência a coletivos que sejam compostos majoritariamente por mulheres e um homem no grupo, adotarei a “fórmula” singular masculino/plural feminino como procedimento padrão de escrita, conforme o exemplo: O/as professor/as alfabetizador/as.

por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O ato de ler nos possibilita descobrir as características comuns e opostas entre diferentes indivíduos, grupos sociais e culturas inseridas em uma realidade e momento histórico, e compreendê-lo de forma mais ampla.

Em 1992, iniciaria a chamada “1ª série”. Contudo, para a minha tristeza, teria que sair do “Colégio Adventista”, pois minha família já não conseguia pagar as mensalidades da escola e, pela primeira vez, tive contato com uma instituição pública: a Escola Estadual Rotary. Confesso que vivenciei um choque de realidade. Para mim, em termos de arquitetura, aquele lugar era diferente do que até aquele momento estava acostumado. O espaço físico não me agradava; o prédio descuidado, paredes sujas, carteiras quebradas e rabiscadas e a quantidade de crianças em sala de aula era maior em relação à escola anterior. Fui alocado em uma sala onde as crianças não estavam alfabetizadas, mas iniciavam o processo de aprender a ler e escrever; e como se não bastassem os fatos relacionados à adaptação a um novo ambiente, essa situação foi mais um angustiante desafio. Chorava para não ir à escola, sentia-me desanimado, dizendo à minha família: “– *Já sei ler e escrever. Tenho que aprender tudo de novo?*”. Meu pai e minha mãe, pacientemente, foram até à escola para compartilhar com a diretora a situação que vivenciávamos e, então, fui remanejado para uma outra 1ª série, então destinada aos estudantes “repetentes”, cujo conteúdo já estava mais avançado. Em um primeiro momento, a sensação era de que o salto havia sido grande demais, uma vez que experienciei dificuldades iniciais, entretanto, logo me adaptei com a realidade da turma e prossegui com os estudos nessa instituição até o final do Ensino Fundamental.

É interessante perceber que as professoras mais marcantes em minha trajetória escolar foram as dos anos iniciais. Recordo-me até mesmo do nome de todas elas. Já do período que compreendeu os anos voltados à 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, atual Ensino Fundamental II, não tenho muitas lembranças dos/as docentes que me acompanharam; apenas daqueles/as que demonstravam mais amorosidade em seu quefazer pedagógico e paciência com as eventuais dificuldades de conteúdo apresentadas por mim nesse período. Isso me faz refletir sobre a importância da afetividade, tão característica de práticas educativas humanizadoras, sem menosprezo, obviamente, do rigor metodológico e domínio de conteúdo. Em se tratando de pessoas, desconsiderar a afetividade nas práticas pedagógicas que objetivam humanizar os sujeitos não parece ser algo adequado, já que seres humanos são constituídos por emoções e afetos. Sendo assim, o zelo metodológico e o domínio de técnicas de ensino-aprendizagem não

garantem por si só o profissionalismo docente, tampouco apenas a afetividade, mas a unidade inquebrantável entre elas na relação dialética que as constitui diariamente.

Cursei o Ensino Médio em outra escola estadual, nos anos 2000 a 2002. Ser um estudante dessa instituição foi um desejo pessoal, porque, na época, ela era conhecida como a escola pública com o índice mais elevado de aprovação no vestibular da Universidade Federal de minha cidade. Não foi fácil conseguir uma vaga. Inicialmente, não havia sido selecionado, já que, devido à grande procura, as matrículas eram realizadas mediante sorteio. Contudo, após várias conversas com a diretora da época e de muita insistência de minha família, consegui ser transferido devido a uma desistência de um estudante sorteado. Foi uma grande alegria para mim!

As recordações mais latentes em minha memória relacionadas a esse período giram em torno das amizades e relacionamentos interpessoais desenvolvidos com os/as outros/as estudantes da instituição. No que diz respeito ao processo de construção do conhecimento, as aulas ministradas pelos/as docentes, geralmente, estavam ancoradas em uma perspectiva mais tradicional de ensino. A maioria dos/as professores/as que tive contato, senão todos/as, se valiam de aulas expositivas, exercícios nos cadernos e livros didáticos, que, na época, vale ressaltar, tínhamos que comprar e os valores não eram nada modestos. O foco da escola era nos preparar para os processos seletivos da Universidade.

O período do Ensino Médio não foi nada fácil, em função dos conflitos relacionados à escolha de uma carreira profissional. Não conseguia ter uma convicção a respeito de qual “caminho” seguir. Lembro-me que fiz um cursinho pré-vestibular em uma instituição privada. Lá havia uma equipe de psicólogos/as que trabalhavam na escola e que faziam um trabalho de orientação vocacional. Fiz os testes e o resultado que indicava as possibilidades de cursos de acordo com meu perfil foi desesperador para mim: “Letras” e “Direito”. Fiquei indignado com as sugestões apontadas pela psicóloga. Gostaria de ter uma profissão mais prestigiada e reconhecida socialmente. Em meu ideário inocente e imaturo, porém ao mesmo tempo ambicioso, tão característico da juventude apaixonada, queria fazer um curso que tivesse o poder, por si só, de mudar radicalmente meu *status* social, fazendo de mim um profissional bem-sucedido financeiramente.

Depois de refletir, fiz minha opção, prestaria o vestibular para o curso de Psicologia. O meu desejo era atuar na Psicologia Organizacional de uma grande empresa. Entretanto, mesmo fazendo o cursinho preparatório, não obtive êxito em minha tentativa de ingresso na educação superior. Após essa tentativa frustrada, repensei minha escolha, pois embora quisesse ingressar na Universidade, o curso era oferecido na modalidade integral e, como não vinha de uma família

abastada de recursos financeiros, me sentia no dever de começar a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, já que, até então, minha família não me permitia exercer nenhuma atividade remunerada para que me dedicasse aos estudos e, fazendo um curso integral, não conseguiria conciliar, possivelmente, a carga horária do curso com a eventual oportunidade de emprego. Diante disso, tomei a decisão de fazer o curso de Pedagogia, porque era noturno e eu planejava fazer uma especialização em Pedagogia Empresarial, visando aproximar-me do lugar que pretendia chegar profissionalmente. Ao fazer a prova do vestibular, fui aprovado e iniciei a graduação em Pedagogia, certo de que jamais seria professor, mas me tornaria um pedagogo empresarial.

Ao iniciar a graduação, no ano de 2005, com 19 anos de idade, não demorei a me apaixonar pelo curso. As aulas da graduação me deixavam fascinado com o processo educativo e formativo que, como educador, poderia desencadear em outras pessoas, colaborando para o seu movimento de humanização e apropriação do conhecimento sobre a realidade. Comecei a me despertar para a relevância da Educação em nosso país. Passei a perceber que os/as professores/as que passaram por minha vida eram profissionais valorosos/as ante à precarização das condições objetivas de trabalho a que eram submetidos/as e, sobretudo, diante da desvalorização profissional revelada em seus baixos salários. Além disso, mesmo não tendo experiência na docência, comecei a compreender o lugar de importância da formação acadêmica, da apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente ao longo dos anos, no sentido de reconhecer o *status* profissional da docência. Fui compreendendo, aos poucos, que eu era uma pessoa privilegiada por ter acesso a uma formação que, possivelmente, muitas de minhas professoras alfabetizadoras, a despeito do excelente trabalho realizado, não tiveram.

Mesmo não tendo experiência como professor, o contato com o conhecimento acadêmico produzido até aquele momento sobre a história, a filosofia, a sociologia e psicologia da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino, as políticas públicas educacionais, a didática e metodologias pedagógicas foi nutrindo em mim uma admiração e um desejo, não assumido e externado, de poder contribuir, de algum modo, para colocar em prática o que eu lia e ouvia de meus mestres da graduação. À medida que me envolvia com as disciplinas do curso, despertava, cada vez mais em mim, uma vontade de ver, na prática, aqueles fundamentos teóricos, discutidos em sala, ganharem “corpo” nas escolas do mundo inteiro, uma vez que, enquanto estudante da educação básica, pouco vi nas escolas por onde passei. Queria fazer acontecer a corporificação das palavras pelo exemplo, como afirma Freire (1996).

Apesar de começar a viver uma “história de amor” com a Educação, na época da graduação, existia algo que me incomodava profundamente. Em minha sala, havia colegas que já atuavam como professoras em escolas públicas e privadas e não eram poucas as vezes que as ouvia dizer: “– *Tudo isso é bonito na teoria, mas, na prática, é muito diferente. Essas coisas são impossíveis!*”. Em meus círculos sociais, fora dos muros da Universidade, também havia alguns/algumas professores/as que reproduziam esse discurso de maneira recorrente. Essas falas iam me fazendo pensar: “– *Poxa vida! Se isso tudo que está me fascinando na faculdade é inaplicável, por que estudar?* Certa vez, externei essa indagação a uma professora conhecida. Recordo-me que, ao questioná-la, ela silenciou-se e não soube, naquele momento, o que responder. Não a questionei para tentar envergonhá-la ou ainda censurá-la, porém para tentar buscar uma resposta a essa minha indagação inquietante.

Os anos se passaram e concluí o curso de Pedagogia no ano de 2008, aos 23 anos. Apesar de ter sido conquistado e encantado pela educação e despertado por uma vontade, ainda que inocente e pueril, de mudar o mundo, as condições do trabalho docente, os baixíssimos salários pagos à classe, a falta de reconhecimento social e de políticas públicas capazes de alterar essa condição me desencorajavam a construir minha vida exercendo a docência como profissão. Após minha formatura, trabalhei em outras áreas e, apenas em 2013, aos 28 anos, decidi ter minha primeira experiência profissional como professor.

Nesse ano, participei do processo seletivo da Rede Municipal de minha cidade e fui aprovado, sendo alocado em uma escola localizada em uma região periférica da cidade com muitas incumbências sociais relacionadas à baixa renda da população, violência, tráfico de drogas, falta de estrutura familiar adequada, etc.

A escola estava imersa nessa realidade econômico-social que, a princípio, confesso, me assustava. Entretanto, apesar do quadro descrito, encontrei acolhimento e receptividade incríveis nessa comunidade escolar. Iniciei minha carreira como professor de Literatura e Linguagens, conhecido como R-II, nas turmas de 5º ano.

Apesar dos gestores e docentes mais experientes não demonstrarem um conhecimento claro a respeito do currículo com o qual deveria trabalhar, já que era uma proposta inicial ainda, encontrei apoio nas professoras regentes das turmas, chamadas de R-I, e nas supervisoras pedagógicas. Elas, inicialmente, me orientavam no planejamento a ser desenvolvido com as turmas e foram pessoas fundamentais nesse momento de minha vida. A comunidade escolar nutria um espírito de solidariedade e ajuda mútua frente às dificuldades cotidianas do trabalho, que me encorajava a prosseguir.

No mesmo ano, no segundo semestre, a diretora me convidou para dobrar o turno de trabalho, atuando como professor eventual no período da manhã. Diante da falta de profissionais e precarização do trabalho, não foram poucas as vezes que assumi as aulas de licenciaturas específicas nos anos finais do ensino fundamental, contudo sempre generosamente apoiado pelos/as demais colegas docentes.

Faltando três meses para o término do ano letivo, a diretora me pediu para assumir a regência da única sala de 5º ano do período da manhã. A turma era considerada indisciplinada, o que provocou uma rotatividade de professoras ao longo do ano. A experiência foi desafiadora, mas gratificante, pois consegui concluir o trabalho com a classe. Vale dizer que, encorajado pela equipe gestora a investir em minha formação profissional, nesse mesmo ano, iniciei um curso de especialização em Gestão Escolar, concluindo-o ao final de 2014.

Apesar de um primeiro ano de trabalho repleto de desafios, decidi continuar o processo de construção de minha carreira docente, buscando uma identidade profissional para chamar de minha. No ano seguinte, 2014, fui alocado em outra Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). A realidade era totalmente diferente, continuei atuando como professor de Literatura e Linguagens, no entanto com crianças de 2 a 4 anos, em uma casa que era uma estrutura anexa à escola, que atendia o máximo de 12 crianças por turma. A estrutura física não era adequada para os/as estudantes, porém, o quantitativo de crianças possibilitava melhores condições de trabalho. Foi um ano profundamente encantador! Apaixonei-me pela Educação Infantil, que me fez rememorar as aulas das disciplinas relacionadas com as práticas e vivências nessa fase educacional, pelas quais era fascinado na graduação. Mais uma vez, a equipe pedagógica e as colegas professoras, generosamente, deram-me suporte para o início de uma experiência nessa área.

No ano que se seguiu, 2015, continuei na mesma escola, entretanto, dessa vez, atuando como professor regente (R-I) de uma turma do 1º período, com crianças de 4 anos de idade. Nesse mesmo ano, também fui aprovado no processo seletivo para supervisor pedagógico, desenvolvendo esse papel concomitantemente com a docência. O desempenho dessa função possibilitou-me refletir sobre a formação docente, a partir de observações que me levavam a levantar hipóteses sobre eventuais necessidades formativas que os/as colegas apresentavam e que começavam a despertar em mim o desejo de poder contribuir, com o movimento de constituição profissional de meus pares, processo este que, na verdade, era meu.

Ao final do ano de 2015, me inscrevi no processo seletivo para Professor substituto da carreira EBTT, de um Colégio de Aplicação Federal; fui aprovado e ingressei na escola em março de 2016.

Nesse mesmo período, havia um edital de concurso público aberto para professor efetivo da carreira (EBTT) de dedicação exclusiva (DE). Encorajado pela aprovação como professor substituto, fiz o concurso público e, novamente, para minha grata surpresa e imensa alegria, fui aprovado. Entretanto, minha efetivação se deu após um período de longa espera, que ocorreu apenas no início de 2018.

Ao ingressar no CAp em questão, substituí uma docente que saía de licença maternidade e, por isso, assumi a regência da turma com a qual ela trabalhava, o 2º ano do 1º ciclo. Embora já tivesse certa experiência na docência, mais uma vez, fui bem acolhido e auxiliado pela equipe gestora e pelas colegas que atuavam no mesmo ano de ensino, bem como por toda a equipe que compunha a área da Alfabetização da escola.

Ao término do ano letivo, surgiu na escola a necessidade de substituir uma outra professora que saía de licença para qualificação. Desse modo, no ano de 2017, fui remanejado da área de Alfabetização para a área de Educação Infantil (EI), assumindo as aulas da Brinquedoteca e do Espaço Cultural, onde eram desenvolvidas atividades lúdico-pedagógicas em diálogo com as múltiplas linguagens humanas. Nesses espaços, ministrava aulas para as turmas de 1º e 2º períodos da EI, além de todas as turmas de 1º ano da Alfabetização. É necessário dizer que, nesse ano, era eu o professor com a maior carga horária da Instituição: 22,4 horas/aula semanais. Isso significa que todas as tardes, de segunda a sexta-feira, era o único professor do CAp que trabalhava sem nenhuma janela de módulo hora/aula para desenvolver atividades de planejamento, pesquisa, extensão e gestão, que eram minhas atribuições, mesmo sendo professor substituto. Essa realidade de sobrecarga de trabalho se deu, e ainda se dá, em função dos recorrentes “cortes” orçamentários do governo federal, que vem resultando na redução do número do “quadro” de professores/as do CAp, sem a diminuição proporcional do número de estudantes atendidos/as pela escola, o que revela a precarização das condições objetivas de trabalho e sobrecarga de atividades que, principalmente, o/as professor/as regentes alfabetizador/as atuantes no 1º ciclo vêm sofrendo já há alguns anos.

Com o surgimento de uma vaga para professor efetivo na área da Alfabetização Inicial, no ano de 2018, como era o próximo professor classificado na lista de espera do edital do concurso público, fui efetivado e, conseqüentemente, retornei à área de Alfabetização, onde trabalho atualmente com uma turma de 20 crianças do 3º ano “C” do 1º ciclo, crianças que trazem sentido ao meu fazer pedagógico e inspiram o movimento dialético de minha formação permanente.

Retornando em meu percurso formativo, mais precisamente no ano de 2017, torna-se importante lembrar outro importante marco de minha trajetória. Inspirado por meu contexto

de trabalho, um CAp Federal de Minas Gerais, pelas professoras que eram meus pares e, sobretudo, pela complexidade do processo educativo no que tange ao movimento de ensinar-aprender e aprender-ensinar, fui percebendo a necessidade de investir em meu desenvolvimento profissional individual. As contradições próprias da dinâmica do trabalho pedagógico, relacionadas com as especificidades de cada estudante, com a necessidade de ter planejamentos diferenciados em uma mesma sala para atendê-los/as de acordo com a singularidade de cada sujeito, as questões de ordem disciplinar e tantas outras vivenciadas diariamente em sala de aula junto às crianças; os desafios das experiências, instauradas como exigências da natureza da carreira EBTT em outros espaços de atuação na escola, como em reuniões administrativas, participação em comissões, orientação a estagiários/as e monitores/as das crianças público-alvo da Educação Especial, desenvolvimento de projetos de extensão e outras atribuições não mencionadas, aliadas, sobretudo, à falta de tempo e condições objetivas de trabalho, passaram a provocar em mim um sentimento de inquietude frente a esse movimento. Movimento este que percebi estar diretamente relacionado com a constituição de minha identidade profissional.

Embora já houvesse atuado como docente em outros espaços, o contexto de trabalho em um CAp Federal trazia desafios de atribuições inerentes à carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) ainda não vivenciados em minha trajetória profissional. Diante disso, decidi aprofundar-me nos estudos sobre a docência da educação básica e, por esse motivo, tive a felicidade de conhecer o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior - GEPDEBS³.

No GEPDEBS, fui generosamente acolhido e integrado como pesquisador participante das reuniões de estudo sobre a docência na educação básica e superior. Desse modo, os diálogos com os pares, mediados pelos estudos teóricos em grupo, foram um de meus propulsores ao ingresso no Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Uberlândia.

Minhas vivências na docência e inquietações relacionadas à minha formação e desenvolvimento profissional, levaram-me a aprofundar nos estudos sobre a formação de

³ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior é certificado pelo CNPq e está vinculado à Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. As coordenadoras responsáveis são as professoras Geovana F. Melo e Vanessa T. B. Campos. O GEPDEBS realiza um trabalho de formação permanente para os docentes em todos os níveis de ensino. As/os integrantes do grupo são partícipes do seu processo formativo, todos têm voz, discutimos, analisamos e refletimos criticamente sobre assuntos diversos relacionados ao campo educacional (e para além dele), partilhamos práticas, conversamos sobre nossas angústias, nossas esperanças, indagações e debatemos constantemente sobre novas possibilidades. O grupo trabalha de forma colaborativa. Os/as integrantes ajudam a organizar as atividades semestrais, as pautas de estudo, a definição de datas, a organização de seminários, entre outras atividades. No final do semestre, também realizamos uma avaliação das atividades desempenhadas pelo grupo.

professores/as, na linha de pesquisa de Saberes e Práticas Educativas do PPGED/UFU. Enquanto cursava as disciplinas obrigatórias e eletivas, instigado por minha orientadora, me percebi em um movimento de busca por maior clareza quanto ao que, desejava pesquisar.

Meu projeto de pesquisa inicial versava sobre as necessidades formativas de professores/as alfabetizadores/as em início de carreira, no entanto, parecia não ir ao encontro de meus anseios pessoais, que estavam relacionados com meu contexto de trabalho, um CAP Federal. Diante de tantas demandas e especificidades de atuação que esse contexto impunha sobre mim, me sentia, em certa medida, angustiado frente aos desafios. Gostaria, que minha pesquisa pudesse contribuir com a formação de minha identidade profissional, bem como com as necessidades do coletivo do qual fazia parte e que havia me acolhido tão bem.

Ao compartilhar meus pensamentos e inquietações com a professora Vanessa, ela me propôs o desafio de reformular meu projeto de pesquisa em um movimento concomitante de leitura e diálogo com o referencial freireano no que diz respeito à formação docente permanente. Embora não tivesse ainda clareza de como faria isso, sua proposta me agradou, já que a leitura de algumas das obras de Paulo Freire “mexiam” comigo, no sentido de tirar-me da zona de conforto e mobilizar em mim o pensamento crítico. Para além disso, a atual conjuntura política, lamentavelmente, desqualifica e tenta extinguir os pensamentos de Freire da educação brasileira, o que, em minha análise, representa um retrocesso, já que a contribuição de sua obra tem demonstrando sua relevância para pensarmos a qualificação das nossas escolas, bem como a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem vivenciados em nossos espaços educativos. Sendo assim, vi na proposta de minha orientadora uma oportunidade política, de reafirmar, enquanto educador que sou, a importância do pensamento de Freire para a educação de nosso país (e por que não dizer do mundo), no momento que estamos vivendo?!

Frente a esse desafio, me dispus a refletir sobre de que maneira poderia articular as minhas dúvidas e inquietações pessoais, que vivenciava em meu contexto de trabalho e que me constituíam como profissional, com a formulação de uma pesquisa que me auxiliasse na busca por respostas e que, paralelamente a isso, também pudesse contribuir, com a melhoria da realidade do CAP onde atuo. Diante disso, inspirado pelo “reencontro” com Freire (1967, 1983, 1991, 1996, 2015, 2019), decidi, junto à minha orientadora, construir um trabalho que versasse sobre os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as em relação à formação permanente, em serviço, de um Colégio de Aplicação Federal (CAp) de Minas Gerais.

2 CONSTRUINDO A INTELECÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.*
(FREIRE, 1996, p. 160)

Na jornada da construção de uma pesquisa, talvez, o momento mais crucial, principalmente para um/a pesquisador/a em início de carreira, seja o da delimitação do problema específico a ser investigado. Há quem diga que, embora em nossa vida cotidiana (seja ela pessoal, profissional, familiar, relacional etc.) os problemas sejam considerados comuns e até mesmo abundantes pela maioria das pessoas, “arrumar” ou construir um problema consistente não é tarefa fácil para um/a investigador/a iniciante. Não se trata, apenas, do desejo de estudar um tema de interesse, mas de ter a convicção pessoal de que o trabalho desenvolvido apresentará contribuições relevantes para a episteme acerca de determinado assunto. É importante que aquele/a que se propõe a investigar tenha uma motivação interna que o/a leve a partir em busca do novo, do até então desconhecido, no sentido de se perceber enquanto partícipe colaborativo/a de um movimento histórico, contínuo e permanente de construção do conhecimento historicamente produzido e acumulado historicamente pela humanidade.

Freire (1996) considera que a consciência de inacabamento humano, aliada à humildade, dentre outros saberes necessários à prática educativa, é uma apreensão fundamental no sentido de instigar o/a professor/a a corajosamente assumir e revelar o seu desconhecimento frente ao novo, de modo a reconhecer-se e compreender, assim, a necessidade da busca por saber e ser mais. A assunção de tal postura demonstra beleza, sensibilidade e força, ao contrário do que muitos/as imaginam, porque revela e desnuda a condição de inacabamento humano comum a homens e mulheres.

Consideramos que a humildade, posta como exigência à constituição de saberes necessários à construção da autonomia no “quefazer” pedagógico, não deve ser esquecida pelo/a pesquisador/a no desenvolvimento de cada etapa do processo investigativo. Ela é ponto de partida e permanência no percurso de construção do saber. Afinal, não seríamos capazes de produzir qualquer tipo de conhecimento solitariamente a partir de nós mesmos, julgando-nos capazes de elaborar algo jamais discutido, vivenciado ou pensado por outrem, mas escolhemos, respeitosamente, nos envolver, ou continuar a produzir o saber em uma perspectiva

colaborativa, a partir de discussões, vivências e produções sistematizadas por outros sujeitos ao longo da história humana⁴.

Aspiramos que a humildade ande de mãos dadas conosco, conforme propõe Freire (1996, p. 74), para nos lembrarmos de que não somos donos/as de verdade tampouco detentores de um conhecimento exclusivamente nosso. Somos colaboradores/as de um movimento contínuo de construção do saber, com uma jornada histórica precedente à nossa decisão pessoal de nos engajarmos nesse processo. Por isso, jamais nos autoproclamamos pesquisadores/as ou autores/as com uma “pompa” e circunstância acadêmica que não raro transmite certo “ar de superioridade” ou de academicismo, parecendo desconsiderar o trabalho árduo de outros/as colaboradores/as no processo de construção do conhecimento.

Partindo dessa premissa, compreendemos que para construir o objeto de nossa investigação, seria necessário compreendermos, primeiro, o Estado da Questão, conforme propõem Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) e fazer um levantamento cuidadoso de pesquisas, teses e dissertações que versassem sobre o tema: formação permanente, contínua ou continuada de professores/as alfabetizadores/as atuantes nos Colégios de Aplicação (CAp’s) do Brasil, a fim de que nosso trabalho não se tornasse repetitivo, porém que correspondesse ao nosso desejo de tentar oferecer novas contribuições ao tema pesquisado.

Além da motivação pessoal para a realização da pesquisa, compreendemos relevante justificá-la pela contribuição social, acadêmica e científica que consolida o desenvolvimento do conhecimento. Nessa perspectiva, o chamado “estado da questão” é um momento fundamental da construção teórico-metodológica do estudo, porquanto:

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa. (NÓBREGA-TERRIEN; TERRIEN, 2004, p. 7).

A realização dessa etapa foi importante para que pudéssemos ter um panorama sobre quais aspectos nosso estudo contribuiria com a produção científica sobre nosso objeto de estudo, a partir dos trabalhos já existentes.

⁴ A partir desse item, optamos pelo uso da primeira pessoa do plural, uma vez que compreendemos que o trabalho realizado não se limitou à atuação solitária do orientando do programa de pós-graduação, mas em parceria colaborativa com a professora orientadora e os/as autores/as referenciados em todas as etapas de sua construção.

Identificar quais aspectos e dimensões vêm sendo trabalhados nas publicações acadêmicas de determinado campo do conhecimento é uma estratégia adotada no sentido de assegurar que a escrita de um trabalho possa contribuir com novos elementos para a ampliação de reflexões epistemológicas. Nessa direção, seria importante compreendermos, de maneira mais ampla, o estado que se encontrava a problemática por nós investigada, no que tange às bases teórico-metodológicas e categorias de análise já exploradas no meio científico, para a partir daí, tecermos nossas considerações. Sobre o uso dessa metodologia, Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 5) asseveram que ela:

[...] requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação.

Obter uma compreensão ampla sobre a problemática estudada é algo complexo, pois requer do/a pesquisador/a disciplina, organização, capacidade de sistematização e, tempo para o aprofundamento teórico que, por sua vez, demanda zelo, comprometimento e rigor metodológico.

O prazo limitado que temos no Mestrado (dois anos) talvez seja um dos principais elementos dificultadores para a concretização de uma intensa imersão teórica na pesquisa de Estado da Questão. Contudo, mesmo havendo esse obstáculo, não podemos nos isentar do compromisso com essa etapa basilar para a delimitação do objeto de investigação, já que é a partir dos registros dos achados científicos, acompanhados da análise e reflexão crítica sobre as categorias teóricas discutidas pelos/as autores/as dos trabalhos, que o/a pesquisador/a pode traçar o percurso da nova investigação.

Vale ressaltar que consideramos a expressão nova investigação sob uma perspectiva cíclica de colaboração humana, uma vez que compreendemos que é possível elaborar “o novo” a partir de discussões já realizadas antes de qualquer proposição investigativa, por homens e mulheres, situados/as em diferentes épocas, culturas, sociedades ao longo da história humana.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8) afirmam que “a narrativa é também uma (re)criação” e, nesse sentido, refletimos que (re)criar significa trazer contribuições epistêmicas originais ou autorais ao campo do conhecimento a partir do que outros/as já refletiram, de modo a evitar repetições e redundâncias de argumentos científicos, discutindo, talvez, o que outros/as autores/as propuseram em trabalhos anteriores. Vale dizer que, embora Freire (2019) elabore

crítica contundente à narração enquanto discurso a ser comunicado e/ou depositado no sujeito que ouve para memorizar o conteúdo pronunciado no contexto de práticas calcadas na educação bancária, assumimos o conceito fundamentando-nos nos pressupostos da educação problematizadora que se pauta no diálogo problematizador realizado em comunhão com outros seres humanos intencionados a conhecer e a desvelar o mundo. Assim, ao dizerem a palavra “mediatizados pelo mundo” como propõe Freire (2019), a palavra pronunciada, nesse contexto, ganha outra dimensão e dá outro sentido à narrativa, qual seja o de (re)criação na coletividade da partilha de saberes entre homens e mulheres curiosos/as e desejosos/as por saberem e serem mais. Desse modo, compreendemos que a perspectiva da narrativa adotada por Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) nos ajuda a ressignificá-la no seio da educação problematizadora, lugar de onde falamos.

O motivo que nos moveu rumo à pesquisa do Estado da Questão foi exatamente esse: o de nos assegurar de que a delimitação de nosso objeto de pesquisa colaborasse para trazer avanços à temática pela qual fizemos nossa opção de estudo. Compreendemos que esse é o nosso maior propósito como pesquisadores/as: cooperar com um campo epistêmico na área da Educação que, particularmente, nos é caro: a especificidade da formação permanente de professores/as.

Visando alcançar o propósito de construirmos um trabalho relevante e significativo para o campo de conhecimento pelo qual fizemos nossa opção de estudo, iniciamos nossa jornada de levantamento de trabalhos científicos (teses, dissertações, artigos acadêmicos) até então publicados. Em um primeiro momento, realizamos uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no dia 24 de junho de 2019.

O descritor escolhido para a realização dessa busca foi “Colégio de Aplicação”. Realizamos a busca utilizando o termo entre aspas duplas, para que a ferramenta de pesquisa do site em questão fosse mais específica, coletando os trabalhos que tratassem da expressão completa, por nós digitada. Essa é uma estratégia eficaz no direcionamento da busca, porque sem as aspas, o mecanismo de pesquisa traz todos os trabalhos que possuem cada uma das três palavras em contextos isolados. Feito dessa maneira, o resultado do levantamento nos apresentaria todos os trabalhos que incluíssem os três vocábulos: ‘colégio’, ‘de’ e ‘aplicação’, o que tornaria essa atividade ainda mais complexa de ser executada, dado o elevadíssimo número de publicações que contêm cada uma das três palavras descritas. Ao realizarmos essa tarefa, encontramos um quantitativo de 280 produções elencadas no site da CAPES.

Nesse primeiro momento, optamos por não fazer um recorte temporal, nem utilizar qualquer outro tipo de refinamento de pesquisa. Gostaríamos de obter um panorama geral das publicações existentes até então sobre os Colégios de Aplicação (CAp) do Brasil. Dessa forma, poderíamos ter uma visão mais ampliada sobre as temáticas abordadas nas pesquisas vinculadas aos CAp.

Por entendermos que limitar nossa análise aos títulos dos trabalhos encontrados seria um caminho incerto, uma vez que nem sempre os títulos conseguem representar com clareza o objeto de estudo de uma investigação, o segundo passo foi examinarmos as palavras-chave de cada um dos 280 trabalhos encontrados. Para isso, elencamos como ponto de partida um grupo de vocábulos e expressões relacionado com o objeto de nossa investigação, a saber: “Colégio de aplicação, formação de professores, formação inicial, formação contínua, formação permanente, saberes docentes, práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional, profissionalização, trabalho docente, identidade docente, espaços de formação, espaços formativos, condições de trabalho, necessidades formativas, alfabetização, letramento, leitura e escrita, anos iniciais, ensino fundamental, Paulo Freire, dialogicidade, diálogo, rodas de conversa, referenciais freireanos”. Fizemos, uma leitura flutuante⁵ de cada título e palavras-chave; quando encontrávamos uma das palavras que faziam parte do grupo que elencamos ou que tinham relação direta com elas, analisávamos os resumos. Aqueles que realmente confirmavam aproximação com o objeto de nossa investigação eram separados em uma tabela que informava os títulos, resumos, palavras-chave, autores/as, tipo de trabalho e data de publicação de cada um deles, no processador de textos *Microsoft Word*. No total, foram encontrados 68 trabalhos.

Destacamos que uma das dificuldades encontradas nesse processo foi o fato de que muitas produções eram de data anterior ao ano do surgimento da Plataforma Sucupira⁶ (2014), por esse motivo, não estavam disponíveis para leitura no site da CAPES, uma vez que um site se apoia em outro. Quando vivenciávamos esse tipo de situação, partíamos à busca direta nos repositórios das instituições em que os trabalhos foram publicados.

⁵ A leitura flutuante, conforme propõe Bardin (2002, p. 96), é uma atividade que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Esta fase é chamada de leitura flutuante, por analogia com a atitude do psicanalista. Pouco a pouco, a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos”.

⁶ A Plataforma sucupira é um recurso on-line, disponibilizado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), para se obter informações, fazer análises, avaliações e se constituir como uma base de referência das ações desenvolvidas pela Pós-Graduação no Brasil.

Com os 68 trabalhos encontrados, confeccionamos um quadro organizado por quatro grandes temas gerais que guardavam relação com nosso objeto de pesquisa, com vistas a termos uma compreensão mais ampliada sobre o panorama das discussões tecidas até então sobre os pontos que pretendíamos abordar nas reflexões deste estudo. Ressaltamos que o Quadro 1 foi elaborado a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos de todos os trabalhos, sendo que 6 deles não foram localizados nem na Plataforma Sucupira, tampouco nas respectivas bibliotecas depositárias on-line, anunciadas nas descrições do site da CAPES.

Quadro 1 – Levantamento de teses e dissertações

Tema geral	Temas específicos	Autores/as/Ano	Tipos de trabalho
1. Formação de professores/as de CAP's do Brasil	1.1. Uso de tecnologias na formação continuada	Macedo (2011)	Dissertação
	1.2. Currículos da formação de professores/as	Frangella (2002)	Dissertação
		Silva (2002)	Dissertação
		Nunes (2002)	Dissertação
	1.3. Formação de professores/as de francês	Neto (1994)	Tese
	1.4. Formação inicial e continuada de professores do Fundamental II	Medeiros (2000)	Dissertação
		Longo (2009)	Dissertação
		Caliman (2013)	Dissertação
	1.5. Formação continuada de professores/as de Matemática	Rodrigues (2013)	Tese
		Silva (2015)	Dissertação
		Spiller (2016)	Tese
	1.6. Formação inicial de professores/as de Espanhol	Santos (2016)	Dissertação
	1.7. Formação inicial de professores/as de Ciências	Regina (2018)	Tese
		Galvão (2018)	Dissertação
1.8. Formação inicial de professores/as de Inglês	Cardoso (2015)	Tese	
1.9. Formação inicial de professores/as alfabetizadores/as	Albuquerque (2007)	Dissertação	
	Anastacio (2016)	Dissertação	
1.10. Formação continuada de professores/as alfabetizadores/as	Fagundes (2012)	Dissertação	
	Santos (2013)	Dissertação	
	Araujo (2014)	Tese	
	Mendez (2015)	Dissertação	
2. Práticas pedagógicas e saberes docentes de professores/as do ensino fundamental de CAP's do Brasil	2.1. Em Educação ambiental	Domingues (2012)	Dissertação
		Silva (2018)	Dissertação
	2.2. Em Educação Física	Duarte (2010)	Tese
	2.3. Em Matemática	Vianna (2009)	Dissertação
		Lando (2012)	Tese
		Barros (2016)	Dissertação
	2.4. Em Ciências	Amaral (2013)	Dissertação
		Sousa (2015)	Dissertação
		Valente (2017)	Tese
	2.5. Em Língua Portuguesa	Botler (2013)	Dissertação
	2.6. Anos iniciais do ensino fundamental	Santos (2006)	Dissertação
		Barbosa (2014)	Dissertação
		Knaul (2015)	Dissertação
Brandão (2017)		Dissertação	
2.7. Em tecnologias	Mendes (2018)	Dissertação	
	Araujo (2016)	Dissertação	

	2.8 Inclusão de estudantes com necessidades especiais	Bruno (2016)	Dissertação
		Ferracioli (2018)	Dissertação
		Pacheco (2018)	Dissertação
	2.9 Práticas de ensino	Kinpara (1997)	Dissertação
		Silva (2011)	Tese
	2.10 Concepções e práticas avaliativas	Camargo (2014)	Dissertação
		Oliveira (2014)	Dissertação
		Andrade (2015)	Dissertação
		Mizusaki (2016)	Dissertação
		Silva (2016)	Dissertação
Silvano (2018)		Dissertação	
3. Infâncias, processo de alfabetização, letramento, leitura e escrita em contextos de CAP's	3.1. Infâncias	Loureiro (2010)	Dissertação
		Ohlweiler (2010)	Dissertação
		Nunes (2011)	Dissertação
		Silva (2018)	Dissertação
	3.2 Literatura infantil	Medeiros (2014)	Dissertação
		Cabral (2014)	Dissertação
	2.5. Currículo	Drummond (2014)	Dissertação
	2.6. Atividades mediadoras no desenvolvimento psíquico	Costa (2018)	Tese
	2.7. Desenvolvimento sociomoral	Faria (2017)	Dissertação
	2.8. Processos de alfabetização e letramento	Anjos (1994)	Dissertação
		Baptista (2013)	Dissertação
		Martinez (2015)	Dissertação
		Vasconcelos (2017)	Dissertação
		Grilo (2017)	Dissertação
	2.9. Infâncias e ludicidade	Baum (2015)	Dissertação
Orofino (2017)		Tese	
Faria (2018)		Dissertação	
3.8. Jogos	Loureiro (2017)	Tese	
4. Paulo Freire	4.1 Menção dos pressupostos do autor	Souza (2010)	Dissertação
		Mendez (2015)	Dissertação
		Freitas (2016)	Dissertação
		Silveira (2018)	Tese
		Silvano (2018)	Dissertação

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador, baseado no site da CAPES e na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. Período: junho/2019.

As informações contidas no Quadro 1 relacionam os trabalhos que demonstravam proximidade com o objeto de nossa investigação e também elencamos outros que tratavam de pontos que acreditávamos, previamente, perpassar nossas reflexões tais como: “as práticas pedagógicas e saberes docentes de professores/as do ensino fundamental”, “infâncias, processo de alfabetização, letramento, leitura e escrita” e os “pressupostos freireanos”. Reafirmamos que as produções elencadas tiveram seu contexto de pesquisa restrito à realidade de Colégios de Aplicação federais do Brasil.

Apesar de quatro temas terem ligação com nossa pesquisa, optamos por focar a análise nos trabalhos voltados à formação de professores/as, tendo em vista que esse tema se constitui como eixo principal de nossas reflexões.

No Quadro 2, estão organizadas informações sobre a quantidade de publicações voltadas para o tema: “formação de professores/as inseridos/as em diferentes níveis de ensino nos diversos contextos de Colégio de Aplicação no Brasil”, escritas a cada ano, no período de 1994 a 2018.

Quadro 2 – Quantidade de produções/ano no tema
“Formação de professores/as de CAp’s do Brasil”

Ano	Quantidade
1994	1
2000	1
2002	3
2006	1
2007	1
2009	1
2011	1
2012	1
2013	3
2014	1
2015	3
2016	3
2018	2
Total: 22 produções	

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador respaldado pela leitura das pesquisas. Período: junho/2019.

As informações contidas no Quadro 2 indicam que, em um período de 13 anos, foram 22 publicações nessa área de estudo, o que representa uma média de 1,7 trabalhos, aproximadamente, por ano. Observamos, especialmente entre os anos de 2013 a 2018, um aumento no número de trabalhos produzidos, salvo o ano de 2014, que teve apenas 1 publicação.

A primeira publicação, de acordo com os dados levantados, ocorreu no ano de 1994: uma tese de doutorado que versava sobre a formação de professores de francês. Como não foi possível localizar o trabalho para a leitura do texto na íntegra devido à data em que foi produzido, não temos elementos para afirmarmos se trata de formação inicial ou permanente. Já os últimos trabalhos foram divulgados no ano de 2018, uma tese e uma dissertação, ambos na área de formação inicial de professores de ciências.

No que diz respeito às diferentes áreas de atuação docente, notamos que existe certa variedade de produções, contudo, depreendemos que as discussões sobre o tema “Formação de professores/as atuantes em Colégios de Aplicação” são exíguas.

Encerrando essa atividade de levantamento de teses e dissertações, no catálogo da CAPES, vinculadas de com nossa pesquisa e com categorias teóricas que intencionávamos abordar no percurso de nossa trajetória investigativa, iniciamos, um trabalho de análise das

produções que estavam relacionadas de maneira mais direta com nosso objetos de investigação: “os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as em relação à formação permanente, em serviço, de um Colégio de Aplicação Federal (CAp) de Minas Gerais”. Realizando esse recorte específico, nos detivemos em uma análise mais criteriosa, dos trabalhos elencados no Quadro 1, chegando, a um quantitativo de produções reduzido, que totalizou o número de quatro pesquisas.

Visando alcançar compreensão mais ampliada sobre o percurso investigativo desses quatro trabalhos analisados, organizamos no Quadro 3 as principais informações contidas em cada um deles.

Quadro 3 – Síntese dos trabalhos analisados

Títulos e autor/a	Palavras-chave	Objetivos	Metodologia e instrumentos de construção de dados	Conclusões dos/as autores/as	Principais referências
Formação continuada na perspectiva da racionalidade comunicativa: possibilidades de articulação entre literatura infantil e o ensino de ciências da natureza (Fagundes, 2012 – UNESP/SP) Tese	Formação continuada – Racionalidade comunicativa -Literatura infantil - Ensino de Ciências da Natureza.	Investigar como a ação comunicativa é estabelecida em um processo de formação continuada que procura reconhecer as possibilidades de uso da Literatura infantil em aulas de Ciência da Natureza, nos anos iniciais do ensino fundamental.	Estudo de caso com entrevistas semiestruturadas individuais (inicial e final) e grupo focal de formação.	Ações de formação continuada dessa natureza podem contribuir para a autonomia e a emancipação do professor, a partir de análise e reconstrução crítica da prática docente. A pesquisa possibilitou apresentar as contribuições que a Literatura foi capaz de propiciar ao ensino de Ciências. Existência de um fio condutor durante as formações que trouxe busca pelo entendimento e reconstrução de posturas mais autônomas no trabalho docente.	Jürgen Habermas (1987); Gômes (1992); André (1984); Arroyo (2001); Candau (2008), Contreras (2002); Nóvoa (1991,1992, 2001); Freire (1980); Gatti (2003); Giroux (1997); Perrenoud (2002); Pimenta (2005); Rios (2008); Saviani (2009) Tardif, Lessard e Lahaye (1991, 2002,2011)
NÃO É QUE EU SEI SER PROFESSORA! ! Formação	Formação continuada - Currículo da Matemática -	Investiga como a prática da formação continuada em	Pesquisa colaborativa com entrevista individual e as	A prática da formação continuada em Matemática	Mendes e Pires (2011); Nacarato (2009,

<p>continuada e construção do currículo da Matemática para o ciclo de alfabetização Santos (2013 – UFRN/RN) Dissertação</p>	<p>Ciclo de Alfabetização</p>	<p>Matemática dos professores do Núcleo de Educação da Infância/Colégio de Aplicação (NEI/CAP) tem possibilitado a construção do currículo da Matemática para o ciclo de alfabetização nessa instituição.</p>	<p>sessões reflexivas de vídeo formação e de estudo com todos os participantes.</p>	<p>acontece dentro da própria instituição e tem como interesse, além da formação permanente dos seus professores, o desenvolvimento da escola e a aprendizagem dos estudantes.</p>	<p>2011)); Curi (2004, 2011); Mengali e Passos (2009), Libâneo, Oliveira e Toshi (2003); Freire (1996); Formosinho e Kishimoto (2002); Giroux (1997); Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007); Ibiapina (2008); Nóvoa (1995).</p>
<p>Contar no Caminho: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância Araujo (2014 – UFRN/RN) Tese</p>	<p>Pesquisa (auto) biográfica - Formação de professores da infância - Biografização Memórias acadêmicas - Inserção institucional.</p>	<p>Analisar como os participantes da pesquisa articulam, narrativamente, seus percursos de formação e projetos de atuação profissional com vistas à inserção institucional em um Colégio de Aplicação.</p>	<p>Pesquisa (auto)biográfica com estudo de dez memórias acadêmicas e projetos de atuação profissional; anotações em diário da pesquisadora e grupos de discussão com os participantes.</p>	<p>Os resultados da pesquisa permitiram depreender que o processo de biografização no memorial e no projeto de atuação profissional instaura uma dupla função: constituir-se como instrumento de avaliação e como dispositivo de formação, possibilitando aos professores a reflexão sobre particularidades do processo de biografização, no contexto de junção institucional e a tomada de consciência de potencialidades de seus percursos de formação.</p>	<p>Nóvoa (2007); Ferrarotti (2010); Delory-Momberger (2008, 2011, 2012); Josso (2010); Nóvoa e Finger (2010); Dosse (2009); Passeggi (2011, 2012, 2013); Souza (2004, 2010, 2013); Jovchelovitch e Bauer (2010); Schütze (2010) e Weller (2006); Freire (2009); Charlot (2005); Imbernón (2004).</p>
<p>Entre intenções e ações: os caminhos da</p>	<p>Educação Infantil - Formação</p>	<p>Conhecer os sentidos que as professoras e os</p>	<p>Pesquisa de campo qualitativa com</p>	<p>Destaque para a importância atribuída pelos</p>	<p>Nóvoa (1992, 2007, 2014);</p>

<p>formação continuada de docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro Mendez (2015, UFF/RJ) Dissertação</p>	<p>continuada de docentes - Unidade federal de EI</p>	<p>professores atribuem às atividades de formação continuada das quais participam nesta Escola.</p>	<p>observação de oito encontros de formação continuada realizados rotineiramente na Escola e entrevistas abertas com professores e professoras</p>	<p>docentes da Escola às relações de alteridade estabelecidas entre adultos e crianças, à reflexão desenvolvida entre os pares sobre as práticas pedagógicas em diálogo com as teorias que contemporaneamente e inspiram os estudos sobre Educação Infantil e à prática cotidiana como formadora. Os docentes também apontam a necessidade de abertura de código de vagas para o quadro de docentes do EBTT e o estreitamento das relações com a Faculdade de Educação e com o Colégio de Aplicação da UFRJ</p>	<p>Tardiff (2013); Freire (2000, 2014); Drummond (1930, 1977, 2008); Gadotti (2007); Kishimoto (1999); Saviani (2009).</p>
--	---	---	--	---	--

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador, baseado no site da CAPES e na leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos. Período: junho/2019.

A partir da organização das informações que compuseram o Quadro 3, tecemos considerações sobre os trabalhos analisados. A primeira delas foi a observação de que versam sobre o tema formação continuada⁷ de professores/as alfabetizadores/as que atuam em Colégios de Aplicação. Ao fazermos uma leitura da coluna do quadro que lista as palavras-chave de cada uma das pesquisas, notamos que o termo “formação continuada” está presente em três delas, sendo que em uma, no trabalho de Araújo (2014), o termo é “formação de professores da infância”. Vale ressaltar que a dissertação de Mendez (2015) é um estudo que se difere dos outros três no contexto investigativo, visto que a autora analisa o processo de formação continuada de professores/as atuantes na Educação Infantil. A Instituição onde a pesquisa se desenrola é a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Optamos por incluí-la em nosso levantamento, porque compreendemos que os/as profissionais que atuam nesse nível de ensino são professores/as alfabetizadores/as, uma vez

⁷ Embora essa expressão não seja a que assumimos em nosso trabalho, a utilizamos aqui com o propósito de sermos fiéis ao termo usado pelos/as autores/as das pesquisas destacadas.

que iniciam o percurso de escolarização das crianças, no que diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. Apesar da EEI-UFRJ não se constituir como um Colégio de Aplicação, está ligada diretamente à Universidade Federal do Rio de Janeiro, com docentes que atuam na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), a mesma dos/as professores/as alocados/as nos CAP; por esse motivo, também está apoiada nas atividades relacionadas ao Ensino, Pesquisa e Extensão e Gestão.

Apesar de os estudos voltados para a temática “formação permanente de professores/as” serem em maior número nos últimos anos (2015-2018), os dados demonstrados no Quadro 3 revelam que quando realizamos um recorte mais específico procurando trabalhos que tratem da formação permanente de professores/as alfabetizadores/as atuantes em Colégios de Aplicação, o número ainda é escasso.

Como afirmamos, os quatro trabalhos discorrem sobre o tema da formação permanente, a partir de diferentes perspectivas e enfoques, entretanto, possuem algo em comum: tratam sobre a formação de professores/as alfabetizadores/as de CAP em serviço. Os estudos construídos decorreram de observações feitas em processos formativos realizados em contexto de trabalho dos/as participantes das pesquisas. Nenhum deles se propôs analisar outros espaços de formação.

A pesquisa de Fagundes (2012) está voltada para um processo de formação continuada que discute as possíveis contribuições que a Literatura Infantil pode trazer às aulas de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, baseada em Habermas (1987), a autora busca compreender como a ação comunicativa é estabelecida nesse processo de formação e quais as contribuições que ela oferece à constituição profissional dos/as professores/as participantes. Santos (2013), por sua vez, investiga uma formação continuada em contexto de trabalho voltada para o ensino de Matemática, procurando entender como ela tem contribuído para a construção do currículo do CAP onde se deu o estudo.

Os trabalhos de Araújo (2014) e Mendez (2015) não vinculam a prática de ensino de nenhuma área do conhecimento dos sujeitos investigados com o processo formativo realizado em contexto de serviço. Diferentemente de Fagundes (2012) e Santos (2013), as autoras tratam de estratégias de formação profissional, procurando analisar em que medida os processos de biografização em memoriais e em projetos de atuação se constituem como instrumentos de formação docente e inserção institucional (ARAÚJO, 2014) e dos sentidos que os/as professores/as atribuem às atividades de formação continuada das quais participam na Instituição em que atuam (MENDEZ, 2015).

Notamos que nenhum trabalho se valeu de metodologias de cunho quantitativo. A abordagem de pesquisa, comum às produções analisadas, foi a qualitativa, sendo que os instrumentos de construção de dados utilizados com maior frequência foram: entrevistas abertas e semiestruturadas e a realização de encontros coletivos de formação com os/as participantes. Em cada trabalho, esses encontros coletivos receberam nomenclaturas diferentes, tais como: grupo focal; sessões reflexivas; grupos de discussão e encontros de formação. Além desses recursos, as autoras se valeram de pesquisas documentais, especialmente Araújo (2014), que deu maior enfoque à análise de dez memoriais acadêmicos e projetos de atuação profissional dos/as docentes participantes.

De acordo com a leitura realizada de cada trabalho, percebemos que todos aconteceram com ações propositivas de formação continuada. Todavia, não conseguimos ter clareza se houve, por parte das autoras, um momento de devolutiva aos/às participantes sobre as conclusões alcançadas no desenrolar de todo o processo, tampouco se elas intencionaram planejar essa ocasião posteriormente ao término do trabalho.

No que diz respeito aos referenciais teóricos adotados pelas pesquisadoras, os nomes que mais se repetiram foram: Antônio Nóvoa, Paulo Freire, Henry Giroux, José Carlos Libâneo; Maurice Tardif, Dermeval Saviani, dentre outros/as autores/as, cujas ideias e conceitos foram apropriados pelas escritoras com menor frequência. Algo que nos chamou a atenção nessa análise foi o fato de que, dos autores listados acima, Antônio Nóvoa e Paulo Freire foram citados por unanimidade em todas as produções, dado que, no Quadro 1, elencamos os poucos trabalhos encontrados (daqueles que lemos os resumos, a partir do grupo de palavras-chave que tinham relação com nosso objeto de pesquisa) que anunciaram em seu resumo os pressupostos de Paulo Freire. Percebemos também que a obra mais consultada de Freire, de acordo com a leitura dos referenciais teóricos das pesquisas analisadas, é “Pedagogia da autonomia”.

Apesar de Freire ser citado em todos os trabalhos, em conformidade com nossa leitura, tivemos a impressão de que seus pressupostos teóricos parecem ser apropriados pelas autoras de maneira ainda um tanto quanto tímida, o que indica a necessidade de maior espaço para a problematização e ressignificação dos referenciais freireanos vinculados à formação permanente, em serviço, de professores/as alfabetizadores/as atuantes em Colégios de Aplicação.

No que diz respeito às necessidades formativas, as pesquisadoras cujos trabalhos analisamos partem de uma perspectiva crítica de desenvolvimento profissional e reconhecem a importância do diálogo no processo. Contudo, não discorrem sobre a análise das necessidades formativas para a formação docente. Apenas o trabalho de Santos (2013) faz menção ao termo

de maneira explícita, ainda que adotando uma abordagem sob o prisma de avaliação pessoal como pesquisadora, não como objeto de reflexão crítica conjunta entre os/as participantes de seu trabalho. Ao fazer breve abordagem sobre o tema, a autora sinaliza uma concepção de necessidades, como lacunas deixadas pela formação inicial a serem preenchidas. No trabalho de Fagundes (2012), embora essa autora não trate sobre o assunto, faz alusão à sua concepção de necessidades como carências e deficiências na formação, aproximando-se, em certa medida, da concepção revelada por Santos (2013).

Como podemos perceber a partir da pesquisa realizada, as necessidades de formação de professores/as atuantes em CAp, independente da área do conhecimento em que atuam, parecem ser ainda um tema pouco estudado e que requer diálogo crítico e reflexões aprofundadas.

2.1 Delimitação do problema e dos objetivos

Ante à relevância do desenvolvimento profissional docente para a qualidade da educação aliada ao importante papel que os poucos Colégios de Aplicação existentes no país possuem para a promoção do ensino, pesquisa, extensão e gestão da Educação Básica se constituindo como lugares preferenciais das Universidades públicas do país para a prática profissional inicial de professores/as em formação nos cursos de licenciatura por meio dos estágios supervisionados, percebemos a urgência e importância de contribuirmos com reflexões críticas sobre formação de professores/as de Colégios de Aplicação.

O Estado da Questão, nessa perspectiva, contribuiu para que realizássemos um mapeamento de estudos publicados que nos auxiliou na construção de um olhar panorâmico sobre como o tema estava sendo abordado em âmbito acadêmico nacional, e percebemos que em se tratando da formação permanente de professores/as alfabetizadores/as atuantes em Colégios de Aplicação Federais do Brasil, poucos eram os trabalhos que abordavam essa temática e nenhum que se propunha a pensar essa formação em implicação com as necessidades formativas percebidas pelos/as próprios/as profissionais.

É certo que as reflexões construídas a respeito de um tema como o da formação permanente de professores/as são relevantes para a excelência das ações relacionadas a esse processo, uma vez que ele guarda implicações diretas com a promoção da qualidade social da educação. Se a educação é um fenômeno humano e, por esse motivo, complexo, logo, não podemos nos furtar a pensar sobre a formação permanente. Sendo assim, compreendemos não ser possível desvincularmos a reflexão da formação de educadores/as da concepção de homem e mulher.

A esse respeito, Freire (1967) afirma que são seres que experimentam a sua existência enquanto se constituem nas relações que estabelecem com o mundo. Relações essas que guardam em si mesmas conotações exclusivas da espécie humana e são responsáveis pelo processo de sua humanização: pluralidade, transcendentalidade, criticidade, consequência e temporalidade.

Essas conotações em relação com o mundo formam o ser humano como um sujeito dotado de uma consciência que o difere dos animais, uma vez que estes não são seres de relações com o mundo, mas apenas existem nele. Diferentemente do homem e mulher, não têm a consciência do mundo e nem de si mesmos. Dessa maneira, a realidade é um alongamento do seu próprio corpo, já que é incapaz de objetivá-la, torna-se uma permanente unidade com ela. Para Freire (1967), as diferentes conotações das relações do sujeito com o mundo em implicação umas com as outras é que o constituem enquanto um ser que existe e não apenas vive em determinado contexto. Por esse motivo, por ter a consciência de si, consegue se perceber inacabado, em processo de formação constante.

Antes de ser um fenômeno ligado ao desenvolvimento profissional, a formação é sobretudo, um fenômeno cultural, político e humano, conforme assevera Santos (2005). Ora, se a formação é um fenômeno político, ela está a favor de determinada concepção de mundo e, por conseguinte, de determinada concepção de educação, uma vez que não podemos falar de formação desconectada da prática de ensinar-aprender e aprender-ensinar. Freire (2019) reconhece que essas práticas são estruturadas a partir de duas concepções de educação: a bancária e a problematizadora.

A concepção de educação bancária concebe a realidade como imutável, algo dado como pronto e acabado, condição a que o ser humano deve apenas se adaptar durante a vida. Não há espaços para mudanças e as pessoas se dividem entre aquelas que sabem e as que não sabem. Sendo assim, professores/as e educandos mantêm uma relação rigidamente hierarquizada, já que ocupam os polos do saber e do não saber que os dividem ao mesmo tempo que se constituem nessa divisão. Os primeiros transferem o conhecimento que acumularam ao longo da vida aos segundos que nada conhecem e, por isso, precisam receber, ser preenchidos da sapiência de seus mestres.

Na concepção de educação problematizadora, a realidade é inacabada, mutável, construída e (re)construída por meio da ação de homens e mulheres integrados ao mundo e, por isso, interferidores/as criativos/as e autônomos/as. Compreendem que não há absolutização do saber, tampouco da ignorância e, por conseguinte, as pessoas aprendem em comunhão umas com as outras. Os/as professores/as são aqueles/as que, no diálogo com os educandos/as,

colaboram para que eles/as ampliem o conhecimento de mundo que têm por meio de sua participação ativa no processo educativo que visa a promoção de sua autonomia como sujeito.

Pensar a formação profissional de professores/as na perspectiva que se vincula à educação problematizadora significa compreendê-los/as como sujeitos no movimento formativo e, não, como depositários/as de conteúdos. Por esse motivo, depreendemos ser importante que esse processo formativo considere as necessidades, a participação e o envolvimento desses profissionais, de modo a promover um desenvolvimento profissional rumo à autonomia responsável do/a educador/a (FREIRE, 1996; GARCÍA, 1999; LEONE, 2011; RODRIGUES, 2006; SANTOS, 2005; SILVA; 2019). Assim, a formação docente é um movimento permanente e ininterrupto fundado na consciência do inacabamento humano e na análise crítica sobre a prática, nas práxis transformadoras (FREIRE, 1991, 1996, 2015).

Ao se pensar no protagonismo do sujeito implicado em processos formativos, não nos parece razoável que eles se deem desconectados da realidade onde estão esses sujeitos. Freire (1991) já sinalizava a importância da formação em serviço, porque esta tem relação com as possibilidades e dificuldades enfrentadas no contexto direto dos/as educadores/as. Por isso, eles/as deveriam ser ouvidos/as durante todo o transcurso das atividades realizadas e, nesse contexto, conhecer as suas necessidades deve ser considerado relevante e apropriado.

A apreensão das necessidades formativas torna-se a base da proposição de programas de desenvolvimento profissional docente que se proponham realizar ações em parceria e engajamento dos/as professores/as. No entanto, as necessidades formativas não são um dado a priori, não são determinadas por outras pessoas, órgãos ou quaisquer outros tipos de instâncias formativas exteriores à escola. Devem ser construídas em implicação com o contexto da realidade concreta e os aspectos subjetivos da constituição do ser daqueles/as que as sentem.

Dessa forma, não existem necessidades absolutas, porém advêm da relação com os contextos e as pessoas (BANDEIRA, 2014; IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; RODRIGUES, 2006).

A análise das necessidades formativas ganha centralidade para a sistematização de programas de formação que consideram o protagonismo e participação docente. Entretanto, a despeito de sua importância, construir a consciência sobre elas é suficiente para o envolvimento e participação, como condição fundamental para a formação profissional de professores/as? Como tentar potencializar esses processos formativos, no sentido de colaborar com o desenvolvimento de um/a professor/a autônomo/a e responsável no exercício de suas atribuições profissionais?

Na tentativa de busca por respostas às provocações realizadas durante a leitura e diálogo com os/as autores/as referenciados/as, especialmente Paulo Freire, das considerações feitas a partir das observações dos trabalhos encontrados e analisados no Estado da Questão, compreendemos que nossa pesquisa é relevante para pensarmos sobre a formação permanente em serviço de professores/as alfabetizadores/as, sobretudo, os/as que atuam em Colégios de Aplicação Federais no Brasil, quando levamos em consideração as especificidades dessas Unidades que exigem que seus profissionais atuem não somente no ensino, como também em frentes de pesquisa, extensão e gestão da educação básica, além de constituírem como locais preferenciais das Universidades Federais para a formação de professores/as, no que diz respeito à prática de ensino por meio dos estágios supervisionados e serem lugares voltados à experimentação e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Diante do exposto, o problema orientador do presente estudo foi: ao dialogarmos com professor/as alfabetizador/as, mediatizado/as por princípios freireanos para a formação docente permanente, quais desafios formativos são elaborados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente em serviço em um CAp?

Destarte, o objetivo geral proposto nesta pesquisa foi apreender, a partir da interlocução com professor/as alfabetizador/as, os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente em serviço em um Colégio de Aplicação Federal de Minas Gerais. Constituem-se como objetivos específicos: a) apreender quais são as contribuições do pensamento freireano para a proposta de um processo de formação permanente; b) analisar quais são os desafios e possibilidades percebidos pelo grupo para elaboração coletiva de um processo formativo sistematizado; c) contribuir com a proposição de possíveis ações formativas, a partir da interlocução com o grupo de docentes.

Tomamos como objeto de investigação os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as em relação à formação permanente, em serviço, de um Colégio de Aplicação Federal (CAp) de Minas Gerais a partir da proposição de seis rodas de conversas que pudessem auxiliar a reflexão crítica e colaborativa, realizada entre professor/as alfabetizador/as.

2.2 Organização da dissertação

Esta investigação está estruturada em seis seções, sendo a primeira um relato sobre os percursos trilhados para a constituição do pesquisador como educando-educador. A segunda é composta por esta introdução, na qual relatamos o processo de construção da inteligência com o objeto, buscando oferecer uma visão panorâmica do estado que se encontra o tema investigado

nas pesquisas e estudos acadêmicos em âmbito nacional e apresentar o problema que orientou a investigação, delimitar o objeto e explicitar os objetivos.

Na terceira seção, Formação Permanente, detalhamos o movimento de apropriação do conceito de formação a partir das considerações de Freire (1967, 1991, 1996, 2015, 2019), Garcia (1999), Santos (2005), Leone (2011), Silva (2019). Relatamos a relevância de assumirmos nossas opções em relação ao uso do conceito formação permanente, uma vez que as palavras são reveladoras de concepções que fundamentam nosso pensamento. Em vista disso, faz-se necessário cautela no modo como nos apropriamos delas. Nesta seção, nos propusemos a refletir sobre a formação permanente de professores/as para além de momentos pontuais, formatados em cursos temporários, contudo como devir constante que se funda nas práxis transformadoras.

Ainda na terceira seção, respaldados em Rodrigues e Esteves (1993), Rodrigues (2006), Bandeira (2014), Imbernón e Suñé (2002), mas, sobretudo, no pensamento paulofreireano, propomos um (re)olhar sobre o conceito de necessidades formativas sob o prisma da práxis transformadora, tomando como ponto de partida vários diálogos reflexivos tecidos por meio de correspondências eletrônicas com renomados/as pesquisadores/as que possuem ampla experiência investigativa com o tema e aproximação com o pensamento paulofreireano. Procuramos problematizar o conceito de necessidades formativas, compreendendo-as em relação às situações-limites, aos temas geradores e aos inéditos viáveis; as quais, ao serem problematizadas por meio da reflexão crítica realizada na comunhão dialógica, são transformadas em desafios formativos fomentadores das práxis autênticas, concretizadas na busca por respostas revolucionárias.

Na quarta seção, percorrendo caminhos possíveis, expusemos nossas opções durante o trajeto metodológico trilhado na construção da pesquisa, relatando e justificando nossa opção pela Pesquisa Exploratória de abordagem qualitativa, com aproximação com o método do materialismo histórico dialético (GAMBOA, 1998; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; PIOVESAN; TEMPORINI, 1995; SEVERINO; 2007). Apresentamos os procedimentos inspirados e adaptados para o nosso estudo, a partir da metodologia da investigação temática (FREIRE, 2019) e da técnica do modelo colaborativo (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002) e enunciarmos a Análise de Conteúdo como a técnica utilizada para o diálogo com os dados. Também relatamos como o grupo de participantes foi constituído e realizamos a apresentação do contexto no qual se deu a pesquisa.

Na quinta seção, Análise do *corpus* da pesquisa, nos disponibilizamos a dialogar com os dados construídos ao mesmo tempo que relatamos o transcurso de cada uma das rodas de

conversa. Dessa maneira, intencionamos analisar as categorias na comunhão colaborativa oriunda das diversas vozes do/as professor/as participantes que as constituíram. Por esse motivo, nessa seção, optamos por realizar a apresentação de cada uma dessas vozes, por meio de cartas escritas por elas mesmas. As categorias foram construídas nas relações entre as situações-limites destacadas e o movimento de problematização das necessidades formativas percebidas no diálogo mediatizado por referenciais freireanos. Assim sendo, pudemos enunciar cinco categorias, quais sejam: leitura de mundo; reflexão crítica sobre a prática; diálogo; comunhão colaborativa/lugar-tempo e unidade na diversidade.

Finalmente, elucidamos a importância da constituição de lugares-tempo destinados à formação permanente em serviço, de maneira sistematizada e constante, como sendo um caminho possível para a efetivação da práxis transformadora por meio da comunhão colaborativa dialógica entre os pares, pois em uma perspectiva freireana, a formação permanente não pode estar desvinculada da concepção de educação problematizadora que busca a autonomia do ser dos/as educandos/as. Diante disso, depreendemos que os processos de desenvolvimento profissional, de maneira coerente, devem viabilizar a elaboração da autonomia responsável e crítica de cada sujeito docente, por meio das práxis transformadoras da formação permanente em serviço.

3 FORMAÇÃO PERMANENTE

Consideramos essencial que, para apreendermos o fenômeno educativo inserido em um determinado contexto e tempo histórico em intrínseca relação dialética com ele, é necessário alcançarmos a intelecção com a dinamicidade da temporalidade histórica das contradições e as possibilidades de nosso objeto de pesquisa: os desafios formativos de docente/s alfabetizador/as em relação à formação permanente, em serviço, de um Colégio de Aplicação Federal (CAp) de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, identificamos a relevância de estudarmos a formação permanente de professores/as, para que nos subsidiasse a apreensão da unidade teoria-prática e nos possibilitasse analisar, refletir e repensar a nossa própria prática docente no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, pois a mudança “[...] só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la. O alargamento da consciência, por sua vez, se dá pela reflexão que o professor realiza de sua ação”. (CARVALHO, 2005, p. 20).

Concordamos com a assertiva, porque as mudanças não poderiam ser pensadas sem levar em consideração a formação docente. Compreendemos a formação docente enquanto prática pedagógica e social que se caracteriza pela efetivação de uma educação que faculta a libertação do ser humano e propicia a concretização, de acordo com princípios freireanos, de uma educação emancipadora do “sujeito histórico” atuante nos processos de luta pela transformação da sociedade. Tal premissa justifica adotarmos como referencial teórico da pesquisa o ideário da pedagogia crítica. Porquanto, ele nos oferece proposições pertinentes e coerentes com “a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996, p. 14).

Prática esta que só se viabiliza com uma formação docente coerente com os princípios de uma educação libertadora, emancipadora, condições indissociáveis do fenômeno educativo, da formação docente embasada na ação reflexiva e dialógica e que se articula como possibilidade de transformação do sujeito “no mundo e com o mundo” (FREIRE, 1996).

O processo educativo é fundamentalmente formativo, entendido como o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. É nessa direção que se justifica a relevância de compreendermos as concepções e práticas educacionais no espaço/lugar da escola pública – que constitui, especificamente, o objeto de investigação neste trabalho.

3.1 Apropriação do conceito formação

A construção da carreira profissional docente é complexa e desafiadora, uma vez que sua atividade e objeto de estudo estão diretamente relacionados com o processo de desenvolvimento do homem e mulher em suas especificidades diversas que o/a constitui enquanto ser, ou seja, do movimento complexo da humanização.

No senso comum, existem discursos que circunscrevem a profissão docente em “máximas” comumente tomadas como verdades para o processo de formação de professores/as, tais como: “ter o dom natural do ensino” ou o “amor ao ato de ensinar”, sentimentos que compreendemos como importantes à nossa condição humana. Contudo, ponderamos que não são suficientes para sustentar o exercício da profissão docente. Sendo assim, torna-se imperativa a constante reflexão e sistematização de estudos cujo objeto de análise seja a formação daqueles/as atuantes como educadores/as profissionais: os/as professores/as.

Ao nos propormos refletir sobre o processo de formação permanente docente, fomos tomados por um certo desconforto que nos intrigou num primeiro momento, suscitando-nos dúvidas relacionadas ao uso do conceito formação. Seria ele o termo mais adequado para ajudar-nos a refletir sobre o nosso objeto? Não seria prudente pensarmos em outra palavra, em outra expressão para tratarmos sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e, sobretudo, humano dos/as professores/as? Em que medida esse vocábulo vai ao encontro de uma perspectiva democrática e horizontal de desenvolvimento humano, assumida por nós a priori?

Optar, de maneira consciente, por uma palavra, por um conceito a ser utilizado e analisado pode parecer tarefa irrelevante. Contudo, apoiados por Luria (1986), pudemos alcançar a importância dessa ação, pois de acordo com esse autor,

A estrutura da palavra é complexa. A palavra possui uma referência objetual, ou seja, designa um objeto evocando todo um “campo semântico”, possui uma função de “significado” determinado, separa os traços, generaliza-os e analisa o objeto, o introduz em uma determinada categoria e transmite a experiência da humanidade. A palavra permite ao homem sair dos limites das percepções imediatas, propiciando o *salto da sensível ao racional* que constitui a característica essencial da consciência humana. (LURIA, 1986, p. 42, grifo do autor).

Conforme o autor assevera, mais do que designar o significado, características e propriedades de determinado objeto introduzindo-o em categorias, a palavra transmite a experiência da humanidade ao longo dos anos e tem papel preponderante na constituição da consciência. Essas propriedades que a palavra possui, propõe Luria (1986, p. 37), transformam-

na em “[...] instrumento do pensamento e meio de comunicação”, fazendo-nos perceber a dimensão interacionista e dialética imbricadas em sua existência. Sendo assim, à medida que ela contribui com o desenvolvimento da consciência do/a indivíduo/a, ao ser comunicada ou expressa a outrem, colabora, por sua vez, com a construção de seu pensamento.

Tais pressupostos defendidos pelo autor fazem-nos perceber que é necessário cautela e clareza do que desejamos comunicar ao emitirmos um discurso, seja ele escrito ou falado, uma vez que esse discurso é constituído por palavras que carregam sentidos e possibilitam a construção do pensamento, tanto de quem as emite como de quem as escuta.

Julgamos relevante ressaltar que esse estado de incertezas provocado pela marcha de apropriação do conhecimento sobre a realidade, que inicialmente nos atingiu, parece-nos ser etapa importante ao movimento de descobertas científicas, própria do ser humano. Afinal, esses momentos de crises epistemológico-conceituais, são fundamentais para o desenvolvimento de argumentos sólidos e em constante maturação; são reveladores da presença da curiosidade do/a pesquisador/a, enquanto homem que é, no transcurso investigativo.

Freire (1991) considera a relevância da curiosidade para um processo peculiar do desenvolvimento humano: a conscientização. Para o autor, a tomada de consciência e a conscientização são dois momentos diferentes na vida de alguém. Tomar consciência implica na “tomada de distância” dos objetos percebendo-os em suas relações uns com os outros. Já a conscientização significa ir além da pura constatação dos objetos, alcançando a compreensão da *raison d’être* (razão de ser) que possuem. Por isso, Freire (1991, p. 112) assegura que “[...] a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, entretanto arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto, fica no nível do ‘senso comum’”.

O autor supracitado observa que uma das características que distinguem fundamentalmente homens e mulheres dos animais é a sua capacidade de objetivação, ou seja, a habilidade que possuem para se distanciar da realidade e nela agir conscientemente (FREIRE, 1979). Entretanto, assevera que, em um primeiro momento, essa realidade, como objeto cognoscível a ser apropriado pelo sujeito, não se dá a ele por sua consciência crítica, porém, pela consciência ingênua, já que acontece em um nível espontaneísta como experiência da realidade em que se encontra imerso ao mesmo tempo que procura por ela. A esse processo, Freire chama de tomada de consciência e não de conscientização, já que este se dá por meio de uma posição crítica e não ingênua ou espontânea como aquela.

Sendo assim, a conscientização implica na ação de inserir-se no desvelamento crítico da realidade, aprofundando a sua tomada de consciência inicial no movimento da relação dialética

com a objetivação, ou admiração dessa realidade. Desse modo, Freire (1979) conclui não existir conscientização fora da práxis, compreendida como unidade inseparável entre a ação e a reflexão do sujeito sobre o mundo.

A curiosidade é, de acordo com as proposições de Freire (1996), um saber necessário à prática educativa; logo, essa curiosidade se constitui em “força-motriz” da natureza investigativa que move o sujeito docente. Nas palavras do autor,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 35).

Ponto de partida e ponto de chegada em uma relação dialética na construção de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, assim a curiosidade se apresenta como caminho de aproximação do objeto cognoscível, transformando-se de curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica à medida que vai se criticizando, de maneira cada vez mais metodicamente rigorosa, na aproximação daquilo que buscamos conhecer (FREIRE, 1996).

A nossa “curiosidade ingênua” inicial levou-nos a questionarmo-nos sobre o uso da palavra formação. Por esse motivo, compreendendo que necessitávamos de nos aproximar de maneira metódica e rigorosa do nosso objeto de pesquisa, avançando no entendimento sobre ele, buscamos dialogar com quatro estudos que versavam sobre essa temática: García (1999), Santos (2005), Leone (2011) e Silva (2019).

No entanto, para refletirmos sobre a formação enquanto um fenômeno próprio da natureza humana, optamos por elucidar a compreensão de homem e mulher que adotamos, respaldados pelo pensamento freireano.

Para Freire (1967), o homem e a mulher são seres que não apenas vivem, mas existem no mundo. De acordo com o autor, o conceito de existir no mundo significa estar nele e com ele e, por isso, vai além de viver. Essa condição implica que homem e mulher são seres de relações. Esse conceito, em sua natureza, traz consigo conotações de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade como características de propriedade exclusiva do ser humano.

A conotação da pluralidade nas relações se manifesta quando o sujeito responde aos inúmeros desafios encontrados nos diferentes contextos em que vive a sua experiência existencial. Desafios estes que, quando percebidos, não têm somente um tipo padronizado de

resposta, porém uma variedade de possibilidades que permite à pessoa optar pela melhor maneira de tentar responder a determinado problema. Dessa maneira, existe, uma pluralidade na singularidade da pessoa em suas relações com o mundo que faz emergir, por sua vez, a conotação da criticidade.

O ser humano, vocacionado a ser um sujeito de opção, por isso humano, realiza suas escolhas e formula suas maneiras de responder aos desafios percebidos em sua realidade a partir da percepção que tem das conexões existentes entre um problema e outro. Essa percepção advém da capacidade humana de reflexão, que possibilita que o sujeito seja capaz de objetivar a realidade, ou seja, de emergir dela para pensar criticamente sobre ela.

Quando pensamos, na capacidade reflexiva como sendo exclusivamente humana, apoiados ainda em Freire (1967), compreendemos a conotação da transcendência nas relações. Segundo propõe o autor, a capacidade de transcender não se limita à qualidade “espiritual” do ser humano ou à sua capacidade de objetivação da realidade e auto-objetivação de si mesmo, no sentido de diferenciar “um eu de um não eu”.

A sua transcendência está também para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. (FREIRE, 1967, p. 40).

Conforme o autor propõe, a consciência do inacabamento humano advém da capacidade de transcender que homem e mulher possuem. É preciso compreender, portanto, que ambos se sabem inacabados/as em sua relação com o mundo, contudo encontram sua plenitude no relacionamento que estabelecem com o seu Criador. Relacionamento este que, não é de dominação, domesticação, tampouco de opressão, e sim de libertação. Em vista disso, o autor transpõe essa concepção de libertação para a esfera das relações do sujeito tanto com a realidade concreta quanto com os seus pares e, assim, contrapõe-se veementemente a toda e qualquer forma de opressão, seja cultural, social, religiosa, econômica etc, todavia, especialmente, a educacional. Para o autor, a prática da liberdade é característica inerente do processo educativo, uma vez que não existe conhecer que não se faça na liberdade de ser e estar com o mundo.

Uma outra categoria que conota as relações do ser humano é a capacidade de perceber a sua “*temporalidade*”. Já que não apenas vive, mas existe, homem e mulher conseguem perceber a “dimensionalidade do seu tempo”, ou seja, o ontem, o hoje e amanhã. Para ambos, o tempo não se impõe como presença maciça e unidimensional, como para os animais irracionais que, como seres de contato e não de relações que são, somente reagem aos estímulos

do mundo para satisfazer as necessidades do aqui e agora que se alongam em si mesmas como eterno hoje. O ser humano, sabendo-se finito e inacabado, temporaliza-se e responde aos desafios existentes na sua época e, por isso, consegue conceber sua existência como histórica.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2019, p. 124).

Diante dessa capacidade que homem e mulher possuem de temporalizar-se na emersão do tempo, surge a conotação da *consequência* em suas relações e conexões com o mundo. Ao perceberem-se como sujeitos históricos, a presença de ambos na realidade concreta que estão não se dá de maneira passiva, mas na ação sobre ela e, por esse motivo, se constituem como interferidores/as com capacidade potencial de transformação, justamente porque esse agir no mundo, naturalmente, produz consequências sobre ele.

Com isso, suas ações nascem das opções que fazem em seu modo de se relacionar com o mundo. Contudo, a capacidade que têm em sua natureza mesma de optar se concretiza quando se percebem como seres integrados e não adaptados ou acomodados à sua realidade. Somente integrados/as conseguem sustentar o ponto de sua decisão e, por isso, se fazem sujeitos, não coisas. Se fazem homem e mulher, humanizam-se e cumprem a sua “vocação histórica em ser mais” em luta permanente com a possibilidade de sua desumanização, do seu “ser menos”, que, segundo Freire (2019) não é vocação, mas possibilidade. Possibilidade esta que se instaura como realidade a partir do momento que é negado ao sujeito o seu direito de optar, de fazer escolhas e somente seguir prescrições, ajustando-se, acomodando-se e tão somente adaptando-se a elas. Assim, coisifica-se, desumaniza-se e torna-se menos. Desvirtua-se de sua vocação ontológica em “ser mais”. (FREIRE, 1967, 2019).

Santos (2005), baseando-se no Dicionário Latino Português de Francisco Torrinha (*sine data*), propõe uma reflexão em que procura avançar para além da etimologia da palavra, sem deixar de recuperá-la conceitualmente. Assevera ele que, na língua portuguesa, o termo formação se origina do latim *formatio*, mantendo relação direta com o termo *formo*, que se traduz por “ação de imprimir uma forma, constituir, fazer, produzir e criar”. Segundo o autor, o termo evoca outros que estão imbricados em sua compreensão. Ora, ao se pensar em formação (*formatio*), logo nos reportamos àquele/a que forma, o/a formador/a (*formator, formatrix*) bem

como ao que é formado (*formabilis*) sem, ao mesmo tempo, perder de vista o termo *formabilitas* que diz respeito à capacidade plástica do objeto/sujeito a ser formado. Santos assevera que essa característica da plasticidade do objeto faz emergir a ideia de fôrma, bem como a de forma. O que implica na relação inegável entre *formator* e *formabilis*⁸.

Diante disso, compreendemos que o/a formador/a, antes de dar início ao ato de formar, vislumbra uma forma ideal que exigirá dele/a a busca por mecanismos ou estratégias adequadas para o cumprimento de seu objetivo.

Avançando no desenvolvimento do conceito, Santos (2005, p. 33) propõe o seguinte questionamento:

Como negar então, que dar forma para algo constitui um traço da nossa cultura que pode até ser designado, ele próprio, como uma cultura de formação, em si? As novas gerações precisam ser formadas, é necessária a formação de hábitos, condutas, posturas e também concepções em todos nós, tendo como referência, um projeto ou outro de sociedade.

O autor compreende que a formação se constitui como um traço cultural da humanidade, enquanto fenômeno político e social que influencia culturalmente o *modus operandi* e o *modus vivendi* da organização da sociedade e que se estabelece e avança ao longo dos anos, de geração em geração.

Em concordância com Santos (2005), fazemos mais uma vez referência a Freire (1991), que também defende a educação, em sua natureza, como ato político articulado à cultura de sociedades organizadas.

Freire (1991) sustenta que a necessária diretividade e objetivos delimitados que a natureza da prática educativa tem em si mesma qualificam-na como uma ação política. É impossível pensarmos nos conceitos de direção, intenção, objetivos de maneira isolada da dimensão politizada que os próprios termos em questão carregam em si. “A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza” (FREIRE, 1991, p. 28). Logo, se existe uma direção, é necessário perguntar: para onde? Por que essa e não outra direção? Como trilharemos esse caminho? Quais os possíveis ganhos

⁸ Partindo também da etimologia da palavra, optamos aqui por utilizar, nesse processo, a palavra “formar” e não “enformar”, como usualmente fazemos para descrever esse trabalho, pois, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986) um dos significados que a palavra enformar admite, além de crescer; encorpar; desenvolver-se [...] é: “*Dar forma a*”. Já a palavra formar, segundo o mesmo dicionário, apresenta também, como primeiro significado: “*Dar a forma a (algo)*”. As duas expressões que conferem significado aos termos, “*Dar forma a*” e “*Dar a forma a*”, pareceriam ser sinônimas se não fosse o artigo definido feminino “a”, utilizado na segunda. *Dar forma a*, denota conferir qualquer forma, o que implica em ausência de intenção, de direção. Já a expressão “*Dar a forma a*”, revela uma forma específica; não é qualquer uma. Uma forma definida previamente, sendo, portanto, intencional e diretiva.

e perdas que assumir determinadas escolhas implica? Quem ganhará e quem perderá? Se há uma intenção ou objetivo, é fundamental questionar qual é, bem como o porquê de sua existência.

Em vista disso, inferimos que a neutralidade é um elemento incompatível com ações formativas, pois a sua existência implica, necessariamente, na negação de intenções, direções e objetivos claros, pré-estabelecidos a partir de referenciais de determinada forma ideal a alcançar enquanto projeto de sociedade e de mundo a se constituir, sendo, portanto, imprescindíveis para a planificação de estratégias de trabalho a serem desenvolvidas. Assim, essa negação acaba por inviabilizar o fenômeno da formação. Se não há intencionalidade e diretividade que orientem as ações em nome de uma suposta neutralidade, logo, não existe formação.

Sendo um ato político que envolve uma multiplicidade de sujeitos com histórias singulares de vida, oriundos de contextos sociais, econômicos, políticos, culturais, os mais diversos possíveis, e que desempenham ainda papéis diferentes no fenômeno da formação, não podemos negar a dimensão da interação existente entre as pessoas envolvidas nesse movimento. Santos (2005, p. 33) pondera que: “O ato da formação parece ir muito além da fôrma, do molde, o que leva necessariamente à interação tanto entre quem forma quanto com quem é objeto/sujeito da formação, formando-se mutuamente”.

Apoiada em Vigotski, Corsino (2006), destaca que o desenvolvimento do ser humano está diretamente ligado com o ambiente sociocultural em que está inserido. Então, o papel social de outros sujeitos que compõem esse mesmo ambiente é fundamental, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito acontecem a partir da convivência com outros/as de sua espécie. No entanto, essa aprendizagem e desenvolvimento não é uma via de mão única, em que um sujeito é formado por um outro que cumpre unicamente a função de formar, entretanto acontece de maneira bilateral, já que se desenrola por meio de um processo intercomunicativo que emerge da interação viva e contínua entre os pares.

A esse respeito, Freire (1996, p. 25) assegura:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Torna-se importante dizer que essa compreensão da relação dialética existente entre formador/a e formando/a se apoia na concepção de uma educação problematizadora que se opõe à possibilidade da desumanização de homens e mulheres, a qual se concretiza em relações de dominação e domesticação no processo de conhecer o mundo. Diante disso, não é possível que a educação problematizadora efetive-se como prática da liberdade sem antes superar a contradição existente entre educador/a e educandos/as.

Para Freire (2019), essa contradição dilui-se na compreensão de que educador/a e educando/a, em diálogo, educam-se mutuamente, concebendo a ambos como sujeitos do processo. Nessa direção, os “argumentos de autoridade” desfazem-se à medida que a autoridade vai se constituindo em relação direta com as liberdades, “não contra elas”.

De acordo com o autor, nesse processo de conhecer em comunhão, no exercício do diálogo horizontal mediatizado pelo mundo ou pelo “objeto cognoscível” que ambos os sujeitos implicados no processo ensino-aprendizagem buscam apreender, não mais existe educador/a e educando/a, mas educador/a-educando/a e educando/a-educador/a, porque nesse movimento um constitui o outro (FREIRE, 2019). De igual maneira, o autor propõe que o mesmo princípio que orienta a relação educador/a-educando/a se constitua como permanente relação inquebrantável entre quem forma e quem é formado na concretude de todo e qualquer processo formativo, fazendo emergir, o sujeito formador/a-formando/a e o/a formando/a-formador/a.

O conceito de formação, de acordo com García (1999), é suscetível de múltiplas perspectivas, podendo ser compreendido como: função social de transmissão de saberes, processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e como instituição. Entretanto, o autor conclui que:

Em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso os professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. (GARCÍA, 1999, p. 21).

Dos três apontamentos propostos pelo autor a respeito do conceito de formação, destacamos o terceiro, já que entendemos que está relacionado com a capacidade de formação

e com a vontade de formação do sujeito. Ambos os aspectos sugerem o protagonismo do sujeito em seu processo formativo, já que o considera como responsável por ativá-lo e desenvolvê-lo, ao passo que interage com outros pares, formando e sendo formado/a.

Entretanto, esse protagonismo aponta para a importância da dimensão relacional, em uma perspectiva de interformação que ocorre entre pares, ou seja, o autor destaca que, embora o sujeito tenha responsabilidades de ordem pessoal em sua dinâmica formativa, isso não significa que ela seja, necessariamente, um processo individual e solitário, contudo à medida que essa pessoa escolhe se relacionar e atuar no coletivo, principalmente em se tratando de professores/as, ela pode se deparar com contextos de aprendizagem que a auxiliem a encontrar objetivos ou metas de formação profissional. Essa perspectiva alinha-se ao pensamento freireano uma vez que, sob a ótica da educação problematizadora, Freire (2019) afirma que os seres humanos não se educam a si mesmos sozinhos, mas em comunhão uns com os outros. Por meio do trabalho co-laborativo de conhecer o mundo mediatizado por eles mesmos, produzem saberes e cultura ao estarem implicados no movimento de desvelar e pronunciar a realidade que os constitui e os transforma.

Em vista disso, vemos que esses contextos de aprendizagem emergidos da interação entre os pares, sob o prisma da interformação, são favoráveis à clarificação das necessidades ou dos desafios formativos, construídos nas relações dos sujeitos com a realidade concreta de determinado contexto e época em que se situam. Essa compreensão das necessidades como construtos da relação dialética entre pessoas e contexto apresenta potencial para o desenvolvimento de ações formativas sistematizadas nas quais os sujeitos envolvidos formam-se a si mesmos e uns aos outros, concomitantemente, ora atuando como formandos/as, ora como formadores/as

Leone (2011) elucida que a modalidade da interformação que García (1999) cita, apoiado em Debesse (1982), é caracterizada pela horizontalidade das relações que os sujeitos envolvidos estabelecem uns com os outros. Sendo assim, a autora ressalta a existência de funções distintas a serem desempenhadas sem desconsiderar que à medida que cada sujeito interage efetivamente, forma-se a si mesmo e ao outro em um movimento de interação constante.

Nessa perspectiva, Freire (2019) defende que homens e mulheres não educam a si mesmos solitariamente, tampouco educam-se um ao outro, entretanto um com o outro, na comunhão que nutrem entre si, por meio da pronúncia da palavra emitida no diálogo que se dá mediatizado pela realidade em que se dá o seu existir e sobre a qual intencionam-se e se empenham em conhecer.

Avançando em nossa jornada de apropriação e assunção de conceitos a serem ampliados por meio das proposições investigativas de nosso estudo, pareceu-nos óbvio que a palavra formação, utilizada no contexto de nossa pesquisa, para além de requerer ter o seu significado elucidado e compreendido, necessitava ainda de outro termo capaz de conferir a ela sentido completo, de modo a trazer uma delimitação mais específica ao nosso campo de estudo. Afinal, de qual formação estamos tratando, posto que existem várias terminologias que comumente a qualificam?

Podemos falar de formação de caráter, formação profissional, formação política, financeira, cultural etc. Bem, não é tarefa difícil compreender que aqui tratamos da formação de professores/as e, assim, nos referimos aos processos formativos que constituem a área da vida profissional desses sujeitos. Nesse sentido, torna-se latente atrelarmos à reflexão que fizemos até aqui sobre o conceito de formação, a especificidade da formação profissional de professores/as como um campo investigativo.

As pesquisas acadêmicas em âmbito nacional e internacional revela que a formação de professores/as tem despertado a atenção de investigadores/as ao longo dos anos, levando-os/as a concentrar esforços no avanço do conhecimento sobre o tema. Contudo, respaldada por Yarger e Smith (1990), Rodrigues (2006) afirma que esse é um campo científico bastante recente e que ainda carece de um repertório variado de constructos e teorias que possam subsidiar, de maneira estável e universalizante, os estudos investigativos sobre o tema. Sendo assim, tendo como base o que importantes autores/as já produziram sobre o assunto, tecemos aqui nossas considerações.

Rodrigues (2006) afirma que a formação de professores/as não é um fim em si mesma, contudo se constitui enquanto estratégia que traça, regula e potencializa a atividade docente em benefício da escola e dos/as estudantes. Contudo, a autora acrescenta que “[...] antes de equacionarmos os meios da sua realização, é fundamental interrogarmos os fins e os valores a serviço do qual a formação é essa estratégia” (RODRIGUES, 2006, p. 22). Segundo a autora, existe uma dimensão política que não pode ser desconsiderada ao se pensar na estruturação de proposições formativas. É necessário ter clareza dos fins, dos valores que subsidiam o planejamento de formação docente, até porque a própria autora assevera que é um imperativo da sociedade democrática que a formação de professores/as esteja subordinada às perspectivas sociais sobre a educação e a escola. Feito de outra maneira, esse movimento torna-se pouco produtor, uma vez que desconsidera o contexto histórico e as necessidades apontadas pela sociedade de determinado tempo.

García (1999), após apresentar uma análise de diferentes tendências e perspectivas sobre a formação de professores/as, explicita a sua compreensão sobre ela, afirmando que:

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26).

A respeito do que o autor sugere, destacamos aqui as experiências de aprendizagem que permitem aos/às professores/as “[...] intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCÍA, 1999, p. 26). Compreendemos, porém, em aproximação com Rodrigues (2006), que para intervir profissionalmente, mais do que se munir de técnicas e saberes pedagógicos, importantes para o exercício da docência, torna-se importante que o/a professor/a se perceba como alguém que esteja preparado para exercer o seu papel de maneira autônoma e responsável, ante às situações inesperadas que exigem respostas adequadas.

Para tanto, consideramos importante que o/a docente tenha conhecimento teórico e técnico, mas que, sobretudo, tenha a capacidade de dialogar criticamente com esse conhecimento de modo a ressignificá-lo, valendo-se de sua “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996) e criatividade, elementos que constituem seu profissionalismo, em um movimento de construção autoral de práticas contextualizadas que sejam capazes de potencializar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em que se encontra diretamente envolvido/a junto aos/às estudantes.

A partir das análises tecidas na interlocução com os/as autores/as que sustentam nosso entendimento, num esforço de síntese, compreendemos a formação docente para além de um processo de aquisição ou aprimoramento de competências, habilidades, técnicas, estratégias metodológicas de ensino. Consideramo-la como ato político em que se dá o processo de desenvolvimento profissional e humano, já que para ocorrer, implica, necessariamente, na existência de intencionalidade, direcionalidade e volição⁹, consubstanciadas em objetivos claros, definidos previamente, a favor de uma determinada concepção de mundo e de ensino-

⁹ Rodrigues (2006) assegura que a volição, vontade espontânea do/a indivíduo/a de se envolver em algo, é condição necessária para que a formação, enquanto fenômeno concreto de desenvolvimento, seja viabilizada.

aprendizagem. Esse fenômeno é viabilizado por meio da interação viva e dinâmica entre sujeitos que se encontram em relação horizontal de liberdade, desprovida de opressão e censura na pronúncia da linguagem e do pensamento que, ao serem verbalizados, revelam a percepção do ser humano sobre a realidade e a leitura de mundo que possui. Leitura essa que pode se constituir como curiosidade ingênua que, ao ser partilhada e ampliada na comunhão com “outros existires”, mobiliza o espírito investigativo, transformando-se em curiosidade epistemológica, tal como preconizado por Freire (1996).

Esse processo que modifica a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, por meio da reflexão crítica e dialógica na ação de conhecer para transformar constituindo a práxis e sobre a qual discorreremos mais à frente, torna-se elemento propulsor da criatividade humana, capaz de desencadear, de maneira autoral, autônoma e protagonista, o movimento contínuo de apropriação, de criação e recriação como processos para o avanço e produção do conhecimento sobre a realidade educativa e, sobretudo, humana, que encontra-se situada em determinado tempo, sendo, portanto, histórica, assim como o próprio sujeito que dela se apropria para nela interferir por ser um ser de decisão em suas relações com o mundo. Relações essas que, ao serem constituídas, assumem conotações diversas, dentre elas a de consequência, que, por sua vez, carrega em si o potencial de transformação que interfere na realidade a favor de uma concepção e um projeto de sociedade pré-estabelecido como sendo orientador da ação transformadora do sujeito em formação.

3.2 Formação Permanente: práxis transformadora

A profissão docente, cuja prática se funda no ato de ensinar como o caminho para a autonomia do ser educando/a não é tarefa complexa. É que, de acordo com Freire (2015), a significação crítica desse ato implica, necessariamente, a significação crítica do ato de aprender, uma vez que inexistente “ensinar sem aprender”. Ambos os atos são elementos que formam uma unidade inseparável que vai se constituindo em um movimento contínuo, verificado no aprendizado do/a ensinante ao perceber um conhecimento antes aprendido, ao mesmo tempo que, em sua interação com o/a aprendiz, enquanto observa como a sua curiosidade o auxilia a aprender o que é ensinado, esse/a aprendiz ajuda o/a ensinante a desvendar as “incertezas, acertos, equívocos” que surgem enquanto ensina-aprende com o sujeito que aprende-ensina.

A complexidade de tal movimento exige do/a ensinante a atitude profissional, mas sobretudo humana, de colocar-se em uma postura humilde e aberta em que se perceba “[...] permanentemente disponível a repensar o pensado, a rever-se em suas posições” (FREIRE,

2015, p. 36). Para além disso, essa postura significa desenvolver a necessária competência para o desempenho de atividade tão complexa, que se concretiza na ação de estudar como caminho de preparação para a tarefa docente, ao que Freire (2015, p. 36) assevera:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Nessa perspectiva, ser professor/a contraria qualquer forma de discurso que engendra essa profissão a perspectivas ligadas a ideias de “dom natural” que, por vezes, conduzem às práticas pedagógicas espontaneístas e alienadas da realidade. A docência implica em rigorosidade metódica materializada em estudos e pesquisas constantes, que contribuam para a sedimentação de práticas pedagógicas coerentes na relação ensino-aprendizagem. Para tanto, torna-se fundamental que o/a professor/a se perceba como pesquisador/a, já que não há ensino sem pesquisa, tampouco pesquisa sem ensino. Ambos fazem parte da natureza do ato de ensinar-aprender. A proposição de uma eventual desvinculação de um do outro compromete a qualidade de uma educação que visa a autonomia do ser do/a educando/a por meio da apropriação do conhecimento crítico da realidade, construído e (re)construído na relação dialógica estabelecida entre educador/a e educandos/as como sujeitos do conhecer mediatizados/as pelo objeto cognoscível.

Nessa lógica, em nome de uma atuação “ética, política e profissional” o quefazer docente relaciona-se com uma percepção e comprometimento com o estudo e a pesquisa ao que Freire nomeou “formação permanente”, tendo como pilares a consciência da infinitude de nosso inacabamento humano atrelada ao desenvolvimento e exercício da humildade em uma atitude de análise crítica da prática pedagógica desenvolvida.

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1996, p. 55).

Freire (1989) considera a formação permanente de professores/as, baseado no conceito de inconclusão ou inacabamento humano. Para o autor, o homem está inserido em um processo

de construção histórica da realidade, que, por sua vez, é inacabada. Dessa forma, podemos declarar que somos seres históricos capazes de interferir na realidade que nos cerca, construindo-a e reconstruindo-a ativamente.

O que difere homem e mulher dos animais, segundo Freire (1996), é a consciência de sua inconclusão como ser. O homem se sabe inacabado, já os animais, não. É exatamente por isso que a formação humana se constitui enquanto um processo permanente e não está ligado a um tempo de duração delimitado, com início e fim em determinados períodos da vida. Contudo, de acordo com essa perspectiva freireana que nos faz perceber a infinitude do movimento de apropriação do conhecimento e constituição do ser, podemos depreender que a formação permanente possui marcos temporais de início e fim bem delimitados: o nascimento e a morte do ser humano, respectivamente. A formação do homem, enquanto traço cultural da humanidade e fenômeno político e social, inicia-se em seu primeiro fôlego de vida e termina em seu último suspiro.

Compreendendo a formação a partir da categoria de inacabamento do ser humano, bem como da realidade, propomos uma reflexão sobre o fenômeno da formação profissional docente relacionada à humanização do sujeito professor/a, como um ser autônomo, singular e de relações com o mundo que não somente nele vive, mas com ele existe e sobre ele age, sendo, por isso, um sujeito da práxis.

Compreendendo esse profissional como um sujeito da práxis que reflete sobre a realidade concreta para nela intervir, materializando a sua existência criativa e transformadora no mundo, seria incoerente pensarmos os diferentes momentos sistemáticos e intencionais do processo de formação permanente para a docência, desde a fase inicial nos cursos de graduação até o fim da carreira profissional, desconsiderando a práxis transformadora como eixo condutor do percurso de constituição docente.

Essa concepção que se ancora no pensamento freireano é, sobretudo, uma concepção de formação humana e se contrapõe àquelas próximas à ideia de capacitar, certificar, treinar, compensar os/as professores/as por meio de cursos aligeirados que se dão em um curto espaço de tempo, com propostas verticalizadas, muitas vezes descontextualizadas das diversas realidades de trabalho encontradas nas escolas onde atuam. Contrariando esse tipo de compreensão, o movimento de constituição profissional, em uma perspectiva freireana, parte da realidade contextual sendo permanente e atemporal, ou seja, se dá de maneira constante bem como sob um prisma horizontal de participação e envolvimento, já que os sujeitos são protagonistas ativos durante todo o processo.

Todavia, o que significa conceber a formação permanente de professores/a em estreita relação com a práxis transformadora freireana? Mais uma vez, parece-nos necessário retomarmos ideias já tratadas anteriormente a partir do pensamento de Freire (1967, 1979, 1991, 2019).

A concepção de homem e mulher como seres que concretizam a sua experiência existencial, não apenas vital, em relação direta com o mundo, à medida que atuam sobre ele, compreendendo-o como a realidade concreta onde estão integrados e não somente adaptados ou ainda acomodados, esses sujeitos, movidos pelos desafios de seu contexto e de seu tempo, transformam-no e desse modo criam e recriam cultura, o produto de seu trabalho.

O potencial dessa ação transformadora está relacionado com as condições objetivas concretas em que os seres humanos, vivendo e existindo, constituem-se a si mesmos e uns aos outros. Tais condições objetivas poderão, em certa medida, influenciar o modo como esses sujeitos interpretam a realidade e a vida, ou seja, como constroem uma teoria, bem como a maneira como percebem-se a si mesmos na relação que estabelecem com o mundo, que, por conseguinte, poderá condicionar o modo e a intensidade de sua atuação (prática), ora menos ou mais transformadora, em consonância com sua leitura de mundo, construída a partir de suas experiências. Ou seja, poderão condicionar ou limitar a sua práxis, que segundo Freire (2019, p. 52), traduz-se como o processo de “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

Fundamentando-nos no pensamento freireano, compreendemos que a práxis existencial que se funda na leitura de mundo que do sujeito e que, a depender de como é ou foi construída, pode condicioná-la ou limitá-la, torna-se práxis existencial transformadora a partir do momento que esse sujeito percebe criticamente a realidade inacabada de seu micro contexto social imediato, realidade essa permeada pelas diversas contradições que, em relação umas com as outras, compõem a totalidade do macro contexto social, revelando assim a coexistência de suas bonitezas e feiuras, de sua liberdade e opressão, de sua bondade e maldade, de sua justiça e injustiça, da abundância de uns/umas em nome da escassez de outros/as, e outras dualidades que gradativa e historicamente vão sendo construídas.

Esse desvelamento, que em sua natureza crítica possibilita a percepção da coexistência de antagonismos na constituição do mundo, evidencia outros dois elementos oponentes, que talvez se constituam como os protagonistas da realidade dual existencial: a possibilidade histórica do ser humano de ser menos, concretizada em situações de opressão e de negação no exercício de seu direito de constituir-se sujeito de decisão, face à vocação ontológica que possui em ser mais, em situações que viabilizam o seu direito de optar livre, autônoma e

responsavelmente (FREIRE, 2019). Tendo descortinada essa contradição da possibilidade de ser menos e vocação de ser mais, a práxis existencial encontra a viabilidade de ser práxis existencial transformadora, permitindo ao sujeito engajar-se intencionalmente em um movimento de busca pela ampliação de sua leitura de mundo. Leitura esta que, ao se constituir como nova leitura ou novo aprendizado, poderá contribuir para libertação dos condicionantes que limitam a ação do indivíduo, potencializando ao mesmo tempo a qualidade e intensidade de sua atuação sobre a realidade concreta.

Ao propormos refletir sobre a formação permanente de professores/as sob um prisma progressista que assume a concepção de educação problematizadora de acordo com a perspectiva freireana, a qual tem como um de seus fundamentos a compreensão do inacabamento do ser humano, não podemos fazê-lo alienando-nos da compreensão da práxis transformadora, como bem vimos em páginas anteriores. A atuação ética, estética, política e profissional do sujeito ensinante não deve se dar à margem do compromisso assumido com a realização de estudos e pesquisas constantes que conduzem à ampliação de sua leitura crítica do mundo, ao mesmo tempo que potencializa a qualidade e a intensidade de sua ação sobre ele enquanto com ele se constitui. Sendo assim, podemos depreender que a própria natureza inacabada da profissão docente exige do sujeito nela implicado a prática constante da ampliação de sua leitura crítica de mundo que deverá reverberar em suas ações, em sua práxis pedagógica, desde que ele esteja igualmente comprometido com a tarefa da tentativa constante e incansável da coerência profissional, sobretudo humana.

Freire, como secretário da educação do município de São Paulo nos anos de 1989 e 1990, propôs um programa de formação permanente a ser implementado com os/as educadores/as da cidade. A construção desse programa se deu em uma perspectiva colaborativa e democrática, por meio da contribuição efetiva de especialistas e professores/as universitários/as. Freire, por sua vez, afirma que esse movimento de formação permanente se apoiou em seis princípios:

- 1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la.
- 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano.
- 3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz.
- 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.
- 5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.
- 6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:

- a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p. 80).

É perceptível que a formação de professores/as, na perspectiva de Freire, se dava considerando o protagonismo docente em seu quefazer pedagógico. Caminhava no sentido de constituir espaços para que as vozes desses/as profissionais reverberassem de maneira horizontal e democrática; não havendo, por conseguinte, uma lógica impositiva, com propostas verticalizadas, intencionando instrumentalizá-los/as com técnicas e recursos a serem empregados em suas aulas, porém a partir de um movimento que objetivava fomentar, instigar a reflexão crítica sobre a prática profissional, levando em consideração a complexidade do contexto em que ela se dá. De acordo com o autor, esse movimento é dinâmico e dialético, exigindo do/a professor/a rigorosidade metódica que transforma sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, a partir do momento em que ele/a começa a refletir criticamente sobre sua atuação:

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 45).

É comum ouvirmos críticas ao pensamento freireano no que tange à reflexão sobre a prática. Há quem considera que esse tipo de reflexão se torna “empobrecida”, uma vez que se dá a partir do conhecimento tácito do/a indivíduo/a, do seu saber de experiência imediato. Essa crítica parte do pressuposto de que a prática reflexiva freireana encontra similitudes com a concepção do/a professor/a reflexivo/a, que de acordo com Pimenta (2002), teve como principal representante Schon (1983), cuja tese de doutorado disparou suas produções acadêmicas que propunham uma formação profissional docente fundamentada em uma epistemologia da prática. Essa abordagem, conforme salienta Pimenta (2002, p. 19), valorizava a prática profissional como mecanismo de produção de conhecimento “[...] através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”.

Conforme a autora, as contribuições de Schon (1983)¹⁰ foram férteis no campo da formação de professores/as, visto que elas confrontavam a perspectiva técnica de formação profissional que concebia os/as docentes como meros/as executores/as de propostas realizadas por outras instâncias; apontavam para o reconhecimento desses sujeitos como participantes na construção de propostas de reformas curriculares. Para além dessas questões, a ampliação e a análise crítica dos pressupostos defendidos por Schon possibilitaram a existência de pesquisas que tinham como temas discussões até então ausentes no campo investigativo, inclusive, nos estudos propostos pelo próprio autor. Uma outra importante contribuição de Schon que Pimenta (2002) sinaliza é a de que a “formação contínua” na escola ganhou força, já que se constituía como campo favorável para as demandas relacionadas às práticas profissionais.

Apesar de reconhecer as possibilidades de avanços do conhecimento que as concepções de Schon fizeram emergir, Pimenta (2002) aponta alguns de seus limites, trazendo à tona as críticas e preocupações que diversos autores sinalizam em suas reflexões, relacionadas ao desenvolvimento de quatro “possíveis”: um “praticismo” que entende a prática como suficiente para a elaboração do saber docente; um “individualismo” gerado pela reflexão em torno dela mesma; uma hegemonia autoritária que compreende a reflexão como o caminho para a resolução dos problemas da prática; um modismo que, por fim, sugere um processo de apropriação indiscriminada e acrítica do termo reflexão, banalizando, dessa maneira, a sua prática.

Na concepção freireana de educação problematizadora, é impossível a separação entre teoria e prática ou entre ação e reflexão. “Nem *elitismo teorcionista* nem *basismo praticista*, mas a unidade ou a relação *teoria e prática*” (FREIRE, 1991, p. 29, grifo do autor). Uma se nutre da outra em uma relação permanentemente dialética que as constitui como unidades inquebrantáveis: teoria-prática, ação-reflexão que, por conseguinte, produzem a “práxis transformadora”, qual seja, a reflexão e ação de homens e mulheres inseridos/as no mundo, sobre o seu contexto objetivo que situa sua experiência existencial para poder transformá-lo.

A ação que transforma é aquela que nasce do processo de reflexão crítica sobre a realidade objetiva, problematizando-a, questionando-a como caminho possível para a mudança. Por isso, a ação ou a prática esvaziada de uma teoria crítica sobre o ser e o estar no mundo e com o mundo, torna-se puro ativismo, “basismo praticista”, ao passo que a teoria que não promove uma prática transformadora consolida-se em “elitismo teorcionista”, uma vez que fica no plano do subjetivismo do discurso e não se concretiza como caminho para a mudança.

¹⁰ SCHON, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. Londres: Temple Smith, 1983.

O que Freire defendia era a concepção da unidade teoria-prática. Não a separação, tampouco a supervalorização de uma em detrimento da outra. Ao contrário disso, o autor assevera que a rigurosidade metódica é imprescindível no processo de conhecer (FREIRE, 1996). Ao elucidar os princípios que fundamentavam o programa de formação permanente desenvolvido por ele junto aos/as professores/as do município de São Paulo, Freire esclareceu:

Este programa assume múltiplas e variadas formas. Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação – reflexão – ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que *requerem fundamentação teórica* e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a *reflexão teórica*. (FREIRE, 1991, p. 81, grifos nosso).

Como podemos observar, o próprio autor sinaliza a necessidade do diálogo com o conhecimento teórico, visando oferecer respaldo à reanálise da prática pedagógica. Para além disso, esse movimento formativo é concebido na perspectiva da coletividade, o que significa dizer que a reflexão sobre a prática não acontece no âmbito do isolamento intelectual ou do individualismo como fruto da reflexão em torno dela mesma, porém se dá por meio da interação com outros sujeitos, com pequenos grupos de profissionais ou ainda com grupos ampliados resultantes de agrupamentos de escolas próximas umas das outras que constituem-se como pares potencialmente colaborativos na ampliação e apropriação crítica do conhecimento.

Quanto à preocupação com um possível desenvolvimento de ideias de hegemonia autoritária e modismo, que concebem, respectivamente, a reflexão como um caminho reducionista para resolução dos problemas da prática; e a apropriação do termo reflexão de maneira acrítica, o desenvolvimento de um olhar mais atento e cuidadoso ao conjunto dos referenciais freireanos será capaz de nos fazer perceber que são práticas contraditórias ao que Freire propõe e denuncia, tendo em vista que ele se opõe ao autoritarismo nos processos educativos e formativos, bem como condena os reducionismos simplistas que impedem a construção de um olhar crítico capaz de perceber as relações de contradição presentes no micro e macro contexto político e social em que se dá o existir do sujeito, e os limites impostos por esse contexto da realidade objetiva ao desenvolvimento de práticas educativas que promovam, a liberdade e emancipação do homem e da mulher (FREIRE, 1983, 1989, 1991, 1996, 1997).

Sabemos que a reflexão crítica sobre a prática só é possível quando existe uma assunção, consciente e honesta, da identidade profissional da pessoa em formação. O próprio discurso

teórico do/a professor/a precisa se confundir com a sua atuação, ou seja, é necessário que haja a “corporificação das palavras pelo exemplo”, como define Freire (1996) nas práticas pedagógicas cotidianas adotadas. É comum aos/às professores/as professarem teorias que nada têm a ver com suas práticas profissionais, sendo que isso os/as distancia ou os/as aliena do seu quefazer pedagógico, inviabilizando a reflexão crítica sobre esse ato.

Para que a formação permanente cumpra com o objetivo de transformar a realidade, parece-nos essencial que os/as docentes envolvidos/as percebam e assumam suas concepções pedagógicas que orientam seu trabalho e constroem sua identidade profissional, em razão de a mudança ser possível quando o/a professor/a adquire a percepção crítica do que é preciso mudar a partir de um reconhecimento claro de suas potencialidades e fragilidades, que estão diretamente ligadas à sua trajetória de formação profissional e, por que não dizer, também pessoal.

Nesse sentido, percebemos a importância de refletirmos sobre o desenvolvimento profissional docente, que a nosso ver possui uma concepção que se aproxima do conceito de formação permanente.

Ao se referir ao movimento de formação docente, Rodrigues (2006, p. 34) utiliza a expressão “formação profissional contínua de professores”, atribuindo-lhe a perspectiva de “processo de desenvolvimento profissional do professor” que visa ampliar a sua autonomia e responsabilidades profissionais. No entanto, a autora pondera que:

Lentamente, a literatura tem vindo a substituir essa expressão, cujo sentido amplo e abrangente é, todavia, aceite, pela de “desenvolvimento profissional”, com uma conotação mais dinâmica, anulando as descontinuidades que a concepção escolarizada da formação impõe quando a restringe a momentos e espaços formalmente determinados. Por outro lado, a ideia de desenvolvimento aponta para a continuidade do processo de formação, superando a imagem tradicional de justaposição da formação inicial e da formação contínua, e também para a centração da atividade do formando, valorizando os processos formativos internamente orientados ao mesmo tempo que não deixa de sublinhar a ligação às atividades de aprendizagem na situação de trabalho. (RODRIGUES, 2006, p. 33).

Fazendo uma breve análise da definição de desenvolvimento profissional proposta por Rodrigues (2006), podemos construir um paralelo com o entendimento do que seja o processo de formação permanente que assumimos.

Em sua aceção sobre o termo, Freire (1991) também desconstrói as descontinuidades e fragmentação de tempos e espaços formativos, uma vez que concebe esse processo como um movimento ininterrupto que está relacionado com a condição de inacabamento do ser humano

que, por sua vez, é constante e infinita. Sendo assim, percebemos as ideias sobre dinamismo, movimento, imbricadas nos pressupostos de Freire (1996), no que diz respeito ao protagonismo do sujeito que, ao formar, forma-se e reforma-se. Para além disso, o autor concebe a escola como *locus* privilegiado para a concretização de ações educativas e formativas, uma vez que é o espaço onde as situações de trabalho ganham vida e trazem sentido às práticas pedagógicas a serem analisadas (FREIRE, 1991).

Fundamentando-nos em Rodrigues (2006), identificamos que a compreensão de desenvolvimento profissional está diretamente ligada à concepção de profissionalismo. Ancorada em Estrela (1999), a autora defende a ideia de que mais do que satisfazer necessidades oriundas de exigências institucionais que visam dotar o corpo docente de técnicas e competências, a partir das diversas situações de trabalho existentes, em justaposição e não em oposição a esse entendimento, a formação profissional deveria ter como intuito garantir a cada professor/a adequada preparação para exercer sua profissão com autonomia e responsabilidade.

Rodrigues (2006) afirma que o/a docente, diante de situações inesperadas de seu cotidiano, que provocam incertezas quanto à opção pela melhor prática a ser adotada, precisa estar apto/a, seja individual ou coletivamente, a buscar as formas mais adequadas de ação que respondam a essas demandas, tendo como finalidade última a aprendizagem do/a educando/a. Nessa direção, a autora defende a formação cujos processos de desenvolvimento profissional colaborem com a construção da autonomia responsável do/a professor/a.

A partir das considerações de Freire (1989, 1996), compreendemos que a formação docente é um movimento que deve ser apreendido na totalidade da constituição humana de cada indivíduo, que se dá, por sua vez, em múltiplos espaços nas relações que estabelece com a construção de diversos e diferentes saberes. E nessa dinâmica, a formação se torna objeto de análises e reflexões indispensáveis à carreira docente, visando o aprimoramento da práxis, conforme propõe Campos (2017, p. 10):

A formação deve ser pensada de uma forma integral e contínua, de tal modo que não esteja restrita a uma formação, mas múltiplas formações que exigem a condição permanente de aprender, desaprender e tornar a aprender para interpretação da realidade, ampliar visão de mundo e alcançar a práxis. A ação de (re)aprender os saberes específicos da docência para (trans)formar, com a perspectiva de alcançar a práxis é constante, ou seja, trata-se de um processo em contínuo desenvolvimento.

A formação permanente de professores/as tem estreita relação com o movimento infinito de desenvolvimento pessoal e profissional docente, que precisa ter como finalidade última a

promoção constante da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem efetivados em nossas escolas. Em concordância com Campos (2017, p. 10), afirmarmos que o movimento de formação permanente encontra significação na práxis transformadora como o caminho para a construção da condição permanente de “aprender, desaprender e tornar a aprender”, ao que acrescentamos, para transformar.

Essa condição poderá ser desenvolvida a partir da assunção da consciência do inacabamento humano, de uma atitude de humildade, do reconhecimento do homem frente à realidade concreta do mundo com o qual (co)existimos e que nos constitui enquanto seres histórico-sociais que somos. Condição que nos leva à necessidade constante de refletirmos sobre esse mundo, sobre a nossa prática no e com o mundo, pois ao mesmo tempo que por ele somos constituídos, nós também, histórica e gradativamente, o constituímos quando nele nos vemos integrados e não adaptados/as ou acomodados/a em uma realidade estática, rígida e inflexível, porque não é essa a condição que o define, uma vez que, sob o prisma da educação problematizadora, o mundo não é, mas está sendo (FREIRE, 1996). A profissão docente requer formação permanente, porque constituída por gente, gente humana, inserida em um mundo inacabado, sempre será, de igual modo, infinitamente inacabada.

3.3 Necessidades formativas na formação permanente: um (re)olhar sob o prisma da práxis transformadora

Compreender a formação docente como processo permanente do desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito professor, que se funda radicalmente na compreensão da realidade, não como algo dado, rígido, imutável, entretanto como *devir* inacabado, permeado de possibilidades múltiplas de constituição devido à plasticidade das diversas relações que homem e mulher estabelecem com o micro e macro contexto social, requer a compreensão do inacabamento humano que permeia todos os momentos constituintes do processo formativo profissional (FREIRE, 1967, 1991, 1996, 2015, 2019).

Torna-se importante elucidar que nossa compreensão acerca da formação permanente busca aproximação com a concepção da educação problematizadora, bem como com o modelo da racionalidade crítica para a formação docente. Saul e Saul (2016), ancorados pelas reflexões tecidas por Diniz-Pereira (2011), afirmam que o campo da formação de professores vem sendo disputado por modelos distintos que se baseiam, de um lado, na racionalidade técnica e, de outro, os que se apoiam na racionalidade prática e crítica. Com o objetivo de apresentar esses

modelos, os autores sumariaram as suas principais características que apresentaremos no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Modelos convencionais de formação de professores/as

Modelos formativos	Características
O modelo da racionalidade técnica	“[...] enfatizam o treinamento de habilidades comportamentais e são estruturados em função da transmissão de conteúdos ditos científicos, assumidos como suficientes para o trabalho de ensino. O professor é visto como um técnico que, de forma objetiva, deve pôr em prática os conhecimentos científicos e pedagógicos que estudou na formação”.
O modelo da racionalidade prática	“[...] a prática não pode ser reduzida a uma soma de eventos previsíveis, controlados pela teoria. O professor é incentivado a refletir sobre os problemas da prática e a orientar suas ações em função de justificativas pedagógicas. O conhecimento não se reduz a um controle reprodutivista do manejo de alunos com vistas à obtenção de resultados esperados. São valorizados aspectos mais amplos do contexto escolar, como relações sociais e morais, distante ainda de uma intencionalidade transformadora”;
O modelo da racionalidade crítica	“[...] de forma geral, a práxis assume um papel fulcral no desvelamento da realidade. Trabalha-se em uma perspectiva problematizadora, na qual o professor constrói conhecimentos com os alunos, a partir de suas necessidades, tendo em vista a transformação da realidade e a promoção da justiça social”.

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador de acordo com Saul e Saul (2016, p. 21).

Os teóricos ponderam que esses modelos não se encontram em estado puro, geralmente, coexistem e não se anulam nos processos formativos para a docência. Contudo, asseguram que os princípios que se manifestam na práxis desses processos nos permitem conhecê-los. Nesse sentido, afirmam que as propostas que se assentam na racionalidade técnica, atualmente, ocupam posição hegemônica no fenômeno da formação de professores/as. Tais modelos de formação são concebidos de maneira verticalizada e impositiva, considerando que são impulsionados por políticas públicas movidas e pressionadas pelos interesses de setores da economia que têm pressa na formação de um grande efetivo de mão de obra para o trabalho. Em vista disso, os processos de ensino-aprendizagem são reduzidos a uma visão tecnicista e pragmática da educação e da formação de professores/as. Os autores indicam que essas propostas hegemônicas que se voltam ao desenvolvimento profissional docente “[...] ampliam a distância entre teoria e prática e resultam em pouca ou nenhuma mudança efetiva em termos de qualidade social”. (SAUL; SAUL, 2016, p. 22).

A análise que Saul e Saul (2016) realizam reforça em nós a percepção de que os cursos de formação de professores/as ainda se dão em uma perspectiva autoritária, com propostas verticalizadas que não são construídas a partir de diálogos respeitosos com os/as profissionais da educação, o que parece evidenciar a constante tentativa de se alcançar a homogeneização de

práticas que garantam o controle desses profissionais como reprodutores/a de uma ideologia estatal que tem como interesse o desenvolvimento de habilidades e competências que preparem o/a estudante para o mundo do trabalho.

É certo que tais políticas públicas que se curvam ante aos interesses capitalistas de determinados grupos econômicos evidenciam o descaso com a educação e o lugar de desvalorização profissional reservado aos/às professores/as, sobretudo, àqueles/as que atuam nos anos iniciais de escolarização. A importância desses profissionais na vida do/a estudante que inicia sua trajetória acadêmica na escola é fundamental.

Pensar na formação permanente com um olhar voltado às necessidades e desafios formativos que educadores/as, sejam eles/as alfabetizadores/as ou não, possuem ou constroem em seu quefazer diário, significa ir contra o paradigma da racionalidade técnica que ocupa hoje posição hegemônica na proposição de políticas e programas de formação docente. Partir de uma perspectiva crítica compreendendo o/a professor/a como sujeito de sua formação, portanto, como partícipe protagonista que precisa ser ouvido/a e, mais que ouvido/a, precisa envolver-se com todas as etapas da criação de uma proposta formativa, significa caminhar rumo à elaboração de propostas contra-hegemônicas de formação docente. Os desafios formativos, portanto, ganham centralidade em programas de formação que pensam no desenvolvimento profissional do sujeito professor/a rumo à autonomia e protagonismo na assunção de responsabilidades e comprometimento ético, estético e político com o fazer pedagógico.

Apesar disso, afinal, o que são necessidades formativas? Julgamos relevante refletir sobre esse conceito que ganha destaque na proposição de nossa investigação, esforçando-nos para apreender as singularidades na pluralidade das relações constituintes entre os termos que compõem a expressão ao mesmo tempo que se relacionam com a totalidade do fenômeno profissional e humano da formação permanente.

3.4 Resignificando o conceito de necessidades formativas na práxis transformadora

A concepção de desafios formativos que propomos, baseada em Freire, é consequência da problematização das necessidades formativas como situações limites percebidas pelos/as professores/as.

Nessa perspectiva, considerando a relevância do conceito de necessidades para o fenômeno da formação de professores/as, Bandeira (2014) recuperou na história do pensamento pedagógico elementos que subsidiassem sua compreensão sobre o tema, concluindo que, embora o conceito não tenha ocupado lugar de destaque entre os pensadores da Grécia Antiga,

não passou despercebido ao pensamento ocidental. A autora depreendeu que o tema perpassou as reflexões de Sócrates e Platão, bem como o pensamento da Idade Média e do período das luzes, encontrando em Rousseau, especialmente nas obras “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” (2010), e no “Emílio ou da Educação” (2004), considerações relativamente mais frequentes sobre o tema.

Já para a modernidade, assevera Bandeira (2014, p. 50) que “[...] no cenário de relações produtivas e exigências sociais, as necessidades são disseminadas, adquirem cidadania teórica, ainda que resultantes, especialmente, do sistema da economia política”. Conforme a autora, essa concepção encontra-se influenciada pelos pensamentos de Marx que concebe o conceito não apenas ligado à questão das necessidades básicas de sobrevivência humana, como a priori o termo evoca, mas nos três aspectos da atividade social concernentes tanto às necessidades biológicas, quanto às necessidades de produção dos instrumentos materiais, e renovação da vida e das necessidades.

Rodrigues e Esteves (1993) apontam que o significado da palavra necessidade é polissêmico e marcado por ambiguidade, o que dificulta uma definição conceitual unívoca na Academia.

Na linguagem corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjectivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente. Nos dicionários comuns pode verificar-se esta duplicidade de registro, ora com uma conotação objectiva e constrangedora, porque inevitável, ora com um significado subjectivo decorrente de um sentir pessoal. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 12).

Pensar no termo “necessidade” a partir do prisma adotado pelas autoras, que sugerem considerá-las em implicação com os aspectos objetivos e subjetivos da realidade, significa percebê-lo no movimento dialético constituído pela tensão antagônica de forças objetivas e subjetivas, já que está diretamente relacionado com o contexto onde determinada necessidade é construída e com os indivíduos inseridos nele.

Imbernón e Suñé (2002) observam que, em geral, os/as autores/as que pesquisam sobre necessidades formativas se dividem em dois grupos. O primeiro grupo as compreende como uma carência, falta ou distância entre o estado atual e o estado ideal de algo. Vistas dessa forma, as necessidades assumem um caráter prescritivo ou normativo que parte de alguém que deva assumir esse papel de identificar as carências para prescrever ou normatizar caminhos e

propostas para eliminá-las. Essa perspectiva encontra fundamentos no modelo da racionalidade técnica de formação. Já o segundo grupo compreende as necessidades como problemas e, assim, para tentar solucioná-los, parte do pressuposto de que se torna necessário conhecer o que pensam as pessoas que vivenciam cada um deles identificando junto a elas quais são as necessidades sentidas e expressadas, para com elas encontrar caminhos que se convertam em soluções para os problemas percebidos.

Nas propostas de formação permanente de professores/as calcadas em uma perspectiva crítico-progressista, os sujeitos que se implicam no processo formativo ganham protagonismo, uma vez que devem estar envolvidos numa postura colaborativa em todas as suas etapas, desde o planejamento à execução de experiências formativas (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002). Desse modo, investigar e conhecer quais são as suas necessidades ou desafios formativos torna-se tanto processo quanto procedimento para a reflexão crítica da formação permanente e não somente uma técnica de elaboração de um programa, conforme propõe Bandeira (2014).

Na tentativa de apreensão pela aproximação do conceito de necessidades formativas em contextos de formação permanente de professores/as por meio de levantamento e análises bibliográficas, apoiamo-nos em autores/as cujos trabalhos contribuíram para a ampliação de nosso olhar curioso sobre o tema, dentre os/as quais podemos citar: Bandeira (2014), Di Giorgi *et al.* (2010), Eltz (2008), Ibiapina (2008), Imbernón e Suñé (2002), Leone (2011), Passalacqua (2017), Silva (2019), Rodrigues (2006) e Rodrigues e Esteves (1993). Esses/as autores/as ofereceram-nos suporte teórico para a realização de nosso trabalho, ao mesmo tempo que colaboravam com a mobilização de nosso pensamento, engajando-nos na busca pela compreensão do conceito ao tentar captar as relações existentes entre as singularidades de seus elementos constituintes em implicação com a pluralidade da realidade concreta do universo temático que os envolvia, conferindo a eles unidade inseparável. No entanto, para além de tentar descortinar o entendimento do conceito, buscávamos concebê-lo em envolvimento com o pensamento freireano.

Ainda que Paulo Freire tenha abordado a questão da formação permanente docente em muitas de suas reflexões e escritos, não encontramos em suas obras referências que tivessem esse objeto específico como núcleo central de análise. Também não encontramos trabalhos que elucidassem “freireanamente” essa temática, pensada a partir do conceito de necessidades ou desafios formativos. Desse modo, ante o desafio ao qual, inicialmente, nos propusemos, qual seja, apreender o conceito de necessidades formativas à luz dos referenciais freireanos, decidimos ousar.

Em referência ao trabalho de Silva (2019), adotamos um procedimento dialógico de pesquisa teórica, por meio da troca de correspondências eletrônicas com pesquisadores/as que têm se dedicado a ampliar sua compreensão sobre necessidades formativas, formação de professores e sobre o pensamento da práxis pedagógica freireana. Tal procedimento demonstrou-se proficuo na ampliação do olhar sobre o objeto investigado. Desse modo, consideramos oportuno adotarmos esse procedimento, principalmente porque, ao realizarmos o Estado da Questão, observamos que as publicações eram exíguas para o tema ao qual nos propusemos estudar.

Estabelecemos contato com os/as seguintes pesquisadores/as: Professor Agostinho Rosas (UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas – RE/PE); Professor Francisco Imbernón (UB); Professora Hilda Bandeira (UFPI); Professora Manuela Esteves (ULisboa); Professora Sonia Couto (Centro de referência Paulo Freire); Professora Terezinha Rios (GEPEFE – USP) e a eles/as propusemos as seguintes questões: 1) Em sua opinião, qual seria a compreensão de Paulo Freire sobre o conceito de necessidades formativas em um contexto de formação de educadores/as? Teria ele relevância para o processo formativo desses/as profissionais? 2) Gostaríamos que, se possível, o/a senhor/a também pudesse responder a essa questão de modo a retratar a sua opinião particular sobre o conceito, no sentido de revelar em que medida ela se aproximaria e/ou se distanciaria de uma possível compreensão vinda de Paulo Freire. Dessa forma, seriam duas respostas: uma que retratasse o que, possivelmente, Freire pensaria sobre o tema, e a outra que revelasse a sua percepção pessoal sobre o conceito.

Em um esforço de síntese, sumariamos no Quadro 5 as reflexões gentilmente compartilhadas pelos/as pesquisadores/as com os/as quais estabelecemos diálogo crítico reflexivo mediatizados pelo objeto cognoscível do conceito de necessidades formativas à luz do pensamento freireano.

Quadro 5 – Concepções sobre Necessidades formativas à luz de Paulo Freire

Pesquisador(a)	Necessidades formativas para Paulo Freire	Necessidades formativas na concepção pessoal do(a) pesquisador(a) em aproximação ou distanciamento do pensamento freireano
1. Agostinho Rosas (Professor da UPE e pesquisador brasileiro sócio-membro fundador do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas)	“[...] as necessidades formativas, aquelas que vão orientar a prática educativa de educadores(as)-educandos(as) devem ser situadas por ‘situações limites’ e ‘inéditos viáveis’ coerentes com a diversidade das pessoas e lugares em que a prática se elabora,	“Caro Johnatan, caminhando para certo fechamento de minhas palavras na incompletude de minha trajetória, gostaria de afirmar que as ‘necessidades formativas’ devem estar em sintonia com as escolhas que assumo em vida. Essas escolhas não se limitam ao campo de minha

<p>(Correspondência eletrônica com respectiva autorização do autor para publicação em 29/06/2020)</p>	<p>valorizando a pessoa humana como sujeito histórico, de culturas e conhecimentos.”</p>	<p>atuação profissional, mas se ampliam com minha radicalidade crítica, enquanto um estilo de vida. A formação que, concordando com o amigo José Francisco de Melo Neto, melhor diria, a educação que assumo mediando minha prática humana na incompletude é aquela que se confunde entre os meus vários e variados ‘eus’. Seja na condição profissional, seja nas relações domésticas da família, ou entre pessoas próximas, desconhecidas por mim, seja em qual relação me habilite, as minhas ações convergem com meu desejo por coerência em minha humanização.</p>
<p>2. Francisco Imbernón (Professor e pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona)</p> <p>(Correspondência eletrônica com respectiva autorização do autor para publicação em 26/06/2020)</p>	<p>“La concepción de Paulo Freire serialo que viene a llamarse un análisis de necesidades colaborativo”. Segundo o autor, nessa direção a técnica colaborativa constitui-se como “[...] proceso, para la identificación y priorización de necesidades formativas. Que es el hacemos servir. La base en el proceso de investigación-acción y ver las necesidades como un problema (o situación problemática) a resolver que tiene las personas y no como una carencia a llenar.</p>	<p>“Mi concepto de necesidades de formación surge predominantemente de la investigación-acción y de la importancia de la colaboración y partir de las personas y del contexto. No pienso que las personas tiene carencias sino que tienen situaciones problemáticas que han de soluciones ellos saltando los obstáculos que impiden encontrar una solución educativa. No creando necesidades prescriptivas que han de obedecer dentro de un modelos de formación de entrenamiento. Por supuesto que hay una base freiriana. Freire reivindicaba una educación democrática y con la participación de la comunidad educativa. Nos decía que hay que defender la presencia y participación de alumnado, familias y profesorado en las escuelas, así como en la elección de los contenidos es fundamental. O sea una escuela democrática que ha de estar abierta permanentemente a la realidad contextual. Y defendía la reflexión crítica sobre la práctica educativa”.</p>
<p>3. Hilda Bandeira (Professora e pesquisadora brasileira da UFPI)</p> <p>(Correspondência eletrônica com respectiva autorização da autora para publicação em 26/06/2020)</p>	<p>“Não restam dúvidas de que Paulo Freire, com sua Pedagogia da Libertação, manifesta discurso crítico; inclusive, "possibilidades" é uma das categorias utilizada por ele, portanto, se aproxima do diálogo que faço na tese”.</p>	<p>“Cabe esclarecer que, em minha tese de doutorado (2014), utilizei o conceito “necessidades” como categoria filosófica, com opção pelo método Materialismo Histórico Dialético. Nesse sentido, necessidades não se limitam às dificuldades, discrepâncias lacunas, dilemas, pois expressam possibilidades.”</p>
<p>4. Manuela Esteves (Professora aposentada e pesquisadora portuguesa da Universidade de Lisboa)</p>	<p>“Julgamos que, para Paulo Freire, as necessidades de formação continuada dos educadores/as e, mais amplamente, as necessidades do seu desenvolvimento pessoal e</p>	<p>“O conceito de necessidades formativas com que tenho trabalhado na formação de professores e em projetos de pesquisa aproxima-se muito do que julgo ser o pensamento</p>

<p>(Correspondência eletrônica com respectiva autorização da autora para publicação em 02/07/2020)</p>	<p>profissional, estariam vinculadas, em primeiro lugar, às suas práticas pedagógicas concretas, contextualizadas no trabalho em uma dada escola e com dados alunos”. Continuando, afirma: “Um outro aspecto fundamental para a identificação das necessidades formativas seria o de fazer corresponder à concepção emancipatória da educação que Freire defende, uma formação docente também emancipatória do próprio professor no desempenho da sua profissão”.</p>	<p>de Paulo Freire, a que espero ter sido fiel na interpretação que acima fiz do mesmo. O pensamento de Paulo Freire constituiu um elemento valioso da minha formação como professora e como pesquisadora. Também para mim, a formação continuada de educadores/as só tem uma relevância significativa se contribuir para contrariar um paradigma ainda hegemônico de educação de crianças, jovens e adultos, e de formação dos profissionais, inspirado na racionalidade técnica e/ou na racionalidade prática. Digo “contribuir” porque reconheço que a superação da situação atual não depende apenas da formação dos docentes”</p>
<p>5. Sonia Couto (Pesquisadora brasileira e Coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire)</p> <p>(Correspondência eletrônica com respectiva autorização da autora para publicação em 02/07/2020)</p>	<p>“Para Freire, a formação inicial, como ponto de partida, coloca os educadores em contato com o grupo com o qual irá trabalhar, possibilitando conhecer os desafios que permeiam este trabalho e a construção de estratégias para superá-los [...] Para Freire, o conceito de necessidade formativa se alinha ao próprio conceito de educação. Ela deve ser libertadora, dialógica, emancipadora e transformadora.”</p>	<p>“Como estudiosa da teoria do conhecimento de Paulo Freire, sempre procurei alinhar minha ação como formadora às suas ideias. A afirmação de Freire que ensinar não é transferir conhecimento nos ajuda a entender que nossa postura como formadora deve ser de problematizar a realidade, de modo a desvelar e transformar essa realidade”.</p>
<p>6. Terezinha Rios (Professora brasileira aposentada da PUC-SP e pesquisadora do GEPEFE-USP)</p> <p>(Correspondência eletrônica com respectiva autorização da autora para publicação em 03/07/2020)</p>	<p>“Seu projeto de formação continuada procurava romper com um modelo tradicional de cursos e atividades muitas vezes distantes dos interesses e reais necessidades dos professores [...] Assim, ao falarmos em necessidades formativas, deveríamos pensar no significado que têm para os professores as exigências que lhes são impostas e que relação têm com aquelas que fazem parte de sua identidade, no caminho de sua realização como ser humano”.</p>	<p>“Minha compreensão se aproxima da de Paulo Freire, na medida que defino a formação continuada como desenvolvimento constante da competência do professor”.</p>

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador, com base nos escritos das correspondências recebidas nos meses de junho e julho de 2020.

É certo que o pensamento de Paulo Freire aponta para a humanização de todos os seres humanos, reconhecendo-a como vocação ontológica para ser mais, sem fechar os olhos para a real possibilidade histórica de ser menos e, assim, desumanizar-se, reduzindo-se à condição bruta de animal ou de objeto coisificado. Assim, categorias como reflexão, ação, participação autonomia, libertação, emancipação, transformação, e outras tantas mais, ganham vida na teoria

da práxis freireana. Entretanto, a presença de outros termos presentes nas reflexões dos/as pesquisadores/as supracitados/as no Quadro 5 anterior nos chamaram atenção: possibilidades, situações problemáticas, situações-limites, desafios, prática pedagógica concreta contextualizada e inédito viável. Essas categorias foram ao encontro do movimento reflexivo que estávamos vivenciando, o qual compartilhamos neste trabalho.

Ao nos aproximarmos do pensamento de Paulo Freire por meio das leituras de alguns de seus livros (1967, 1979, 1991, 1996, 2015, 2019) e do diálogo construído com os/as pesquisadores/as com os/as quais estabelecemos contato, assumimos a escolha de não pensar a formação permanente de educadores/as alheada à práxis libertadora freireana para a humanização do ser. Essa práxis libertadora, como já discutida em páginas anteriores, constitui-se não como momento da libertação de homem e mulher para serem mais, ao contrário, torna-se o processo de libertação como um todo que se funda na reflexão e ação crítica de maneira permanente.

Esse movimento práxisco libertador requer que o sujeito libertando, encontrando-se num estado inicial de “imersão” na realidade concreta objetiva, “emerja” dela num processo de tomada de consciência de si e da “situação objetivo-problemática” que envolve o seu existir no e com o mundo para, a partir daí, se engajar criticamente no desvelamento dessa realidade, conforme propõe Freire (2019). Desse modo, ao se comprometer de forma engajada com esse descortinar crítico do mundo, o sujeito se percebe envolvido em um aprofundamento da sua tomada de consciência acerca de si e do próprio mundo e, conseqüentemente, *insere-se* na realidade enquanto vai desvelando-a e agindo sobre ela de forma transformadora. Esse movimento estabelece diferença profunda e significativa entre a atividade produtora do ser humano e a atividade produtora dos animais.

De acordo com Freire (2019), a atividade produtora dos animais está submetida à satisfação de necessidades básicas relacionadas à sua sobrevivência, tais como abrigo, alimentação, reprodução etc.; e assume um aspecto puramente estimulante e, não, desafiador, haja vista que essa atividade não resulta do reconhecimento de “atos-limites” pois, como um ser fechado em si mesmo, o contorno do mundo não é problemático para o animal e apenas lhe oferece estímulos, que o fazem responde-los de maneira inconsciente. O animal como um ser fechado para si, portanto a-histórico, uma vez que não consegue dimensionar o tempo, justamente por não se saber animal e inconcluso, limita-se a responder aos estímulos que nota. Seu comportamento não implica em ações decisórias, por conseguinte, impossibilita-o de se comprometer ou assumir a vida e, porque não a assume, não pode construí-la e tampouco transformar o seu contorno.

A atividade produtora humana tem uma natureza diferente da do animal. Sua ação se constitui como atos-limite, resposta a uma situação-limite cuja percepção está diretamente ligada à condição existencial histórica de homem e mulher como ser. Freire (2019) assevera que as situações-limite são situadas em um tempo e contextos históricos determinados; são envolvidas ao mesmo tempo que envolvem temas geradores de necessidades que, ao serem respondidas, continuam a produzir, permanentemente, outros temas geradores. Os temas geradores são, por sua vez, encontrados em unidades epocais que se relacionam com a capacidade humana, devido à sua exclusiva conotação de temporalidade, de conceber a tridimensionalidade do tempo em passado, presente e futuro, garantindo a dinâmica da continuidade histórica.

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens, constituem os temas da época. (FREIRE, 2019, p. 128).

Alcançar a compreensão dos temas geradores, das necessidades como sendo desafios e, não, meros estímulos, capazes de conduzir o sujeito à práxis transformadora da realidade; temas esses que antes encontravam-se envolvidos e ao mesmo tempo envolvendo as situações-limites que condicionam a compreensão da ação libertadora para ser mais em relação com essas necessidades, torna-se momento fundamental para a humanização do sujeito.

É importante compreender que o autor considera que, ao contrário do estímulo, o desafio nasce da problematização crítica do contorno do mundo, diretamente ligada à capacidade que só o ser humano possui, como ser consciente de si e do mundo, de objetivar a realidade concreta. Isso requer a mobilização do pensamento crítico sobre as condições do ser, estar e se relacionar com o mundo dentro de determinada unidade epocal.

O produto da atividade do ser homem e mulher, conforme Freire (2019) afirma, não é um alongamento de seu corpo físico, como respostas a estímulos oriundos de necessidades legítimas para garantir a sua existência - caso dos animais - mas constitui-se como sendo um não-eu, algo para além de si mesmo, ação transformadora no e sobre o mundo, que cria, por sua vez, “[...] o domínio da cultura e da história”, dando “[...] surgimento à dimensão significativa do contexto que, assim, se faz mundo” (FREIRE, 2019, p. 127). Ou seja, o produto da ação do homem e mulher (mediado pela relação entre situação limite-inédito viável), a resposta aos desafios produzidos pela percepção das situações-limite do contorno do mundo como realidade

contextual concreta em que o próprio homem e mulher estão, cria e transforma o mundo ao mesmo tempo que cria e transforma o sujeito em ação, já que o ser humano só é ser humano no e com o mundo e o mundo só é mundo no e com homens e mulheres.

Se a ação do homem no mundo e sobre o mundo é criadora e transformadora, significa que, ao transformarem a realidade, novas dimensões significativas do contexto que se faz mundo são criadas. O que não instaura um estado de conclusão do ato transformador humano, visto que novas dimensões significativas que delineiam o contexto, produzidas pelos atos-limite do homem, continuarão a produzir, em um ciclo virtuoso permanentemente inconcluso, novas situações-limites a serem percebidas como produtoras de novos desafios ao sujeito.

A atividade produtora dos animais parte de estímulos uma vez que o seu produto pertence a seu corpo físico inconsciente, já que o mundo, para o animal, constitui-se como um suporte, uma extensão, um alongamento de seu corpo que apenas responde aos estímulos e, não, como um não-eu. Diferentemente, Freire (2019) assevera que homens e mulheres são corpos conscientes, porque entendem o mundo como um não-eu. A percepção do mundo como um não-eu, o faz ter a consciência da constituição de seu eu que o permite objetivar a realidade para poder, sobre ela e com ela, agir transformando-a consciente e esperançosamente.

Essa ação de transformação, conforme Freire (2019) propõe, requer a tomada de consciência das “situações-limites” percebidas como condicionantes ou obstáculos à humanização do ser humano e, não, como determinantes fatalistas de sua situacionalidade histórico-temporal.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as ‘situações-limite’, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram como obstáculos à sua libertação, se transformam em ‘percebidos destacados’ em sua visão de fundo. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de ‘atos limite’ – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva. (FREIRE, 2019, p. 125).

Tendo as situações-limites de sua condição existencial captadas, homem e mulher começam a vislumbrar novas possibilidades de ser e estar com o mundo. Compreendem a si como sujeitos de decisão que podem transcender às situações problemáticas percebidas, e, porque problemáticas, desafiadoras em sua natureza, proponentes de um novo jeito de existir,

de criar e recriar cultura por meio da ação transformadora de seu trabalho, de sua atuação na realidade concreta.

Nesse contexto, a percepção que o ser humano em processo de libertação para ser mais alcança das situações-limites de seu tempo, de sua época, de seu contexto, possibilita o vislumbre do “inédito-viável”. Este poderá mediar ou até mesmo orientar sua ação como possibilidade para a transformação da realidade, de modo a manifestar a conotação de consequência como ser de múltiplas relações com o mundo.

Noutro sentido, as consequências transitam sob a consciência crítica de que o homem elabora a partir dos desafios que capta da sua realidade percebida. Envolvendo-se na busca permanente de ‘ser mais’, transformando os desafios que captam em ‘quefazer’ autênticos, mediados pelo ‘inédito viável’ de cada um, põem-se os homens com atitude dialógica no enfrentamento dos problemas. Por conseguinte, a ação humana, como opção conscientemente crítica responsável, valorizada na ética, se expressa como consequência de seu agir no mundo. (ROSAS, 2008, p. 180).

Destacamos que esses quefazer autênticos, se mediados pelo inédito-viável, são impulsionados pelos desafios que homem e mulher captam de sua objetividade concreta, dada a consciência que têm de si como seres inacabados que existem com uma realidade inacabada, fenômeno puramente humano que difere a sua atividade produtora da dos animais.

De maneira análoga, em uma perspectiva freireana, compreendemos que o movimento de construção de necessidades compreendidas como desafios se constitui fundamental para o processo de formação docente como fenômeno humano. Fundamentando-nos em uma concepção de educação problematizadora, torna-se inevitável apreendermos este fenômeno como um movimento permanente dado que não há formação desconectada da realidade concreta. Ora, se à luz dessa perspectiva, a realidade não é algo estático como um dado pronto e acabado, logo, torna-se impossível pensar o movimento de formação profissional docente como algo estanque, rígido, com prazo de início e fim delimitado em certo recorte temporal e geográfico. Tal compreensão se alinha com as respostas que os/as pesquisadores/as compartilharam conosco na troca de correspondências eletrônicas, sumariadas no Quadro 5 (p. 73).

Manuela Esteves afirmou que as necessidades do desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito professor/a estariam primeiramente relacionadas às práticas pedagógicas concretas “[...] contextualizadas no trabalho em uma dada escola e com dados alunos”. De acordo com a pesquisadora, a identificação dessas necessidades precisam ser correspondentes a uma concepção emancipatória de educação e formação docente.

Na mesma direção, Sônia Couto ponderou ser ponto de partida para o desenvolvimento de ações formativas, “[...] conhecer os desafios que pemeiam este trabalho e a construção de estratégias para superá-los”, ou seja, é importante considerar a realidade concreta das experiências pedagógicas onde se dá o trabalho docente, pois tais desafios estão situados em determinando tempo e espaço no contexto de uma formação que seja “[...] libertadora, dialógica, emancipadora e transformadora”.

Terezinha Rios corroborou essa ideia ao afirmar que a formação docente, para Freire, estava ligada aos “[...] interesses e reais necessidades dos professores [...]” em relação dialética com as exigências impostas no percurso de sua realização como seres humanos; portanto, as necessidades formativas são concebidas na intrínseca ligação entre a realidade concreta e a subjetividade dos sujeitos docentes.

Se o mundo não é, mas está sendo, a formação de professor/as, por conseguinte, constituir-se-á como constante devir. Não há formação docente sem seres humanos, e não há seres humanos sem mundo, tampouco mundo sem seres humanos. Por conseguinte, torna-se condição necessária e suficiente a presença de homens e mulheres para que haja formação docente, e se a presença de homens e mulheres como corpos conscientes é condição para o estabelecimento de um processo formativo, a realidade concreta também é. Não falamos de uma realidade pensada e idealizada por outros sujeitos que estejam fora dela. Falamos da realidade que é construída no chão onde os sujeitos em formação pisam, aquela que os encharca e os constitui e que, por isso, ganha vida e cor na experiência vital da existência de cada sujeito-professor, qual seja a escola, qual seja o seu local de trabalho situado no mundo.

A formação permanente docente nasce de um processo de objetivação da realidade contextual concreta que leva os sujeitos nela inseridos a objetivarem o seu contexto concreto, problematizando em comunhão uns com ou outros, as suas relações de seres humano-mundo, e seres humanos-seres humanos, por meio do diálogo crítico e reflexivo realizado de maneira horizontal. Relações essas que se dão no planejamento das ações pedagógicas, nas vivências diárias em sala de aula, nas condições objetivas de trabalho, nas pesquisas desenvolvidas, na organização e reorganização curricular, nos projetos realizados, no desafio de criar e recriar a prática, no desafio constante de se apropriar dos avanços do conhecimento científico e tecnológico, na luta diária em ir sendo professor/a, em ser mais, em ser gente com a responsabilidade de formar gente.

Para Freire (2019), não há construção de conhecimento sem o diálogo democrático. Ao dialogar, ao pronunciar a palavra ao outro e com o outro, pronunciamos assim o mundo, objetivando-o, denunciando-o, para conhecê-lo, apreendê-lo, desvelá-lo e transformá-lo por

meio de ações concretas. É por isso que o processo de formação profissional só faz sentido se estiver conectado à realidade de quem o vivencia. Precisa partir do universo dos sujeitos para transcendê-lo. É ponto de partida para ampliá-lo por meio da práxis libertadora, e, por ser libertadora, transformadora da realidade.

Diante do exposto e de modo a buscar aproximação com proposições freirianas, propomos um (re)olhar para o conceito de necessidades formativas compreendendo-o para além da circunscrição de necessidades, entretanto como desafios formativos, como problemas que necessitam de respostas a partir da percepção das situações-limites percebidas em conexões com outras, respeitando as singularidades e complexidades. Situações-limites que, ao serem “percebidos destacados” (FREIRE, 2019), revelam as necessidades de determinado grupo de professores/as que, ao serem objetivadas e discutidas coletivamente, elucidam a possibilidade de seus inéditos-viáveis, que movem e instigam os professores/as (sujeitos em formação permanente) a um processo intercomunicativo de investigação crítica, autônoma, emancipada por buscas de respostas que se concretiza na comunhão dialógica entre pares mediatizados pelo mundo e cointencionados a ele.

O diálogo com os/as pesquisadores/as subsidiou nossa compreensão das necessidades formativas à luz do pensamento freireano. Para o pesquisador Agostinho Rosas, a reflexão sobre o conceito, orientado pelo pensamento de Paulo Freire, levou-o a depreender que as necessidades formativas, como sendo orientadoras da prática educativa de educadores/as e educandos/as, são situadas por “situações limites” e “inéditos viáveis” em coerência com a diversidade das pessoas e contextos em que essa prática se materializa, devendo guardar coerência com as opções que direcionam o estilo de vida dos vários e variados “eus” do sujeito professor/a, manifestos na vida e na pluralidade de relações vivenciadas fora dos limites da escola, e não apenas do “eu profissional”.

A correspondência enviada pela pesquisadora Hilda Bandeira também guarda relação com o entendimento da conexão existente entre “situações limites” e “inéditos viáveis”. Ela ponderou que a categoria “possibilidades” foi utilizada por Freire e se aproxima do diálogo que ela realiza em sua tese de doutorado. Bandeira afirmou: “Nesse sentido, necessidades não se limitam às dificuldades, discrepâncias lacunas, dilemas, pois expressam possibilidades”.

Por fim, Francisco Imbernón corrobora a mesma compreensão ao esclarecer que percebe as necessidades formativas não como carências, mas como situações problemáticas requerentes da elaboração colaborativa e participativa de respostas a essas situações percebidas pelos próprios sujeitos que as percebem, alinhando-se com a concepção democrática e participativa que Freire defendia como processos importantes na humanização das pessoas.

Concordamos com as reflexões dos/as pesquisadores/as, todavia, ponderamos que não basta alcançar a compreensão de uma condição limite que revela determinada necessidade profissional quando pensamos a formação de professores calcada na práxis transformadora e libertadora. Nessa perspectiva, a percepção das necessidades formativas nasce de um processo que se inicia com a objetivação da realidade para uma análise crítica e reflexiva sobre ela, da qual surgem as situações-limites percebidas, ou seja, as próprias necessidades. No entanto, esse processo não para por aí, uma vez que em um contexto de formação de professores/as não basta despertar a consciência para perceber as necessidades presentes. Apesar de ser um momento chave, ainda é insuficiente para a transformação de determinada realidade.

Para além de perceberem a realidade, é importante que professores/as, em comunhão, problematizem essas necessidades por meio do diálogo crítico reflexivo sobre elas, porque por meio da problematização sobre os percebidos destacados surgem os inéditos-viáveis, como possibilidades de transformação que carregam em si a “[...] unidade necessária do presente de lucidez, alegria transparência do sonho, em processo ontologicamente humano, que, se nos aponta como possível” (FREIRE, A., 2010, p. 397).

O sonho, processo ontologicamente humano a que o autor se refere, está conectado ao conceito de utopia como possibilidade esperançosamente crítica de concretizar o anunciado vislumbrado pelos inéditos-viáveis. A utopia freireana se coloca como um caminho para a concretização do sonho; não como um projeto impraticável, irrealizável, mas se trata do combustível que move a ação transformadora impulsionada pelos desafios elaborados pelos sujeitos da práxis em implicação com a denúncia das situações limites percebidas e o anúncio de inéditos viáveis sinalizantes de uma nova realidade. Compreendida por esse ângulo, Freire (1979, p. 16) assevera que a utopia “[...] é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”.

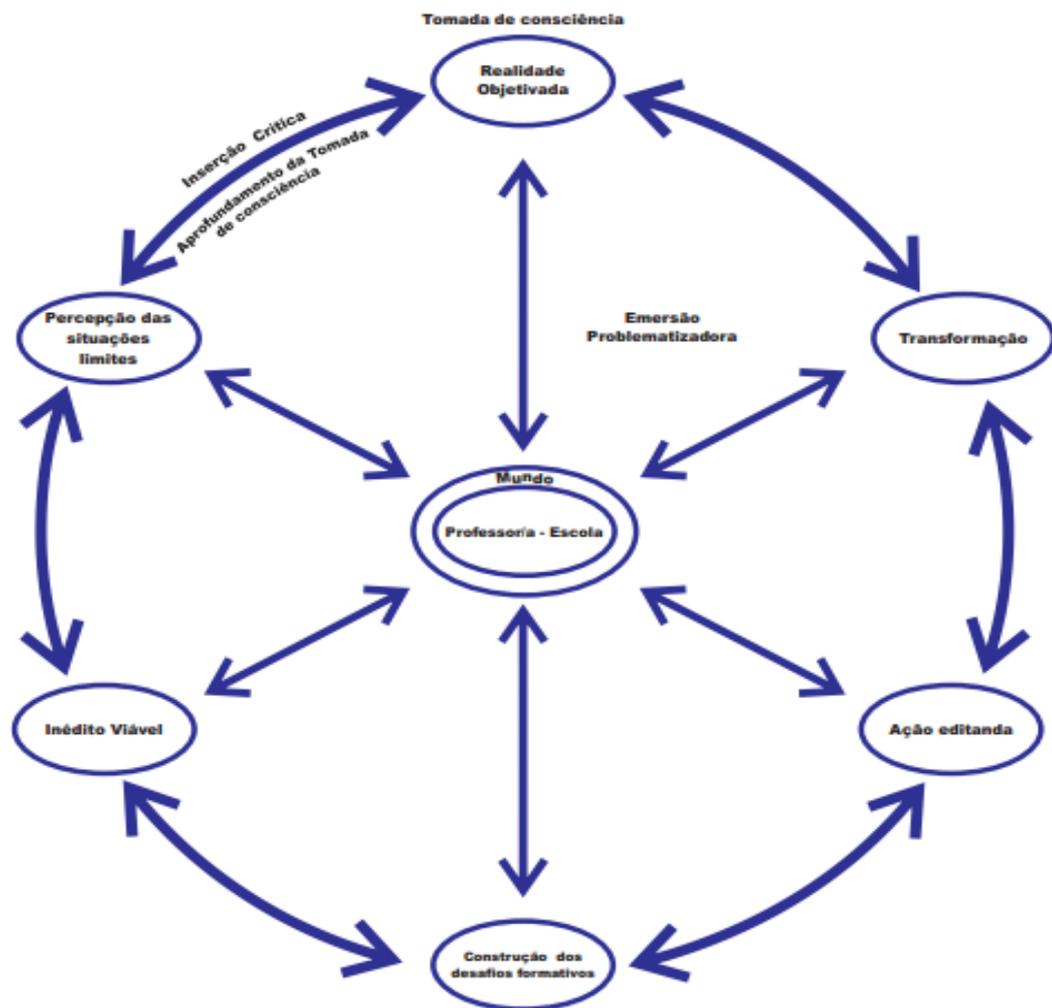
Nessa acepção, compreendemos ser os desafios oriundos dos sonhos da mudança que são capazes de mobilizar os sujeitos em direção a ações formativas editadas da transformação da realidade, não somente da percepção de suas necessidades. Estas precisam ser problematizadas para que, tornando-se desafios movidos pelo sonho e pela possibilidade da transformação, impulsionem assim a práxis transformadora de homens e mulheres em direção à sua vocação ontológica de ser mais.

Essa busca por respostas aos desafios formativos construídos pelos próprios sujeitos professores/as se apresenta como caminho possível para concretizar o inédito viável. Este se constitui, em sua essência, em ação, em tarefa prática transformadora a que Freire (2019) chama

de “ação editanda”. À medida que essas tarefas ou ações-editandas promovem a transformação da realidade, instaura-se uma nova compreensão cada vez mais crítica e desalienada sobre ela; portanto, as ações passam a produzir, em um movimento virtuoso e permanentemente cíclico, novo processo práxisco transformador.

A partir do exposto e em um esforço de síntese, inferimos que o movimento da formação permanente docente na práxis transformadora relaciona-se com o processo de conscientização freireana, conforme proposto na Figura 1.

Figura 1 – Movimento da Práxis transformadora na formação permanente



Fonte: Elaboração do próprio pesquisador com base em Freire (2019).

O movimento se inicia com a emersão do sujeito professor(a) do estado de imersão do contexto da realidade concreta, qual seja a escola¹¹ como lócus de trabalho em relação com o mundo, para dela se distanciar, podendo objetivá-la a fim de dela tomar consciência. Esse momento ainda não é o da conscientização, uma vez que ela é o aprofundamento crítico da tomada de consciência. A conscientização inicia-se quando o sujeito assume uma posição epistemológica e, tomando a sua realidade como objeto cognoscível, dela se separa criticamente, ao mesmo tempo que com ela continua existindo e por ela continua sendo afetado.

Nesse sentido, homens e mulheres cointencionados a conhecerem o mundo, em comunhão uns com os outros, mediatizados/as pela própria realidade, por meio do diálogo, inserem-se criticamente na realidade e vão transformando sua curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica no movimento de seu desvelamento, percebendo as situações-limites que os impedem de ser mais e obstaculizam o seu ser e estar no mundo e com o mundo.

Percebendo essas situações-limites, no contexto da formação permanente docente da práxis transformadora, os temas geradores que produzem as necessidades formativas dos sujeitos professores/as de determinado contexto e época que, por sua vez, poderão se transformar em conteúdos de um programa de formação, tornam-se “percebidos destacados”. Entretanto, tomar a consciência das necessidades formativas como temas geradores de conteúdos ainda não é suficiente para a sistematização e efetivação de uma proposta formativa dialógica e participativa.

As necessidades construídas da percepção das situações-limites prescindem ainda de lugar e tempo para continuarem sendo problematizadas por meio do diálogo entre os/as educadores/as, uma vez que, ao serem problematizadas, surgem os inéditos-viáveis, como possibilidades de mudança que impulsionam a transformação das necessidades formativas em desafios formativos mobilizadores de tarefas práticas na ação-editanda, que busca a mudança colaborativa da realidade na concretização dos inéditos-viáveis construídos como objetivos e como sonhos possíveis transformadores do contexto concreto.

Depreendemos que esse movimento práxisco e complexo - que em sua natureza é um processo reflexo, pois ao mesmo tempo que afeta o sujeito afeta o seu entorno -, ao ser materializado, promove o desenvolvimento pessoal e profissional docente em direção à construção da autonomia responsável do/a professor/a enquanto contribui para a constituição

¹¹ Embora muitas das práticas pedagógicas desenvolvidas por Freire tenham sido voltadas ao Movimento de Cultura popular, não se restringindo à escola enquanto espaço unívoco de construção de saberes e cultura, no contexto de nossa escrita, destacamos essa instituição, já que é o lugar de atuação e formação docente em serviço que optamos por investigar.

de um novo contexto. Todavia, a possibilidade da instauração de nova realidade não esgota a práxis transformadora da formação docente por meio da conscientização em um movimento virtuosamente cíclico transformador.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo 'feito', ver-se-ão submersos numa nova obscuridade. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil. (FREIRE, 1979, p. 16).

A compreensão que o sujeito constrói sobre os desafios como problemas em conexões com outros em uma dimensão de totalidade se dá no próprio processo de captura ou de percepção de cada um deles de maneira conectada com a realidade. No entanto, essa percepção dos problemas como desafios a serem respondidos pelo sujeito não pode se dar de maneira isolada da percepção crítica de si como homem e mulher em relação com o mundo em que se encontra e com quem está sendo.

O pensar autêntico a que Freire (2019) se refere implica necessariamente a compreensão da subjetividade-objetividade como unidade dialética que admite a permanente relação homem-mundo e, não, o contrário, de maneira abstrata e suspensa em que, de acordo com autor, haveria a instauração do subjetivismo (homens sem mundo) ou objetivismo (mundo sem homens). A compreensão de ambos se dá na relação inseparável existente entre eles que concebe o homem inserido na realidade como consciência intencionada ao mundo.

Apoiado em Sartre, Freire (2019) defende que consciência e mundo se dão simultaneamente, de modo que não há consciência sem mundo nem mundo sem consciência:

Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebem no mundo. (FREIRE, 2019, p. 100).

A forma de atuar do ser humano no mundo está relacionada à maneira como ele se percebe nesse mundo. A reflexão crítica viabilizada pelo diálogo entre homens e mulheres a respeito de si mesmos em relação com o mundo se torna determinante no processo da práxis transformadora, já que aumenta o campo da percepção dos sujeitos sobre a realidade e sobre a sua atuação sobre ela. Isso, por sua vez, evidencia as relações entre os núcleos singulares de contradição existencial com a totalidade da realidade concreta que se colocam como

problemas/desafios a serem respondidos. Desafios esses que às vezes podem estar ocultos e até mesmo inconscientes, se não forem problematizados no diálogo crítico reflexivo realizado na comunhão com outros seres humanos.

Em suma, destacamos que o processo de formação permanente de educadores/as por meio da práxis transformadora precisa encontrar-se coerentemente fundamentado em uma concepção problematizadora de educação que visa a libertação do sujeito professor/a. Tal concepção afirma e defende a vocação ontológica e histórica da humanização que se materializa na ação criadora, transformadora de sua objetividade concreta, estimulando de maneira permanente o exercício da práxis pedagógica responsável e autônoma.

4 PERCORRENDO CAMINHOS POSSÍVEIS

O desenvolvimento de pesquisas nas áreas das Ciências Humanas exige cautela, responsabilidade e comprometimento fundados na rigorosidade metódica ao escolher os percursos metodológicos a serem trilhados no movimento de desvelamento da realidade e apropriação do conhecimento sobre ela. É importante que pesquisadores/as tenham clareza do seu objeto de estudo para saberem qual a metodologia mais adequada, capaz de responder às questões que são construídas ao longo do processo investigativo.

Para a realização desta pesquisa, adotamos uma metodologia que permitisse a realização de investigações que considerassem o micro e macro do contexto social e a complexidade das experiências e práticas pedagógicas a serem analisadas em relação com a totalidade da realidade concreta objetiva. Assim, percebemos como mais adequada a utilização de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa.

A pesquisa exploratória, da maneira proposta neste trabalho, apoia-se em dois princípios: 1) a aprendizagem melhor se realiza quando parte do conhecido e; 2) deve-se buscar sempre ampliar o conhecimento. A respeito dessas duas características, Piovesan e Temporini (1995, p. 321), ressaltam:

[...] a pesquisa exploratória leva o pesquisador, frequentemente, à descoberta de enfoques, percepções e terminologias novas para ele, contribuindo para que, paulatinamente, seu próprio modo de pensar seja modificado. Isto significa que ele, progressivamente, vai ajustando suas percepções à percepção dos entrevistados. Em outras palavras, ele vai conseguindo controlar, quase que imperceptivelmente, o seu viés pessoal.

Por conseguinte, no pensamento dos autores, a pesquisa exploratória: “permite um conhecimento mais completo e mais adequado da realidade” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 321). Para ampliar o entendimento da realidade, de modo a mais apreendermos as singularidades e complexidades das relações históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais, a abordagem qualitativa é a mais indicada, porque, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Esse tipo de abordagem nos possibilita compreender como as pessoas vivenciam, apreendem questões que a elas são apresentadas durante o percurso investigativo e deve levar em conta que “[...] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do/a pesquisador ao estudar determinado

problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Nesse sentido, compreendemos que o estudo, quando baseado nos resultados, sem levar em consideração o processo no qual se deu, torna-se mecânico; o que não deve se aplicar ao contexto dos fenômenos sociais e humanos. Em se tratando da questão de formação permanente de professores/as alfabetizadores/as, não podemos deixar de considerar relevante o processo, o caminho que é trilhado na constituição pessoal e profissional de cada docente que estará envolvido/a, colaborando ativamente com o movimento constante de apropriação do conhecimento sobre a realidade.

Diante de tais considerações, não adotamos um método em seu estado puro como caminho unívoco na construção de nosso estudo, mas vislumbramos como mais adequado assumirmos uma abordagem em aproximação com os princípios do método do Materialismo Histórico Dialético enquanto fundamento para a teoria crítica do conhecimento.

A Teoria Crítica do Conhecimento que tem como fundamento o Materialismo Histórico e Dialético, concebe a ciência como uma produção social determinada pelas condições históricas do desenvolvimento do gênero humano. Uma reflexão sobre esta práxis social-histórica implica procurar as ligações que esta práxis tem com a vida, as necessidades e atividades do homem. É por isso que o conceito de "interesse" tem um significado importante no estudo sobre o conhecimento. Neste sentido, o conceito de "interesse", como categoria gnoseológica, tem por função explicitar a ligação entre processos de pesquisa e as etapas do desenvolvimento do gênero humano. (GAMBOA, 1998, p. 16).

Compreendemos que esse método, cujas principais categorias são “[...] todo-partes, abstrato-concreto, fenômeno-essência, causa-efeito, análise-síntese, indicação-dedução, explicação-compreensão e lógico-histórico” (GAMBOA, 1998, p. 22); vai ao encontro de nossas expectativas investigativas sobre o fenômeno da formação permanente de educadores/as, já que esta é oriunda de uma realidade concreta onde a práxis social-histórica do ser humano se dá, considerando as suas experiências de maneira contextualizada e entendendo-as como parte de uma totalidade complexa que, na construção do seu objeto, busca recuperar os nexos existentes entre os fenômenos estudados e o contexto do todo social.

Como optamos pelo enfoque qualitativo em aproximação com o Materialismo Histórico Dialético, o olhar para o processo de desenvolvimento da pesquisa tem relevância em detrimento de um olhar limitado aos resultados ou dados construídos ao final do processo. Julgamos esse aspecto basilar para nosso trabalho uma vez que conforme afirma Severino (2007), essa perspectiva mapeia as condições em que o objeto da investigação se manifesta.

No que diz respeito aos procedimentos escolhidos na construção do percurso investigativo, torna-se pertinente discorrermos a respeito desse movimento que perpassou desde a fundamentação teórica até as considerações finais de nosso trabalho.

Além da pesquisa do Estado da Questão, que nos auxiliou na delimitação de nosso objeto para a fundamentação teórica, valemo-nos da pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores/as e o lugar da análise dos desafios formativos desses/as profissionais em implicação com o fenômeno da formação permanente.

No entanto, para além da pesquisa bibliográfica, apropriamo-nos também da estratégia adotada por Silva (2019). Em seu trabalho, a autora se valeu da troca de correspondências eletrônicas com pesquisadores/as com ampla experiência e várias publicações sobre a temática que ela investigava.

Para a realização do processo de construção dos dados de nossa pesquisa, cujo objetivo geral consistiu em conhecer e apreender os desafios formativos de uma equipe de professor/as alfabetizador/as de um Colégio de Aplicação federal de Minas Gerais, procuramos nos fundamentar nos pressupostos do pensamento freireano e na perspectiva de Imbernón e Suñé (2002, p. 39) a qual,

[...] parte de la base de que, para planificar la formación, es importante conocer lo que piensan los sujetos, sus necesidades sentidas y expresadas. Define la necesidad como un problema, como un juicio de valor de que algún grupo o individuo tiene un problema que puede ser solucionado. Ello implica tener en cuenta tres cosas:

1. Reconocer una necesidad conlleva hablar de valores que tienen las personas.
2. Una descripción de la población objeto y su entorno es una parte importante del análisis de necesidades. El contexto será imprescindible en la detección y análisis de necesidades.
3. El reconocimiento de una necesidad incluye un juicio de que existe una solución para un problema.

Os autores partem de uma concepção de participação dos sujeitos de um determinado grupo onde as necessidades formativas serão investigadas. Para eles, a análise de necessidades está relacionada ao contexto e às pessoas nele inseridas, logo, ouvir o que elas sentem e pensam sobre os problemas que consideram ter torna-se momento essencial para alcançar a compreensão da realidade que vivenciam e buscar soluções para as dificuldades encontradas.

Frente à importância da participação dos sujeitos implicados no processo formativo, inspiramo-nos nos procedimentos adotados da metodologia da investigação dos temas geradores (FREIRE, 2019) e na técnica do modelo colaborativo (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002).

Destarte, face aos objetivos de nosso trabalho e o pouco tempo destinado à pesquisa em um programa de pós-graduação para o mestrado (24 meses), fizemos adaptações durante todo o processo. Não obstante, procuramos nos manter fiéis à essência de ambos os procedimentos: a participação democrática e colaborativa do/as participantes por meio do diálogo crítico reflexivo sobre a realidade concreta contextual.

Com o propósito de conhecermos melhor o/as colaborador/as de nossa pesquisa, buscando informações relacionadas à constituição pessoal em aspectos familiares, religiosos, bem como com aqueles ligados à sua formação e trajetória profissional. Propusemos que cada um/a elaborasse um texto dissertativo em forma de carta de apresentação pessoal, para que fosse viabilizada a produção de uma narrativa que, embora construída por meio de um pequeno roteiro encaminhado ao/as participantes, pudesse se constituir como um espaço mais livre para a manifestação do pensamento e linguagem, de modo a nos possibilitar aproximar dos contextos pessoais e singulares da constituição dos sujeitos, por meio do estabelecimento de um diálogo com a leitura de cada uma das cartas.

Como Moraes e Paiva (2018) afirmam, a carta oferece-nos maior proximidade com a vida e informações oferecidas pelo/a autor/a, viabilizando assim a construção dialógica do conhecimento a respeito da subjetividade do pensamento escrito, constituindo-se assim, no contexto de nossa pesquisa, importante instrumento investigativo.

A carta é um documento, peça para o diálogo, prosa, comunicação mais direta, coloquial, direcionada a um interlocutor. Há nelas um sentido, ao mesmo tempo, objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético. No âmbito da troca de informações e de saberes, as epístolas pressupõem mais diretamente uma relação entre o eu e o outro. (MORAES; PAIVA, 2018, p. 11).

Apesar de reconhecermos o potencial da carta em nossa pesquisa, concebemos os diálogos presenciais como principal recurso para a construção dos dados, evidentemente, mediatizados por meio do conhecimento teórico socialmente produzido. Desse modo, adotamos as rodas de conversas em grupo para realização de nossa pesquisa.

O diálogo mediado pelas construções teórico-acadêmicas é primordial nesse processo, uma vez que permite a ampliação de olhares na reflexão, possibilitando a construção da criticidade de práticas adotadas. Compreendemos que a reflexão que se dá somente no entorno da prática pedagógica e solitária do sujeito, em si mesma, torna-se frágil e sem muitas perspectivas de mudanças significativas já que, na maioria das vezes, tende a inviabilizar o confronto, que por sua vez, constitui-se como momento elementar para o desenvolvimento do

indivíduo. Sendo assim, a reflexão crítica vai se construindo e possibilita a reconstrução do planejamento de ações que tenham como intenção transformar a realidade.

Nesse ponto, reconhecemos o potencial formativo que as Rodas de Conversas têm em si mesmas. Nascimento e Silva (2009, p. 1) asseveram que

As rodas de conversa, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção comunitária, consistem em um método de participação coletiva de debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar e, sobretudo, escutar os outros e a si mesmos. Tem como principal objetivo motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação. Envolve, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussão e divulgação de conhecimentos entre os envolvidos nesta metodologia.

Em conformidade com as proposições dos autores, a temática dos encontros destinados à realização das Rodas de Conversas entre o/as docentes alfabetizador/as do CAP se movimentou em torno de reflexões relativas às necessidades formativas do grupo em um movimento dialógico de escuta ativa, fundamentado nos referenciais do pensamento freireano. A estratégia intentou contribuir para a sistematização de práxis transformadoras de formação permanente, no movimento de construção/fortalecimento da identidade profissional da equipe de professor/as, através do protagonismo desse coletivo.

Diante do exposto, para alcançarmos os objetivos propostos por esta investigação, após a conclusão do processo de construção dos dados, para a realização da etapa de análise e diálogo com os dados, optamos pela técnica da Análise de Conteúdo, sustentados pelos estudos de Bardin (2002) e compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2002, p. 48).

De acordo com a autora, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção constitui-se como intenção da análise de conteúdo. Câmara (2013), por sua vez, pondera que, com essa técnica, o/a pesquisador poderá compreender o que está implícito nos fragmentos de mensagens tomados em consideração, desvelando assim os significados não anunciados explicitamente.

Bardin (2002) assevera que a técnica da análise de conteúdo se organiza em três momentos: 1) A pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase da pré-análise indica um período de intuições do pesquisador, contudo, seu objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. Para isso, geralmente, compreende três ações que não se sucedem, necessariamente, em ordem cronológica, mas mantém estreita conexão uma com a outra: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e, por fim, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação final. Nessa fase, o/a pesquisador/a faz as suas opções pelos procedimentos que adotará na organização e análise do material.

Em nosso estudo, os documentos escolhidos para análise foram as transcrições das Rodas de Conversas realizadas e as cartas de apresentação pessoal das professoras. Quanto à formulação de hipóteses e objetivos, bem como a ação decorrente de elaborar *a priori* os indicadores para a interpretação final, Bardin (2002) afirma que não é exigência obrigatória da técnica da análise de conteúdo ter um *corpus* de hipóteses como guia da investigação; por esse motivo, nem sempre elas são estabelecidas no momento da pré-análise. Sendo assim, optamos pela realização de uma análise exploratória para identificar *a posteriori* quais núcleos de sentido poderiam constituir a comunicação das mensagens emitidas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, enquanto problematizavam, coletivamente, sua realidade, no diálogo embasado pelos princípios do pensamento paulofreireano. Tais núcleos de sentido, constituir-se-iam nos indicadores orientadores de nossa formulação de hipóteses e interpretação final de nossa investigação.

Após a realização da leitura flutuante dos documentos, nossa opção pela modalidade de unidade de registro a ser utilizada no processo de codificação das categorias foi o tema, conforme propõe Bardin (2002, p. 105):

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significado isoláveis.

Percebemos que a proposição dessa unidade de registro, dentre outras que a autora sugere como possibilidade, auxiliaria na compreensão de nosso objeto, já que, para a construção dos dados, apoiar-nos-íamos na metodologia da investigação temática (FREIRE, 2019) e na técnica do modelo colaborativo (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002). Ainda em acordo com as

proposições de Bardin (2002), a análise temática objetiva descobrir os núcleos de sentido constituintes da comunicação, processo fundamental para o alcance de nossos objetivos de pesquisa.

O exercício da categorização dos núcleos de significação captados nos fragmentos textuais das mensagens em relação com a totalidade do contexto concreto, em diálogo com os referenciais teóricos adotados, foi para nós o caminho viabilizador para alcançarmos a compreensão do pensamento do/as colaborador/as da pesquisa, haja vista que o pensamento de cada um dele/as a respeito do tema proposto era o nosso objeto de análise.

A partir da escolha dos instrumentos de construção de dados, cartas e rodas de conversas, concluímos que a análise de conteúdo ofereceria significativo auxílio para a sistematização do conhecimento produzido pelo/as participantes da pesquisa, uma vez que nos debruçaríamos sobre o conteúdo das transcrições dos diálogos de suas falas, originalmente coletadas por gravação de áudio.

Para a organização dos dados e construção de categorias de análise, as rodas de conversas foram registradas por gravação de áudio e posteriormente transcritas através do processador de texto *Microsoft Word*. Vale dizer que as fases da exploração do material e tratamentos dos resultados no processo da análise das categorias elencadas foi respaldado nos aportes teóricos que embasaram a temática de nosso estudo, especialmente nos escritos de Paulo Freire.

Já as cartas, nos ofereceram informações importantes sobre a constituição pessoal do/as colaborador/as de nosso estudo e foram indispensáveis para a apresentação de cada participante.

4.1 Constituição do grupo de participante/s colaborador/as

Para a realização de nossa pesquisa, apropriamo-nos dos princípios da Metodologia da investigação dos temas geradores (FREIRE, 2019) e da técnica do modelo colaborativo (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002) com adaptações. Ambas as metodologias pressupõem o princípio da participação colaborativa.

O projeto inicial da pesquisa versava sobre a análise das necessidades formativas de professores/as alfabetizadores/as em início de carreira, com o intuito de compreendermos as inquietações e angústias relacionadas a esse momento específico da carreira profissional docente. No entanto, no decorrer do processo de estudo, identificamos que seria necessário analisar o contexto mais abrangente da formação e do trabalho docente. Reelaboramos o projeto

o submetemos à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU)¹².

Após a sua devida aprovação, iniciamos o trabalho de campo rumo ao engajamento do/as colaborador/as. Realizamos o contato com a instituição escolhida para o desenvolvimento de nossa investigação, a saber, um Colégio de Aplicação federal em Minas Gerais, na pessoa do Diretor de ensino, com o objetivo de apresentarmos o projeto de pesquisa e buscarmos as autorizações necessárias para posterior realização do convite à equipe de professor/as regentes alfabetizador/as do 1º ao 3º ano de ensino do 1º Ciclo da escola e efetivo/as na carreira para participarem da investigação.

O Diretor foi receptivo ante nossa solicitação e prontamente autorizou a realização do trabalho na escola, concedendo-nos a liberação para agendarmos com o grupo uma breve reunião para apresentar, em linhas gerais, a proposta de nosso estudo para que, desse modo, pudéssemos convidá-lo/as a contribuir para nosso trabalho.

Finalizada essa etapa e apresentado o projeto de pesquisa às docentes, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que, quem desejasse participar, assinasse o documento, formalizando sua colaboração com a pesquisa¹³. As informações gerais sobre nosso/as colaborador/as foram organizadas no Quadro 6¹⁴.

Quadro 6 – Principais dados das professoras colaboradoras¹⁵

Nome	Idade	Graduação	Pós-graduação	Tempo de profissão	Tempo no CAP	Áreas de pesquisa
Copaíba	29	Pedagogia	Doutorado (em curso)	8 anos	2 anos	Alfabetização Avaliação e Formação docente
Ipê	55	Pedagogia Educação artística	Mestrado	37 anos	7 anos	Alfabetização
Baobá	41	Pedagogia	Mestrado	24 anos	10 anos	Alfabetização Avaliação Espaços educacionais inovadores
Araucária	35	Pedagogia	Mestrado (em curso)	7 anos	2 anos	Alfabetização Formação docente
Flamboiã	46	Pedagogia	Doutorado	27 anos	4 anos	Alfabetização

¹² Número do parecer de aprovação: 3.502.643. Data: 12/09/2019.

¹³ Seguindo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), a quem submetemos nosso projeto de pesquisa para avaliação e aprovação subsequente, demos o prazo de três dias úteis para que as possíveis colaboradoras do trabalho pudessem assinar o documento e para nossa alegria, tivemos a adesão de 100% da equipe de professor/as.

¹⁴ O pseudônimo adotado pelo pesquisador foi “Araucária”. A opção pela inclusão de nossa presença levou em conta que a nossa participação nas rodas de conversa não consistiu em mera observação.

¹⁵ Os/as professores/as adotaram pseudônimos para resguardar o sigilo identitário.

Aroeira	42	Pedagogia	Especialização	16 anos	6 anos	Alfabetização Formação docente Criatividade, aprendizagem e subjetividade
Jambo	42	Pedagogia	Mestrado	13 anos	6 anos	Alfabetização
Oliveira	39	Pedagogia	Doutorado	19 anos	15 anos	Criatividade, subjetividade, cotidiano escolar e leitura e escrita
Resedá	46	Pedagogia	Doutorado	32 anos	10 anos	Alfabetização
Jacarandá	34	Pedagogia	Mestrado	11 anos	10 anos	Alfabetização
Manacá da Serra	47	Pedagogia	Doutorado (em curso)	30 anos	7 anos	Alfabetização Formação docente; Estado, política e gestão

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador com base nas informações das professoras CAP em junho/2020.

4.2 Cenário

A investigação ocorreu em um Colégio de Aplicação federal de Minas Gerais e contou com a participação de 11 professor/as (um professor e dez professoras) da área de Alfabetização da instituição. Optamos por investigar a realidade desse CAp, em específico, pela facilidade de acesso, uma vez que residimos no Estado de Minas Gerais, sobretudo por compreendermos a relevância social e acadêmica de sua natureza.

De acordo com Silva (2014), os Colégios de Aplicação surgiram no Brasil nos anos 40, impulsionados pelas ideias escolanovistas da época. Estas instituições surgem no interior das Faculdades de Filosofia por meio do decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, diante da percepção da necessidade de um espaço destinado à prática de ensino de futuros professores do ensino secundário. Nesse sentido, esse decreto obrigava às Faculdades de Filosofia federais a manterem o que na época era chamado de ginásio de aplicação, cuja finalidade seria possibilitar o exercício da prática profissional de estudantes matriculados no curso de didática, concedendo prazo de um ano para todas as instituições se adequarem ao decreto. Desse modo, em agosto de 1948, nasce o primeiro colégio de Demonstração da Faculdade Nacional de Filosofia.

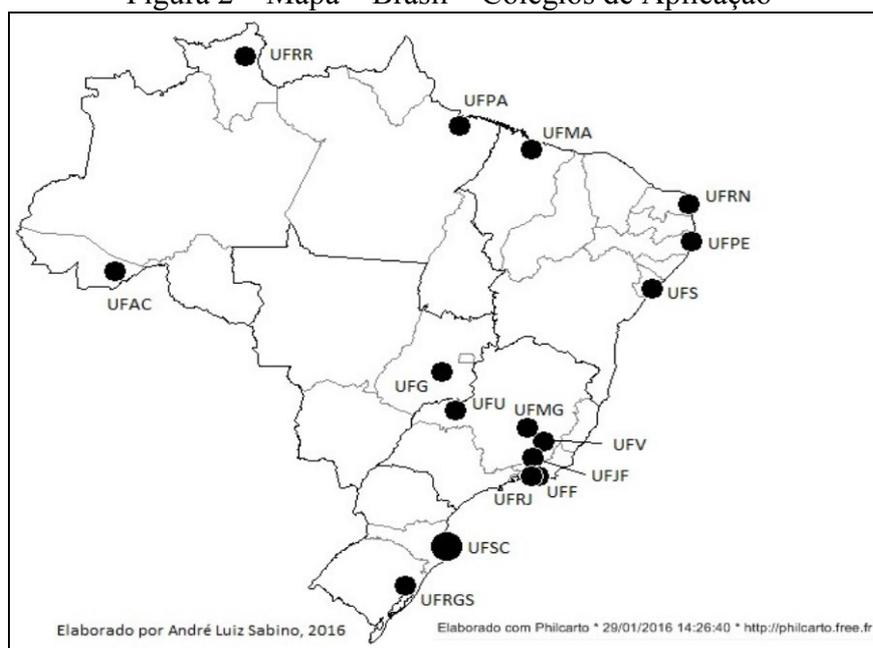
Como se podem perceber nessa sucinta contextualização história sobre a origem dos colégios de aplicação, os mesmos foram criados com o objetivo de proporcionar um lugar onde os futuros professores pudessem entrar em contato com o cotidiano escolar, preparando-os para a sua atuação profissional. Nesse sentido, os colégios de aplicação se constituiriam em um espaço destinado as pesquisas pedagógicas e aprimoramento docente, com o objetivo de contribuir para a aquisição do conhecimento científico no processo de ensino e aprendizagem. (SILVA, 2014, p. 9).

Os Colégios de Aplicação (CAp) tiveram, em sua origem, a preocupação com a formação de professores/as, sendo um lugar de aprimoramento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que colaborasse para a melhoria da qualidade da educação do país. Tal preocupação é prevista na portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013, que regulamenta essas instituições.

O referido documento reafirma esse espaço como sendo preferencial para que a Universidade realize a prática da formação de professores (as) em articulação com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e demais programas que apoiem a formação docente, mas também visa garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência gratuitos de estudantes nas faixas etárias de atendimento. Ademais, a portaria afirma que esses colégios integram o sistema federal de ensino e que, portanto, são mantidos pelas Universidades Federais. O artigo 2º da mesma Portaria assevera sobre a finalidade dessas instituições: “Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”.

A escola de educação básica onde desenvolvemos nosso trabalho compõe um universo de 17 CAp do sistema federal de ensino que funcionam como unidades das respectivas Universidades que os mantém, conforme identificamos nas informações contidas na Figura 2.

Figura 2 – Mapa – Brasil – Colégios de Aplicação



Fonte: Imagem extraída do Manual do Estudante, do CAp (2019, p. 11)¹⁶.

¹⁶ A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) mantém duas unidades: O CAp/UFSC e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI).

A escola onde realizamos a pesquisa configura-se na estrutura universitária da qual faz parte como uma Unidade Especial de Ensino ligada diretamente à Reitoria e sob a condução de um Conselho Pedagógico Administrativo (CPA)¹⁷ da Unidade que, por sua vez encontra-se subordinado ao Conselho Superior da Universidade, conforme previsto no regimento geral da Instituição.

Oferece ensino básico ao público da Educação Infantil e Ensino fundamental e conta hoje com um quadro de 92 professores/as da carreira federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em regime de 40 horas semanais com dedicação exclusiva às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, sendo 84 efetivos/as, com um deles readaptado em outra Unidade da Universidade, e 8 substitutos/as; além de 16 técnicos em regime de 40 horas que desenvolvem diversas outras atividades na instituição.

Os (as) 91 docentes estão distribuídos na escola por áreas de conhecimento, as quais sejam: Alfabetização, Arte, Ciências, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Física, Educação Infantil, Filosofia, Geografia, História, Informática, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática e Psicologia escolar/educacional. O trabalho desenvolvido por esses e essas profissionais encontra-se em implicação direta com a função social da escola que, por sua vez, está ligada aos objetivos da Universidade conforme o Projeto Político Pedagógico (2019, p. 6) sinaliza:

Assim, a função social dessa escola está ligada aos objetivos da Universidade *****¹⁸, no que diz respeito à promoção de uma educação laica, gratuita e de qualidade, baseada no ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para tanto, o corpo docente [...] está sob as mesmas condições de trabalho que as dos profissionais que atuam no ensino superior.

No que tange ao número de estudantes, cujo ingresso se dá por meio de sorteio público para todos os níveis de ensino, atualmente, a escola que está estruturada em ciclos, atende 783 educandos/as em 40 turmas que se encontram distribuídas na Educação Infantil, Ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos, conforme indicam os dados apresentados no Quadro 7.

¹⁷ De acordo com art. 17 do regimento interno da unidade o CPA terá a seguinte composição: I. Diretor da escola, como presidente (um). II. Coordenadores/as de Áreas do Conhecimento e modalidades de ensino (quinze). III. Assessorias Especiais (dois). IV. Técnico-administrativo em educação (três). V. Pais e/ou responsáveis (dois). VI. Discente maior de 16 anos ou representante do 4º ciclo (um) e discente da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (um).

¹⁸ Para fins de preservação da identidade do/as participantes da pesquisa, suprimos o nome da Universidade do texto citado.

Quadro 7 – Distribuição de estudantes do CAp Mineiro Federal

NÍVEL DE ENSINO	SEGMENTO DE ENSINO	ESTUDANTES	TURMAS
1º CICLO	Educação Infantil 1º e 2º períodos	120	8
	1º, 2º e 3º anos	180	10
2º CICLO	4º e 5º anos	153	6
3º CICLO	6º e 7º anos	156	6
4º CICLO	8º e 9º anos	129	6
Educação de Jovens e Adultos	5ª a 9ª série do Ensino Fundamental de 8 anos	45	4
TOTAL:		783	40

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Escolar da Unidade em 09/07/2020.

O CAp em questão é uma escola que vem desempenhando importante papel para o desenvolvimento da educação básica de sua cidade. O seu corpo docente é composto por professores/as com formação qualificada, em sua grande maioria, Mestres e Doutores/as, que buscam, por meio da realização de pesquisas, a elaboração de práticas educativas inovadoras. Esse vem sendo um dos motivos da grande procura por matrículas na Instituição e da constituição de uma extensa lista de espera por eventuais vagas, já que o ingresso dos estudantes se dá única e exclusivamente por meio de sorteio público.

4.3 Percursos investigativos: refletindo sobre a situacionalidade da construção do *corpus*

Freire (2019) afirma que os seres humanos estão em determinada situacionalidade, ou seja, estão marcados pelas condições tempo-espaciais nas quais encontram-se enraizados em “situação”, em sua posição fundamental no mundo. Todavia, para além de estarem imersos em determinada situacionalidade, os seres humanos serão cada vez mais humanizados à medida que, refletindo criticamente, possam atuar sobre ela. Sendo assim, nesta seção, descreveremos as condições tempo-espaciais que marcaram a nossa experiência existencial investigativa com a colaboração do/as professor/as alfabetizador/as e que compuseram a situacionalidade da construção do *corpus* da pesquisa, como um momento da caminhada em direção a práxis transformadora.

Como já foi dito em momento anterior, o objetivo principal do nosso trabalho consistiu em: apreender, a partir da interlocução com professor/as alfabetizador/as, mediatizada por princípios freireanos para a formação docente, os desafios formativos sistematizados no

movimento de constituição de um lugar de formação permanente em um CAp federal de Minas Gerais

Na expectativa de logarmos êxito na construção de uma resposta a esse objetivo que se colocava como um desafio, compreendemos que não poderíamos nos valer de instrumentos metodológicos que não fossem dialógicos, pois apoiados em Freire (1996, 2019), alcançávamos que por meio do diálogo com e entre as colaboradoras da pesquisa seria possível estabelecermos um movimento de fala e escuta sensível. Ou seja, prezamos por um movimento intercomunicativo realizado em comunhão com os sujeitos participantes, mediado pela realidade concreta, bem como por meio do conhecimento teórico historicamente acumulado (que é uma forma de manifestação da realidade concreta), capaz de possibilitar as trocas, os confrontos, as reflexões; como sendo condição importante para a construção do conhecimento sobre o objeto cognoscível que, neste caso, são os desafios formativos de professor/as alfabetizador/as em um CAp federal mineiro.

Nesse sentido, optamos pelas rodas de conversas e produção textual por meio de carta, como instrumentos metodológicos viabilizadores do diálogo e da expressão humana. Em função da assunção desse posicionamento que parte de uma concepção de educação problematizadora e dialógica respaldada pelo pensamento de Freire (1967, 1979, 1991, 1996, 2015, 2019), seria incoerente adotarmos qualquer tipo de procedimento que não assegurasse a cada colaborador/a, o direito de “ser mais”, de ser gente, gente humana, sujeito de decisão. Tal direito deve ser concretizado na livre expressão da palavra como ato político, que revela o ser e o estar no e com o mundo e a compreensão que esse sujeito, pronunciador de sua palavra, tem dessa relação inquebrantável da realidade existencial concreta sua e dos outros: a relação ser humano-mundo.

É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), tanto quanto a linguagem do povo, não existem sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente se constituem. (FREIRE, 2019, p. 121).

Em concordância com o autor, compreendemos que a palavra pronunciada se constitui como ponto de convergência onde pensamento e linguagem se encontram mediatizados pela realidade concreta, já que pensamento e linguagem inexistem sem uma realidade contextual em que estejam referenciados. Assim, para a existência do diálogo como caminho de comunicação

humana e como possibilidade real de construção de conhecimento, faz-se necessário a pronúncia da palavra, que, por sua vez, permite ao homem expressar o seu pensamento “encharcado” de realidade onde sua existência se dá.

Os procedimentos metodológicos adotados por nós na construção dos dados para conduzir o movimento dialógico das rodas de conversas foram inspirados na metodologia da investigação dos temas geradores (FREIRE, 2019) e na técnica do modelo colaborativo (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002), com adaptações realizadas face aos objetivos de nosso trabalho, aos desafios enfrentados durante o processo e o pouco tempo que o curso de mestrado nos dá para realizarmos uma pesquisa.

A investigação dos temas geradores, conforme propõe Freire (2019) fundamentado na concepção de educação problematizadora, constitui-se como um caminho para a organização tanto do conteúdo programático da educação quanto da ação política a partir da situação existencial presente e concreta que reflita o conjunto de aspirações de determinado grupo de pessoas. Dessa maneira, um programa de formação de educadores/as, enquanto ação político-educativa, deve ser organizado a partir de um conteúdo programático que oriente os seus quefazer pedagógicos. Esse conteúdo deve ser edificado a partir dos desafios percebidos e construídos a partir do “universo temático ou dos temas geradores” de um povo em situacionalidade.

Tal metodologia proposta intenciona investigar a temática significativa de determinado povo em situação, como geradora de possíveis desafios a serem respondidos, bem como a percepção que esse povo tem das situações-limites que ora envolvem, ora são envolvidas pelos temas geradores presentes em determinada unidade epocal em relação com a ação libertadora e porque libertadora, logo transformadora, na direção do *ser mais*. Sobre isso afirma Freire (2019, p. 142): “Se na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador”. Nesse sentido, a investigação dos temas geradores é o ponto de partida para a prática de uma educação dialógica.

A metodologia proposta por Freire é constituída basicamente por quatro fases que enfatizam a análise crítica da realidade por meio da codificação descodificação da realidade. A primeira fase consiste no momento da imersão do pesquisador no contexto delimitado para sua investigação, em que ele se aproxima dos/as colaboradores/as para tentar compreender a forma como vivem e as condições em que essa experiência vital. Essa imersão realizada por meio da observação e do diálogo simpático e amoroso com essas pessoas objetiva, em um primeiro momento, a captação dos núcleos centrais de contradições principais e secundárias nas quais

esse determinado grupo se encontra implicado em sua experiência existencial. Feito isso, o/a pesquisador/a parte para a segunda fase, que se trata da preparação de codificações dos núcleos de contradição apreendidos para serem decodificados na terceira fase, por meio do diálogo com o grupo de colaboradores/as da investigação. Essas codificações são representações da realidade, por meio de recursos como fotografias, imagens, dramatização, textos, música; que mediatizarão os sujeitos descodificadores na análise crítica da realidade.

Em nossa pesquisa, fizemos essa imersão na realidade do contexto pesquisado por 06 (seis) meses na tentativa de nos aproximar dos núcleos de contradição, ante de iniciarmos os diálogos descodificadores propriamente ditos nas rodas de conversas com o/as colaborador/as. Desse modo, através de nossos registros realizados durante essa fase, percebemos que as professoras colaboradoras realizavam inúmeras atividades vinculadas, como já mencionado anteriormente, ao ensino, à pesquisa, extensão e gestão na Unidade; no entanto, a sensação de cansaço e esgotamento ante a tantos afazeres e obrigações eram claramente percebidos nos diálogos e observações em suas atividades cotidianas na escola. Outro ponto que nos chamou a atenção foi o número significativo de afastamento das atividades por atestados médicos observados nesse período. Ainda, outra questão observada foi a ausência da sistematização de ações voltadas para a formação permanente das profissionais em contexto de trabalho, a despeito de desenvolverem várias pesquisas e estudos individuais em outros espaços e com outros coletivos.

Por conseguinte, chegamos aos seguintes núcleos de contradição: desafios formativos em relação direta com práxis, formação permanente em relação à consciência do inacabamento humano, condições objetivas e organização do trabalho.

A nossa proposta inicial ao grupo de docentes foi a de realizarmos 6 rodas com duração de aproximadamente uma hora e meia por encontro. Essas tinham o propósito de instiga-lo/as a engajarem-se conosco no processo de reflexão crítica sobre como a formação permanente em serviço se configurava no CAp em que atuavam e quais os desafios existentes, a fim de delinear possíveis caminhos e ações propositivas, a partir do movimento de identificação dos desafios formativos, com vistas ao seu desenvolvimento profissional em uma perspectiva protagonista e autônoma, bem como a coprodução de teorias para contribuir para a qualificação e transformação da realidade estudada.

O meio escolhido para realizarmos as codificações desses núcleos de contradição a serem decodificadas por meio do diálogo crítico e reflexivo com e entre as participantes nas rodas de conversas foram os princípios propostos por Freire (1991), que fundamentaram as ações do programa de formação permanente para educadores/as da rede municipal,

desenvolvido em sua gestão como Secretário da educação do município de São Paulo nos anos de 1989 e 1990.

Após 31 anos da implementação desse processo, propusemo-nos recuperá-los em nosso trabalho, de modo a refletirmos criticamente sobre eles, apreendendo em que medida os 6 princípios poderiam colaborar (ou não) para o processo de identificação e análise crítica dos desafios formativos do grupo de alfabetizadore/as em questão. Para tanto, elaboramos um cronograma inicial para o desenvolvimento das ações de acordo com o Quadro 8.

Quadro 8 – Cronograma para a realização das Rodas de Conversa

Data	Rodas de conversa	Princípios da formação permanente proposta e desenvolvida por Freire (1991)	Objetivo
25/09/2019	Roda 1	Pontos de Vista	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Projeto de pesquisa e convite às participantes ao engajamento colaborativo; - Compreender de que maneira o projeto sensibiliza as colaboradoras. - Refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; - Construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores.
23/10/2019	Roda 2	1) “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la” (FREIRE, 1991, p. 80).	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e refletir sobre o primeiro princípio da formação permanente proposta por Freire (1991); - Refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; - Construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores
06/11/2019	Roda 3	“1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano;” (FREIRE, 1991, p. 80).	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o primeiro princípio da formação permanente proposta por Freire (1991) e refletir sobre o segundo. - Refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; - Construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores.
14/11/2019	Roda 4	“3) A formação do educador deve ser constante e, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer;” (FREIRE, 1991, p. 80).	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e refletir sobre o terceiro e quarto princípio da formação permanente proposta por Freire (1991); - Refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; - Construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores
05/12/2019	Roda 5	“5) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola;	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar e refletir sobre o quinto e sexto princípio da formação permanente proposta por Freire (1991);

	6) O programa de formação de educadores terá como eixos básicos: <ul style="list-style-type: none"> - a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica; - a necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento; - a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer” (FREIRE, 1991, p. 80). 	<ul style="list-style-type: none"> - Transformar os temas geradores percebidos ao longo do processo em desafios formativos e sistematizá-los.
--	---	--

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador com base nas proposições de Freire (1991).

A etapa 3, conforme propõe Freire (2019), deve ser conduzida pelo/a investigador/a coordenador/a de modo a garantir a participação de todos/as os/as colaboradores/as no processo dialógico crítico-reflexivo de descodificação da realidade. Todos os encontros devem ser gravados para, em momento posterior, serem transcritos, constituindo-se como suportes essenciais para a fase 4, que diz respeito ao estudo e análise rigorosa dos achados, feitos pela equipe pesquisadora. Para além dos registros e anotações pessoais elaboradas ao longo das rodas de conversas, cada encontro foi realizado com gravação de áudio cumprindo, assim, com a finalidade de transcrevermos todos eles para a organização e diálogo com os dados¹⁹.

Para a realização do último encontro, que objetivava a construção sistemática dos desafios formativos a partir das necessidades produzidas pelos temas geradores ao longo dos encontros anteriores, apropriamo-nos, com adaptações, da técnica da participação ou do modelo colaborativo proposta por Imbernón e Suñé (2002).

De acordo com o autor, a técnica da participação ou do modelo colaborativo está associada à compreensão de que as necessidades-desafios são construídas por meio de um processo reflexivo que ultrapassa o conhecimento da existência delas, e possibilita uma tomada de consciência de que se tratam de necessidades que determinado grupo sente como genuínas. Nesse sentido, para Imbernón e Suñé (2002, p. 54), essa técnica reflete “[...] uma resposta estratégica à necessidade de facilitar o desenvolvimento dos processos de participação para diagnosticar as necessidades formativas de um coletivo” (Tradução sob nossa responsabilidade).

¹⁹ Ressaltamos que as gravações e transcrições foram realizadas com a devida autorização das professoras colaboradoras, disponibilizados a elas para a leitura antes de qualquer tipo de citação no trabalho e que após serem transcritas foram deletadas da memória dos dispositivos usados para a gravação uma vez que prestaram ao único fim da realização desse trabalho. Dada a extensão dos áudios transcritos, não publicamos os textos na íntegra, apenas excertos das vozes constituintes do diálogo.

O modelo colaborativo proposto pelos autores é composto por três fases: 1) a identificação das necessidades; 2) a categorização das necessidades e; 3) priorização das necessidades, que se constituem parte substancial do modelo, não importando tanto as técnicas ou estratégias empregadas desde que haja um rigoroso acompanhamento e orientação aos participantes durante o processo.

A fase da identificação objetiva construir um quadro sistematizado de necessidades formativas que represente determinado coletivo de pessoas, de modo que cada sujeito se reconheça nele, já que esse quadro deve ser construído a partir da identificação das necessidades individuais sentidas. Já a fase da categorização acontece com a classificação das necessidades em categorias significativas, ainda que de maneira aleatória, com o propósito de oportunizar uma compreensão ampliada a respeito da dimensão do problema percebido pelo coletivo. Por fim, a fase da priorização intenciona estabelecer uma ordem de prioridades sobre quais desafios serão abordados em primeiro, segundo e terceiro lugar, em um eventual plano de formação.

Antes de procedermos ao diálogo com os dados construídos nas 6 rodas de conversas, torna-se oportuno realizarmos considerações sobre os desafios que se impuseram a nós na dinâmica da realização dos encontros.

As reuniões com o grupo de professor/as aconteceram em horário e ambiente de trabalho visando não o sobrecarregar com mais um compromisso além dos múltiplos afazeres e funções que desempenham rotineiramente, dada a natureza da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da qual fazem parte. Todavia, mesmo diante desse contexto, conseguir um horário comum para poder congrega o/as docente/s em um mesmo espaço foi um desafio para nós. Por esse motivo, nas três primeiras rodas houve certa oscilação quanto ao número de educador/as em função dessa dificuldade de agenda. Apesar da adesão de dez docentes na colaboração da pesquisa, houve uma média de 7 participantes nos três primeiros diálogos.

No quarto encontro, previsto para a manhã do dia 06/11/2019, tivemos um esvaziamento significativo de participantes uma vez que o/as professor/as vivenciavam um momento de sobrecarga de trabalho. Para além das funções ligadas diretamente ao ensino e à atuação em sala de aula, bem como aquelas atividades vinculadas à pesquisa, extensão e gestão da instituição, a área de alfabetização, nesse momento, encontrava-se envolvida na finalização de um projeto de ensino desenvolvido ao longo do ano, cuja culminância se daria em um evento aberto à Comunidade escolar de exposição dos trabalhos de produção escrita realizados por todas as crianças do 1º ao 3º ano de ensino. Diante do envolvimento integral da equipe nesse

projeto, tivemos 3 participantes que, em comum acordo, optaram por adiar o encontro para outra data a ser combinada com o restante do grupo em momento posterior.

Frente à intensificação do trabalho docente que, via de regra, na maioria das instituições escolares, acontece em períodos de encerramento do trimestre, uma vez que esses momentos, pela natureza que os constitui, requerem mais tempo dos(as) professores(as) para atividades pedagógicas como correção de atividades avaliativas, lançamento de notas no diário, reuniões coletivas com as famílias das crianças para entrega de resultados, reuniões individuais com familiares para casos específicos, atividades de recuperação paralela, conselhos de classe etc., não conseguimos remarcar os três encontros que restavam no ano letivo de 2019. Diante disso, o grupo avaliou conveniente retomarmos nossas atividades de construção de dados da pesquisa, após o período de férias, ou seja, no início do ano letivo de 2020.

Finalizado o período de férias escolares, a equipe de docentes participantes de nossa investigação não conseguiu encontrar um horário em comum para o retorno de nossas rodas de conversas no primeiro mês de retorno às aulas, pois, mais uma vez, em função do período de início das atividades e planejamentos para o ano letivo corrente, a agenda de trabalho da área de Alfabetização estava completamente tomada por reuniões administrativo pedagógicas, bem como por atividades relacionadas com a representatividade em comissões institucionais de trabalho. Nesse contexto, as professoras agendaram o retorno de nossas reuniões reflexivas para o mês de março.

Contudo, logo no início do referido mês, no ano de 2020, a imprensa brasileira começava a noticiar os primeiros casos de pessoas contaminadas pelo novo coronavírus no Brasil, causador da doença denominada desde fevereiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Covid-19²⁰. De acordo com a publicação realizada pelo sítio da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em 17/03/2020 “COVID significa COrona VIRUS Disease (Doença do Coronavírus), enquanto ‘19’ se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro” (FIOCRUZ, 2020, s/p).

Devido à gravidade da doença, declarada pela OMS como pandemia mundial, e ao alto grau de contágio, dada a facilidade de transmissão do vírus, medidas de isolamento e

²⁰ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que apresenta um quadro clínico que varia de infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19 (cerca de 80%) podem ser assintomáticos e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória e desses casos aproximadamente 5% podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte/ventilatório). (BRASIL, 2020).

distanciamento social foram indicadas pela própria OMS e diversos órgãos oficiais de pesquisa em saúde, como sendo a principal maneira de prevenção da infecção e o melhor caminho encontrado para evitar um possível colapso no sistema de saúde frente a rapidez da multiplicação dos casos de pessoas contaminadas por todos os países onde o vírus chegou, não sendo diferente aqui no Brasil. Conseqüentemente, no dia 18/03/2020, as atividades do CAP onde o grupo de docentes colaborador/as de nosso trabalho atuavam foram definitivamente suspensas e, nos dias seguintes a essa data, todos os demais sistemas de ensino adotaram a mesma medida, suspendendo as aulas nas instituições escolares em todo o país.

Com a quarentena, mais uma vez, os encontros destinados à construção dos dados de nosso trabalho foram suspensos. Frente a essa medida de distanciamento e/ou isolamento social tomada, os países que foram afetados por esse surto epidêmico tiveram de se reinventar rapidamente para continuar se conectando às outras pessoas de maneira segura. Por este motivo, a procura por aplicativos e sítios de videoconferências que possibilitassem a comunicação por vídeo e áudio, em tempo real, de grupos maiores de pessoas, aumentou consideravelmente.

Alguns dias após a data da suspensão das atividades escolares, o grupo de docentes da área de Alfabetização do CAP em questão começou a se valer desse recurso tecnológico para a realização de reuniões de trabalho. Diante disso, propusemos aos participantes da pesquisa a realização dos três últimos encontros que faltavam de maneira remota, por meio do aplicativo de reuniões em vídeo conferência *Zoom*²¹. O grupo de professoras prontamente concordou em retomarmos nossos encontros que, dessa maneira, aconteceram virtualmente nas respectivas datas: 28/04/2020; 05/05/2020 e 15/05/2020.

Dar continuidade no trabalho por meio desse recurso foi para nós uma experiência desafiadora, porém profundamente rica. Apesar da ausência experiencial do calor da presença humana física, não houve ausência de afetividade e o movimento dialógico de construção do conhecimento coletivo, ainda que limitado, uma vez que estava condicionado a equipamentos tecnológicos, sujeitos a possíveis falhas de ordem técnica e/ou humanas, e ainda por não permitir experiências de interação sensoriais por meio de outras expressões da linguagem humana como movimentos físicos, a percepção de cheiros e sabores, atividades coletivas por meio do tato etc.; efetivou-se exitosamente em todos os encontros.

²¹ *ZOOM Cloud Meeting* é um aplicativo gratuito para Android e iPhone (iOS) e computador que possibilita a realização de conferências por vídeo com uma ou mais pessoas.

5 RODAS EM MOVIMENTO: ANÁLISE E DIÁLOGO REFLEXIVO COLABORATIVO MEDIADOS POR CATEGORIAS FREIREANAS

O diálogo, a troca e a busca de acordos comuns na docência implica um desafio, pois gera uma reflexão conflituosa, porém, pode ser um caminho para corporificar a coragem, a resiliência e a transformação.

Acorda!

(Professor/as alfabetizador/as de um CAP de Minas Gerais.
Roda de Conversas realizada em 23/10/2019)

Nesta seção, objetivamos realizar a análise e diálogo reflexivo colaborativo mediados por categorias freireanas de análise, que se originaram a partir das situações-limites percebidas pelo grupo em estreita relação com os desafios formativos construídos pela equipe.

Para cumprir esse objetivo, realizaremos essa tarefa concomitantemente ao relato das experiências vividas nas rodas de conversas. Nessa direção, os excertos das falas do/as professor/as contribuíram para esse movimento de reflexão e análise na tentativa de continuarmos os diálogos que foram constituídos por múltiplas vozes, compostas por singularidades que, em relação umas com as outras, conferem a sua identidade.

Com o objetivo de oportunizar a construção de uma narrativa de apresentação pessoal que pudesse dar lugar, de modo mais livre, à expressão da linguagem e do pensamento das colaboradoras, optamos pela proposição da construção de cartas como instrumentos da pesquisa. Fizemos, um breve roteiro solicitando informações que considerávamos importantes conhecer, ao mesmo tempo que, em certa medida, orientariam a escrita do/as colaborador/as. As informações pretendidas eram: idade, estado civil e número de filhos/as, crença religiosa; formação acadêmica: qual é e onde se deu (graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*), formação escolar: se oriunda de escola pública e/ou privada; tempo de profissão e espaços de atuação profissional; tempo de atuação no CAP federal Mineiro; atividades de pesquisa, grupo de pesquisa, extensão e gestão que desenvolve e outras informações que considerassem relevantes. Optamos por conhecer mais sobre esses tópicos da constituição das professoras como sujeitos, a partir da compreensão freireana das diferentes conotações de relações que o ser humano estabelece no e com o mundo enquanto humaniza-se, sob os aspectos da pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade.

Em um primeiro momento, pensamos em sumariar os dados em um quadro, no entanto, ao nos reportar a Freire (2019), compreendemos que dizer a palavra não é privilégio de alguns seres humanos, mas direito de todos. Nesse sentido, ao invés de tomarmos posse do direito e do poder da palavra pronunciada por outrem, coisificado-a friamente em uma tabela, compreendemos haver mais boniteza e humanidade no ato de alternarmos as vozes na construção do discurso dessa seção. Desse modo, a seguir, apresentamos o/as colaborador/as por ele/as mesmo/as.

Vale dizer que, visando a preservação da identidade do/as colaborador/as usaremos aqui pseudônimos²² que foram escolhidos por cada um/a dele/as. A classe de substantivos utilizados foi a de árvores e plantas, decisão esta construída com o coletivo.

5.1 Minha presença no mundo

Professora Copaíba: educação pública com qualidade social para todos/as

Sou a Professora Copaíba, 29 anos, solteira, sem filhos. Sou católica, mas simpatizo com outras matrizes religiosas. Formada em pedagogia pela UFU, especialização em gestão escolar, Mestrado em Educação pelo PPGED/FACED/UFU, atualmente cursando doutorado pela mesma instituição do mestrado.

Toda minha formação se deu na rede pública, e em função dessa vivência tenho trabalhado com temas que envolvem a educação pública com qualidade social para todos/as (tema que atravessou o mestrado e fomentou a formulação do projeto de doutorado).

Sempre trabalhei na rede de ensino pública, foram 6 anos como professora efetiva da Rede Pública Municipal de Uberlândia (2 deles atuando concomitantemente como supervisora escolar, na docência atuava na Educação Infantil), entre os anos de 2014 a 2016 integrei o Comitê Gestor da Rede Pública Municipal pelo direito de ensinar e de aprender, cujo objetivo era acompanhar a implementação da Lei 11.444/2013, bem como refletir com as unidades escolares os resultados da educação, os indicadores de qualidade, dentre outras dimensões que influíam sobre a qualidade da educação, atividades estas vinculadas a formação e gestão.

Ingressei neste CAP federal mineiro em 2018, neste ano trabalho com crianças do 2º ano. Na escola integro o Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPA), participo de

²² Na realização dessa pesquisa atuei como pesquisador participante e o pseudônimo por mim adotado, ante ao combinado do grupo, foi Araucária. Todavia, como a minha apresentação pessoal já foi realizada na Introdução, este item contará apenas com 10 apresentações.

comissões de trabalho da instituição que são definidas como atividade de gestão, como Comissão do Recreio Orientação e do Projeto Político Pedagógico da unidade. Também sou membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE/FACED) e do Grupo de Pesquisa Formação Docente, direito de aprender e práticas pedagógicas (Uniube). Realizo pesquisa de doutorado sobre a temática qualidade da educação vinculado temática avaliação na linha de saberes e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia desde 2019, a pesquisa de doutorado é realizada em serviço (sem afastamento).

Professora Ipê: escrevi um livro de literatura e desenvolvi a pasta de jogos pedagógicos

Meu nome é Ipê. Belorizontina de 55 anos, evangélica, casada, mãe de três filhos. Minha primeira graduação foi em Pedagogia pela Uni-BH. Depois conclui a Graduação em Educação Artística pela Universidade Federal de Uberlândia e o Mestrado em Educação Linha de Saberes e Práticas – FACED- UFU.

Estudei até a 4ª série na escola Estadual de I grau Helena Pena e os demais anos até o ensino médio no Colégio Batista Mineiro, ambas em Belo Horizonte.

Conclui o ensino médio no curso de Magistério e há 37 anos atuo como docente no ensino fundamental na área de alfabetização. Lecionei História da Arte para o ensino médio e atuo em cursos de formação de professores. Atuei como professora de Projetos na Especialização Cultura e história dos povos Indígenas e no curso de extensão O processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: linhas de experiências.

Atuo como docente nesse CAP federal mineiro há onze anos, sendo sete como professora efetiva na área da Alfabetização Inicial

Participo dos grupos de estudos GEAE- Grupo de Estudos da Alfabetização, GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisas da Alfabetização. Atuo como formadora na extensão no Projeto: Diário de ideias: formação nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Atuei por quatro anos como voluntária na África na Formação de professores no Mali. Escrevi um livro de literatura e desenvolvi a pasta de jogos pedagógicos sobre ele. Desenvolvo projetos e formação de professores que abarcam a temática.

Professora Baobá: pessoa-gente que se identifica e se reconhece como sere pertencente de um todo

Sou Baobá, tenho 41 anos e meu processo de desenvolvimento identitário é permeado por meio das relações e interações que estabeleço e estes, são inúmeros.

Baobá neta, filha, irmã, esposa, mãe, estudante, pesquisadora, profissional da educação, mulher em construção. Pessoa que fotografa, filma, escreve, relata, registra, lê e tem gana de devorar o mundo. Apaixonada por temas de sua área de atuação, mas também por crônicas, poesias, músicas de MPB, filosofia, literatura, arte, ancestralidade. Buscadora dos ensinamentos sagrados e das miudezas cotidianas que dão sentido à existência. Pessoa-gente que se identifica e se reconhece como ser pertencente de um todo.

Aprendi ao longo de todas as vozes que escutei e dos sentidos que busco sempre apurar (aromas, sabores, olhares, vozes, silêncios, toques, afagos, presenças, encontros, choros e risos) que só sou, sendo com o(s) outro(s) no mundo.

São essas relações que permitem um percurso do/ao autoconhecimento de percepção, reflexão, reconhecimento, pertencimento e construção de um mundo interno subjetivo, único, potente, dialético, paradoxal que dialoga consigo e com o(s) outro(s). Reconheço-me plural, como pessoa em movimento, fluída, ora buscadora, ora semeadora.

Nesse percurso de busca-semente-presença, encontrei meu farol de mar na educação. Como estudante permanente, com interesses múltiplos, imersa na ação e na reflexão, fui trilhando espaços e encontros.

Tornei-me Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Arte-educação pelo Centro Universitário Maria Antônia/USP e Pedagoga com habilitação em Gestão Escolar do Ensino Fundamental e Médio pelo Centro Universitário São Camilo. Fiz dezenas de cursos, mini-cursos dos mais variados, que me auxilia(ra)m na formação pessoal e profissional. No momento estou cursando dois.

Atuei em escolas pública, privada e conveniada como professora de Educação Infantil e Fundamental, Professora de Apoio Pedagógico, Assistente de Coordenação, Coordenação e Vice-direção na cidade de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP e Uberlândia, MG. Desde 2010 sou Professora da Alfabetização deste CAp Federal mineiro e membro de três grupos de estudos e pesquisa sobre avaliação educacional, alfabetização discursiva e espaços educacionais inovadores. Busco contribuir também, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria Interinstitucional Internacional na área da educação Brasil/Finlândia.

Interesso-me pelas temáticas educacionais e compartilho reflexões acerca da educação básica (alfabetização, avaliação formativa, práticas de registro, trabalho colaborativo, participação da/na comunidade escolar, formação docente, dentre outros) e educação indígena e popular.

Inspirada nos sonhos possíveis e inéditos viáveis de Paulo Freire, compreendo minha atuação na educação atrelada ao comprometimento social, político, emancipatório, dialógico e transformador; em processos de retroalimentação contínua entre aprender e ensinar.

Indigno-me com a barbárie, com a pobreza, com a desigualdade social e com o autoritarismo e esforço-me para transformar indignação em esperar freiriano.

Completei 24 anos intensos de atuação na Educação e alegro-me ao perceber que o tempo fez minha paixão crescer.

Continuo carregando sonhos e busco terra fértil e fecunda. Tenho minha cabeça no céu, meus pés no chão e asas em meu coração. Andarilho e voo alto. Caio muitas vezes. Vejo potência em cada semente lançada e de tudo que busco lançar, tem sempre um convite para que a humanidade seja justa, solidária, democrática, livre. Amo viver e sou grata a cada pulsação que escuto tocar nesse tambor do peito. Cada batida é um lembrete para ser, aprender e viver.

Professora Flamboiã: ainda há muito a aprender!

Sou Flamboiã, 46 anos, casada e mãe de 3 filhos. Terminei minha graduação em pedagogia no ano de 1996 na Universidade Estadual Paulista - UNESP - campus de Marília, mas antes disso tinha feito o antigo magistério o que me habilitou a prestar meu primeiro concurso em 1993 e iniciar minha trajetória como professora na educação infantil da rede municipal da minha cidade natal, Marília/SP.

Após 5 anos lecionando como professora e terminado o curso de pedagogia, iniciou-se no Brasil o processo de municipalização. Assim, fiz a opção de prestar novamente outro concurso e comecei então, a dar aulas nos anos iniciais do ensino fundamental. Quando terminei pedagogia tinha o interesse de fazer pós-graduação, mas sem ter em mente o que pesquisar, esse desejo ficou guardado por alguns anos. Atuando no ensino fundamental, em pouco tempo, fui para a coordenação pedagógica e passei a lidar com a formação continuada dos professores. Muitas dúvidas surgiram e foi na tentativa de buscar algumas respostas que retomei o antigo sonho do mestrado.

Passei no processo seletivo na UNESP de Marília e comecei a desenvolver minha pesquisa bibliográfica na linha de políticas públicas, em que pesquisei e avaliei o Programa de

Formação em Nível Superior denominado ‘PEC FOR PROF’. Tratava-se de um programa de formação na modalidade EAD mesclada com aulas presenciais, oferecido aos professores do estado de São Paulo. Após o mestrado, iniciei minha experiência com ensino superior, mas ainda assim, continuei atuando no fundamental. Queria realizar meu doutoramento, mas novamente sem muitas ideias sobre o que pesquisar permaneci na escola. Foi quando me deparei com um projeto sobre o ensino da leitura e mudando minha linha de pesquisa fui investigar esse tema realizando o doutorado na UNESP de Presidente Prudente/SP.

Terminei a tese em 2014 e nesse período eu havia sido convidada a fazer parte da equipe técnica da secretaria municipal da educação de Marília e fiquei responsável pela coordenação da alfabetização das 19 escolas que compunham a rede. Nesse interim, mais uma vez um concurso aparece e, dessa vez, em outro estado e numa perspectiva diferente das escolas que eu conhecia, já que se tratava de um colégio de aplicação. E nisso cá estou atuando no ensino, pesquisa e extensão.

Nessa trajetória toda, muitas coisas aconteceram. Entre elas a chegada do meu filho caçula quase junto com a tese e a doença autoimune que meu marido desenvolveu. Minha formação religiosa cristã católica me deu suporte para passar por tudo isso. Mas na busca de compreender ainda mais sobre a vida, passei a ler sobre a doutrina espírita após minha experiência com a doutrina do santo daime. Hoje eu poderia dizer que sigo a doutrina do santo daime que na sua essência se utiliza do chá da ayuaska e que tem sido estudado e classificado como plantas professoras. Enfim, mais da metade da minha vida fui permeada pelo tema formação, ensino e aprendizagem. E ainda há muito a aprender!

Professora Aroeira: a docência, que mesmo após tantos anos continua me desafiando e encantando!!

Caro colega, que alegria em contribuir um pouquinho com sua trajetória formativa contando sobre alguns dos pilares que compõem minha identidade docente.

Meu nome é Aroeira, tenho 42 anos, sou casada e tenho uma filha. Creio em um só Deus e o sirvo através da religião católica, crença esta que me fortalece e impulsiona em todas as áreas de minha vida.

Escolhi como profissão a docência, que mesmo após tantos anos continua me desafiando e encantando!! Concluí minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia, com habilitação para séries iniciais e supervisão escolar. Na UFU também concluí meu curso de especialização lato sensu. Durante toda minha vida estudei em escola pública, na

rede estadual, onde graças a esse estudo gratuito e de muita qualidade tive a possibilidade de me formar e exercer a profissão que tanto amo.

Atuo na área da educação a 16 anos, sempre na sala de aula, e é nesse espaço que me realizo profissionalmente. Exerci meu magistério tanto no município quanto no estado, na maior parte do tempo trabalhando concomitantemente nas duas redes. Neste CAp, completarei 6 anos de atuação profissional, em agosto deste ano de 2020.

No que tange à pesquisa, tenho interesse nos estudos sobre alfabetização, formação docente e nas temáticas étnico-raciais, participo dos grupos GEPA (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização), GEPDEBS (Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Educação Básica e Superior) e Grupo de pesquisa Criatividade, aprendizagem e subjetividade. Tenho estado um pouco afastada do GEPDEBS, mas ainda sim aprendo muito com todos refletindo sobre suas postagens e sugestões no grupo do WhatsApp. Sobre a extensão, participei de uma formação para professores em parceria com a prefeitura municipal no ano passado e estou na comissão de organização de outro projeto de extensão com a temática étnico-racial, além disso participo de mais duas comissões externas à escola, no âmbito de sua Universidade.

Gratidão pela oportunidade de participar de sua pesquisa.

Professora Jambo: sou muito ligada à força que emana da natureza, a energia do amor entre os seres

Meu nome é Jambo, tenho 42 anos, tenho meu companheiro, estamos juntos há quase 20 anos, dessa união temos uma filha de 4 anos e um filho que está com 1 ano e 7 meses de idade.

Não tenho nenhuma crença religiosa específica, mas sou muito ligada à força que emana da natureza, a energia do amor entre os seres.

Sou formada em Pedagogia e concluí meu mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

Minha formação foi praticamente toda pela escola pública (municipal e estadual), exceto, o final do ensino médio.

Iniciei minha atuação na docência em 2007, só houve uma pausa para cursar os dois anos de mestrado, o qual tive a alegria de ser bolsista.

Nesta Unidade, tive minha primeira experiência no ano de 2008, quando atuei como professora contratada/substituta. Em 2014 fui aprovada no concurso público e tomei posse como docente efetiva.

Faço parte de grupos de pesquisa que estudam a temática da alfabetização. GEPA e GEAI.

Um grande abraço!

Professora Oliveira: um pouco de uma história...

Sou a professora Dra Oliveira, tenho 39 anos, sou casada e tenho três filhos. Atuo na educação desde 2001, optando por estar na escola desde o meu primeiro ano de curso na Pedagogia. Visitei várias escolas em busca da oportunidade de conhecer e de poder ficar por um tempo dentro da escola e alinhar o que aprendia nas disciplinas com o que vivenciaria na escola. Na oportunidade, comecei a trabalhar como monitora, em uma escola da rede particular de ensino e ali vivi profundamente a arte de aprender, de ser professora, passando pelas funções de monitora e de regente de turma, desde a Educação Infantil até o 4º ano do ensino fundamental.

Em 2003, no Mestrado continuei meus estudos e pude ampliar as inquietações que me moviam no campo da educação, momento em que minha preocupação maior se relacionava em compreender como o grupo da escola constrói práticas que conduzem (ou não!) para um trabalho coletivo, realizando observações em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, intentando perceber como um trabalho coletivo influenciava no processo de ensino e aprendizagem. Ao vivenciar a pesquisa no Mestrado em Educação, fui aluna bolsista do Programa de Pós-Graduação e, nesse período, dediquei-me integralmente à pesquisa, deixando, temporariamente, meu trabalho como professora da rede particular de ensino.

Em 2006, pertencente ao quadro de docente efetiva neste CAp, defendi minha dissertação. Realizei minha pesquisa de Mestrado neste CAp e reconhecia os desafios que envolviam ser docente na referida instituição, principalmente nos aspectos que envolviam o trabalho coletivo na escola e a busca constante por propostas inovadoras no campo da educação. No vivenciar a docência na Carreira do Magistério Federal do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico desta Universidade, desde 05 de agosto de 2005, vivo intensamente atividades que envolvem ensino e aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão/representatividade.

Ainda com o Mestrado em andamento, tive oportunidade de participar como candidata, do concurso público para professor efetivo do quadro de servidores deste CAp Federal mineiro, em que foi oferecida apenas uma vaga para a Área de Alfabetização Inicial. Um momento especial da minha vida, para alguém amante do ensino, da pesquisa, extensão e representatividade/gestão... senti que este era o lugar que unia todas estas e outras

possibilidades. Fui aprovada em primeiro lugar, e em 05 de agosto de 2005, iniciei minhas atividades como professora efetiva, regente de uma turma de 2º ano do ensino fundamental. Assim, como vivenciado durante a Graduação (estudante/professora), pude conciliar e aproximar a pesquisa com minha prática docente.

Em 2010 dediquei-me à escrita do projeto de pesquisa, para participar da seleção de Doutorado na Universidade de Brasília – UnB, o que envolveu a observação constante do contexto da minha sala de aula, leituras e estudos diversos. Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, tive a liberação para qualificação na ESEBA/UFU, no período de 2011 até 2014.

Neste interstício, pude realizar uma ampla e profunda investigação no campo da aprendizagem criativa da leitura e da escrita e o desenvolvimento da subjetividade da criança. A escolha pela UnB esteve vinculada ao meu interesse pela linha de investigação coordenada pela professora Dra Albertina Mitjás Martínez (UnB) e seu esposo professor Dr Fernando González Rey (UnB), fundador da Teoria da Subjetividade, teoria que conheci ao realizar o meu Mestrado e que gostaria de aprofundar nos meus estudos.

Minhas principais pesquisas e publicações se referem às áreas da aprendizagem, criatividade, subjetividade, cotidiano escolar, leitura e escrita. Suas áreas de interesse são: a) estudos da criatividade numa perspectiva histórico-cultural, b) desenvolvimento da subjetividade, c) aprendizagem da leitura e da escrita.

Professora Resedá: grata por poder atuar num campo profissional que é tão importante para a sociedade que é a educação.

Meu nome é Resedá, tenho 46 anos, sou casada e tenho 2 filhos. Sou espírita kardecista e minha graduação em Pedagogia, especialização em Inspeção Escolar, mestrado e doutorado em Educação foram todos realizados na Universidade Federal de Uberlândia.

Em 1988, aos 14 anos de idade, iniciei a minha trajetória profissional como professora de turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Cursei o ensino médio, porque na época não tinha clareza sobre a decisão de atuar neste campo. Mas daí em diante fui me envolvendo e sendo envolvida de forma marcante, especialmente pela temática da alfabetização.

Posteriormente atuei em cargos administrativos (supervisão, orientação, comissão administrativa de ONGs) sempre ligados à infância e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fui me constituindo pelas vivências, por algumas convicções e, especialmente, por várias incertezas.

Ao final de 2006, a partir de inquietações com as quais me deparei no meu percurso profissional é que desenvolvi minha primeira experiência como pesquisadora sobre o processo de alfabetização das crianças de 5 e 6 anos que fariam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental naquele contexto histórico.

Concluída em 2009, minha pesquisa de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-FACED/UFU) se realizou como estudo de caso tendo como uma de suas preocupações o respeito ao desenvolvimento infantil, no que tange, especialmente, ao tempo ofertado à infância de vivências de situações lúdicas e em 2012 esse trabalho foi publicado como livro.

Em agosto de 2010, após oito anos exercendo cargos de gestão, ao ser aprovada no concurso de professora efetiva desta Unidade para trabalhar na área de Alfabetização, não só me encontrei de volta à sala de aula, mas me reencontrei nela.

Apesar de tantas aprendizagens com as colegas de profissão e com as crianças, senti a necessidade de construir um percurso metodológico em que elas pudessem se apropriar da língua de forma mais ativa, mobilizando o potencial que cada um apresenta no contato direto com verdadeiros textos, em sua totalidade, com os seus sentidos e não apenas com os fragmentos da língua.

Foi por meio dessa necessidade que surgiu em 2015 o meu trabalho de investigação do doutorado, também vinculado ao PPGED-FACED/UFU, que se desenvolveu como pesquisa de intervenção e teve como tese defender a ideia de que o ensino da língua escrita por meio dos gêneros textuais traz aos sujeitos uma aprendizagem significativa e o real desenvolvimento da linguagem.

Todas essas experiências profissionais e acadêmicas têm me constituído ao longo desses anos e me ajudado a pensar na educação e especialmente na alfabetização com base em um movimento dialógico de busca por diferentes possibilidades que dão voz aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Hoje posso dizer que tenho algumas poucas certezas e muitas incertezas sobre o processo de alfabetização que para mim é complexo, dinâmico e singular. Me sinto uma eterna aprendiz e aprendo não apenas com os adultos e os livros, mas especialmente com as crianças.

Me sinto extremamente honrada e grata por poder atuar num campo profissional que é tão importante para a sociedade que é a educação.

Professora Jacarandá: a música tem esse poder de entrar em minha vida e me constituir enquanto sujeito...

Eu me chamo Jacarandá, tenho 34 anos, sou casada e temos uma filha de 1 ano e 11 meses chamada.

Sou católica e desde pequenina ia as missas com meus avós. Frequentava o coral infantil e quando adolescente e jovem participei e atuei em vários encontros, retiros, enquanto integrante da equipe de música.

Mas a música vai além, e me acompanha em todos os momentos da minha vida. Adoro cantar! É algo que mexe muito comigo. Já cantei em festivais, casamentos, em apresentações diversas e claro sempre com as crianças na escola. A música tem esse poder de entrar em minha vida e me constituir enquanto sujeito e fazer parte de minha subjetividade.

Minha vida escolar na educação básica se deu exclusivamente em escola pública. Comecei aos 5 anos, em 1991, no Jardim II na escola que foi montada no salão da igreja São Sebastião no bairro Tibery, uma vez que a escola estava sendo construída. O salão ficava no quarteirão seguinte ao da minha casa, ao lado da igreja que sempre frequentei. Nesse mesmo ano, nessa escola, aprendi a ler e a escrever.

No ano seguinte a escola ficou pronta e se chamou oficialmente Escola Municipal Professora Carmelita Vieira dos Santos. Lugar que estudei aos 6, no pré, tenho o maior carinho, recordações e memórias afetivas desse lugar.

Meu ensino fundamental e médio foi todo na Escola Estadual Sérgio de Freitas Pacheco situada no mesmo bairro. Foram 11 anos de estudos nessa escola. Lugar que me marcou profundamente, pois foi lugar de aprendizagem de vários conhecimentos, saberes, brincadeiras, trabalhos em grupos, amizades, vivências, experiências, práticas esportivas, festivais de música, enfim, lugar de aprendizagem e desenvolvimento.

Me formei em pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia em 2008. Em 2009 fui professora substituta na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e nesse mesmo ano fiz pós-graduação (especialização) em Educação Básica pela Faculdade Católica de Uberlândia.

Em 2010 me efetivei nessa escola, onde atuo até o presente momento. Em 2016 me tornei mestra em educação pela linha de pesquisa “Saberes e práticas” do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU).

Meu tempo de profissão enquanto professora é meu tempo de CAP Federal. Único lugar que trabalhei. São 11 anos enquanto professora alfabetizadora nessa escola. Nesse tempo atuei do 1º ao 3º ano, perpassando todas as séries iniciais que engloba a área de Alfabetização.

Nesses 11 anos de profissão docente, fiz duas pós-graduação (especialização e mestrado), atuei nas séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 3º ano, vivenciando, aprendendo e constituindo minha “profissionalidade” a respeito da especificidade de cada ano escolar. Até o momento minha trajetória em sala de aula foi assim: 2009 – 2º ano; 2010 – 2º ano; 2011 – 1º ano; 2012 – 1º ano; 2013 – 2º ano; 2014 – 2º ano; 2015 – 1º ano (até setembro. De outubro de 2015 a agosto de 2016 (liberação mestrado); 2016 – 3º ano (de setembro a dezembro – apenas o 3º trimestre); 2017 – 3º ano; 2018 – 3º ano (até junho de 2018. Licença Maternidade); 2019 – 1º ano; 2020 – 1º ano.

Durante esse tempo também participei de vários congressos, apresentando trabalho na modalidade comunicação oral e pôster. Escrevi artigos para anais de eventos e também publiquei artigos em revistas. Orientei vários estudantes da graduação em seus estágios curriculares. Fui banca de processo seletivo para professores substitutos aqui no CAP.

Atualmente, faço parte da equipe da CAPD (Comissão de Apoio ao Pessoal Docente) enquanto atividade de gestão na escola, que dentre diversas atividades, é responsável por organizar os planos de trabalhos dos docentes, e também por sistematizar, organizar a liberação para qualificação de acordo com a quantidade de vagas liberadas pela escola.

Sou membro de dois grupos de pesquisa: o GEPA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização) e o GEAE (Grupo de estudos da Alfabetização).

Enquanto extensão, sou integrante do Programa Diário de ideias cadastrado no SIEX (que tem como objetivo contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, abrangendo a produção autoral e protagonista dos estudantes) e estou atuando nas três frentes de trabalho desse programa, a saber: formação, jornal e CD.

Atuo como tutora e formadora de professores da Rede Municipal. O foco é o trabalho com o Diário de ideias que será implementado na Rede Municipal. Sou tutora/mediadora nessa formação de um grupo de professoras cursistas, cujo objetivo é acompanhá-las durante todo curso, dialogando, trocando saberes e experiências sobre o diário de ideias. Atuarei como formadora, juntamente com o professor Johnatan, em um módulo sobre Música na escola.

Faço parte da equipe de reportagem do Jornal Diário de ideias. Especificamente, sou responsável pela subseção “Espaço artístico” dentro da seção Ideias Brincantes.

Coordeno outra ação desse grande projeto que é a Gravação do CD Diário de ideias. Temos como objetivo, musicalizar elementos da metodologia do trabalho com o diário, para

que professores, familiares e estudantes, possam se inspirar ainda mais em vivenciar a experiência com o diário de ideias, bem como ampliar o repertório musical das crianças.

Acredito, como ser inconclusa que sou, que estou sempre em formação buscando melhorar minha prática a partir de trocas de saberes, conhecimentos, experiências, vivências, estudos, diálogos sobre a temática da educação, especialmente: crianças, docências, leitura, escrita, cotidiano escolar, música, criatividade. Minha formação se dá com o outro, no coletivo, buscando uma reflexão crítica da prática. Essas reflexões-ações-reflexões são perpassadas pelas questões pedagógicas, mas também, e tão importante quanto, pelas questões sociais, políticas e culturais.

Professora Manacá da Serra: nesse percurso, atuei em todos os níveis de ensino

Sou Manacá da Serra, tenho 47 anos, sou casada e mãe de 2 filhos, um casal com idades de 15 e 25 anos. Sou evangélica, mas estudo outras matrizes religiosas. Minha formação acadêmica ocorreu na Universidade Federal de Uberlândia.

Concluí o Curso de Pedagogia em 1993, com habilitações em Séries Iniciais, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Entrei no Mestrado em Educação no ano de 2000 e, atualmente, estou matriculada como aluna regular no Curso de Doutorado em Educação na Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Minha formação escolar se deu em rede pública no Ensino Fundamental, em Minas Gerais. O Ensino Médio foi realizado em escola privada, no Rio de Janeiro.

Minha atuação profissional iniciou-se há 30 anos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse percurso, atuei em todos os níveis de ensino: Educação Infantil (2 anos), Ensino Fundamental (11 anos), Ensino Médio e Técnico (2 anos), Ensino de Graduação e Pós-Graduação (13 anos), 5 anos na atuação em gestão Escolar e Universitária. Essa atuação escolar ocorreu em uma escola da rede privada e em escolas da rede estadual. A atuação em Ensino Médio se deu em escola privada. A docência do ensino Técnico aconteceu na Polícia Militar de Minas Gerais. Atuei como docente em Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Universidades públicas e privadas no estado de Goiás e em Uberlândia-MG. Além de atuar como coordenadora do Curso de Pedagogia durante 2 anos. Também atuei como supervisora escolar em escola da rede estadual de Minas Gerais e Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional em escolas da rede privada.

Ingressei na Escola de Educação Básica em 1998, lecionando na Educação Infantil por dois anos e retornei a essa escola em 2012 como professora da Área de Alfabetização.

Atualmente, integro 3 grupos de estudo, sendo eles: GEPDEBS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior- PPGED/FACED/UFU, LAPGE - Grupo de Estudos da Linha Estado, Política e Gestão da Educação - PPGED/FACED/UFU e, GEAE - Grupo de Estudos da Alfabetização ESEBA/UFU vinculado ao CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Realizo pesquisa de doutorado sobre a temática de protagonismo, autoria e transformações no fazer pedagógico a partir de cursos de Formação Continuada, na Linha de Saberes e Práticas Educativas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Realizo também a pesquisa “Acompanhamento da formação continuada no âmbito do Programa Diário de ideias” em escola da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia via convênio UFU/CEMEPE - registrado na Plataforma Brasil.

Também atuo como formadora, mediadora e coordenadora do Curso de Extensão Diário de Ideias oferecida aos professores da Rede de Educação Municipal de Uberlândia.

5.2 Rodas de Formação Permanente: cada passo que damos, o mundo se move

As rodas de conversas foram instrumentos importantes na construção dos dados de nossa pesquisa, cujo objetivo principal foi apreender os desafios formativos da equipe de professor/as alfabetizador/as através do diálogo colaborativo entre os pares mediatizado pelos seis princípios da formação permanente de educadores(as) proposta por Paulo Freire. Esses seis princípios se constituíram em elemento codificador dos núcleos de contradição percebidos a cada encontro onde o grupo, ao objetivar a sua realidade, procurava perceber, na práxis transformadora da formação permanente, quais eram as suas situações-limites que revelariam as necessidades formativas a serem problematizadas, transformando-se em desafios formativos²³.

O movimento da práxis transformadora implica em reflexão crítica e ação revolucionária, no sentido de contribuir para instaurar mudanças no contexto concreto. Por esse motivo, adotamos as rodas de conversas como instrumentos metodológicos favoráveis a esse processo, uma vez que o diálogo colaborativo implica em partilha de saberes entre os pares.

As rodas de conversas são concebidas por Warschauer (2001) como sendo mais que momentos propícios à interação humana. A autora as compreende enquanto redes de partilha

²³ Esclarecemos que o grupo de colaborador/as compreendeu um universo de 11 docentes, que incluía a mim como Pesquisador-participante, logo o relato das Rodas de Conversas foi construído tendo em vista essa condição particular assumida por mim no decurso da investigação.

que implica em dar e receber, no sentido de estabelecer uma reciprocidade inteligível de saberes que não significa troca necessariamente. Na partilha, é preciso saber dar sem receber de maneira imediata, reconhecendo a existência de ações que só terão efeitos no futuro.

Em concordância com a autora, compreendemos que perscrutar as palavras por meio do diálogo colaborativo das Rodas de Conversas na comunhão entre os pares se constituiu caminho para novas aprendizagens. O diálogo autêntico viabiliza o direito à palavra que todos têm, como vocação ao ser mais. Para Freire (2019, p. 108), a palavra autêntica é práxis, portanto, a sua pronúncia significa transformar o mundo porque “O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*, logo, não há palavra autêntica sem o comprometimento transformador concretizado em ações”.

Em concordância com Warschauer (2001) e Freire (2019), optamos pelas rodas de conversas não apenas como instrumentos de construção de dados para nossa investigação, mas porque compreendemos que, por meio delas, tínhamos a oportunidade de vivenciarmos momentos de partilhas de saberes na práxis colaborativa do diálogo crítico para problematizarmos o mundo em comunhão com os pares.

5.3 Roda 1: Leitura de mundo

O primeiro encontro com os sujeitos colaboradores de nosso estudo objetivou apresentar, com mais tranquilidade e de maneira mais aprofundada, o projeto de pesquisa que pretendíamos desenvolver, bem como os(as) autores(as) que sustentavam teoricamente o trabalho e que, desse modo, estariam mediatizando nossos diálogos, destacando, Paulo Freire (1967, 1979, 1991, 1996, 2015, 2019) como o principal referencial adotado para isso.

Desse modo, no dia 25/09/2019, em uma manhã de quarta-feira, demos início à nossa primeira roda de conversa. Na ocasião, tivemos a presença de 5 professor/as colaborador/as: Araucária, Baobá, Aroeira, Jambo, Resedá e Jacarandá. Com o objetivo de sensibilizarmos o/as participantes, no sentido de fazer um convite que pudesse fazê-las sentirem-se engajadas a colaborar conosco, começamos nosso diálogo tendo como ponto de partida uma pequena dinâmica inicial, realizada com o suporte de um breve excerto do livro “A águia e a galinha”, do autor Leonardo Boff (2010), projetando-o através de um *data show* para que o/as docentes fizessem a tentativa de lê-lo através de um pequeno furo em uma folha de papel A4. A folha foi entregue à primeira participante que deveria fazer este exercício e passa-la adiante, para a próxima participante e, assim sucessivamente até que todos os membros da roda pudessem realizar essa experiência. O trecho do livro foi o seguinte:

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. **Todo ponto de vista é a vista de um ponto.** Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita. (BOFF, 2010, p. 9).

Ao final da dinâmica, pedimos ao/às participantes para relatarem as percepções que tiveram da experiência.

A professora Resedá ficou preocupada com o tempo quando percebeu que teria que passar a folha adiante, entretanto relatou que conseguiu compreender a mensagem. A professora Baobá, conseguiu visualizar o texto como um todo, relatando que não sabia se foi por causa da distância em que estava ou por causa de um possível ângulo privilegiado devido à sua localização no espaço. Jambo, disse que colocou a folha bem próxima de seu rosto e que conseguiu visualizar o texto todo, mas que as palavras em negrito haviam chamado mais a sua atenção. Já a professora Jacarandá relatou que, num primeiro momento, ao colocar a folha próxima ao olho, sentiu que o foco ficou desajustado, então ela foi ajustando e conseguiu visualizar o texto todo, todavia, curiosamente, sem saber o porquê, não conseguia avançar a leitura para além do primeiro parágrafo.

O excerto de Boff (2010) em questão nos convida a refletir sobre a existência da diversidade de olhares sobre um mesmo ponto, uma vez que cada pessoa compreende algo, um fato, uma experiência, de maneira particular, a partir das experiências vivenciais que teve ao longo da vida.

Cada sujeito compreende o mundo e com ele ser e estar a partir do chão que pisa e dos recursos que tem. Tal como Freire (2019, p. 112) indica, compreendemos que não há doutos absolutos e tampouco ignorantes absolutos no conhecimento de alguma faceta deste mundo, porém “[...] homens que, em comunhão, buscam saber mais”. Sendo assim, o olhar de um sujeito pode ser ampliado pelo olhar de seu companheiro (a) com o qual procura conhecer mais.

Com a dinâmica inicial, queríamos dizer ao/às colaborador/as que esse era um dos modos que compreendíamos a participação colaborativa de cada um/a dele/as em nosso trabalho. Nossa proposição era que construíssemos junto/as novos saberes, ampliando e

ajustando o foco do nosso olhar através do auxílio do/a outro/a. O nosso desejo era viver a comunhão “aprendente” do desvelar da realidade.

Feitas essas considerações, demos início à apresentação de nosso projeto de pesquisa convidando o coletivo de professor/as a colaborar como interlocutor em nossas Rodas de Conversas. Por esse motivo, no primeiro encontro, destinado à aproximação e sensibilização com nosso/as parceiro/as, estabelecemos conjuntamente os espaços-tempos destinados as Rodas de Conversas, prática que sempre era retomada nos encontros seguintes de modo que os/as participantes pudessem indicar o lugar e tempo mais conveniente para a sua realização. Intencionávamos convidar o grupo a também se envolver na planificação das rodas, de maneira democrática, procurando tentar garantir ao máximo a horizontalidade no percurso investigativo.

Para além dos objetivos acima descritos, em nosso primeiro encontro, com a apresentação de nosso projeto de pesquisa, desejávamos conhecer como ele poderia tocar ou não o quefazer do/as docentes colaborador/as e quais anseios, desejos, angústias e situações-limites poderiam, eventualmente, emergir já neste primeiro encontro. Nessa direção, propusemos a ele/as o desafio de compartilhar com o grupo as primeiras impressões de cada um/a a partir da exposição realizada e de que maneira ela tocava a prática pedagógica, bem como as suas vivências profissionais em seu contexto de trabalho.

De uma maneira geral, pudemos perceber que o/as professor/as acolheram bem a proposta realizada demonstrando ânimo e vontade de se envolver com a pesquisa. Nos parabenizaram pela escolha de Paulo Freire como o principal suporte teórico do trabalho, diante do contexto político atual que tenta desconstruir a imagem e o trabalho do patrono da educação brasileira em um discurso explícito que objetiva expurgar a influência de seu pensamento. Sobre esse ponto, a professora Baobá foi bastante enfática em sua sugestão:

Acho que você vai ter que “bater bastante na tecla” de que Paulo Freire é um dos autores mais lidos no mundo. E no Brasil tem havido um movimento contrário a Freire, quanto à educação. Agora existe um movimento do nosso Ministro da Educação²⁴ detonando Freire. Eu comecei a estudar o que ocorreu com Freire na época da ditadura e o que ocorre agora são situações extremamente semelhantes. E aí começaram a falar: por que é que Paulo Freire é tão detonado? Porque ele não se diz marxista... embora ele navegue na corrente, ele não é uma pessoa sectária... ele não é um guru... ele não dita

²⁴ Na ocasião, o Ministro da educação era Abraham Weintraub. No entanto, no dia 18 de junho de 2020, o então ministro anunciou sua saída do governo e, em substituição a ele, no dia 25 de junho de 2020 Carlos Alberto Decotelli da Silva é nomeado Ministro da educação. Porém, após inúmeras polêmicas sobre supostas fraudes em seu currículo lattes divulgada pela grande mídia, Decotelli pede demissão no dia 30 de junho de 2020, antes mesmo de tomar posse como o novo Ministro da educação. No dia 16/07/2020 é anunciado, um novo nome para assumir a referida pasta do governo, Milton Ribeiro.

verdades. Mas ele vai pensar na questão da liberdade e do pensamento crítico. (Professora Baobá. Roda de Conversas realizada no dia 25/09/2019).

Liberdade e pensamento crítico são características do pensamento de Freire (1967) uma vez que estão diretamente relacionadas à sua maneira de conceber o homem e a mulher, que diferente dos outros animais, incapazes de serem consciência de si e do mundo, são seres de relações e não só de contatos. Não somente estão no mundo, mas com o mundo, conforme afirma Freire (2019). São seres que conseguem objetivar a realidade que estão para poder apreendê-la e transformá-la.

Na perspectiva de educação problematizadora, não é possível conhecermos o mundo desconsiderando a liberdade do homem e da mulher de “serem mais” no sentido de tornarem-se cada vez mais humanos, cada vez mais sujeitos inseridos no mundo. Tampouco podemos desprezar o processo de formação do pensamento crítico que está diretamente ligado à liberdade que o ser humano precisa desfrutar para problematizar e questionar intencionado a conhecer o mundo em que está e que o constitui enquanto ser.

Em oposição à educação problematizadora, Freire (2019) questiona uma educação liberal, bancária, que censura o exercício da liberdade e do pensamento crítico, porque concebe a realidade como algo estático, rígido, pronta, acabada e determinada. Partindo dessa premissa, não haveria a necessidade de problematização da realidade a ser conhecida, não há espaço para questioná-la, uma vez que não é passível de ser transformada. Deve ser aceita sem questionamentos e ao homem e a mulher que se encontram nela imersos (as), cabe apenas a sua adaptação ou acomodação.

A questão que se coloca, ante a essa breve diferenciação de alguns pontos da concepção de educação problematizadora e educação bancária, é que a escolha de uma em detrimento da outra está diretamente ligada às decisões e posicionamentos políticos assumidos. Ora, questionar ou não a condição de permanência do mundo, uma realidade pronunciada por alguns (as) como sendo imutável, a manutenção eterna do seu *status quo* interessa a quem e a que afinal de contas? A que visão de mundo serve a adoção de uma ou outra das duas concepções de educação anunciadas? Um povo dotado de liberdade e de pensamento crítico é realmente o que todos (as) desejam? Ou o que desejamos é uma sociedade que se acomoda a tudo o que já está posto e construído no mundo ao longo da história humana? Afinal, por que a tentativa de desconstruir o pensamento de Paulo Freire?

As respostas a questões como essas revelam a que projeto de mundo servimos enquanto educadores (as) que somos e, nesse sentido, avaliamos relevante destacar que, enquanto uma

proposta de plano de governo, Bolsonaro (2018) assume uma postura lamentavelmente equivocada quanto ao pensamento de Paulo Freire, intencionando expurgar a sua obra da educação brasileira. O pensamento freireano é aplaudido e acatado por renomadas Universidades e Instituições ao redor do mundo, revelando que o tema da libertação dos oprimidos ainda continua sendo atual e desafiador aos seres humanos (FREIRE, A., 1996).

A discussão na Roda de Conversas se desenvolveu e outro ponto que nos chamou a atenção foi que, nas palavras das professoras, enquanto teciam os seus comentários sobre a investigação para a qual estávamos convidando-as para participarem conosco, surgiu um tema comum que dizia respeito às condições objetivas de trabalho revelando o sentimento de angústia que encharcavam as palavras pronunciadas:

Gostei muito da proposta do Johnatan, fiquei muito feliz mesmo! E fui muito contemplada na fala das colegas, porque a gente vive uma palavra e quando eu penso na alfabetização inicial, em uma palavra que nos define, penso que é “angústia”. Angústia no sentido de que são muitos saberes, muitas contribuições, no entanto a gente não tem aquele tempo para dividir com o outro, para compartilhar, para superar. (Professora Aroeira. Roda de Conversas realizada no dia 25/09/2019).

Nesse excerto, a professora admitiu que angústia é uma palavra que não representava, mas definia o grupo. Ao fazer esse pronunciamento, não houve nenhuma outra manifestação por parte do/as demais participante/s que contra-argumentasse.

O/As participante/s foram unânimes na manifestação do desejo de tempo destinado para a partilha de saberes e conhecimentos entre ele/as. Enquanto falavam, demonstravam grande interesse pela nossa proposta de trabalho, parecendo enxergar nela uma possibilidade da constituição de um momento em que os diálogos críticos formativos pudessem ser garantidos.

O grupo de professor/as afirmou que quando comparada com a realidade de outras áreas do conhecimento, na escola, há discrepâncias no que se refere à isonomia da distribuição de horas/aula por docente. Discrepância essa que, em certa medida, oferece a uns/umas melhores condições objetivas de trabalho do que a outros/as, o que impacta diretamente na organização do trabalho, qualidade de vida e formação em serviço dos/as docentes. O/as professor/as de alfabetização do CAp em questão, nesse sentido, encontram dificuldades consideráveis na constituição de um tempo-lugar de formação permanente em serviço²⁵.

²⁵ As colaboradoras da pesquisa, são professoras efetivas enquadradas na carreira do magistério federal do Ensino, Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) em regime de trabalho de 40 horas semanais de Dedicção Exclusiva (DE) em um CAp Federal de Minas Gerais. Atendendo às demandas da carreira, desenvolvem atividades ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão da educação básica, desse modo a rotina de trabalho de cada uma delas é tomada por inúmeras tarefas e reuniões de ordem administrativo-burocráticas que consomem muito do tempo

A percepção do grupo de colaboradoras da existência dessa “situação-limite” ligada à falta de garantia de tempo e lugar para o estabelecimento de diálogos entre os pares ficou evidente, já no primeiro encontro. Em decorrência dessa dificuldade percebida, outras “situações-limites” foram destacadas pelo/as participante/s. A existência de um isolamento intelectual aliada à fragilidade identitária e política da área foi uma delas.

A professora Baobá considerava difícil a tarefa de conseguir identificar as necessidades comuns ao grupo, uma vez que esse coletivo estava fragmentado, pois as pessoas que o compunham tinham interesses de pesquisa distintos uma das outras. No entanto, considerou que outras áreas da escola, embora também fossem constituídas por pessoas com interesses diversos, possuíam uma identidade fortalecida através da ação de problematizarem a si mesmas o seu aspecto formativo. Nesse ponto, Baobá destacou que deveríamos pensar em estratégias formativas para constituírem a identidade coletiva do grupo.

[...] penso que nessa área de alfabetização inicial nossa existe um isolamento intelectual. Então, acho que todas nós aqui desenvolvemos pesquisa, mas existe um isolamento intelectual onde você vai partir da sua vontade e do seu desejo de estudo. Então, no aspecto formativo, parte-se para essa linha. Ou ainda, vai-se para uma estagnação; ou ainda, você se vê num papel formador e se esquece de buscar a sua formação permanente. E foi muito interessante porque quando você (Johnatan) falava, eu pensava assim: Todas as áreas que conseguiram se fortalecer, se solidificar, tiveram um princípio que foi pensar no seu aspecto formativo e pensar na sua organização e na sua constituição enquanto área: área de Artes, área da História, área de Educação Física. Eles têm uma identidade, eles têm interesses individuais, mas eles têm uma identidade enquanto área. Temos pesquisas isoladas. Somos pessoas que produzimos muitas coisas, mas nos fragmentamos dentro da nossa área. E então, penso na questão do aspecto coletivo. Esse é o primeiro ponto central e acho que na sua pesquisa vai ser difícil fazer essa identificação, mas se nós nos empenharmos também em contribuir com isso e pensar em estratégia formativa para nos constituirmos como grupo de alfabetização, isso seria fantástico. Seria realmente um ganho para nossa área. (Professora Baobá. Roda de Conversas realizada no dia 25/09/2019).

Outra situação-limite identificada pelo grupo, decorrente da falta de garantia de tempo e espaço para o diálogo, foi a fragilização dos relacionamentos interpessoais da equipe pela falta de oportunidade de vivenciarem uma comunhão dialógica, como a Professora Jambo endossou:

disponível no cumprimento de seu plano de trabalho. Para além disso, já alguns anos, o/as professor/as da área de Alfabetização enfrentam uma luta pela diminuição da quantidade de horas/aula frente aos/às estudantes da Instituição, na tentativa de poderem se dedicar também à pesquisa, extensão e gestão.

Então isso faz muita falta. Quando eu falo, por exemplo, da educação infantil, tem a ver com relação às pessoas. Essa proximidade. Eu acho que tem algo de afetividade também entre as pessoas. Não é amor incondicional, mas é o cuidado, é o carinho. Quando a gente fala de tempo, a gente se deixa consumir. Sempre falamos em falta de tempo, mas é falta de organização do nosso tempo. As questões administrativas sempre sugaram a nossa alma. E de repente a gente tenta sair desse administrativo, mas acaba saindo também do humano muitas vezes. E eu acho que estamos com grande dificuldade de romper esse individualismo. Nem sei se há esse desejo das pessoas de romper esse individualismo. (Professora Jambo. Roda de Conversas do dia 25/09/2019).

A professora ponderou que eram necessários momentos para a criação de proximidade afetiva no grupo e, em sua opinião, isso estava relacionado ao desejo individual das pessoas romperem com o individualismo e buscarem a reorganização do tempo para momentos como esses.

O prejuízo decorrente da “falta de tempo” no trabalho pedagógico com os (as) estudantes foi também especificado pelo/as participante/s, uma vez que o grupo não conseguia ter tempo de qualidade para dialogarem criticamente sobre a organização do conteúdo curricular trabalhado com as crianças, como bem exposto pela professora Aroeira.

Nós continuamos no mesmo movimento reconfigurando um pouco o primeiro ano e entendendo que as crianças (os sujeitos) eram outros mais novos na época, e então houve a necessidade de novamente repensar o currículo, porque a idade deles era outra. Então houve a necessidade de fazer esse replanejamento e essa reorganização. Mas a dificuldade que eu vi é de realmente fazer essa reorganização materializando-a num documento que seja socializado, discutido na área. Nesse ano, de 2018 para 2019, nós avançamos nesse sentido de construir o documento. Cada ano de ensino conseguiu fazer essa organização, mas não houve um momento para discussão. Pensando naquela dificuldade enorme que nós temos, que é o tempo. Então nós não conseguimos sentar e conversar com os outros anos de ensino para definir e para entender quais são os objetivos de ensino desse ano. Do primeiro, do segundo. “Quais são os conteúdos que estão sendo trabalhados? Com base nisso, esse conteúdo foi introduzido nesse ano de ensino? E no próximo ano? Dou sequência nele? Vai ser consolidado? Ele foi consolidado nesse ano de ensino? Como vai ser minha abordagem?” Não houve esse diálogo. Então, o que tem acontecido é que muitas vezes a gente se vê angustiado. (Professora Aroeira. Roda de Conversas realizada no dia 25/09/2019).

A professora sinalizou mais uma vez a sua angústia por não conseguir alinhar suas ações pedagógicas realizadas em sala de aula com o restante do grupo, vez que não encontravam um lugar-tempo para dialogarem sobre esses aspectos.

As situações-limites apontadas pelo grupo sinalizavam que não há processo de formação permanente sem a pronúncia da leitura do mundo e importância do compartilhamento de experiências como caminho para a ampliação do conhecimento, que em nosso caso, voltava-se para aqueles relacionados com o desenvolvimento profissional docente.

A leitura do mundo é a pronúncia do mundo, realizada pelo sujeito que busca conhecê-lo enquanto vai se humanizando. Logo, a palavra, para ser conhecida, precisa ser ouvida, condição que implica na existência do sujeito que a pronúncia e no outro que a escuta com respeito (FREIRE, 1996). O respeito à leitura de mundo do outro é ponto de partida para compreendermos o papel da curiosidade humana como um dos impulsos fundantes do conhecimento.

A curiosidade impulsiona o conhecimento à medida que vai se tornando cada vez mais crítica na prática do diálogo entre os pares. Uma vez que a leitura de mundo dos sujeitos é pronunciada e compartilhada com seus pares, ela pode se tornar cada vez mais crítica e ampliada. Não nos educamos no isolamento intelectual e no distanciamento afetivo entre os pares. Ninguém educa a si mesmo, como ninguém exclusivamente educa o outro, porém os seres humanos se educam entre si, mediados pelo mundo, conforme propõe Freire (2019).

Compartilhar múltiplas leituras do mundo torna-se momento fundamental para toda e qualquer ação formativa em uma perspectiva dialógica e democrática, que implica na escuta atenta e respeitosa à maneira como o outro se constitui, porquanto “a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo” (FREIRE, 1996, p. 139).

De acordo com o/as professor/as, o trabalho pedagógico e as atividades relacionadas com as atividades de pesquisa desenvolvidas pelo/as colega/as como sendo esse “processo de assimilação da inteligência do mundo” era desconhecido ante ao isolamento intelectual existente no grupo dada a falta de um lugar-tempo que favorecesse o diálogo e ampliação de saberes sobre a realidade que refletia no trabalho pedagógico em sala de aula. Condição que causava no grupo certo enfraquecimento nas relações interpessoais, já que o/as participante/s manifestaram um conhecimento superficial sobre como cada colega/a lia a realidade.

Nessa direção, compreendemos que a Roda 1 nos trouxe elementos importantes para o processo de elaboração de nossa reflexão diante dos nossos objetivos, pois as situações-limites como sinalizadoras de necessidades formativas identificadas pelo grupo de professor/as a partir do exercício de problematizarem colaborativamente a realidade, em comunhão dialógica uns com os outros, foram se constituindo como “percebidos destacados” no movimento de

construção dos desafios formativos do grupo. As situações-limites percebidas nesse primeiro encontro guardaram relação com as dificuldades na constituição de um lugar-tempo de formação permanente em serviço, a falta de garantia de tempo e lugar para que os pares pudessem alinhar o trabalho pedagógico com os (as) estudantes; existência de um isolamento intelectual aliado à fragilidade identitária e política da área e a dificuldade de romper com o individualismo.

5.4 Roda 2: Reflexão crítica sobre a prática

Nossa segunda roda de conversas aconteceu em uma manhã do dia 23/10/2020 na sala de professor/as da área de alfabetização do CAP mineiro e contou a com participação de 9 colaborador/as: Copaíba, Ipê, Baobá, Flamboiã, Aroeira, Jambo, Resedá, Jacarandá e Manacá.

Iniciamos nosso diálogo retomando a discussão ocorrida no encontro anterior e relembramos os temas destacados pelo grupo durante a conversa. Optamos por adotar esse procedimento como padrão, no início de cada encontro, por compreendermos a natureza contínua do movimento dialógico colaborativo realizado entre homens e mulheres que, em comunhão, buscam conhecer. Apesar do diálogo ser mediatizado pela realidade contextual de serviço do/as colaborador/as, por haver uma distância temporal significativa entre uma data e outra, compreendemos ser fundamental, iniciarmos os encontros retomando as temáticas levantadas no encontro anterior de modo a tentar garantir o fluxo contínuo da discussão e elaboração do pensamento de todas as participantes.

Na primeira roda de conversas, um/a do/as professor/as, mencionou um aspecto que sopesamos relevante retomar:

Porque muitas vezes o colega não quer compartilhar também com medo de ser tachado, de não ter seu trabalho valorizado. Enfim, com medo de apresentar. Eu acho que tem que haver maturidade suficiente, pois estamos num processo formativo e a gente vai errar. Posso pensar uma coisa... não foi legal, não foi bacana, mas eu tive essa ideia então vou ter um olhar cuidadoso do outro, talvez de uma forma diferente. Mas talvez muitas pessoas não se abram com medo de serem julgadas. E isso trava. “Por isso vou continuar aqui no meu canto!” Por isso a gente tem que ter maturidade suficiente para acolher, para crescer junto. É aí que está a identidade do grupo. Nós vamos errar. Mas aqui nós somos um grupo. Nós vamos aprender e nós vamos crescer. Ter essa confiança no nosso grupo. (Professora Jacarandá. Roda de Conversas realizada no dia 25/09/2019).

Ao manifestar a necessidade da constituição de um tempo-lugar de formação permanente, a Professora Jacarandá considerou relevante destacar a necessidade de olharmos para o outro de maneira responsável, cuidadosa e acolhedora, aspectos fundamentais para o diálogo entre seres humanos, haja vista que para o estabelecimento do diálogo é fundamental existir um ambiente de confiança. A esse respeito, a assertiva de Freire (2019, p. 113) nos convida à reflexão:

Ao fundamentar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição, se amoroso, humilde, cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação.

De acordo com o autor, a confiança é “consequência óbvia” de relações humanas horizontais fundamentadas no amor, na humildade e na fé nos homens e mulheres. Se esses três pilares existem, logo a confiança nascerá. A confiança para dialogar, desse modo, ganha vida, cor e voz no exercício de uma educação problematizadora, que concebe o homem e a mulher como sujeitos do ato de conhecer e desvelar o mundo. Nasce como fruto do amor, da humildade e fé nas pessoas.

Motivados pelas ponderações freireanas, retomamos com o grupo a importância de construirmos nossas reflexões colaborativas a partir desses pilares, para que pudessemos edificar um ambiente de confiança e acolhedor entre nós.

Prosseguimos a conversa e solicitamos às participantes que se organizassem em duplas e logo em seguida entregamos a cada uma delas diferentes excertos de obras de Paulo Freire (codificações para o encontro), para que fizessem uma breve reflexão e depois compartilhassem com o grupo.

Entre os quatro excertos estava o primeiro princípio do programa de formação de educadores “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la” proposto por Freire (1991, p. 80), porém não mencionamos nada a esse respeito. Os outros fragmentos de texto do autor que distribuimos entre as duplas foram:

- “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” (FREIRE, 1989, p. 9);
- “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 85);

- A favor de que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1991, p. 28)²⁶.

A primeira dupla de professor/as discorreu sobre o trecho “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]” e ressaltou a importância do/a educador/a considerar os conhecimentos prévios, os “saberes de experiência feito”, aqueles trazidos pelo senso comum dos/as educandos/as, que estão intimamente ligados à sua realidade ou a à sua experiência como ser humano. Destacaram que quando essa prática é adotada como ponto de partida das ações pedagógicas que visam ampliar o conhecimento de mundo dos educandos/as, o processo ensino-aprendizagem torna-se mais significativo, revelando proximidade com os princípios de uma educação problematizadora, reconhecendo sua importância no quefazer docente.

O segundo trio (já que o número total de participante/s era ímpar) expôs as suas reflexões sobre o excerto “O mundo não é. O mundo está sendo” e linhas gerais disseram que a frase revela uma concepção de realidade dinâmica, em permanente transformação, porque, segundo ele/as, se entendermos que “o mundo é”, assumimos, por conseguinte, uma posição determinista e fatalista em que não há espaços para transformação, portanto, resta-nos nos acomodar a essa realidade posta. Todavia, de maneira oposta, quando existe a assunção de uma realidade que é dinâmica, há espaço para ação transformadora e, sendo assim, o sujeito não se adapta a determinada situação, mas nela intervém para transformá-la.

A terceira dupla de professor/as compartilhou a reflexão “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la” e a Professora Jacarandá argumentou:

E a gente fez uma brincadeira, dizendo que essa frase pode até parecer uma “pegadinha”, pois quando a gente lê num primeiro momento dá uma ideia de autossuficiência. A ideia de que o educador consegue fazer tudo sozinho. Porque olha só: “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la” Só que a gente pensou: esse educador é o sujeito de sua prática porque ele tem autonomia, protagonismo, autoria no criar. Só que a gente somente cria e recria a partir do outro. A gente se constitui a partir do outro. Então, esse processo não é sozinho, não é solitário e não é autossuficiente. Então, quando a gente lê, num primeiro momento, a gente pensa: “mas como assim? Esse educador é o sujeito de sua prática?” E na prática a gente vê que ele não está sozinho. Não tem como a gente pensar só pela gente. Então nós refletimos muito nisso, de como o outro impacta na nossa prática e no nosso planejamento, nas nossas ideias, nas nossas ações. (Professora Jacarandá. Roda de Conversas realizada no dia 23/10/2019).

²⁶ Trecho parafraseado de Freire (1991, p. 28).

As professoras Jacarandá e Resedá teceram suas reflexões citando os autores soviéticos Vigotski e Bakhtin, que ressaltam a importância do outro na constituição do sujeito. Fazendo referência específica a Bakhtin, a Professora Resedá declarou que o outro nos constitui: “*Ele fala das palavras. Que a palavra do outro, ao ser tomada por mim perde as aspas, ou seja, ela deixa de ser somente do outro. Ela passa a ser minha também. Então o outro sempre vai estar ali. Sempre. Naquilo que eu vi, no que eu li, no que eu ouvi, no que o outro falou*” (Roda de Conversas realizada no dia 23/10/2019).

O/As professor/as chamaram a atenção para a importância do coletivo no processo de constituição do ser e reiteraram que a leitura que faziam de “o educador é o sujeito de sua prática” (FREIRE, 1991, p. 80) as remetia então para um quefazer que só é possível na coletividade, ou seja, na comunhão entre homens e mulheres que se propõem a desvelar o mundo.

A quarta dupla compartilhou a última frase, que tratava de uma paráfrase de um trecho da obra de Freire: A favor de que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1991, p. 28). Fizeram a tentativa de responder à estas indagações a partir do que conheciam sobre o pensamento freireano. No entanto, de uma maneira espontânea, fizeram um retorno ao princípio da formação permanente proposta por Freire discutida pela dupla anterior: “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la”.

A Professora Ipê destacou, partindo de seu contexto de trabalho, a importância do/a educador/a ser o sujeito de sua prática, reconhecendo uma atribuição própria do quefazer pedagógico específico de docentes de Colégios de Aplicação, com a qual demonstrou certa preocupação: a formação inicial de estudantes das licenciaturas, já que os CAP se constituem local privilegiado para a realização de estágios profissionais dos cursos das Universidades. Ipê expressou sua preocupação na relação existente entre o aprimoramento da prática e a recepção de estagiários/as, já que, segundo ela, eles/as estavam ali para observarem e exercitarem a prática profissional docente.

Na pedagogia da autonomia, Freire fala que “não há docência sem discência”. E a professora Flamboiã, falou que tudo o que a gente prepara, a gente acha que está lindo, está tudo conectadinho, está certo na nossa cabeça. Mas na hora que isso chega para os nossos alunos, os discentes, é que a gente vê o que, de fato, funciona. E nos nossos discursos deveria haver mais aprimoramento da prática. Por estarmos num meio entre tantos teóricos, às vezes as teorias sobem e a prática desce. E a gente chega na escola e não consegue entender por que é que tal teoria não funcionou. Porque é o olhar constante da prática! (Professora Ipê. Roda de Conversas realizada no dia 23/10/2019).

Sobre este aspecto, Ipê ressaltou a relevância de momentos para a socialização das práticas desenvolvidas entre o grupo de alfabetizador/as, uma vez que ela é objeto privilegiado de observação dos/as estudantes das licenciaturas que a escola recebe.

Frente às considerações realizadas pela Professora Ipê, a Professora Coapaíba chamou nossa atenção com relação a separação entre teoria e prática. Em sua concepção, ambas são elementos constitutivos de uma unidade indissociável. Ou seja, toda ação de ordem prática está alicerçada em uma teoria que a respalda. Destacou a importância do estabelecimento de momentos específicos para estudos e diálogo com o grupo sobre as escolhas de ordem teórico-práticas que o/as docente/s assumem, demonstrando que a falta desses momentos coletivos de diálogo formativo reverbera na prática de orientação aos/as estagiários/as.

A partir da análise da colega, ocorreram outras argumentações que indicaram diferentes compreensões sobre a prática reflexiva. Durante as discussões, duas concepções foram manifestadas: uma que compreendia reflexão e ação como unidade inquebrantável e outra que assimilava a possibilidade de as duas ações acontecerem tanto em momentos distintos, quanto concomitantemente. Independente do entendimento sobre o tema, um consenso havia no grupo: a necessidade de tempo e lugar para o diálogo aprofundado sobre essa recorrente questão.

Pensando em uma perspectiva mais ampla, a professora Flamboiã relatou sobre a sua experiência enquanto membro conselheira do Conselho Pedagógico Administrativo (CPA) da instituição e, na sua percepção, há contradições, dado que em muitos momentos foi cerceada em seu direito à fala pelos próprios colegas conselheiros/as de outras áreas, ante ao pouco tempo de inserção na Instituição em comparação com outros/as conselheiros/as. Relatou que identificava um movimento velado que desconsiderava os saberes e experiências de profissionais recém ingressos/as no CAP, o que a incomodou.

Do mesmo modo, a professora Manacá voltou sua análise ao contexto micro, qual seja, a área de Alfabetização. Afirmou que percebia que o mesmo movimento de silenciamento se manifesta no grupo de maneira diferente, mais sutil, porque depreendeu que existem saberes e práticas que, por partirem de linhas e concepções teóricas diferentes, ao serem pronunciados, são desvalorizados e tidos como menores em comparação com os daqueles sujeitos que partem de outras concepções e formações diferentes. Essas atitudes de certo “desprezo”, em certa medida, silenciam a voz de pessoas que pensam de maneira diferente.

Nesse sentido, apontou que não basta garantir espaços e tempo para o diálogo. É preciso que haja acolhimento à diversidade de teorias, saberes, experiências e formação profissional, de modo que exista respeito ao outro na efetivação de práticas dialógicas.

A reflexão crítica sobre a prática, como unidade inseparável, é o fundamento da formação permanente que Freire defende. Uma está tão diretamente imbricada com a outra que não é possível concebê-las de maneira separada:

Um dos trabalhos político-pedagógicos a ser feitos por educadores verdadeiramente progressistas junto aos movimentos populares é demonstrar praticamente que a teoria é indicotimizável da prática. É que a teoria é indispensável à transformação do mundo. Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida uma certa teoria. E quanto melhor eu saiba a razão de ser, não apenas do processo em que me acho engajado para mudar a sociedade, mas também saiba melhor a razão de ser das possíveis reações com que me defrontarei na prática transformadora, tanto mais eficazmente posso trabalhar. Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nos perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim. (FREIRE, 1991, p.135).

Para o autor, é tarefa impraticável pensar teoria-prática de maneiras separadas; uma explica a outra ao mesmo tempo que se dão concomitantemente. É impossível pensarmos uma prática pedagógica descolada de uma teoria, no momento mesmo que ela se dá. A prática solta, prática no ar sem nenhuma teoria que a fundamente, torna-se *basismo praticista*. Enquanto a teoria descolada de práticas que possam conferir a ela vida e concretude torna-se *verbalismo ou intelectualismo* (FREIRE, 1991, p. 29).

Este foi um momento de tensão no grupo. A professora Ipê parecia indicar que as práticas pedagógicas desenvolvidas precisavam ser aprimoradas, sinalizando uma percepção pessoal de que o grupo parecia supervalorizar a teoria em detrimento da prática. Todavia, não nos pareceu que o/as professor/as estavam cindido/as em um grupo de basistas práticas e em outro de verbalistas. A impressão que tivemos era de que a situação-limite vivenciada relacionada a esse aspecto parecia apontar para uma dificuldade de coerência entre práticas vividas e discursos professados.

Freire (1991) assevera que ter a compreensão da unidade teoria-prática não é suficiente para vivenciar esse processo. Para isso, é fundamental que os/as educadores/as se formem cientificamente para praticá-la. A prática de se refletir sobre essa unidade sem um instrumental rigoroso, sério e bem fundamentado se converte em um “jogo estéril e enfadonho”, e as reuniões de educadores/as que propõem o exercício da reflexão crítica sobre a prática sem se atentarem para um planejamento sistematizado para este fim acabam por se esvaziar e fenecer em sua realização.

Caminhando para o fim do encontro, propusemos que o grupo de colaborador/as realizasse um exercício de síntese da roda de conversa na tentativa de expressá-la em uma palavra. Após alguns minutos de reflexão cada participante pronunciou a sua palavra escolhida, conforme relatamos no Quadro 9:

Quadro 9 – Palavras codificadoras da Roda 2

Docente	Palavra
Copaíba	Conflito
Ipê	Reflexão
Baobá	Acordo/acorda
Flamboiã	Diálogo
Aroeira	Resiliência
Jambo	Desafio
Resedá	Troca
Jacarandá	Coragem
Manacá	Corporificação

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador a partir das palavras apresentadas pelas Professoras do CAp. Roda de Conversas realizada em 23/10/2019.

A partir das palavras do/as professor/as, propusemos ao grupo que construísse uma frase representativa das discussões como síntese do encontro, a qual segue transcrita no Quadro 10.

Quadro 10 – Frase síntese da Roda de conversas 2

“O **diálogo**, a **troca** e a busca de **acordos** comuns na docência implica um **desafio**, pois gera uma **reflexão conflituosa**, porém pode ser um caminho para **corporificar** a **coragem**, a **resiliência** e a transformação. **Acorda!**”

Fonte: Elaboração das Professoras da Área de Alfabetização do CAp Federal mineiro. Roda de conversas realizada em 23/10/2019.

As situações-limites percebidas nesse encontro apontaram para a necessidade de tempo para qualificar a orientação de estagiários/as; desarticulação da unidade teoria-prática entre a equipe, condição que revela incoerências por não haver um lugar-tempo para a reflexão crítica sobre a prática entre os pares, o que dificulta até mesmo à prática de orientação de estagiários/as; percepção da reprodução da estrutura opressora da sociedade manifestada em atitudes que revelam menosprezo pelos saberes e conhecimentos do outro em contextos amplos e restritos da escola.

5.5 Roda 3: Diálogo com os pares

Nosso terceiro momento de diálogo aconteceu no dia 06 de novembro de 2019, em uma manhã de quarta-feira no CAp onde estávamos desenvolvendo a pesquisa e contou com a presença de 6 docentes da área de Alfabetização quais sejam: Baobá, Araucária, Jambo, Oliveira, Resedá, Jacarandá e Manacá.

Após o término da Roda 2²⁷, aconteceu uma situação interessante. Na sequência, o grupo iniciou uma reunião da área de Alfabetização para tratar de questões de ordem administrativo-burocrática. Acontece que o/as professor/as ainda estavam sensibilizado/as pelas reflexões realizadas em nosso encontro dialógico anterior e a Professora Ipê, em determinado momento, retomou nossa fala que iniciou o encontro anterior apontando para a necessidade de termos espaços de acolhimento no processo de constituição do sujeito, evidenciando uma contradição percebida durante um processo particular de adoecimento vivido por ela, o qual a levou a afastar-se de suas atividades de trabalho durante vários dias. Na ocasião, a professora expôs seu sentimento de desapontamento com o grupo, tendo em vista que, na ocasião delicada em que se encontrava, sentiu falta de manifestações acolhedoras. Ela havia recebido ligações realizadas por colegas de outras áreas da escola, entretanto não pelas pessoas do grupo do qual ela fazia parte de uma maneira mais próxima.

Ante a exposição realizada por Ipê, a docente Baobá se valeu da palavra para expressar suas reflexões e disse que, em sua concepção, existem diferentes maneiras de oferecer acolhida ao/a coleg/a que, em determinado momento da vida, encontra-se em uma situação de maior vulnerabilidade. Baobá compreendia que aquele coletivo de professor/as, ofereceu cuidado e acolhida à colega durante o tempo de afastamento, ao substituí-la²⁸ em sala de aula, procurando zelar para que o seu planejamento pedagógico com os/as educandos/as da turma onde atuava não fosse interrompido, mas efetivado da melhor maneira possível.

²⁷ Destacamos que após cada Roda de Conversas, o pesquisador e a professora orientadora, realizavam a análise da interlocução entre as professoras em aproximação com os princípios da metodologia da investigação dos temas geradores e nessa ocasião discutíamos quais seriam os possíveis “núcleos de contradição” identificados, na tentativa de planejarmos a codificação desses núcleos, para orientarem as discussões descodificadoras a serem construídas pelo grupo na roda de conversa seguinte.

²⁸ A área de Alfabetização do referido CAp, atualmente, em função do estado de precarização que se encontra, no que diz respeito às condições objetivas de trabalho, não possui em seu quadro de docentes nenhum profissional que ocupe o cargo de professor/a eventual devido ao posicionamento adotado pelo Ministério da Educação (MEC), de não disponibilizar essa vaga à Instituição. Esse posicionamento se torna objeto de críticas e insatisfação do/as professor/as alfabetizador/as, uma vez que, mesmo com uma carga horária extensa de trabalho, destinada às horas/aula aos/as educandos/as das turmas em que atuam, nas ausências eventuais de colegas da área e até mesmo de professores/as das licenciaturas especializadas, necessitam também assumir as aulas dos/as docentes ausentes em outras turmas, intensificando assim a sobrecarga e precarização do trabalho.

O encontro prosseguiu e propusemos a análise sobre o 2º princípio da formação permanente proposta por Freire (1991, p. 80), qual seja: “A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. Para nós, estava claro que esse princípio guardava estreita relação com o primeiro, discutido no encontro anterior, uma vez que, para o/a educador/a criar e recriar a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano, é importante que ele se perceba como sujeito integrado e não acomodado ou adaptado ao mundo e para isso é necessário refletir criticamente sobre o seu cotidiano.

Com a intenção de instigar o debate, expusemos uma questão problematizadora que mobilizasse o pensamento do/as participante/s de modo a não perdermos de vista a relação dialética que um princípio guardava com o outro, constituindo a totalidade da situacionalidade investigada.

Ao fazer um relato oral da roda anterior, sem mencionarmos explicitamente o segundo princípio supracitado, como sendo o mediatizador de nosso diálogo, na tentativa de captar ainda mais a compreensão individual e coletiva do grupo sobre o movimento constitutivo do ser sujeito, perguntamos: Você, como professor/a alfabetizador/a neste CAp, se vê como sujeito de sua prática? Em que medida o seu percurso formativo, considerando desde a formação inicial, contribui, contribuiu ou tem contribuído para que você se constitua como sujeito de sua prática?

A Professora Baobá, foi a primeira a se manifestar: *“Eu não sou sozinha. Eu sou sujeito que interage, que aprende, que ensina no mundo. Esse mundo me constitui também no meu processo de ser. E aí? Que mundo é esse?”*

A professora demonstrou que compreendia o ser sujeito em uma perspectiva do desenvolvimento do autocuidado consigo mesmo e do cuidado com o outro. No entanto, em sua perspectiva, entendia que o contexto macrossocial guarda relações com esse processo, não se restringindo no âmbito de uma busca pessoal solitária, e apontou que não há autocuidado que consiga promover a saúde do sujeito em um contexto político social opressor, cuja estrutura é reproduzida na realidade micro da escola.

E aí você tem uma sociedade que reproduz isso e uma Escola que reproduz esses micro-poderes também. Porque o que a gente está vivendo aqui é uma disputa²⁹ também, de poderes e de qualidade de vida. Mas para que uns

²⁹ Ao se referir à disputa vivenciada pelo grupo, a professora fazia menção a uma luta que vem sendo travada pelo grupo de professor/as na escola pela isonomia da carga horária de trabalho no que diz respeito à distribuição de horas/aula por docentes de diferentes áreas do conhecimento do CAp, uma vez que existe significativa discrepância na instituição. Atualmente, o/as professor/as da área de Alfabetização cumprem 18 horas/aula

tenham qualidade de vida outros têm que trabalhar até morrer! Então tudo isso, esses micro-poderes que estão aí... Governo, sociedade, isso rebate aqui também, rebate na minha prática. Por mais que eu seja um ser humano que esteja buscando a meditação, a ioga, a terapia que tem me feito bem, eu não sei por quanto tempo, dou conta. E quando a gente chega no “eu – sujeito”, parte disso tudo aqui. Eu tenho então uma professora que busca autoria e protagonismo, mas que também não pode esquecer que é mulher, que é mãe, que é profissional, que é cientista, que é filha. Enfim...ou seja, são diferentes papéis e que rebatem aqui também. (Professora Baobá. Roda de Conversas realizada no dia 06/11/2019).

A constituição do ser sujeito, na análise da professora, guarda relação direta com os aspectos do contexto macro e micro social que se revelam opressores e desumanizantes à medida que suprimem o direito de ser mais, afetando, desse modo, o exercício dos múltiplos papéis e funções sociais diversas desempenhadas pelo ser humano em seus mais variados contextos de atuação.

A professora Oliveira relatou sua percepção da existência de uma situação de contradição, à medida que compreendia que não somos sujeitos o tempo todo, como grupo, uma vez que mesmo ativo/as e participativo/as não existia a implementação de mudanças na realidade. No entanto, reconheceu que o coletivo de docente/s alfabetizador/as do CAP encontrava-se, em sua análise, em um processo de constituição de grupo sujeito, mas afirmou que a palavra-base para ser sujeito seria diálogo e, nesse aspecto, o grupo encontrava um grande desafio.

Eu penso que, para buscarmos esse autocuidado, para buscarmos esse grupo enquanto força, enquanto coletivo, o diálogo é fundamental. E o que nós vivenciamos muito na nossa Área - e acho que na escola como um todo – é a escuta de demandas e é só realizando tarefas... cumprindo tarefas. “Vamos definir tal ponto!” “Ah, não. Minha opinião é tal!” Mas o diálogo em si não está presente na nossa Área. Porque o diálogo envolve algo muito mais profundo, muito mais de conhecer a história de vida de todos nós. Qual é a história de vida de cada um aqui? Quais são as relações que nós trazemos para este espaço? As nossas formações? Tudo isso contemplando no “ser sujeito”. Então, é ilusório o lugar que a gente ocupa, dizendo que “existe o diálogo”. Existem informes, existe discussão, mas dialogicidade em si, acho que é uma coisa em que a gente poderia pensar. (Professora Oliveira. Roda de Conversas realizada no dia 06/11/2019).

Avançando em sua reflexão, a professora sinalizou, mais uma vez, a necessidade de uma revisão na organização do trabalho, porque considera que as condições objetivas do contexto

semanais frente aos/às educandos/as, a maior jornada de trabalho do Colégio de Aplicação no que se refere a esse quesito.

social da realidade onde o ser humano se encontra podem potencializar ou enfraquecer o processo de constituição do sujeito individual e coletivo por meio do diálogo.

Ao compartilhar suas reflexões, a professora Jacarandá ponderou que a pergunta mobilizadora da roda de conversa a fez perceber que ainda não tinha pensado sobre o ponto em discussão, concluindo que o grupo da área de Alfabetização tem assumido um lugar de estar *sujeitado pelas práticas* ao invés de ser um grupo sujeito da prática, como Freire (1991) propõe.

O excesso de atividades e a forma de organização do trabalho, em certa medida, têm privado a manifestação da afetividade e capacidade de acolhimento humano entre o/as próprio/s docente/s do grupo. Nessa direção, a Professora Jacarandá destacou a necessidade de haver uma mobilização em âmbito pessoal e coletivo para a transformação da realidade percebida.

[...] se a gente não se mobilizar individualmente, num processo subjetivo e por um processo coletivo, a gente não vai sair do lugar. Então, nós, nesse sentido, temos que ficar atentos para perceber em que medida essa prática está, de fato, nos engolindo. E muitas vezes eu já me vi também sujeitada.
(Professora Jacarandá. Roda de Conversas realizada no dia 06/11/2019).

Dando continuidade ao diálogo, a professora Manacá da Serra, teceu suas reflexões na mesma direção das professoras anteriores, porém chamou-nos a atenção o fato de ter sido a única docente que expressou como sua formação inicial havia contribuído ou ainda contribuía com a sua constituição como sujeito.

Minha formação inicial não corroborou para ser ativa e criativa no processo de ser professor. Mas a minha experiência de estar na sala de aula tem me ensinado muito sobre minha identidade docente. A formação continuada e o compromisso correlato de experiências com outros professores têm contribuído para a busca do protagonismo na minha prática. Estudar e manter o contato com outros professores tem me feito compreender que posso ser criativa e buscar a criatividade dos alunos em tarefas simples, reinventadas em sala de aula, mas sem o auxílio de livro didático e práticas já acostumadas anteriormente, mas sim, tentar ser inovador e transformador. Inovador no sentido de descobertas de formas que levem à escuta dos meus alunos e levar em consideração a vontade, o interesse e o protagonismo deles.
(Professora Manacá da Serra. Roda de Conversas realizada no dia 06/11/2019).

A Professora Manacá da Serra avaliou que a sua vivência profissional com outros/as professores/as em sua formação permanente contribuiu mais significativamente para a constituição de sua identidade do que a formação inicial, porque entendia que esta não havia corroborado a construção de uma postura ativa e criativa em seu quefazer docente que garantisse a escuta dos/as educandos/as para considerar o protagonismo deles/as durante o

processo de ensino-aprendizagem. A fala da professora chamou-nos atenção para a importância da interformação, conforme García (1999) propõe ao se referir à formação docente, bem como Freire (2019) sinaliza ao anunciar que é na comunhão dialógica e colaborativa com outros seres humanos cointencionados a conhecer o mundo e mediatizados por ele mesmo que homens e mulheres se desenvolvem. Nesse contexto, a professora Manacá da Serra reforçou essa compreensão ao afirmar que a experiência de estar em sala de aula, o estudo e o contato com outros/as professor/as têm contribuído para que ela perceba que pode ser criativa sem o auxílio de livros didáticos e até mesmo de práticas costumeiras. Essas condições vivenciadas pela docente têm apontado para um processo de construção de uma prática profissional autônoma e transformadora realizada na comunhão com seus pares.

Sobre o aspecto relacionado à escuta das crianças, a Professora Jacarandá comentou que, se não conseguirmos realizar essa prática, é porque algo não estaria adequado. Nesse momento, o/as professor/as falavam sobre o tempo escasso para o cumprimento de um conteúdo programático que em geral inviabiliza o movimento dialógico com os/as educandos/as em sala de aula, reflexão reforçada por Jacarandá, que ressaltou: *“Então, quando o tempo, quando a organização não permite isso, eu me sinto sujeitada enquanto professora. Essa é uma questão importante: Ter a voz, mas também dar a voz a elas”* (Roda de Conversas realizada no dia 06/11/2019).

O encontro foi permeado por reflexões reveladoras e muitas contradições vivenciadas pelo grupo de professor/as sobre o processo de constituição do sujeito em uma perspectiva individual e coletiva, ressaltando mais uma vez a necessidade de lugar-tempo para diálogos formativos entre os pares.

Nessa Roda de Conversas, identificamos as seguintes situações limites: o excesso de trabalho inviabiliza a prática do diálogo tanto entre os pares quanto entre as crianças e impossibilita a implementação de mudanças significativas no contexto de trabalho. O principal aspecto levantado nesse encontro foi a necessidade pungente do diálogo, um dos pilares fundamentais da educação problematizadora.

O diálogo, conforme propõe Freire (2019), é um fenômeno humano, é a própria palavra que possui elementos constitutivos em sua própria natureza. Esses elementos que constituem a palavra se revelam em duas dimensões: ação e reflexão, como unidade inseparável, como práxis. A palavra verdadeira é a própria práxis. Pronunciar a palavra verdadeira significa transformar o mundo. Ora, se o autor assegura a existência da palavra verdadeira, isso implica de igual modo na existência da palavra falsa. O que caracterizaria cada uma delas?

Começemos por elucidar o conceito da palavra falsa ou palavra inautêntica. Para Freire (2019), essa palavra é incapaz de transformar a realidade uma vez que ela dicotomiza a unidade dialética que formam a práxis: ação e reflexão. Quando a palavra é dita desprovida de ação torna-se em “palavreria, verbalismo, blá-blá-blá...” É impossível denunciar o mundo sem se comprometer com sua transformação. Já quando a palavra dita é desprovida de reflexão, torna-se “ativismo” que por sua vez, nega “[...] a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo” (FREIRE, 2019, p. 108).

Dizer a palavra sem a devida reflexão implica em mecanicidade que aponta ausência dos questionamentos necessários como combustível para a compreensão da razão de ser das coisas. Essa nos pareceu ser uma situação vivenciada por nosso/as interlocutor/as, justamente pela ausência do diálogo problematizador em função de um ativismo pragmático exacerbado causado pelo excesso de tarefas e responsabilidades que impossibilitavam o grupo estabelecer como prioridade diálogos formativos e problematizadores entre si, fazendo-o/as sentir muitas vezes como sujeitados por uma prática profissional exaustiva do que sujeitos de sua prática, conforme propõe Freire (1991).

A palavra verdadeira, para Freire (2019), é aquela que pronuncia o mundo no sentido de desvelá-lo, de denunciá-lo e anunciá-lo em um processo que busca a apreensão e compreensão desse mundo, como realidade concreta onde o homem está sendo em conexão com a totalidade dessa realidade. Nessa direção, dizer a palavra verdadeira implica necessariamente na assunção de compromisso de transformação dessa realidade pronunciada. No entanto, esse compromisso inexistente sem a presença da ação transformadora.

Se ao dizer a palavra o sujeito pronuncia o mundo para problematizá-lo intencionado à sua compreensão e possível transformação, dizer a palavra significa inserir-se em um processo educativo. Esse processo educativo, por sua vez, não se dá no isolamento silencioso, na reclusão individual subjetivista para uma possível contemplação e análise da realidade como quem está fora dela e até mesmo dela foge, desprezando-a; ao que Freire (2019) considerou como sendo uma “esquizofrenia histórica”. O processo educativo, para o autor, se dá por meio da comunhão entre homens e mulheres, que se educam uns aos outros, mediatizados pelo mundo.

Como pensar na comunhão entre os seres humanos, como processo educativo, sem o diálogo, sem a palavra? Haveria a possibilidade da existência de uma comunhão entre homens e mulheres silenciosa?

Depreendemos, a partir das proposições freireanas, que o diálogo é a essência da educação enquanto processo de busca, de compreensão e de transformação da realidade e por isso, sendo um caminho para a constituição e humanização do homem, é tão importante termos

uma compreensão, cada vez mais clarificada, do que é diálogo. Sendo assim, torna-se importante pensarmos no que o diálogo não é, para talvez melhor apreendermos o que ele é.

O diálogo, como palavra autêntica, não é um “ato de depositar ideias de um sujeito no outro”, tampouco “simples trocas de ideias a serem consumidas pelos “permutantes” (FREIRE, 2019, p. 108). Essa situação foi vivenciada pelo grupo de professor/as participantes de nossa pesquisa, conforme apontou a Professora Oliveira, ao afirmar que os espaços onde o coletivo se reunia estavam muitas vezes reduzidos a comunicados, informes, repasses e não à reflexão crítica e colaborativa.

Para viabilizar o diálogo figuramos relevante adotar uma postura que horizontaliza as relações e supera as contradições que segregam, separando os que sabem dos que não sabem, os intelectuais dos leigos, o/a educador/a dos/as educandos/as. O diálogo não é possível se não existe essa clareza de entendimento quanto ao ser mais como direito de todas as pessoas. Desse modo, é preciso que aqueles/as que se encontram negados em seu direito de pronunciar o mundo, reconquistem-no e proíbam a permanência de tal situação, já que Freire assevera que o diálogo é encontro e

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 2019, p. 110).

Para o autor, o diálogo é caminho que os seres humanos, ao escolherem trilhá-lo, ganham significação como homens e mulheres, haja vista que é nesse caminho que práxis (ação e reflexão) materializa-se em corpos conscientes que se encontram para, em comunhão, educarem-se uns aos outros num processo de compreensão da realidade visando poderem transformá-la e fazê-la cada vez mais humana. “Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019, p. 109).

Torna-se pungente a nossa compreensão de que dizer a palavra não é privilégio de alguns, porém é direito de todos, porquanto: “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição com o qual rouba a palavra aos demais” (FREIRE, 2019, p. 109).

5.6 Roda 4: Comunhão colaborativa/lugar-tempo

Nosso quarto encontro, diferentemente dos anteriores, aconteceu em uma tarde de terça-feira, no dia 28/04/2020, contando com a participação de 10 colaborador/as quais sejam: Ipê, Baobá, Araucária, Flamboiã, Aroeira, Oliveira, Resedá, Jacarandá e Manacá da Serra. Esse encontro foi para nós uma experiência inédita e desafiadora, visto que a sua realização se deu sob circunstâncias impostas a nós por uma realidade global complexa e em certa medida angustiante relatada nas páginas anteriores.

Tratou-se do primeiro diálogo realizado de maneira remota pelo aplicativo de videoconferência *Zoom*, em função do lamentável contexto de pandemia mundial causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, que impôs a sociedades de países afetados as devidas medidas de distanciamento social como sendo uma das principais estratégias de prevenção e controle da doença, conforme recomendação do Ministério da Saúde brasileiro e a Organização Mundial da Saúde, bem como órgãos oficiais de pesquisa em saúde em âmbito nacional e internacional.

A 4ª Roda de Conversas aconteceu com um intervalo relativamente extenso da reunião que a antecedeu. Por esse motivo, antes de propormos a reflexão sobre o 3º princípio da formação permanente proposto por Freire, como de costume, iniciamos fazendo um retrospecto do que já havíamos discutido até então.

Feitas as devidas considerações iniciais, apresentamos o terceiro princípio: “A formação do educador deve ser constante, sistematizada porque a prática se faz e refaz” (FREIRE, 1991, p. 80). Em seguida, perguntamos ao grupo: De que maneira a nossa formação profissional permanente, como equipe de professor/as alfabetizador/as acontece? De maneira constante e sistematizada?

A pergunta inicial gerou outro questionamento que logo foi verbalizado pela Professora Oliveira: “*Estou pensando primeiro no que a gente está chamando de formação. Me veio aqui essa dúvida, essa reflexão*”. Partindo dessa problematização, a professora expôs que, pensando nesse fenômeno de uma forma mais ampla, qualquer espaço poderia ser formativo desde que o sujeito nele inserido assumisse uma postura crítico-reflexiva. Prosseguindo, ponderou que os/as docentes do CAP, lotados/as em uma das Unidades da Universidade Federal, atuavam nas diversas frentes exigidas: ensino, pesquisa, extensão, gestão e representatividade, e que, portanto, essa atuação partia das inquietações da prática pedagógica que se constituíam como força mobilizadora da ação de cada um. Afirmou que todos os espaços de atuação e reuniões dos/as docentes eram formativos, quais sejam: os planejamentos coletivos, planejamentos por ano de ensino, reuniões de área, reuniões de diálogo, reuniões de ciclo, reuniões de comissão

de representatividade, grupos de pesquisa, salas de aula. Todavia, sinalizou que sentia falta de tempo para o diálogo, em razão de nesses espaços, segundo ela, “[...] a gente mais recebe e não tem o tempo necessário que precisaríamos para dialogar, para ter realmente esses espaços de troca”.

De acordo com a Professora Baobá, pensando em um trabalho coletivo, o CAp ainda não executa um projeto de formação com os/as docentes.

Eu penso que a Escola sempre atua como formadora, mas ela não atua na perspectiva formativa no âmbito coletivo. Cada um está nos seus grupos de estudo, grupos de pesquisas, pensando nas formações, mas no âmbito individual. Agora...em que momento isso se volta para a escola? Em que momento isso vira consenso? É muito difícil! E eu ainda não tenho visto nenhuma ação nesse sentido. (Professora Baobá. Roda de Conversas realizada no dia 28/04/2020).

A professora analisou que, nesse contexto, a escola possibilitava caminhos para a formação individual, contudo, não no âmbito coletivo, porque, para isso, a busca por consenso seria fundamental e difícil. Nessa direção, os espaços apresentavam potencial formativo, entretanto, não cumpriam ainda com esse propósito.

A Professora Manacá da Serra disse, na sequência, que ao se pensar na formação, novamente voltava-se para as inúmeras atividades de trabalho e reuniões que o grupo participava na escola, nos quais, ao final de cada encontro, a pergunta que parecia ecoar era: “Qual é a próxima tarefa a ser cumprida?”. Lembrou-se de um grupo de estudos que a área propôs no passado, relatando a dificuldade de encontrar um horário comum para os encontros, já que havia atividades que priorizavam como mais urgentes e relegavam a formação para segundo plano. Desse modo, percebia a existência de um movimento de avanços e retrocessos no grupo de alfabetizador/as, já que em função da necessidade de cumprir com tarefas que apresentavam um caráter de maior urgência, ligadas à prática de ensino-aprendizagem, as questões de ordem administrativas e burocráticas da Instituição, a formação coletiva era adiada para outro momento.

Na sequência, Jacarandá apontou para a necessidade de lugar-tempo para o diálogo entre o/as colega/s, fazendo uma relação entre sua formação inicial na graduação com as dúvidas que surgem no exercício da prática docente, que poderiam ser partilhadas tendo em vista que a formação inicial em práticas alfabetizadoras no curso Pedagogia, na opinião dela, foi insuficiente. Destacou que percebia o grupo em um momento inicial de mobilização na tentativa de constituir esse espaço dialógico.

Eu acho que estamos caminhando para ter um espaço de diálogo. Então, como é que eu vou refletir sobre o meu cotidiano sozinha? Como é que eu vou ensinar tal coisa de tal maneira? ‘Olha...eu fiz isso’. ‘Como foi que você fez?’ Será que deu resultado? Então a gente precisa de tempo e espaço garantido, né? Eu sinto que...não é que não estamos fazendo nada, mas sinto que a gente está começando um movimento de garantir esses espaços sistematizados para nos formar, conversar, tirar dúvidas, aprender, conhecer novos autores. Então, nesse momento o grupo do qual estou fazendo parte, o GEPA, é um espaço formativo para mim, enquanto professora alfabetizadora. Porque vem desconstruir um monte de coisas e aprender com várias pessoas. E aí, esse grupo, esse papel que a gente vai fazer nesse grupo, ele vai impactar na minha constituição enquanto professora e vai reverberar lá na minha sala de aula. (Professora Jacarandá. Roda de Conversas realizada no dia 28/04/2020).

As ponderações da professora Jacarandá foram oportunas porque revelaram o movimento práxis no qual ela percebia o grupo e a sua importância para a formação permanente do/as docentes de uma maneira sistematizada, conforme propõe Freire (1991). A exposição da docente sinalizava que o grupo começava a se assumir como protagonista de sua formação, ao passo que se mobilizava rumo à conquista de espaços para a partilha de saberes e construção colaborativa do conhecimento entre os pares.

Nesse sentido, Freire (2019, p. 227, grifo do autor) propõe que na teoria dialógica da ação os “[...] sujeitos se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação”. Em concordância com o autor, refletimos que no encontro, na comunhão, na interação entre as pessoas, existe a possibilidade da construção de um caminho que, ao ser trilhado com o outro, potencializa as oportunidades de se concretizar a transformação.

A professora Flamboiã compartilhou sua experiência de atuação profissional em outras instituições em que havia lugar-tempo garantidos para momentos formativos com os/as educadores/as. No entanto, a participação nesses encontros era uma medida imposta pelo diretor da escola, o que não ocorre no CAp, onde os docentes têm a autonomia para buscar a sua formação por iniciativa própria. A professora vê essa realidade de maneira positiva, no entanto, sopesou que, por não haver momentos coletivos sistematizados, a constituição da identidade do grupo da área de Alfabetização estaria fragilizada.

Dando continuidade à discussão, a professora Resedá explicitou a contradição percebida durante a discussão no que se refere à existência de espaços para muitas reuniões coletivas, mas que, em função da escassez de tempo a dimensão dialógica se perde, provocando um sentimento de angústia e tristeza no/as educador/as:

Tem essa questão de a gente querer trocar mais, querer estar mais junto, poder trocar mais. Mas não conseguimos pela limitação do tempo. A questão do diálogo, eu acho complicada porque é como vocês falaram... como o

Johnatan falou...da contradição: “Você tem o espaço, mas você não tem”. É porque tem o espaço. E às vezes a gente está com tanta angústia ali, querendo falar de tantas coisas, e discutir tantas coisas, precisando ser alimentado de tantas coisas, que o que vai ser falado nem sempre vai contemplar as nossas necessidades. E aí não se otimiza, e a gente vai percebendo o tempo acabar e vai ficando triste. (Professora Resedá. Roda de Conversas realizada no dia 28/04/2020).

Para conhecermos os múltiplos espaços que os/as professor/as consideravam como potencial formativo - apesar de não cumprir esse propósito; organizamos no Quadro 10 informações sobre as atividades desenvolvidas no CAp.

Quadro 11 – Reuniões e atividades dos/as docentes do CAp federal Mineiro

Modalidades de reuniões e atividades	Periodicidade	Participantes	Objetivos e/ou temas discutidos:
CPA (Conselho Pedagógico administrativo)	Mensal	Coordenadores de área e demais representantes dos outros seguimentos da Comunidade escolar	Representa o órgão máximo de função normativa, consultiva, deliberativa e de planejamento da escola, nos âmbitos político, pedagógico e administrativo.
Reunião de ciclos (1º, 2º e 3º ciclos)	A cada dois meses. Duração: 3 horas	Professores/as e coordenadores/as de cada área do conhecimento especificamente do seu ciclo de atuação e assessoria.	Organizar, informar, discutir as propostas de ensino do Ciclo.
Diálogo	Trimestral e/ou conforme demanda pedagógica Duração: 3 horas	Professores/as das turmas de determinado ano de ensino e Psicólogo/a Escolar	Discutir e propor soluções para as dificuldades das turmas.
Conselho de Avaliação Discente/ Conselho de Classe	Annual Duração: 3 horas	Professores/as e coordenadores/as de cada Área do Conhecimento especificamente do seu Ciclo e ano de atuação, Psicólogo/a Escolar e Assessoria.	Discutir coletivamente sobre os processos de ensino- aprendizagem dos/as estudantes e professores/as de cada turma.
Reunião de enturmação	Annual Duração: 3 horas	Professores/as e coordenadores/as de cada Área do Conhecimento especificamente do seu Ciclo e ano de atuação, Psicólogo/a escolar e Assessoria.	Estabelecer coletivamente, critérios de enturmação de estudantes e turmas, para o ano posterior.
Reunião de Área	Semanal Duração: 1h30	Coordenadora e Professor/as da Área de Alfabetização.)	Discutir, organizar e propor sobre as questões pedagógicas e administrativas tratadas no Conselho de Coordenadores.

Reunião de Planejamento por ano de ensino	Semanal Duração: 3 horas	Professores/as de um mesmo ano de ensino.	Discutir e planejar questões relativas ao trabalho pedagógico realizado em cada ano de ensino e propor alternativas para questões educativas nas salas de aula e na escola.
Atendimento às famílias	Mensal Duração: 3 horas	Professores/as e familiares de estudantes (Psicólogos/as, Assistente Social e Assessoria, quando necessário.	Dialogar, refletir e encaminhar questões referentes à situações diversas sobre os/as estudantes, com o objetivo de promover ações em parceria.
Recuperação Paralela	Quinzenal Duração: 1h30	Professor/as e estudantes (convocados/as pelo/as docente/s)	Intervir e promover atividades diferenciadas para estudantes que apresentam especificidades na aprendizagem.
Planejamento coletivo	A cada 3 meses Duração: 3 horas	Coordenadora de área, todos/as os Professores/as atuantes no 1º Ciclo, Psicólogo/a Escolar e Assessoria.	Discutir, avaliar, definir alinhar as propostas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no 1º Ciclo.
Reuniões com estagiários/as e monitores/as do AEE	A critério de cada professor/a	Professor/a e Estagiários/as	Orientar e promover a formação e ações conjuntas.
Grupos de Estudos e/ou pesquisa e atividades de extensão	Semanal Duração: 1h30	Professores de uma mesma Área e/ou por adesão	Promover ações formativas, de estudos e pesquisas com a própria Área e demais instituições, com o intuito de estender às ações e resultados para a comunidade em geral.
Comissão	Semanal Duração: 1h30	Por adesão e/ou representação	Discutir temas importantes para a escola referentes a cada tipo de comissão.

Fonte: Quadro de reuniões apresentado por Camargo (2014, p. 138) referente ao ano de 2005, por nós adaptado em julho/2020.

É importante destacar que o Quadro 10 retrata a realidade do início do ano de 2020, após anos de lutas e reivindicações do grupo de professor/as da área de Alfabetização por melhores condições de trabalho junto à Direção da escola, ao CPA, ao Sindicato dos Docentes e até mesmo à Reitoria da Universidade. O formato das reuniões tal como demonstrado acima, não era o que encontramos ao iniciarmos nossa pesquisa no ano de 2019. Todas as reuniões aconteciam com uma frequência bem maior, intensificando a sobrecarga de trabalho e corroborando a manutenção de um ativismo pedagógico observado no cotidiano dos/as

docentes, todavia, em virtude da pandemia causada pela Covid-19, as atividades foram suspensas e serão reorganizadas na retomada do Ensino Remoto Emergencial.

De maneira geral, percebemos que o grupo de alfabetizador/as apontou a existência de espaços potencialmente formativos, previstos inclusive em seus respectivos planos de trabalho, como demonstrado no Quadro 10: as reuniões de área, de diálogo, de ciclo, planejamento por ano de ensino, planejamento coletivo, grupos de estudo, inclusive a sala de aula, uma vez que viabilizam, em certa medida, algum tipo de troca entre os pares. Entretanto, demonstrou, de maneira controversa, que sente falta de garantia de lugar-tempo sistematizados voltados para o diálogo, reafirmando a realidade desse desafio, e apontou ser fundamental a construção de uma consciência coletiva.

É importante refletirmos sobre a contradição revelada pelo grupo no que tange aos múltiplos espaços ocupados em relação com a não satisfação de seus anseios formativos, que por sinal causava um sentimento de angústia. Mais uma vez, identificamos a categoria “comunhão”, a partir do que Freire (2019) propõe como o caminho possível para que homens e mulheres possam educar-se uns aos outros e assim libertarem-se uns aos outros.

O processo educativo ou formativo em Freire parte de teoria dialógica, que se fundamenta na concepção de educação problematizadora. Para que ela se consolide no diálogo, como o próprio nome indica, faz-se necessário a intercomunicação daqueles/as que se propõem a desvelar o mundo em comunhão por meio da pronúncia da palavra que revela a leitura de mundo que cada um possui.

Esse processo sugere a problematização do objeto cognoscível de maneira cada vez mais crítica, de modo que os sujeitos nele envolvidos, ao se desafiarem na leitura de mundo, que vai se criticizando à medida que se desafiam, colaborem mutuamente na construção de uma compreensão mais crítica e desalienada da realidade. Uma compreensão que consegue captar um problema em conexão com outro em uma dimensão de totalidade (FREIRE, 2019).

A problematização realizada na comunhão colaborativa, conforme o autor propõe é contrária à teoria da ação antidialógica que coisifica os sujeitos ao invés de o humanizar. Coisifica-o porque não há colaboração, todavia, dominação de um sujeito sobre o outro, revelando a existência de dois polos distintos: o que exerce o seu direito à palavra e o que é negado a ela; o que fala e o que escuta. Freire (2019) assevera que na teoria dialógica homem e mulher se encontram para vivenciarem a experiência da práxis transformadora da realidade em colaboração.

Ao observarmos a realidade do CAp, percebemos que embora o/as professor/as se apropriem de um discurso calcado na teoria dialógica, na prática, as ações revelam certas

contradições, uma vez que os múltiplos espaços de reuniões coletivas na escola, apontados pelo/as colaborador/as de nosso estudo, como apresentando potencial formativo, na prática, não corroboram o exercício do diálogo autêntico. Isso ocorre em função dos espaços assumirem, na maioria das vezes, um caráter mais informativo, destinado a repasses ante as demandas sempre urgentes que requerem decisões e respostas rápidas do grupo de professores (as).

A esse respeito afirma Freire (2019, p. 229): “Problematizar, porém não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”. A realidade posta como problema requer análise crítica sobre ela que, por sua vez, pressupõe diálogo, partilhas de palavras pronunciadoras do mundo. Tais ações requerem tempo e lugar que sejam acolhedores da subjetividade de cada sujeito que compõe determinado coletivo, para que se sintam confortáveis e seguros para pronunciarem sua leitura de mundo. Nesse sentido, em muitas ocasiões, a problematização dialógica e colaborativa da realidade em que os/as docentes estão inseridos/as se demonstra comprometida, uma vez que o tempo destinado frente à constante urgência para a elaboração de posicionamentos coletivos é escasso, o que dificulta a reflexão crítica realizada por meio do diálogo.

Carlos (2007) oferece-nos importante contribuição para refletirmos sobre esse núcleo de contradição ao elucidar as diferenças existentes entre lugar e não-lugar. Apoiando-se em Santos (1995), a autora considera que “lugar” é onde a vida se dá com todas as suas contradições e, por isso, deve ser compreendido sopesando as implicações existentes entre a densidade técnica, a informacional, a comunicacional e normativa, acrescentando ainda a dimensão tempo.

A autora pondera que o lugar deve ser compreendido a partir da tríade habitante-identidade-lugar; sendo o espaço apropriado pelo ser humano e, assim, repleto de sentidos e significados à medida que sua vida vai se constituindo cotidianamente nesses lugares. São as relações que o ser humano estabelece com o lugar que faz com que ele seja impregnado de sentido ou não. Se não há sentido impregnado pela relação estabelecida entre sujeito e lugar, possibilitando sua apropriação por meio da convivência, que se dá no diálogo, na criação intercomunicativa da vida entre homens e mulheres cointencionados ao mundo, logo, há o triunfo pela imposição das formas, dos monumentos e, não, da vida. As formas se impõem à apropriação humana.

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se

reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao *lugar* como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. (CARLOS, 2007, p. 22).

A partir da definição de lugar, a autora considera a existência de seu antagônico na relação dialética que o constitui, citando Auge (1994), cujos pressupostos asseveram que se homens e mulheres ocupam determinado espaço, não o reconhecendo como identitário, nem como relacional e histórico, logo se define o não-lugar como sendo um espaço onde a solidão é sentida mesmo em meio a presença de outras pessoas, vez que não possibilita a convivência autêntica.

Nesse sentido, ao nos reportarmos ao contexto de nossa pesquisa, com o auxílio das reflexões de Carlos (2007) sobre “lugar” e “não-lugar”, depreendemos que, embora o grupo de professor/as compreendesse que haviam diversos espaços potentes para a formação, estavam esvaziados de sentido e significado formativo, uma vez que em função do ativismo vivenciado e das demandas sempre urgentes, não possibilitavam a convivência autêntica de modo que pudessem conferir reconhecimento relacional e identitário.

As declarações evidenciaram que se constituíam como espaços que mais o/as sobrecarregavam do que realmente o/as desafiavam, no sentido de impulsionar a práxis transformadora, uma vez que não possibilitava o diálogo autêntico, a comunhão colaborativa, como materialização da convivência problematizadora, logo, desafiadora e produtora da vida e que por isso, não produziam identidade. Ao contrário disso, esvaziava a individualidade coletiva, já que são espaços banhados pelo ativismo de uma área tomada por um acúmulo de tarefas que parecem exceder o tempo que dispõem para realizá-las. Nesse ponto, os espaços considerados como potencialmente formativos constituem-se como não-lugares. Daí a razão da contradição reconhecida pelo grupo: “*Temos o espaço, mas não temos*”.

Depreendemos que não há a apropriação desses espaços como lugares-tempo de formação permanente, justamente porque parecem ser ambientes que privilegiam as formas, os monumentos burocrático-institucionais produtores de demandas pedagógico-administrativas que sobrecarregam o corpo docente com a constante urgência de tomadas de decisões rápidas que muitas vezes são esvaziadas de reflexão crítica em função do pouco tempo para isso. São espaços enrijecidos, petrificados historicamente e resistente a mudanças, que acaba por inviabilizar que os/as professores/as sejam sujeitos da sua prática pedagógica, fazendo-a e refazendo-a autônoma e responsabilmente. De maneira contrária, esse ativismo do quefazer pedagógico, não poucas vezes, parece sujeitá-los/as a uma necessidade de muito fazer, produzir

e pouco refletir e problematizar na comunhão colaborativa, em função do exíguo lugar-tempo para a realização de tantas tarefas, coisificando-os/as e esvaziando a sua identidade coletiva.

Essa realidade contraditória quanto aos lugares-tempo para formação permanente, não é algo novo, mas já vem sendo sinalizada por anos, todavia, sem implementação de mudanças significativas. Ao consultarmos os anexos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, encontramos um documento construído no ano de 2009 com a participação de toda comunidade escolar, que tratava de uma avaliação diagnóstica da escola sobre vários aspectos e dentre eles o da formação de professores/as que já denunciava contradições destacadas pelo/as professor/as participantes de nossa pesquisa:

Sobre a “escola que temos” na esfera da Formação.

1. No CAp, as questões administrativas dificultam a formação dos/as servidores/as. A grande quantidade de reuniões, por exemplo, ocupa um considerável tempo do horário de trabalho.
2. Os barulhos provenientes das salas de aula e do pátio escolar dificultam o desenvolvimento de atividades nas salas dos/as professores/as. Isso implica que, o trabalho intelectual fica prejudicado, seja para a leitura, estudos ou preparação de aulas. Do mesmo modo, os técnico-administrativos sentem o efeito do barulho em seus setores.
3. Existe um distanciamento entre o CAp e os cursos de licenciatura da Universidade. A escola enquanto um campo de estágio não realiza um trabalho conjunto com as disciplinas e professores/as de Prática de Ensino.
4. O CAp não compreende o trabalho desenvolvido pela Educação de Jovens e Adultos – EJA. Existe um preconceito ideológico que desconsidera o fato de que o/a professor/a deve adquirir conhecimento e este seu conhecimento independe do público que ele/a forma (EJA, Ensino Fundamental, Educação Infantil etc.).
5. Não existe uma definição das atividades a serem desenvolvidas pelos Técnicos em Assuntos Educacionais. Falta estabelecer as atribuições desse cargo no CAp.
6. *Falta espaço/tempo para a formação continuada dos técnico-administrativos e docentes, dentro do CAp. Da parte dos técnico-administrativos existe o anseio de se criar um horário, no plano de trabalho, para a realização de cursos ou de estudos que contribuam para a sua formação.*
7. O Seapps deve-se mostrar de forma mais clara em seus projetos e ações, pois existe uma incompreensão em relação as suas atribuições.
8. Existem dificuldades para a liberação dos/as servidores/as do CAp na participação de eventos científicos.
9. O CAp deve oferecer um ensino de qualidade, independente do perfil do/a aluno/a. No entanto, não existe uma formação específica para os/as servidores/as que trabalham com os/as alunos/as portadores/as de necessidades educacionais especiais.
10. O CAp, pela sua organização burocrática, contribui para ações individualistas. Os espaços de reuniões, por exemplo, devem ser otimizados, de tal maneira que propicie tempo para troca de experiências entre os pares e o planejamento de atividades coletivas.

11. O/A professor/a contratado/a ministra um maior número de aulas e tem as mesmas atribuições técnico-administrativas dos/as professores/as efetivos. No entanto, em alguns momentos, os/as professores contratados/as não têm um conhecimento suficiente para lidar com determinadas questões técnicas e administrativas do CAp. (PPP, 2019, p. 83, destaque nosso).

Embora o PPP da escola tenha sido publicado no site da Unidade no ano de 2019, esse documento com seu anexo é de 2009. Isso nos chama atenção e nos leva a perceber que, após 11 anos, os mesmos desafios concernentes à formação permanente de professores/as se impõem como obstáculos a serem transpostos pela escola, o que parece sugerir que o corpo docente ainda não tenha conseguido se desvencilhar do trefismo e problematizar essa realidade de modo que consistam como desafios instigadores da práxis transformadora materializados em tarefas viabilizadoras de mudanças.

Mesmo tendo essa situação-limite como um percebido destacado já há 11 anos, os/as professores/as da instituição não conseguiram ainda se organizar para sistematizarem uma política de formação docente em serviço. Ora, se uma das funções sociais do CAp é ser um espaço privilegiado da formação inicial prática de professores/as, a questão que se coloca é: por que ainda não há uma política de formação permanente dos/as profissionais que possuem papel preponderante na formação profissional prática dos/as estudantes das licenciaturas? Qual é o lugar que a formação em serviço ocupa na instituição? Como podemos ver, mais uma vez, ter a percepção das necessidades formativas não é suficiente para impulsionar a mudança da realidade; é imprescindível que as necessidades sentidas tenham lugar e tempo para serem acolhidas e problematizadas em comunhão dialógica no sentido de evoluírem para desafios, materializados em tarefas, em ações editandas da realidade, capazes de produzir respostas transformadoras mobilizadas pelo sonho possível dos inéditos-viáveis.

Apesar do sentimento de angústia ante à percepção das contradições no contexto de trabalho do/as professor/as, o grupo participante de nossa pesquisa demonstrou ter a convicção de que é possível promover a mudança, condição evidenciada de maneira mais explícita pela fala da Professora Manacá da Serra, que nos momentos finais da discussão manifestou sua alegria por perceber naquele encontro:

[...] um bellissimo espaço de formação. E se a formação é constante, pois ela deve ser constante e sistematizada, pra gente poder criar e recriar o que faz – recriar as práticas pedagógicas – nesse momento, nós percebemos o quanto conversar com o nosso colega sobre a nossa prática é importante pra ele. E eu achei isso lindo! E que, oxalá, possamos ter esses momentos, podermos realmente abrir espaços para fazer o que estamos dizendo. Que é recriar a

nossa prática num processo de formação constante e sistematizada entre nós.
(Professora Manacá da Serra. Roda de Conversas do dia 28/04/2020).

5.7 Roda 5: Unidade na diversidade

Nossa 5ª Roda de Conversas aconteceu em uma tarde do dia 05 de maio de 2020, ainda de forma remota por meio do aplicativo de videoconferência *Zoom*, contando com a participação do/as seguinte/s colaborador/as: Ipê, Baobá, Flamboiã, Aroeira, Jambo, Oliveira, Resedá, Jacarandá e Manacá da Serra.

De acordo com a nossa proposta inicial, nesse encontro deveríamos dialogar em torno do 4º princípio da formação permanente proposta por Paulo Freire. Todavia, em função do movimento construído pelo próprio grupo e do pouco tempo que nos restava para concluirmos os encontros, avançamos para o 5º princípio: “O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola” (FREIRE, 1991, p. 80).

Essa opção se deu ante a nossa percepção nos encontros anteriores, de que o grupo havia manifestado significativa preocupação com a ausência de espaços de diálogo para tratarmos de questões ligadas à orientação/reorientação curricular. Pareceu-nos que o grupo necessitava refletir mais sobre a compreensão de formação e constituição de espaços formativos. Destarte, após retomarmos as discussões realizadas no encontro anterior, baseando-nos no princípio 5, iniciamos o encontro com seguinte pergunta: O que nos é necessário para a constituição de um lugar de formação permanente nesta escola de maneira constante e sistematizada em uma perspectiva coletiva, colaborativa visando o bem comum e a constituição identitária do grupo?

A professora Oliveira lembrou algumas experiências formativas iniciadas no ano anterior, em que o grupo se mobilizou para promover momentos onde determinados/as professores/as da área pudessem compartilhar suas atividades de pesquisa e avaliou essa ação de maneira positiva, uma vez que oportunizou conhecer mais uns aos outros. Nesse sentido, a educadora reconheceu que faltava ao grupo um espaço formativo institucionalizado que atendesse e potencializasse a diversidade de trabalhos e pesquisas realizadas no grupo em detrimento de uma concepção de formatação e homogeneização, de modo que cada docente pudesse conhecer melhor um ao outro.

A professora Baobá compartilhou suas experiências formativas quando lecionava na rede municipal de uma cidade do interior paulista; contou que a proposta contemplava três abordagens diferentes para as escolas, a formação *in loco*, que, em sua opinião era o que

precisávamos consolidar no CAp porque talvez estivesse faltando ao grupo seria “*Elencar um tema comum e nos desdobrarmos em cima dele*”.

Continuando a discussão, a Professora Manacá da Serra rememorou o seminário de educação básica promovido pelo CAp há um tempo, evento que possibilitou a exploração de diversos temas explorados em diferentes Grupos de Trabalho (GT) e enfatizou o potencial formativo daquela experiência. Logo após a sua fala, Oliveira endossou o evento citado como uma ação significativa e um possível caminho a ser redimensionado pelo grupo:

O quanto seria rico que isso não fosse feito só a dois anos, ou só no Seminário, mas que fosse uma ação constante dentro da nossa escola. Eu mesma, fiquei numa sala, coordenando um GT, mas não tive a oportunidade de ver o trabalho de outras pessoas, como ela está dizendo aí, mas tive oportunidade de conhecer no livro. E o quanto a gente já tem ideias, embora também, eu penso, são caminhos. Então, quais seriam esses caminhos? Talvez criar esses GTs constantes dentro da Escola e não como uma ação pontual apenas no evento, mas que isso seja formativo. (Professora Oliveira. Roda de Conversas realizada no dia 05/05/2020).

Na sequência, a professora Flamboiã referendou a possibilidade do estabelecimento de GT's constantes de trabalho de modo a garantir a variedade de temas de interesse relacionados às pesquisas desenvolvidas, ponderando que achava necessário que a área se debruçasse sobre o diálogo de temas conflituosos que perpassam a prática do/as docentes do grupo. Todavia, expressou certa angústia ao dizer: “*Agora, como? Porque do jeito que está, a gente é engolido! Vai colocar mais coisas! Eu não consigo vislumbrar, visualizar, de que jeito isso pode ser implementado*”.

Nesse momento, destacamos mais uma vez as contradições dos discursos, no sentido de tentar desafiar o grupo a construir uma percepção clara sobre elas de modo que vislumbassem possíveis ações que respondessem aos desafios elencados. Em nossos encontros anteriores, por diversas vezes o grupo expressou as dificuldades da prática pedagógica vinculada a uma falta de alinhamento dos conteúdos curriculares entre os três anos de ensino da alfabetização e que, portanto, necessitavam de espaços para dialogarem sobre esse ponto, de modo a tentar encaminhar proposições para a questão.

O grupo evidenciou o desejo e a importância de melhor conhecer os trabalhos uns dos outros e até mesmo uns aos outros. Sinalizou o potencial formativo dos múltiplos espaços ocupados na instituição, ao mesmo tempo que considerou que os mesmos espaços não atendiam à realidade dos desafios e desejos formativos existentes na equipe e que, para além disso, vivenciavam uma sensação de sobrecarga diária de trabalho. Desse modo, a perguntava

problematizadora que surgia foi: Como poderemos constituir um lugar-tempo de formação que contemple os desafios e desejos formativos percebidos no contexto de trabalho?

A Professora Manacá da Serra, nesse momento, apontou uma questão importante: “*Acho que falta o pensamento coletivo. Você pensar não só no âmbito individual, mas você pensar no âmbito coletivo de forma a garantir, às vezes, o melhor não para você, mas para o grupo.*”. A professora expressou que percebia a formação de subgrupos com interesses e necessidades distintas e que, por vezes, isso prejudicava a formação de uma consciência coletiva que visasse o bem comum da equipe como um todo. Em concordância com Manacá, a docente Jacarandá se pronunciou:

Então, eu consigo identificar isso também. Eu acho, sim, que falta...acho que perpassa um pouco o desejo de ampliar essa visão coletiva. O desejo de fortalecer o coletivo. Individualmente todo mundo é bom. Mas acho que há essa falta do pensamento coletivo, de fortalecer esse coletivo. E como a gente fortalece o coletivo? Nos conhecendo. E nos conhecer é saber, também, da fragilidade do outro. O ponto positivo e o negativo. E às vezes a gente não quer demonstrar as nossas fragilidades! (Professora Jacarandá. Roda de Conversas do dia 05/05/2020).

A professora ressaltou a importância de pensarmos no estabelecimento de um ambiente de confiança entre os pares onde cada um/a pudesse se sentir seguro/a para expor suas fragilidades, inseguranças, dúvidas e conseguir ajudar uns aos outros, contribuindo mutuamente para o desenvolvimento e constituição profissional e humana.

Na sequência, a professora Resedá demonstrou compreender que o desafio maior apontava para a necessidade do grupo se mobilizar visando a reorganização da estrutura de trabalho, de modo a priorizar um lugar-tempo de formação permanente que garantisse a diversidade de ideias e pesquisas do grupo. A professora Ipê, contudo, ponderou que a existência de tantas frentes de trabalho e pesquisas representava significativo potencial da área de alfabetização, contudo sinalizou que, em muitos momentos, era o que distanciava as pessoas umas das outras.

E enquanto a gente está em várias frentes, parece que a gente se torna um pouco meio que concorrente. Porque você tem um projeto X, que ele tem que acabar. E o outro também tem um projeto tal e, sem querer, aquilo tudo vira uma concorrência! É isso que eu percebo, às vezes, dentro da escola. São trabalhos que poderiam, todos, estarem juntos, mas daí, dado à dificuldade do tempo e das outras circunstâncias a gente vai ter que concorrer pra conseguir realizar aquilo. E talvez seja esse o grande nó da escola, né? Que a gente está sempre...cada um, como a gente diz nas reuniões, olhando o seu

próprio umbigo. (Professora Ipê. Roda de Conversas realizada no dia 05/05/2020).

A professora apontava para a questão da formação do pensamento coletivo como princípio para a constituição de um tempo-lugar formativo para a área de alfabetização, sinalizando que esse seria o primeiro passo a ser dado. Na opinião dela seria necessário que cada docente redirecionasse o seu olhar para o bem comum do grupo na busca de consensos: *“Começa comigo, depois você, depois o outro e o outro. E a gente consegue.”*

Na mesma direção, a professora Jambo ressaltou que durante a discussão uma expressão ficou “martelando em sua cabeça”: identidade de área. Ao refletir sobre a realidade de outros grupos de professores (as) da escola, identificou uma identidade mais definida do que o grupo de alfabetização. A hipótese dela estava relacionada ao conteúdo curricular, uma vez que cada um deles tratava, de maneira mais especializada, de determinada área do conhecimento. Ao passo que a equipe de docentes alfabetizador/as lidava com múltiplos conteúdos curriculares, o que, em sua perspectiva, talvez pudesse dificultar a unidade, no sentido de fortalecer a identidade coletiva. Desse modo, corroborou o princípio da consciência de coletividade do grupo, chamando a atenção para esse possível desafio do trabalho com tantos conteúdos curriculares.

A professora, ampliando a reflexão, destacou que a prática pedagógica que definia a identidade do grupo era a alfabetização, todavia, para que houvesse maior alinhamento no grupo, seria necessário mais do que o reconhecimento da necessidade de se estarem junto/as, mas de quererem estarem junto/as. O desejo individual, para a professora, é um elemento essencial na constituição do grupo e, por isso, ressaltou que todos (as) deveriam priorizar a presença e participação nos momentos coletivos da equipe, especialmente as reuniões de área.

A professora Oliveira desejou esclarecer ao grupo que, ao se pensar em lugar-tempo de formação que garantisse a diversidade, não negava a unicidade da identidade do coletivo: *“Porque a coletividade nasce da diversidade. Não existe coletividade sem isso.”*. Avançando em suas reflexões, pontou sobre a relevância de conhecerem os pontos nevrálgicos dos obstáculos enfrentados pelo grupo para pensarem em alternativas que respondessem aos desafios percebidos. Considerou que os espaços formativos existem na escola, entretanto não da forma que o grupo idealizava. Por esse motivo, compreendia que a equipe necessitava “dar as mãos” para que junto/as pudessem buscar alternativas para transformar a realidade percebida.

Durante o encontro, a situação-limite apontada pelas participantes consistiu na ausência de ações coletivas que as identificasse e unissem em meio as diversidades de desejos, de

trabalhos e concepções sobre quefazer pedagógico. Para tanto, indicaram que seria necessário que exercitassem um olhar mais altruísta, além da disposição e comprometimento com o bem comum.

Nos reportamos mais uma vez a Freire (2019), sobre pensamento coletivo, indicando o valor da unidade na diversidade e, não, a anulação de ambas, tampouco a superposição de uma em detrimento da outra.

A construção das cinco Rodas de Conversas revelou o desejo e o desafio da constituição de um lugar-tempo dialógico para a formação permanente do/as professor/as alfabetizador/as. Todavia, para isso, o/as próprio/as docente/s sinalizaram ser necessária a formação de uma consciência coletiva sem menosprezar a diversidade do grupo.

Conforme relatado nas rodas anteriores, havia uma clara percepção do isolamento intelectual como resultado da materialização dos não-lugares formativos, o que, segundo a professora Ipê, transformava os próprios colegas em concorrentes com tantos projetos individuais que não dialogavam uns com os outros, até mesmo por uma possível falta de desejo para a concretização dessa unidade.

O ativismo inviabilizador da práxis transformadora aliado ao isolamento intelectual e à fragmentação de um grupo corrobora a manutenção do *status quo* que petrifica a realidade muitas vezes opressora, onde se dá a experiência existencial concreta de um grupo que, para libertar-se, precisa se unir em torno da práxis transformadora. Isso requer que homens e mulheres aderidos (as) a uma realidade aparentemente fatalista e esmagadora rompam essa aderência a ela, objetivando-a em termos críticos de modo a desmitificá-la conforme propõe Freire (2019): para conhecer o *porquê* e o *como* encontram-se a ela sujeitos (as). Esse processo possibilita a construção de uma consciência crítica da realidade opressora em que se encontra o sujeito juntamente com seus pares. Para a construção de uma consciência coletiva, é preciso o lugar-tempo para a comunhão dialógica e problematizadora da realidade em que se encontram imersos (as) homens e mulheres.

Tal processo não se constitui como *slogan* impositivo de pessoas que anseiam conquistar as outras. Quando a união tenta se concretizar por meio de práticas em que alguns falam, permitindo assim uma leitura de mundo na tentativa de convencer o outro, não há unidade e, sim, justaposição de indivíduos que conferem mais uma mecanicista que orgânica e autêntica. A consciência coletiva, que permite a unidade na diversidade, não se dá na conquista de um sujeito sobre o outro, mas na comunhão fundada no diálogo autêntico

Nesse sentido, para a constituição de um pensamento coletivo que vise o bem comum de determinado grupo, caminhar pelos caminhos da práxis transformadora, pode ser uma

possibilidade. Para isso, deve acontecer de maneira constante e sistematizada em lugar-tempo por meio do diálogo que, de acordo com Freire (2019), só é possível se for fundamentado em um profundo amor ao mundo e aos seres humanos, na humildade, na intensa fé nos homens e mulheres, na esperança e no pensar verdadeiro. Se falta um desses fundamentos não existe diálogo, tampouco unidade na diversidade para a práxis transformadora.

5.8 Roda 6: Sistematização, priorização e categorização dos desafios formativos

Nosso sexto e último encontro ocorreu no dia 15 de maio de 2020 e contou com a participação de 9 professoras: Copaíba, Ipê, Baobá, Flamboiã, Aroeira, Jambo, Resedá, Jacarandá e Manacá da Serra. A proposta inicial para essa roda seria tecermos reflexões em torno do 6º princípio freireano de formação permanente de educadores (as), a partir dos seguintes eixos:

O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:

- a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer. (FREIRE, 1991, p. 80).

Fundamentando-nos nesses eixos e buscando aproximação com a metodologia da investigação dos temas geradores (FREIRE, 2019) e a técnica do modelo colaborativo na identificação e análise de necessidades formativas proposta por Imbernón e Suñé (2002), propusemos a sistematização da percepção individual e coletiva dos desafios formativos que haviam emergido nas Rodas de Conversas anteriores.

Para tanto, objetivando otimizar o pouco tempo que tínhamos para a execução dessa tarefa, recorreremos ao aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*³⁰ e encaminhamos, com uma semana de antecedência, uma mensagem solicitando que o/as professor/as registrassem os desafios formativos pessoais percebidos durante as nossas reuniões. A solicitação foi acatada e elas levaram para a reunião os desafios formativos já sistematizados.

Inspirados pela técnica do modelo colaborativo de Imbernón e Suñé (2002), especificamente na fase da identificação das necessidades de formação, propusemos ao grupo

³⁰ O Whatsapp é um aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet.

o seguinte exercício: cada participante faria a leitura dos desafios listados e, à medida que as demais percebessem pontos coincidentes em suas respectivas listas, eliminá-los-iam e, quando chegasse o momento da sua leitura dos pontos elencados, o/a participante compartilharia os itens que ainda não tivessem sido já mencionados. Assim, ao final das leituras individuais, conseguiríamos sistematizar uma lista contendo os desafios formativos de maneira que representasse o coletivo, na tentativa de caminhar ao encontro de uma singularidade na pluralidade da participação de todos/as.

O/as colaborador/as procederam conforme as orientações, todavia, o grupo não conseguiu se limitar aos pontos não coincidentes de sua lista enquanto expunham as necessidades sentidas. Cada uma das participantes optou por apresentar os seus apontamentos, mesmo que já tivessem sido contemplados por outro/as colega/s.

Feito esse exercício, que acabou por ocupar quase que todo o tempo destinado à reunião, a próxima etapa consistiria no exercício de sistematização da lista única dos desafios formativos do grupo que deveriam se constituir, de acordo com Imbernón e Suñé (2002), em um mapa de identificação com as relações existentes entre eles. Todavia, em função do tempo, o próprio grupo sugeriu que nós, pesquisadores responsáveis, fizéssemos a lista única para encaminharmos a cada participante com o propósito de submetê-la à avaliação do grupo, de modo que pudesse se reconhecer nela e identificasse o grupo como um todo. Para otimizar a dinâmica proposta, a professora Baobá, durante a reunião, voluntariamente atuou como relatora do encontro e gentilmente nos encaminhou os registros para subsidiar a segunda etapa da tarefa. Além disso, cada um/a do/as participantes nos enviou os seus registros individuais, para que pudéssemos construir a lista única.

A partir do material destinado pelo/as colaborador/as, sistematizamos as necessidades-desafios em quadro, para realizarmos um primeiro exercício de priorização dos desafios formativos construídos por ele/as.

Agrupamos os desafios coincidentes em uma mesma coluna, junto com os nomes de cada uma das pessoas que os construíram. Dessa maneira, usamos como critério de priorização dos desafios a frequência com que cada um deles foi mencionado, ou seja, quanto maior o número de professoras que reconheciam determinado desafio formativo como sendo “seu”, mais prioritário ele deveria ser para a construção de respostas transformadoras em uma possível ação formativa coletiva. Vale dizer, apoiados em Imbernón e Suñé (2002), que a fase da priorização não se trata de atribuir maior ou menor importância aos desafios construídos por determinado grupo, porém, tem o propósito de orientar uma ordem de prioridade nas ações de determinada proposta de formação.

Sendo assim, elencamos 18 desafios formativos construídos pelo/as professor/as, considerando para a ordem do estabelecimento de prioridades a frequência que foram mencionados por elas. Com o propósito de construir um mapa que fosse representativo do/as integrante/s do grupo, encaminhamos o arquivo a cada um/a dele/as para que pudessem modificar, sugerir, suprimir, aprovar ou desaprovar caso percebessem quaisquer motivos para isso. Recebemos sugestões e refizemos o quadro que, em um segundo momento, foi aprovado como sendo representativo do/as professor/as alfabetizador/as do CAp.

Finalizada essa etapa, categorizamos os desafios formativos para que, conforme nos orientam Imbernón e Suñé (2002), pudessem auxiliar-nos na análise de modo a favorecer o planejamento de uma eventual ação formativa cuja estratégia contemplasse os desafios diferentes. Isso porque os autores propõem que cada uma das categorias deve incluir os desafios formativos que podem ser tratados de maneira semelhante.

De maneira análoga, na metodologia da investigação temática, Freire (2019) compreende esse momento como aquele em que os núcleos fundamentais do conteúdo de determinada ação formativa são construídos de modo que ao se constituírem como unidades de aprendizagem, estabelecendo uma sequência entre si, possibilitam a elaboração de uma visão abrangente sobre o tema “reduzido”.

Ao realizarmos esse processo, tivemos dificuldades de classificar cada desafio em núcleos ou categorias separadas, visto que tínhamos a nítida impressão de que a maioria deles era atravessado por mais de uma categoria, senão quase todas. Percebemos, nesse momento, que os desafios formativos e os núcleos categóricos construídos mantinham relação uns com os outros, tornando o exercício de classificação e separação dos desafios em unidades isoladas umas das outras, sob nossa perspectiva, uma tarefa impraticável ante a fluidez e articulação identificada. Concluimos que não deveríamos desmembrar os desafios, classificando-os, de maneira restrita, sob o guarda-chuva de uma categoria, uma vez que a relação que mantinham entre si, em implicação com as situações-limites destacadas, constituíam o todo de uma ação formativa que deveria ser, sob nossa ótica, global e omnilateral³¹.

A partir dessa premissa e ancorados em Freire (2019) e Imbernón e Suñé (2002), construímos o Quadro 11, que contem quatro colunas: a primeira com as situações-limites destacadas durante as Rodas de Conversas, a segunda com os 18 desafios formativos na ordem de prioridade, a terceira contendo os nomes (pseudônimos) das professoras que os formularam

³¹ Pensamento marxista que defende que o homem e a mulher devem se sentir completo/a a partir de sua convivência em sociedade e de seu trabalho.

e a quarta com as categorias ou núcleos fundamentais que se constituíram em objeto de análise no diálogo reflexivo realizado na seção subsequente.

Quadro 12 – Desafios formativos construídos nas Rodas de Conversas

Situações-limite	Desafios formativos docentes da área de Alfabetização do CAP mineiro	Professor/as	Categorias
<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de trabalho (falta lugar-tempo para o diálogo); • Isolamento intelectual que enfraquece a identidade do grupo; • Fragilidade nas relações interpessoais; • Falta de alinhamento do currículo e ações pedagógicas em sala de aula; • Desarticulação prática e teórica entre a equipe; • Reprodução da estrutura opressora em contexto macro e micro da escola/ silenciamento de quem pensa de outra maneira; • Tempo de qualidade para orientação a estagiários/as; • Ausência de diálogo em todos os espaços, inclusive na sala de aula diante do modo como o trabalho está organizado; • Ausência de pensamento coletivo 	1. Desafio de trocas e partilhas de saber entre os pares e avaliação do próprio trabalho (coletivo e individual) por meio de práticas dialógicas, entendendo a educação como processo em construção.	Copaíba, Ipê Baobá, Araucária, Aroeira, Oliveira, Resedá, Jacarandá	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de mundo; • Reflexão sobre a prática; • Diálogo com os pares; • Comunhão colaborativa/lugar-tempo; • Unidade na diversidade.
	2. Desafio de formação para desenvolver estratégias de práticas dialógicas que garantam efetivamente a escuta sensível às crianças, para conhecer suas necessidades, compreendendo que cada sujeito pode dizer a sua palavra e escrever/construir a sua própria história ou seja, aprender-ensinar.	Ipê, Baobá, Araucária, Aroeira, Oliveira, Jacarandá, Manacá da Serra	
	3. Desafio de formação para a reorganização, alinhamento e flexibilização das propostas curriculares a favor de uma educação problematizadora e do trabalho pedagógico com conteúdos que atendam às reais necessidades das crianças.	Copaíba, Baobá, Flamboiã, Aroeira, Oliveira, Jacarandá, Manacá da Serra	
	4. Desafio de formação para propostas teórico-metodológicas de práticas de alfabetização e letramento numa perspectiva crítica e política. Necessidade de alinhar os trabalhos desenvolvidos no âmbito da escola, tendo um caminho compartilhado podendo assim, criar uma identidade para o grupo da Alfabetização que garanta espaço para a diversidade de saberes, bem como o alinhamento com o todo da escola, construído no diálogo, na efetiva necessidade que nos abarca.	Copaíba, Baobá, Araucária, Aroeira, Oliveira, Jacarandá,	
	5. Desafio de formação para coerência entre discurso teórico professado e práticas pedagógicas realizadas. Busca de estratégias para superação dessa dicotomia e da sensação de “engessamento” no que fazer pedagógico, reconhecendo a importância da Ciência atrelada ao processo de humanização (justiça e dignidade humana), valorizando o saber científico e técnico relacionado à vida, ou seja, o reconhecimento da unidade teoria-prática;	Copaíba, Baobá, Aroeira, Jambo, Jacarandá, Manacá da Serra	
	6. Desafio de formação para o rompimento das rupturas e estabelecimento de um ambiente	Copaíba, Ipê, Baobá,	

	colaborativo com as famílias e comunidade escolar por meio do diálogo, no sentido de constituir uma comunidade “aprendente” com uma proposta coletiva de trabalho.	Jambo, Oliveira	
	7. Desafio de formação na dimensão política para lidar com desafios relacionados à carreira, às conquistas de espaços na escola e atuação nos contextos macro e micro sociais. Necessidade de clarificar ou redimensionar o papel do Colégio de Aplicação;	Copaíba, Araucária, Aroeira, Jacarandá	
	8. Desafio de formação para organização e desenvolvimento de pesquisas que fomentem e tenham ligação direta com o trabalho pedagógico em sala de aula com as crianças, bem como com outros problemas, identificados em estreita relação com o trabalho docente, de forma constante, com busca de estudos, reflexão sobre o que é preciso resolver, em uma prática que sempre se faz e se refaz e que precisa ser constantemente problematizada. Mas para isso, é preciso ter a base da pesquisa, a humildade de sempre ser aprendente.	Copaíba, Baobá Jacarandá, Oliveira	
	9. Desafio de formação para conseguir recriar estratégias de organização do trabalho pedagógico em sala de aula que inclua todas as crianças atendendo às suas especificidades, de modo a conseguir minimizar os impactos causados pelo gerenciamento de planejamentos diversos.	Araucária, Flamboiã, Jambo, Manacá da Serra	
	10. Desafio de formação para o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de documentação do histórico de todo o processo ensino-aprendizagem das crianças, bem como para a problematização e apropriação de saberes sobre o papel das pessoas na história e no processo aprender-ensinar através da leitura de mundo.	Ipê, Baobá, Flamboiã	
	11. Desafio de formação para gestão e otimização do tempo nas atividades extraclasse. Necessidade de reestruturação na prioridade e formato das reuniões de gestão. Necessidade da diminuição da carga horária frente ao estudante para garantir um trabalho de qualidade nas demais frentes de atuação: pesquisa, extensão	Araucária, Flamboiã, Jambo	
	12. Desafio de formação para a constituição de um grupo sujeito e estabelecimento de um lugar-tempo de formação permanente em serviço que garanta a reflexão crítica (coletiva e individual) sobre as práticas desenvolvidas em um ambiente colaborativo e acolhedor para trocas e partilhas de saberes e das pesquisas em	Baobá, Araucária, Oliveira	

	desenvolvimento realizadas entre os pares, entendendo a educação enquanto processo em construção. Aprender a trabalhar no coletivo por meio do diálogo, do exercício da fala e escuta respeitosa, livre de censuras e/ou “melindres”, que promovam o alinhamento de ações, decisões com coerência no que o grupo propõe. Para isso, é preciso ter claro a necessidade de encontros, de rodas de conversa, dos círculos de cultura de Paulo Freire: O que trazemos para a roda? Quem somos nós no grupo? O que posso contribuir? Quem me conhece enquanto ser humano?		
	13. Desafio de formação sobre as deficiências e ampliação da criação de materiais para os/as estudantes público-alvo do AEE;	Copaíba, Manacá da Serra	
	14. Desafio da reflexão sobre a prática, compreendendo-a como prática individual e coletiva.	Baobá, Flamboiã	
	15. Desafio do exercício da práxis atrelada à dialogicidade, liberdade, esperança, autonomia, protagonismo, autoria e emancipação humana.	Baobá Manacá da Serra	
	16. Desafio de reestruturação do espaço físico. Dificuldades por ter que dividir o espaço da sala de aula com outras turmas em turnos diferentes, levando-se em consideração a especificidade do trabalho com crianças pequenas.	Flamboiã	
	17. Desafio de formação para aspectos relacionados à avaliação.	Aroeira	
	18. Desafio de formação continuada no âmbito individual.	Jambo	

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador a partir dos dados construídos nas Rodas de Conversas e encaminhados pelas professoras alfabetizador/as.

O conceito de “situações-limites” leva em consideração as condições de existência do ser humano. Existência essa onde as “situações-limites” não se configuram como ponto onde a existência empírica torna-se intransponível, porém como conceito de caráter objetivo de apelo à liberdade na busca da constituição de ações de substituição, para a criação de um inédito, delimitando a fronteira entre o ser e o ser mais.

O sexto encontro foi um momento favorável à prática do registro e sistematização das Rodas de Conversas realizadas anteriormente. Esse exercício aconteceu em articulação com as situações-limites, reveladoras de necessidades, que foram percebidas e problematizadas pelo grupo como desafios formativos geradores de tarefas ou de conteúdos de um possível programa de formação. Essas tarefas-conteúdos foram reduzidas em núcleos fundamentais que,

constituindo-se como unidades de aprendizagem, dão a visão geral do tema reduzido, conforme propõe Freire (2019) na metodologia da investigação temática.

No contexto de nossa pesquisa, os núcleos fundamentais foram tomados como categorias de análise, com as quais estabelecemos diálogo crítico reflexivo em colaboração com o grupo de participantes ao mesmo tempo que relatávamos o movimento de cada uma das Rodas de Conversas.

Ao finalizarmos o Quadro 11, identificamos que, embora houvesse uma relação fluida e articulada entre as categorias construídas em implicação com as situações-limites e os desafios formativos elaborados pelo grupo, duas delas pareciam transitar com mais evidência: Diálogo e Comunhão colaborativa no lugar-tempo.

O desafio formativo que ocupou o primeiro lugar na ordem de priorização pareceu-nos ser bem representativo dessa realidade apontada: “Desafio de trocas e partilhas de saber entre os pares e avaliação do próprio trabalho (coletivo e individual) por meio de práticas dialógicas, entendendo a educação como processo em construção”.

Nesse apontamento, notamos que, a partir da situação-limite percebida pelo grupo, relacionada à ausência de lugar-tempo para que pudessem, em comunhão, colaborar uns/as com os/as outros/as por meio da ação de partilha dos saberes, tornou-se um desafio com potencial de mobilizar ações que poderão contribuir para constituição da autonomia, emancipação e transformação do grupo.

Nesse sentido, na última Roda de Conversas, o grupo de professor/as priorizou esse desafio, além dos outros 17, como sendo um dos elementos constituintes do Quadro 11 que, não se limitou como um instrumento de análise de nosso estudo, tornou-se, conforme propõe Imbernón e Suñé (2002), um mapa de identificação dos desafios para orientar as possíveis ações editadas de formação do grupo.

Não é difícil percebermos que a grande maioria dos desafios formativos decorrem da ausência de lugar-tempo definido para a comunhão dialógica e colaborativa entre os pares. Essa situação-limite gera inúmeras outras que fragilizam o quefazer pedagógico e sua identidade coletiva. Portanto, parece-nos que essa categoria se trata de um ponto nevrálgico dos desafios formativos do/as Professor/as em questão.

Se não existe diálogo, logo, existe silenciamento. E se o silenciamento instaura-se, ainda que de forma velada, como quem não quisesse ser percebido, denunciado e problematizado, não há a pronúncia da palavra autêntica entre homens e mulheres.

Freire (2019), citamos novamente, afirma que a palavra verdadeira é práxis, ou seja, é ação-reflexão que transforma o mundo. A palavra esvaziada de ação, nada mais é que “[...]”

palavreria, verbalismo, blá-blá-blá” (FREIRE, 2019, p. 108). Já a palavra que sacrifica a reflexão torna-se ativismo. Adotando uma postura ainda mais rigorosamente metódica e radical, o autor afirma que não é na palavreria e nem no ativismo que os seres humanos concretizam a sua existência no mundo e com o mundo, mas é na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Nesse sentido, a prática do diálogo autêntico para o autor se funda na pronúncia da palavra autêntica que se nutre, por sua vez, do compromisso com a práxis transformadora da realidade.

Se desejamos a concretização de programas de desenvolvimento profissional comprometidos com a promoção da autonomia responsável dos(as) professores(as), sobretudo na viabilização da vocação ontológica que todos(as) têm para serem mais, os lugares de formação permanente devem oportunizar a prática formativa em comunhão dialógica colaborativa na partilha dos saberes que pronunciam e denunciam o mundo para conhecê-lo mais à medida que os pares ampliam mutuamente a sua visão de mundo, educando-se uns aos outros.

Em conformidade com Freire (1991) concluímos que esses momentos formativos de partilhas de palavras autênticas, logo, de diálogo colaborativo entre professores (as) não podem ser concebidos ingenuamente como práticas espontaneístas, tampouco como encontros casuais, mas devem ser constantes e sistematizados porque a prática se faz e refaz.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escrita deste trabalho, relatamos sobre nossa trajetória de constituição permanentemente inacabada do sujeito professor, ação que nos desafiou e continua a nos desafiar no desejo por ser mais, além da condição de ser profissional professor, ser um professor gente. Tal processo se ampliou na realização desse estudo ao nos propiciar reflexões críticas, impulsionadoras de humanização.

Ao chegarmos nesta seção, que tem por objetivo explicitar nossas considerações finais, sentimos a responsabilidade de pronunciar a palavra autêntica sobre um movimento tão complexo e desafiador como o que vivenciamos nesse período de buscas ao lado de pessoas com histórias singulares, pessoas que carregam a alegria de viver e descobrir, a curiosidade impulsionadora da criatividade, o desejo de acertar e contribuir para um mundo melhor por meio de seu trabalho.

Embora o título desta seção traga consigo a expressão “considerações finais” como habitualmente é usada para as palavras que encerram o texto de pesquisas acadêmicas, torna-se oportuno dizer que as compreendemos como considerações provisórias, uma vez que essas palavras parecem guardar em si a provisoriedade do conhecimento que tende a ficar obsoleto ante ao movimento permanente e histórico da vida humana que se faz e se refaz, caminhando, prosseguindo e avançando rumo ao contínuo e infinito processo de desvelar o mundo.

Com o objetivo de apresentarmos as conclusões alcançadas em nosso transcurso investigativo à luz das categorias de análise, compreendemos ser necessário retomarmos os objetivos traçados no início do estudo no intuito de demonstrarmos como foram respondidos.

Para isso, é importante lembrar que na introdução, relatamos sobre o movimento de constituição da temática da pesquisa em um processo de idas e vindas, de escritas e reescritas, na tentativa da construção de um objeto de estudo que fosse significativo para nós e assumimos, como compromisso ético e político, colaborar para a qualidade social da educação de nosso país. Por esse motivo, apresentamos as razões acadêmicas e científicas para evidenciarmos a relevância da pesquisa no campo acadêmico científico, uma vez que tivemos acesso, na ocasião, a quatro trabalhos que versavam especificamente sobre a formação permanente de professores/as alfabetizadores/as atuantes nos 17 Colégios de Aplicação federal do país que, dada as suas especificidades, diferem-se muito das outras instituições de educação básica.

Apreendemos nessa etapa da pesquisa a necessidade de desenvolvermos mais estudos que abordem a formação permanente de professores/as atuantes nos CAp de nosso país, com um enfoque na análise dos desafios formativos contextuais dessas instituições de ensino, ligadas

às suas respectivas Universidades, como importante subsídio para se pensar o desenvolvimento profissional desses/as educadores/as, condição que instigou a proposição de nosso problema de pesquisa: Ao dialogarmos com professores/as alfabetizadores/as, mediatizados/as por princípios freireanos para a formação docente permanente, quais desafios formativos são elaborados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente em serviço em um CAp?

A partir desse questionamento inicial elencamos nosso objetivo geral: apreender, a partir da interlocução com professor/as alfabetizador/as de um Cap de Minas Gerais, os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente. Constituíram como objetivos específicos: a) apreender quais são as contribuições do pensamento freireano para a proposta de um processo de formação permanente em serviço; b) analisar quais são os desafios e possibilidades percebidos pelo grupo para elaboração coletiva de um processo formativo sistematizado; c) contribuir para a proposição de possíveis ações formativas, a partir da interlocução com o grupo de docentes.

Visando responder a esses objetivos, realizamos seis Rodas de Conversas com o/as professor/as alfabetizador/as do CAp Mineiro onde desenvolvemos a pesquisa. Esses encontros foram calcados em princípios freireanos de formação permanente que nos auxiliaram a problematizar gradativamente a realidade contextual para construirmos, coletivamente, de maneira sistematizada, os desafios formativos do grupo de docente/s colaborador/as de nossa investigação. Fundamentando-nos, com adaptações, na metodologia da investigação dos temas geradores (FREIRE, 2019) e do modelo colaborativo (IMBERNÓN; SUÑÉ, 2002), bem como na análise de conteúdo, proposta por Bardin (2002) e Câmara (2013), a partir dos diálogos tecidos em cada encontro, para cada um deles construímos uma categoria freireana de análise que nos auxiliou a compreender o nosso objeto de estudo, qual seja, os desafios formativos de professor/as alfabetizador/as de um CAp Federal Mineiro. As categorias foram: a leitura de mundo; reflexão sobre a prática; diálogo entre pares; comunhão colaborativa/lugar-tempo e, por fim, unidade na diversidade.

Durante a realização das Rodas, pudemos perceber que o grupo de colaborador/as foi se apropriando de maneira gradativa do conceito de formação permanente em serviço, à medida que problematizava a si mesmo e a sua realidade contextual por meio do diálogo reflexivo com os pares, fundamentado pelos princípios freireanos. O grupo percebeu as situações-limites vivenciadas em seu cotidiano como sendo potencialmente geradoras de necessidades formativas as quais, lembra a pesquisadora Manuela Esteves com base em Freire, estariam

vinculadas, primeiramente, “[...] às suas práticas pedagógicas concretas, contextualizadas no trabalho em uma dada escola e com dados alunos”.

Corroborando essa proposição, Agostinho Rosas também ponderou que, em uma perspectiva freireana, as necessidades formativas serão posicionadas na relação entre situações-limites e inédios viáveis coerentes com a diversidade de pessoas e lugares onde a prática é elaborada. Nas Rodas de Conversas, as concepções de Esteves e Rosas evidenciaram-se, uma vez que as situações-limites foram se revelando ao grupo em cada encontro à medida em que a reflexão crítica era construída de maneira coletiva, ao mesmo tempo que nos ofereciam elementos para elaboração das 5 categorias de análise: 1) Leitura de mundo; 2) Reflexão crítica sobre a prática; 3) Diálogo com os pares; 4) Comunhão colaborativa/lugar-tempo; 5) Unidade na diversidade.

A categoria leitura de mundo nos indicou como a equipe de professor/as percebia a formação permanente em serviço, revelando o sentimento de angústia ao pensarem sobre sua realidade; angústia concretizada pelas situações-limites vivenciadas. De acordo com o grupo, as condições e organização do trabalho não eram favoráveis para as vivências dialógico-formativas no que tange à partilha de saberes, pois o excesso de demandas administrativas dificultava a gestão do tempo para que o grupo pudesse dialogar sobre as questões que desejavam tratar e que eram importantes para ele, uma vez que reverberavam nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula junto aos/as estudantes. Os/as participantes perceberam que há um isolamento intelectual uma vez que cada um/a busca a sua formação de acordo com os temas de interesse individuais para pesquisa. Essa dificuldade em pensar a formação de maneira coletiva ainda trazia outros agravantes, pois fragilizava as relações interpessoais e a identidade coletiva do grupo de professores/as. Assim, o/as docente/as manifestaram a necessidade de conhecer a leitura de mundo uns dos outros de modo a poderem ampliar a sua própria, alinhando e alinhavando aos seus quefazeres.

No que diz respeito à categoria reflexão crítica sobre a prática, o grupo de professor/as demonstrou uma diversidade de saberes e concepções teóricas que orientava a leitura de mundo de cada um/a. Revelou que sentia a necessidade de garantia de tempo e espaço para poder dialogar entre si sobre esses saberes, no sentido de alinhar as práticas pedagógicas desenvolvidas, inclusive aquelas que diziam respeito à orientação de estagiários/as das licenciaturas que o CAP recebia constantemente. Ao problematizarem essa situação-limite, o grupo denunciou a prática velada na instituição, vinculada à tentativa de cerceamento do direito de fala de professores/as recém ingressos no CAP em espaços de reuniões mais amplas na escola, com professores/as de outras áreas do conhecimento, bem como a tentativa de

silenciamento da multiplicidade de saberes, quando eles transitavam por outras direções que não aquelas tomadas pela maioria dos colegas, seja nos espaços mais amplos da escola, seja nos mais restritos voltados à própria equipe de alfabetizadores/as. Desse modo, todos/as puderam reafirmar a necessidade por espaços para exercitarem, coletivamente, a reflexão crítica sobre a prática.

A categoria diálogo com os pares foi sinalizada pelo grupo como possibilidade para a construção da autonomia e protagonismo da prática docente, bem como ilustrou a fala da Professora Manacá da Serra na terceira Roda de Conversas, ao afirmar que estudar e manter contato com outros professores em suas vivências profissionais era a condição que a fazia compreender que podia ser criativa e protagonista da sua prática docente. Os espaços garantidos para a prática efetiva do diálogo entre os/as professores/as foram sugeridos como possibilidade de construção da autonomia profissional e protagonismo dos sujeitos, em detrimento do ativismo e trefismo a que se viam sujeitados/as por não terem oportunidade de problematizarem sua realidade, refletindo criticamente sobre ela na busca por inéditos viáveis pensados de maneira coletiva, que poderiam ir ao encontro de seus anseios, desejos e reais necessidades.

A ausência do diálogo configurou-se como situação-limite, reconhecida no ativismo pedagógico do grupo de professores/as, que se sujeitavam em virtude de suas práticas ao que necessariamente os(as) colocavam no lugar de serem sujeitos de sua própria prática, inviabilizando o diálogo com os pares e, inclusive, com as crianças. Diante disso, o grupo indicou a necessidade de se pensar em estratégias formativas que viabilizassem a construção de diálogos problematizadores sobre a realidade.

A categoria comunhão colaborativa no lugar-tempo foi relevante para compreendermos o sentimento de angústia vivenciado pelo grupo, sinalizado já no primeiro encontro. A equipe apontou que nos múltiplos espaços onde se reuniam coletivamente não tratavam de questões relacionadas com o que desejavam dialogar. Muitas reuniões não viabilizavam o diálogo autêntico porque se constituíam como um ambiente para comunicados, repasses e informes de ordem administrativa, em que as discussões eram orientadas para a deliberação de questões vinculadas ao macro contexto da escola, em detrimento daquelas que se conectavam dialeticamente com os desafios do micro espaço, onde o/as professor/as atuam cotidianamente, a sala de aula.

As falas do/as docente/s demonstraram que os embates político-ideológicos vivenciados nesses encontros eram desgastantes, pois consumiam tempo na carga horária semanal e a energia das pessoas, o que acabava por gerar o sentimento de angústia que denunciaram nos

encontros, sentimento que guardava relação com a sensação de esgotamento emocional, provocada pelas demandas das atividades de gestão e representatividade que o/as professor/as vinham assumindo na escola. Essa condição colaborava para a manutenção do isolamento intelectual porque não promovia a partilha de saberes correlatos às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula no que tange aos processos de ensino-aprendizagem. Com as discussões em torno dessa categoria, compreendemos que o/as docente/s indicaram a necessidade e desejo de redirecionarem sua energia e tempo de trabalho para as questões vinculadas aos processos de ensino-aprendizagem, ligados mais diretamente às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A ausência de um lugar-tempo foi uma dificuldade percebida que atravessou os encontros, bem como as consequências decorrentes dela. Desse modo, a categoria comunhão colaborativa/lugar-tempo indicou que os vários espaços ocupados pelos/as docentes em que percebiam certo potencial formativo, constituíam-se como não-lugares devido à ausência do diálogo autêntico como elemento propulsor da convivência e desenvolvimento humano.

Já a categoria unidade na diversidade guardou relação com a situação-limite que denunciava a ausência do pensamento coletivo no grupo, demonstrando a necessidade de constituírem espaços de formação permanente que oportunizassem, por meio da efetivação do diálogo na comunhão colaborativa, a formação do pensamento coletivo como unidade constituída pela diversidade potente do grupo. A dificuldade da formação do pensamento coletivo foi apontada como um desafio que precisava ser problematizado pela equipe no intuito de garantir a diversidade que cada membro da área trazia consigo.

Ao analisarmos o movimento do estudo desenvolvido com o grupo de alfabetizador/as, depreendemos que houve engajamento no processo de refletir criticamente sobre a realidade investigada. Gradativamente, o grupo se apropriou do conceito de formação permanente em serviço à medida que problematizávamos a realidade que nos constituía em um lugar-tempo, pensado sistematicamente para essa finalidade. Esse processo demonstrou a importância do planejamento de tempo e lugar para a construção de diálogos problematizadores da situacionalidade concreta, experienciada pelos sujeitos em contextos de formação permanente em serviço. Esse movimento dialógico que construímos com o/as professor/as se fundamentou em princípios do pensamento paulofreireano, que foram essenciais para mobilizar o pensamento do grupo à medida que o confrontava e o desafiava a refletir sobre o seu contexto, e mesmo propondo-os como problema, tal como anunciado por Freire (2019, p. 39):

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

Em nossa inquietude e curiosidade por sabermos quais eram os desafios formativos que o grupo de alfabetizador/as do CAP Federal mineiro poderiam construir a partir da condição de se proporem como problemas que exigem respostas, trilhamos o caminho descrito acima. Concluímos que ele foi fundamental para chegarmos à elaboração sistemática do nosso objeto de investigação, levando-nos a compreender que não há construção de desafios formativos sem a garantia de lugar e tempo pensados sistematicamente para a problematização crítica da realidade, realizada por meio do diálogo na comunhão colaborativa entre os pares.

As necessidades percebidas a partir da tomada de consciência das situações-limites foram problematizadas no sentido de se transformarem em desafios formativos que, por sua vez, requerem ações transformadoras materializadas em ação por meio da práxis transformadora. O processo de problematização das necessidades, por meio do diálogo intercomunicativo entre os/as professores/as alfabetizadores/as, mediado por referenciais do pensamento paulofreireano, resultou na elaboração sistematizada do quadro de desafios formativos que o grupo apreendeu.

Percebemos que as categorias construídas pelo grupo de professor/as, por meio da reflexão crítica e colaborativa da realidade do contexto concreto, foram fundamentais para a efetivação do movimento de elaborar os desafios formativos de maneira coletiva e participativa. Elas orientaram o pensamento do/as participante/s na concretização dessa tarefa, uma vez que estavam conectadas com a relação dialética fundada entre as situações-limites e os inéditos viáveis percebidos e construídos pelo grupo nos diálogos realizados nas Rodas de Conversas. Assim, julgamos que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado.

A análise do conteúdo das interlocuções, oriundas das Rodas de Conversas, mediadas por referenciais do pensamento paulofreireano, revelaram a potência de um grupo de professor/as alfabetizador/as, movido pelo desejo da transformação da realidade, de aprender, descobrir e partilhar novos saberes por meio da comunhão com seus pares. Demonstrou que é um grupo comprometido com o quefazer ético, estético e político da educação de maneira responsável e intensa. Além disso, evidenciou a coragem que o acompanha e se concretiza na

luta diária travada nos microespaços reprodutores de um sistema opressor de sociedade por melhores condições de trabalho.

As Rodas de Conversas contribuíram para que compreendêssemos que os/as professores/as se apropriam de um discurso político pedagógico que guarda relações com a teoria dialógica da educação problematizadora, contudo, no dia a dia não alcança concretude, revelando as incoerências, manifestadas no isolamento intelectual, nas relações interpessoais fragilizadas, no silenciamento provocado por atitudes de menosprezo por correntes teóricas divergentes, por um ativismo exacerbado, sobretudo pela ausência do diálogo autêntico na comunhão colaborativa.

Sopesamos que a ausência de lugar-tempo sistematizado para o exercício do diálogo crítico e reflexivo na comunhão colaborativa da partilha de saberes, tanto entre os pares quanto entre os próprios/as estudantes, demonstra que o quefazer educativo não promove materialidade à teoria dialógica da educação problematizadora. Ao contrário, perde-se no discurso e se aproxima de um possível verbalismo, já que em função do ativismo, provocado por um ritmo de trabalho extenuante, esgota a palavra da coerência da ação, impede a reflexão crítica, condição que inviabiliza a práxis transformadora, segundo Freire (2019).

A pesquisa revelou que reconhecer as necessidades formativas não é suficiente para promover a práxis transformadora da formação permanente. O documento “A Escola que temos” do ano de 2009, anexo do PPP da Unidade, objetivou realizar uma avaliação diagnóstica do CAP para subsidiar a construção do documento. Na ocasião, os/as docentes já sinalizavam a necessidade do lugar-tempo que se impunha a eles/as; entretanto, 11 anos após a avaliação realizada, essa necessidade ainda não tinha uma resposta efetiva. Isso reforça a ideia de que não basta objetivar a realidade e identificar as suas situações-limites, geradoras das necessidades de determinado contexto. É importante reconhecer as necessidades, porém, elas precisam de lugar-tempo para serem problematizadas na comunhão colaborativa dialógica, para que os sujeitos possam transformá-las em desafios formativos geradores de ações práxicas de transformação, concretizadas na tarefa da sistematização de uma formação permanente coletiva em serviço. Corroborando essa reflexão, Freire (2019, p. 53, grifo nosso) assevera que:

[...] o **mero reconhecimento** de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. Este é o caso de um ‘reconhecimento’ de caráter puramente subjetivista, que é antes o resultado da arbitrariedade só subjetivista, o qual, fugindo da realidade objetiva, cria uma falsa realidade ‘em si mesmo’. E não é possível transformar a realidade concreta na realidade imaginária.

O autor nos ajuda a compreender que reconhecer de forma autêntica determinada realidade implica em um processo de inserção crítica materializada pela ação transformadora. Reconhecer as situações-limites, no campo da formação permanente de professores/as, como sendo geradoras de necessidades formativas, implica em inserção crítica que conduza à sistematização de tarefas práticas promotoras da mudança do contexto concreto. Em acordo com o autor, ainda depreendemos que se tal reconhecimento não se concretiza em ação transformadora, logo é possível que assuma um “caráter puramente subjetivista”, ou seja, esse nível de reconhecimento aponta para um processo de falseamento da realidade que a faz mítica, logo, impossível de ser mudada.

Diante da realidade observada no contexto de nosso estudo, inferimos que é possível que o reconhecimento da necessidade de se pensar a formação permanente em serviço, garantindo lugar e tempo na instituição e no plano de trabalho dos/as docentes, realizado em 2009, talvez tenha assumido um caráter subjetivista, já que não promoveu, segundo a nossa percepção, mudanças da realidade do CAp. Percebemos que havia uma tendência entre o/as professor/as de justificarem essa situação-limite em virtude do excesso de demandas de trabalho oriundas das atribuições vinculadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, que precisavam desenvolver porque faziam parte de sua carreira. Todavia, essa condição, mesmo que incômoda, pareceu sujeitá-los/as a um lugar de conformação que os/as oprimia e fazia, da possibilidade histórica de serem menos, a realidade vivida em detrimento da vocação ontológica de serem mais, serem sujeitos que buscam a libertação por meio da práxis transformadora na mobilização e na luta coletiva pelo estabelecimento desses espaços.

Apoiando-nos em Freire (2019) para afirmar que são os desafios e não somente as necessidades, que confrontam e impelem às mudanças porque requerem a elaboração de ações transformadoras que se concretizam nas tarefas da ação editanda na práxis transformadora. Assim, o ativismo e excesso de atividades do grupo de professor/as alfabetizador/as têm esvaziado a dimensão da ação autêntica do grupo e enfraquecido a sua identidade coletiva, inviabilizando a constituição de lugares-tempo que oportunizem a prática sistematizada e constante da formação permanente por meio da práxis transformadora, expondo o desafio da luta que o grupo realiza, começando por ele mesmo.

O grupo tem buscado cotidianamente, em todos os espaços que ocupam, ainda que alguns talvez sejam não-lugares, a autoria e o protagonismo na constituição de sua autonomia e emancipação. Todavia, a análise dos dados sugere que a luta talvez tenha que ser reconfigurada no sentido de assumir como principal bandeira a constituição de um lugar-tempo de formação permanente, constante e sistematizado, onde cada professor/a possa problematizar

a situacionalidade da realidade concreta e, assim, agir sobre ela transformando-a, não por meio do verbalismo esgotado de ação autêntica, nem tampouco pelo ativismo que encontra raízes na supervalorização da ação e de igual modo sacrifica a reflexão. A transformação movida pelos desafios dos sonhos possíveis nasce nos inéditos-viáveis e só alcançam concretude na práxis transformadora da formação permanente.

Um dos objetivos específicos dessa investigação foi contribuir para a proposição de ações formativas para o estabelecimento de um lugar-tempo institucionalizado de formação permanente e, nesse sentido, compreendemos que tivemos êxito nessa tarefa. Não podemos deixar de dizer que, após o encontro realizado na 5ª Roda de Conversas, a equipe de professor/as vislumbrou vários inéditos-viáveis como possibilidades de constituírem um lugar-tempo, retomando o grupo de estudos da área que se encontrava inativo há alguns anos. A professor Baobá recuperou documentos anteriormente produzidos, para que, a partir deles, o grupo pudesse reconfigurar esse lugar-formativo. Nesse sentido, tarefas foram realizadas e o Grupo de Estudos da Alfabetização foi reativado algumas semanas após esse encontro, sendo, inclusive, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para além dessa ação, vale ressaltar que a culminância de nossos encontros consistiu na sistematização dos desafios formativos construídos pelo grupo ao longo de diálogos reflexivos como um mapeamento temático para o desenvolvimento de ações formativas que serão devolvidos ao grupo de professor/as alfabetizador/as como desafios, como problemas a serem desvelados por ele/as mesmo/as conforme propõe Freire (2019) na metodologia da investigação temática. Reconhecemos nessa ação a oportunidade para continuarmos esse estudo, no acompanhamento de um possível processo formativo realizado com o protagonismo do/as docente/s colaborador/as.

Não podemos caminhar para a conclusão dessas palavras sem fazer menção às contribuições que os princípios da formação permanente de educadores/as do município de São Paulo, propostos por Paulo Freire nos anos de 1989 e 1990, trouxeram-nos. Após 31 anos ainda continuam mobilizando esperançosamente o pensamento das novas gerações de educadores/as na busca por respostas transformadoras, demonstrando, ainda, serem extremamente atuais e relevantes.

Os referenciais do pensamento paulofreireano continuam a lembrar-nos, professores/as, o quão complexa é a tarefa de ensinar-aprender e aprender-ensinar, e que, por isso, exige-nos estudo, pesquisa rigorosamente metódica; exige-nos compromisso ético, estético, filosófico e político na transformação do mundo à medida que nos comprometemos com a humanização

por meio do acesso e apropriação do conhecimento historicamente produzido e acumulado e, por isso, não é neutro, estático, acabado; cria e se recria, faz e se refaz já que o mundo não é, mas está sendo.

Freire nos ensinou que a mudança é sempre possível, que não somos coisas, objetos manipuláveis, porém somos homens e mulheres, sujeitos de relações que assumem diferentes conotações na forma como nos construímos com o mundo. Somos gente, inacabada sim e condicionada também, entretanto nunca seres humanos determinados de forma fatalista, encerrados em nós mesmos. Somos sujeitos de decisão construindo e produzindo a vida à medida que, em comunhão com outros existires, elaboramos o nosso existir cumprindo a nossa vocação ontológica de sermos mais.

As palavras provisórias das quais nos valem aqui, para tentar ensaiar a finalização de nossa dissertação, não é, por certo, encerramento, porém devir que aponta outras possibilidades. Reconhecemos que as nossas palavras não expressam o suficiente o quão valiosa foi e é a contribuição do pensamento de Paulo Freire para o nosso processo educativo, para nossa autonomia e emancipação que nos constitui enquanto sujeito-professor; a nossa gratidão pela contribuição freireana se estende para a educação em âmbito nacional e mundial. Nesse sentido, não podemos encerrar sem nos contrapor ao atual posicionamento político que deseja expurgar a obra de Paulo Freire da educação brasileira.

Reiteramos nosso reconhecimento e admiração por nosso Paulo que é também Freire, com nossas singelas palavras que o reconhecem não como um guru que tem a resposta para todos os desafios enfrentados, contudo como um educador que foi gente e que não apenas foi gente, viveu a práxis transformadora na luta por uma educação que fosse caminho e possibilidade para todos e todas se constituírem como gente, tendo o direito de construir o seu próprio caminho com liberdade, autonomia e responsabilidade. Reconhecemos o legado deixado por ele na defesa de uma educação humanizadora que não foi verbalismo, mas práxis autêntica corporificada em ações encharcadas de coerência e compromisso ético na busca por um mundo melhor e mais bonito, em que fosse menos difícil amar. E, novamente no mestre Freire (1991, p. 140), inspiramo-nos para quase concluirmos:

Qual herança que posso deixar? Exatamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire, viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso.

É isto o que espero que seja a expressão de minha passagem pelo mundo, mesmo quando tudo o que tenha dito e escrito sobre educação possa haver mergulhado no silêncio.

Inspirados nessas amorosas palavras, encerramos a pesquisa agradecendo Paulo Freire, cuja vida e obra nos lembraram que as nossas ações no mundo e com o mundo podem passar e mergulhar no mar do esquecimento, por mais relevantes que tenham sido; mas o amor, a esperança que nos move e impulsiona a buscarmos o conhecimento e sermos mais, ficará em mim, em nós. Por isso, seguimos esperançosamente, acreditando e lutando por uma formação permanente de professores/as que seja humanizadora, emancipatória e transformadora, como um caminho possível para a concretização de práticas pedagógicas coerentes com os princípios de uma educação humanizadora, problematizadora.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria de Fátima. **Contar no caminho: escritas de si, percursos de formação e inserção institucional de professores da infância**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14513>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/02_Hilda_Bandeira_-_Necessidades_formativas_de_professores_iniciantes_-_Tese_de_Doutorado120190704161524.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2002.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Brasília: Câmara dos Deputados, [1946]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=decreta%3A,matriculados%20no%20curso%20de%20did%C3%A1tica..> Acesso em: 31 jul. 2020.
- BRASIL. O que é COVID-19. **Portal do Ministério da Saúde**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 959, de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília: Ministério da Educação, [2013]. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24882671_portaria_n_959_de_27_de_setembro_de_2013.aspx. Acesso em: 31 jul. 2020.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2020.
- CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa: desatando nós e alinhando possibilidades**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13970>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- CAMPOS, Vanessa T. Bueno. **Ações formativas como estratégia de desenvolvimento profissional de professores na educação superior e (trans)formação da prática docente na Universidade Federal de Uberlândia – MG**. 2017. Relatório Estágio Pós-Doutoral – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 57-68. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 24 out. 2018.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. *E-book*. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018. <https://doi.org/10.7476/9788579831065>

ELTZ, Patrícia Thoma. **Formação Continuada: discontinuidades e desafios na transformação da prática pedagógica dos professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/14839>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ENFORMAR. *In*: Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FAGUNDES, Andréa Vassallo. **Formação Continuada na perspectiva da racionalidade comunicativa: possibilidades de articulação entre Literatura Infantil e o ensino de Ciências da Natureza**. 2012. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102038>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FIOCRUZ (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ). Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19? **Portal FIOCRUZ**, Rio de Janeiro, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 18 jun. 2020.

FREIRE, Anita Maria Araújo. Inédito viável. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 396-400.

FREIRE, Anita Maria Araújo. Repercussão da obra de Paulo Freire. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 48-58.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** ed. esp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'água, 2015. *E-book*.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educação.** Campinas: Práxis, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, Francisco; SUÑÉ, Angel Font Análisis de necesidades de formación: analizar y detectar necesidades para una coherente planificación. *In*: PINEDA, Pilar (coord.). **Gestión de la formación en las organizaciones.** Barcelona: Ariel, 2002. p. 37-61.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90200>. Acesso em: 28 jul. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MENDEZ, Ana Lúcia de Pinna. **Entre intenções e ações: os caminhos da formação continuada de docentes na escola de educação infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

MORAES, Ana Cristina; PAIVA, Darlan Lima. **Cartas pedagógicas: reflexões de docentes da educação básica e superior.** Fortaleza: EdUECE, 2018.

NASCIMENTO, Maria Anezilany Gomes; SILVA, Cícero Nilton Moreira. Rodas de Conversa e Oficinas Temáticas: experiências metodológicas de ensino-aprendizagem em geografia. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ENPEG, 2009. p. 1-12. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281526063_rodas_de_conversa_e_oficinas_tematicas_experiencias_metodologicas_de_ensino-aprendizagem_em_geografia. Acesso em: 08 jan. 2019.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, 2004. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.18222/eae153020042148>

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151618>. Acesso em: 31 jul. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméia Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89101995000400010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades formativas na formação de professores**. Portugal: Porto editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

ROSAS, Agostinho da Silva. **Criatividade em educação popular: um diálogo com Paulo Freire**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4605>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS, Adele Guimarães Ubarana. **Não é que eu sei ser professora! Formação continuada e construção do currículo da Matemática para o ciclo de alfabetização**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14570>. Acesso em: 31 jul. 2020.

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. **Formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP**.

2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/90201>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuição de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 19-35, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00019.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46865>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Anair Araújo de Freitas. **Necessidades formativas de professores do ensino fundamental II**: contribuições à formação contínua em escolas estaduais de Goiás. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25887>. Acesso em: 28 jul. 2020. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.970>

SILVA, Rosiane Machado. O estado do conhecimento sobre os colégios de aplicação do Brasil de 1987-2013 na história da educação. *In*: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Anped, 2014. p. 1-20. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/265-0.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MOVIMENTO DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE DOCENTES ALFABETIZADORES/AS DO CAP ESEBA/UFU EM DIÁLOGO COM OS REFERENCIAIS FREIREANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Pesquisador: Vanessa T. Bueno Campos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15747419.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.502.643

Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta a pendências conforme o parecer n. 3.459.458, de 17 de Julho de 2019.

Nos termos da PB:

"O corpus de pesquisa dessa investigação, terá como tema: O movimento de formação permanente de docentes alfabetizadores/as do Colégio de aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (Cap ESEBA/UFU) em diálogo com os referenciais teóricos de Paulo Freire, não perdendo de vista que um projeto de pesquisa pode e deve ser constantemente revisitado pelos/as pesquisadores/as durante o seu desenvolvimento, no sentido de verificar a confirmação das hipóteses previamente levantadas ou de inserir outras ideias e/ou subtemas que eventualmente possam emergir no desenrolar da investigação.

O ponto de partida do projeto será a pesquisa bibliográfica, onde serão consultadas fontes que tratem sobre o tema proposto, para o posterior contato direto com o contexto de investigação que intencionalará, em um primeiro momento, fazer um levantamento prévio das concepções dos/as participantes da pesquisa sobre formação docente por meio de um questionário. A primeira parte desse instrumento será composta por questões fechadas, referentes a dados pessoais, profissionais e também algumas questões abertas que tratem sobre a compreensão que os/as profissionais possuem sobre o objeto da investigação. Na pesquisa bibliográfica, teremos como

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.502.643

aportes teóricos que nos ajudarão no diálogo e análise dos dados levantados, autores/as como Paulo Freire (1977, 1987, 1996, 1997), Rodrigues e Esteves (1993), Campos (2017), Contreras (2002), Eltz (2008), Porto e Lima (2016), dentre outros/as que tratem sobre a temática.

Feita a primeira etapa de coleta de dados, por meio do questionário, iremos propor também algumas rodas de conversa de caráter reflexivo, no sentido de desvelar, junto com o grupo de participantes quais são as necessidades formativas que ele possui e os desafios e possibilidades para a sistematização de ações concretas que busquem responder a tais necessidades no espaço e tempo de trabalho em que estão inseridos/as. Torna-se importante ressaltar que, visando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa os instrumentos de coleta de dados serão constantemente reavaliados, no que diz respeito à sua utilização e modos de aplicação."

Objetivo da Pesquisa:

Investigar como se configura o processo de formação permanente em serviço dos/as professores/as alfabetizadores/as de um Colégio de aplicação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos termos da PB:

"Riscos: Acreditamos que a possibilidade da existência de riscos, no contexto da pesquisa proposta, gira em torno de uma possível identificação dos/as participantes voluntários/as. Todavia os Pesquisadores se comprometem a se cercar de todos os cuidados necessários para que não exista absolutamente NENHUMA possibilidade de que tal risco se materialize, uma vez que serão utilizados códigos alfa numéricos nas citações dos depoimentos transcritos ao longo do texto, de modo a garantir o total sigilo da identidade dos/as participantes colaboradores/as, conforme declarado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que todos/as eles/as assinarão antes do início da pesquisa.

Benefícios: Acreditamos que esta pesquisa possui grande potencial para a compreensão do movimento de formação permanente em serviço e do desvelamento das necessidades formativas dos/as professores/as alfabetizadores/a que exercem a docência em um Colégio de aplicação. Para além disso, consideramos que os/as participantes também se beneficiarão pessoal e profissionalmente, uma vez que em consonância com a metodologia de pesquisa adotada, atuarão como colaboradores/as na construção do processo investigativo, que está diretamente relacionado com sua atuação profissional, possibilitando assim a ampliação e construção crítico-reflexiva, de novos olhares acerca da temática proposta."

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.502.643

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 3.459.458, de 17 de Julho de 2019, foram atendidas.

Não foram observados óbices éticos.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Março de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.502.643

íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1333646.pdf	02/08/2019 14:47:17		Aceito
Parecer Anterior	RespostaAPendencia.pdf	02/08/2019 14:46:43	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	30/07/2019 17:00:08	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Roteirorodasdeconversa.pdf	30/07/2019 16:58:44	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/07/2019 16:57:17	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	30/07/2019 16:55:40	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito
Declaração de Pesquisadores	LINKS_dos_curriculos_lattes_dos_pesquisadores.pdf	06/06/2019 21:25:50	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito
Declaração de	Declaracao_equipe_executora.pdf	06/06/2019	Johnatan Augusto	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 3.502.643

Pesquisadores	Declaracao_equipe_executora.pdf	21:19:22	da Costa Alves	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao_participante_assinada.pdf	06/06/2019 21:18:57	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito
Folha de Rosto	johnatan.pdf	10/05/2019 22:00:30	Johnatan Augusto da Costa Alves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 12 de Agosto de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

ANEXO B – CORRESPONDÊNCIAS ELETRÔNICAS RECEBIDAS DOS PESQUISADORES/AS

Professor Agostinho Rosas (UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas – RE/PE)

Recife, 29 de junho de 2020.

Caro Johnatan,

Mesmo que lhe tenha solicitado o envio de suas questões por meio de áudio, o ouvindo decidi respondê-lo por escrito. Minha opção pela palavra escrita se deu por entender que, neste seu momento educativo, a palavra escrita revela muito mais que o som de minha voz, possibilita pensar ao escrever e registrar, na continuidade, a palavra pensada.

Ao mesmo tempo escolhi este meio de comunicação tão querido por Paulo Freire, a ‘carta’ por estar convencido da importância atribuída a conotação dialética entre pluralidade e singularidade. Aliás, ‘carta’ foi gênero instrumental que recebeu diferentes conotações de linguagem e comunicação na trajetória político-filosófica do pensar-fazer de Paulo Freire. Razão pela qual selecionei este desenho para as letras simbolizando minha caligrafia que, sei não ser dotada de por elementos da escrita digitalizada. Nem melhor, nem pior, apenas diferente.

Devo lhe transmitir que a escolha pela palavra escrita também fora influenciada pela escuta que fiz de sua mensagem por áudio. Mensagem gentil atendendo minha atual situação orgânica, meus limites com a visão. Diria com Paulo Freire, minha consciência sobre meus ‘inéditos viáveis’ do momento histórico. Neste contexto datado e que passo a situar-me provocado por suas inquietações de pesquisador, começo este meu quefazer me posicionando com autorização de minhas palavras no âmbito de sua pesquisa. Com isto aceito participar de sua investigação na condição de sujeito da pesquisa, cuja ação se limita por responder suas questões anunciadas no áudio: a primeira se refere à minha opinião acerca de “qual seria a compreensão de Paulo Freire sobre o conceito de necessidades formativas em um contexto de formação de educadores e educadoras?”; na continuidade, enquanto segunda questão, “teria ele alguma relevância para o processo formativo desses profissionais?”.

No movimento da resposta, como maneira de me orientar, adverte que gostaria que ‘retratasse de modo pessoal, minha opinião particular sobre o conceito, no sentido de revelar em que medida ela se aproxima e(ou) se distancia de uma possível compreensão vinda de Paulo Freire’?

Pois bem, minhas primeiras palavras, pensando com Paulo Freire, são dedicadas à compreensão de ser humano e mundo. Em *Educação como prática da liberdade* (1967), no início do primeiro capítulo Paulo Freire delimita o ser humano situado por certa lógica desenhada no âmbito das expressões sócio-antropológicas declarando o ser do humano sob a dimensão de ‘ser de relações’ aquela que, superando a esfera dos contatos, nos coloca sob a singularidade da espécie enquanto sujeitos no mundo e com o mundo. Como ser de relações, somos sujeitos históricos, de culturas e conhecimentos.

Esta condição vai diferenciar qualquer olhar acerca do humano condicionado por elementos que explicam nossa condição contraditória no contexto das nossas relações no e com o mundo. Consequentemente, enquanto seres de relação nos conotamos na dialeticidade que dialoga entre pluralidade e as singularidades que a constituem. Somos seres sociais, por isso mesmo, seres de relações. Nossas expressões se entrelaçam sob a dinamicidade, igualmente contraditória, do ser coletivo-do ser singular. Nesta mesma lógica podemos pensar, com Paulo Freire, com as influências de Hegel e Marx as conotações de criticidade, temporalidade, transcendência e consequência. Cada uma destas conotações nos possibilita refletir acerca da teoria que sustenta nossas práticas no âmbito da educação e da educação escolarizada. Por nossa condição de ser histórico nos diferenciamos no tempo e espaço mediados por elementos da educação. Pode-se dizer, assim, que nascemos na condição animal humano, mas será por nossas relações no mundo e com o mundo que iremos nos humanizando-desumanizando. De maneira semelhante, podemos especular que nossa transcendência, aquela que nos possibilita explicar o ser humano em seu permanente espaço de aprendizagem, tanto nos condiciona à especificidade da educação que mais humaniza, mais desumaniza tanto delimita nossa incompletude.

Incompletude esta que nos impõe temporalidades (passado-presente-futuro) com as quais situamos e datamos nossas ações. Por conseguinte, não é estranho imaginar o ser humano na diversidade. O ser diverso se diferencia no momento de suas práticas. Enquanto dimensão biológica afirmamos nossa pluralidade humana condicionada por certa unidade das características que nos declaram ser humano. Contudo, situados(as) por argumentos que explicam nossas semelhanças nas diferenças vamos compreender a singularidade de cada uma e um na espécie. Desta compreensão é possível transitarmos por conotações de criticidade e consequência.

Aqui podemos encontrar certa amplitude de termos com os quais podemos explicar educação mediada por valores da dialeticidade entre natureza-cultura. Por nossa condição natural somos animais que sente, pensa, decide e age. Enquanto ser de cultura somos pessoas que trabalham, produzem mediados por consequência das ações-reações provenientes de nossa

condição de ser social, ser de relações.

Independentemente de concordarmos ou discordarmos desta maneira de pensar o ser humano no mundo, parece-me que negar os impactos dos nossos quefazeres no mundo desabaria na ingenuidade que beira a intolerância com o diferente. Implicaria, em ação ‘sectária’ de onde a desordem social se espalharia com a desvalorização do humano em processo de sua humanização. Digo, desprover a pessoa humana de sua historicidade, do ser de cultura e conhecimento seria o mesmo que desprover o humano de sua trajetória humanizadora, o tornaria ‘coisa’, objeto do ‘outro’ que, se apropriando das vidas de mulheres e homens, igualmente se coisificaria.

Com Paulo Freire o trabalho de professores e professoras interage com a práxis humanizadora no sentido da libertação que, ao lutar por emancipação, adentra com autenticidade crítica na busca e enfrentamento ao e do contraditório, onde nos posicionamos nas e com as relações que participamos. Com isto poderia assumir a ideia de que será por práxis educativas que nos habilitamos a agir ora mais, ora menos situados(as) por rigor crítico que iremos nos diferenciando com ações ora mais, ora menos providas de autonomia, de nossa condição de ser político no e com o mundo.

Dito estas palavras que anunciam a maneira de estar no e com o mundo, com rigor metódico de onde organizo minha radicalidade, me possibilito ir ao encontro da primeira questão. Em um primeiro momento o termo ‘necessidade formativa’, em Paulo Freire, mesmo que tenha em certas ocasiões falado ou escrito este fenômeno humano, me causa estranhamento. Sou impactado pelo par dialético ‘natureza-cultura’. O lugar do termo ‘necessidade’ define a condição biológica da própria vida. Aquilo que ao faltar implicaria na morte. Por outro lado, se ousar pensar ‘necessidade’ situado por elementos da esfera do desejo, sou levado a especular a diversidade que interage com o termo ‘necessidade formativa’. Assim entendendo que a educação mediada por argumentos da práxis libertadora- problematizadora implica na tomada de decisão crítica, na busca autêntica por superação; que não há a menor possibilidade de libertar-se sozinho, o que torna a prática educativa condicionada por escolhas singulares de cada uma e um dos sujeitos em interação, portanto, no coletivo. Diria que o termo ‘necessidade formativa’ possa assumir a epistemologia que condiciona a práxis educativa com rigor metódico em defesa da emancipação humana.

Por conseguinte, a decisão por ‘necessidade formativa’ pode ser delimitada por certa dialeticidade entre crítica-ingenuidade; entre compromisso social-individual; entre expressões da comunicação dialógica-antidialógica; entre amorosidade com a espécie-negação do amor; entre ser radical-sectário. Dialética que nos impulsiona a entender nossas contradições entre o

que penso, desejo e aquilo que faço, ajo. Daí a quem compete as decisões acerca das ‘necessidades formativas’? As necessidades serão cunhadas nas plataformas das políticas públicas, ouvindo o coletivo político-social dos que estão na prática pedagógica? Essas necessidades são condicionadas a favor de quem, contra quem?

Se as respostas a estas perguntas estiverem situadas por argumentos que orientam a prática pedagógica, educativa ao processo de emancipação humanizadora do ser humano, estou convencido de se referendar na obra do pensamento de Paulo Freire. Se esta for a escolha, diria que as necessidades formativas, aquelas que vão orientar a prática educativa de educadores(as)-educandos(as) devem ser situadas por ‘situações limites’ e ‘inéditos viáveis’ coerentes com a diversidade das pessoas e lugares em que a prática se elabora, valorizando a pessoa humana como sujeito histórico, de culturas e conhecimentos. Logo, a relevância da obra de Paulo Freire, Patrono da Educação nacional brasileira, está na maneira com a qual cada uma e um de nós enfrenta (com responsabilidade ética, estética, política...) o diverso, o diferente de maneira a defender a humanização do ser humano.

Caro Johnatan, caminhando para certo fechamento de minhas palavras na incompletude de minha trajetória, gostaria de afirmar que as ‘necessidades formativas’ devem estar em sintonia com as escolhas que assumo em vida. Essas escolhas não se limitam ao campo de minha atuação profissional, mas se ampliam com minha radicalidade crítica, enquanto um estilo de vida. A formação que, concordando com o amigo José Francisco de Melo Neto, melhor diria, a educação que assumo mediando minha prática humana na incompletude é aquela que se confunde entre os mês vários e variados ‘eus’. Seja na condição profissional, seja nas relações domésticas da família, ou entre pessoas próximas, desconhecidas por mim, seja em qual relação me habilite as minhas ações convergem com meu desejo por coerência em minha humanização.

Daí que Paulo Freire não me aparece como solução para os problemas da humanidade. Paulo Freire, assim como qualquer um de nós, é pessoa singular na pluralidade. Seu diferencial, penso, está na maneira com a qual conduziu suas escolhas. Sua opção por enfrentar as práticas desumanizadoras, desumanizantes. Sua ousadia de escrever ideias, tramas, dúvidas o tornaram pessoa mais conhecida que outras. Nem melhor, nem pior, apenas diferente. Como o Paulo dizia a questão não está colocada no sentido de que sua obra, por mais grandiosa que pareça, não está pronta, acabada. Sua obra pode até servir de referência, mas a verdadeira experiência é aquela que emerge na e da singularidade de cada uma e um. Portanto, não devemos nos colocar na determinação de suas palavras, mas de interagir com autonomia, refletindo, acrescentando, criando e recriando como sujeitos no e com o mundo.

Pois bem, caro Johnatan, estas foram as palavras que emergiram de sua provocação.

Palavras situadas por sua condição de sujeito no mundo, de sujeito histórico, de culturas e conhecimentos capaz de instigar o pensamento de outros e outras que, semelhante a você somos sujeitos no mundo, com o mundo na medida em que nos situamos como sujeitos históricos, de culturas e conhecimentos.

Daí meus agradecimentos!

Agradeço por criar uma situação capaz de aguçar minha curiosidade. Um 'eu' diverso, mas singular. Como escrevi antes, nem melhor, nem pior...

Assim me disperso deste momento que é nosso, mas que se ampliará com sua competência de pesquisador.

Cordialmente, desta terra banhada, intercruzada pelos rios Capibaribe e Beberibe, seu nome Recife, retorno aos meus outros quefarezes, hoje comemorando, no isolamento social necessário à sobrevivência das gentes brasileiras, o momento de ousadia corajosa e compartilhada com a Simone, Filhos e Filha 35 anos de vidas cruzadas e contraditórias.

Cordial abraço, Agostinho da Silva Rosas.

Professor Francisco Imbernón (UB)

1ª RESPUESTA

<p>Te envío algunos documentos que te pueden orientar.</p> <p>La concepción de Paulo Freire sería lo que viene a llamarse un análisis de necesidades colaborativo. Puedes ver el documento que te adjunto sobre una técnica colaborativa, de proceso, para la identificación y priorización de necesidades formativas.</p> <p>Que es el hacemos servir. La base en el proceso de investigación-acción y ver las necesidades como un problema (o situación problemática) a resolver que tiene las personas y no como una carencia a llenar.</p> <p>Las necesidades analizadas serán de mucha importancia cuando se recojan las necesidades sentidas de forma colaborativa, o sea teniendo encuenta su voz (la intersubjetividad). Y ellos han de participar en todo el proceso.</p> <p>Bueno, espero que te haya servido. Y suerte en el trabajo. Es muy interesante, continua en ello.</p>	<p>Estou enviando alguns documentos que podem orientá-lo.</p> <p>A concepção de Paulo Freire seria o que passa a ser chamado de análise colaborativa de necessidades.</p> <p>Você pode ver o documento anexo sobre uma técnica colaborativa, processo, para a identificação e priorização das necessidades formativo. A que ele servimos.</p> <p>A base no processo de pesquisa-ação e enxergar as necessidades como um problema (ou situação problemática) para resolver que as pessoas têm e não como falta de preenchimento.</p> <p>As necessidades analisadas serão de grande importância ao coletar as necessidades sentidas de forma colaborativa, ou seja, com sua voz (intersubjetividade).</p> <p>E eles têm que participar de todo o processo.</p> <p>Bem, espero que tenha servido a você. E sorte no trabalho. É muito interessante, continue.</p>
--	--

2ª RESPUESTA:

<p>Johnatan:</p> <p>Sí, puedes utilizar los documentos. Y respecto a tu pregunta:</p> <p>¿Considera que el pensamiento de Freire tiene algún tipo de influencia en su concepción del concepto de necesidades de formación"?</p> <p>Mi concepto de necesidades de formación surge predominantemente de la investigación-acción y de la importancia de la colaboración y partir de las personas y del contexto. No pienso que las personas tiene carencias sino que tienen situaciones problemáticas que han de soluciones ellos saltando los</p>	<p>Johnatan:</p> <p>Sim, você pode usar os documentos. E em relação à sua pergunta:</p> <p>Você acha que o pensamento de Freire tem alguma influência na sua concepção do conceito de necessidades formativas?</p> <p>Meu conceito de necessidades formativas surge predominantemente da pesquisa-ação e da importância da colaboração e da partida das pessoas e do contexto. Não acho que as pessoas tenham deficiências, mas que tenham situações problemáticas que precisam ser resolvidas por elas, saltando sobre os obstáculos que impedem encontrar uma solução</p>
---	---

<p>obstáculos que impiden encontrar una solución educativa. No creando necesidades prescriptivas que han de obedecer dentro de un modelos de formación de entrenamiento.</p> <p>Por supuesto que hay una base freiriana. Freire reivindicaba una educación democrática y con la participación de la comunidad educativa. Nos decía que hay que defender la presencia y participación de alumnado, familias y profesorado en las escuelas, así como en la elección de los contenidos es fundamental. O sea una escuela democrática que ha de estar abierta permanentemente a la realidad contextual. Y defendía la reflexión crítica sobre la práctica educativa.</p> <p>Por tanto, recoger las necesidades de forma colaborativa, partiendo de las personas y sus contextos tiene una raíz también en Freire.</p> <p>Espero que te sirva, cordialmente.</p>	<p>educacional. A não criação de prescrições deve ser obedecida dentro de um modelo de formação.</p> <p>Claro que existe uma base freiriana. Freire reivindicou uma educação democrática e com a participação da comunidade educacional. Ele nos disse que devemos defender a presença e participação de alunos, famílias e professores nas escolas, assim como a escolha do conteúdo é essencial. Em outras palavras, uma escola democrática que deve estar permanentemente aberta à realidade contextual. E ele defendeu a reflexão crítica sobre a prática educacional.</p> <p>Portanto, coletar necessidades de forma colaborativa, a partir das pessoas e de seus contextos, também tem raízes no Freire.</p> <p>Espero que sirva, cordialmente.</p>
---	---

Professora Hilda Bandeira (UFPI)

Bom dia,

Sou Hilda Maria Martins Bandeira, profa da UFPI e fui orientanda da profa Dra Ivana Ibiapina (atualmente prof aposentada da UFPI), tese concluída em 2014. Então a profa Ivana solicitou que eu me posicionasse a respeito do e-mail encaminhado para ela, tendo em vista que necessidades formativas de professores iniciantes constituíram meu objeto de estudo no doutorado. Cabe esclarecer que utilizei "necessidades" como categoria filosófica, com opção pelo método Materialismo Histórico Dialético.

Nesse sentido, necessidades não se limitam às dificuldades, discrepâncias lacunas, dilemas... pois expressam possibilidades. Não restam dúvidas de que Paulo Freire com sua Pedagogia da Libertação, manifesta discurso crítico, inclusive "possibilidades" é uma das categorias utilizada por ele, portanto se aproxima do diálogo que faço na tese, segue o link de acesso:

https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/02_Hilda_Bandeira_-_Necessidades_formativas_de_professores_iniciantes_-_Tese_de_Doutorado120190704161524.pdf

Professora Manuela Esteves (ULisboa)

Manuela Esteves

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE JOHNATAN ALVES

P 1: De acordo com a sua leitura de Paulo Freire, qual seria a compreensão que ele poderia ter sobre o conceito de necessidades de formação em contexto de formação de educadores/as? Teria alguma relevância para a formação desses profissionais?

R: É sempre algo arriscado alguém presumir o que um determinado autor pensaria sobre um conceito a que o mesmo não se tenha referido explicitamente. Por outro lado, Paulo Freire tem, entre muitos outros, o mérito de não querer que o sigam como se sua obra constituísse um receituário: “Se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me seguir é você me reinventar, e não tentar se adaptar a mim”, afirmou ele próprio (Freire, P.; Freire, N.; Oliveira, W., 2009, pp.24).

Com esta recomendação, tentaremos responder às questões postas, à luz do que conhecemos da obra de Freire e do modo como interpretamos os princípios fundadores do seu pensamento.

Julgamos que, para Paulo Freire, as necessidades de formação continuada dos educadores/as e, mais amplamente, as necessidades do seu desenvolvimento pessoal e profissional, estariam vinculadas, em primeiro lugar, às suas práticas pedagógicas concretas, contextualizadas no trabalho em uma dada escola e com dados alunos. Isso o colocaria em oposição a todos os que pensam que as necessidades são realidades objetivas, independentes dos sujeitos, e, portanto, que é legítimo a alguém – um especialista, um pesquisador, um ministro ou um diretor de escola – saber, sem as procurar no terreno, quais as necessidades de formação que os profissionais têm e projetar programas de formação genéricos cujo efeito depois se verifica ser escasso ou nulo, quando não contraproducente.

Um outro aspeto fundamental para a identificação das necessidades formativas seria o de fazer corresponder à concepção emancipatória da educação que Freire defende, uma formação docente também ela emancipatória do próprio professor no desempenho da sua profissão. Isso significaria conhecer e compreender os valores que animam cada professor seja no plano do seu pensamento seja na condução da ação profissional, para depois, no percurso da formação poder ajudar o professor a tomar consciência desses valores, da coerência entre o

ideal proclamado e o real produzido. Embora os aspetos técnicos da ação do professor sejam muito importantes e seja necessário perceber quais as necessidades de formação que ocorrem a esse nível – lacunas da formação anterior, vontade de fazer inovações, de encontrar soluções para problemas da escola e da sala de aula – será imprescindível situar e compreender esses aspetos à luz dos valores acima referidos.

Paulo Freire (1996) estabeleceu um conjunto de exigências para o desempenho do educador brasileiro de que, a título de exemplo, destacamos algumas: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, assumir riscos, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, convicção de que mudar é possível. Olhando a natureza dessas exigências, poderemos presumir que, para o autor, as necessidades de formação não deveriam ser apenas identificadas antes, mas também durante a formação. Aliás, é frequentemente no espaço da formação que algumas necessidades não antecipadas pelos nem pelos formadores, nem pelos formandos, se revelam.

Como se depreende do acima dito, os processos de identificação e análise de necessidades não são neutros: o entendimento das necessidades formativas inscreve-se numa dada concepção, entre várias possíveis, sobre o que é a educação, o que é ser professor (um técnico executante ou um profissional autónomo), qual a natureza da formação de que este deva ser portador. Há (ou deveria haver) um nexo de coerência, nos dois sentidos, entre o modo como se perspectivam as necessidades de formação e o modo como se concebem, concretizam e avaliam os projetos formativos. Se pensados um e outro desses modos dentro do paradigma da racionalidade crítica, logo, da transformação da realidade e da promoção da justiça social, a formação há de ser um espaço de co-construção entre formadores e formandos em que uns e outros, trabalhando colaborativamente, sejam capazes de formular uma práxis: uma problematização das práticas e uma teorização fundamentada das mesmas.

P 2: Que opinião pessoal tem sobre o conceito por aproximação ou distanciamento de uma possível compreensão vinda de Paulo Freire?

R: O conceito de necessidades formativas com que tenho trabalhado na formação de professores e em projetos de pesquisa, aproxima-se muito do que julgo ser o pensamento de Paulo Freire, a que espero ter sido fiel na interpretação que acima fiz do mesmo. O pensamento de Paulo Freire constituiu um elemento valioso da minha formação como professora e como pesquisadora.

Também para mim, a formação continuada de educadores/as só tem uma relevância significativa se contribuir para contrariar um paradigma ainda hegemónico de educação de

crianças, jovens e adultos, e de formação dos profissionais, inspirado na racionalidade técnica e/ou na racionalidade prática. Digo “contribuir” porque reconheço que a superação da situação atual não depende apenas da formação dos docentes.

P 3: Houve alguma mudança no seu pensamento sobre o conceito de necessidades de formação entre 1993 e agora?

Mudança no sentido de alteração radical, não. Houve, sim, um aprofundamento do conceito e uma compreensão mais plena e problematizadora do mesmo. Isso deveu-se a numerosos projetos de identificação e análise de necessidades formativas em que fui trabalhando, a projetos de formação inicial e continuada em que participei e aos diálogos que fui mantendo com colegas com interesses idênticos aos meus.

Penso ter ampliado a minha compreensão relativamente a:

- existência de necessidades formativas de que o próprio professor não tem, à partida, consciência, e que a formação ajuda a reconhecer e a verbalizar
- importância do desenvolvimento de competências dos professores enquanto pesquisadores das suas situações de trabalho
- identificação de necessidades de formação especializada de todos quantos atuam como formadores de professores, problema de que muito pouco se tem cuidado, a começar por não se reconhecer que tal problema existe
- utilização e complementaridade de diversas metodologias para identificação de necessidades (observação direta, entrevistas individuais e de grupo, questionários, análise de diários de aula, etc.)

Referências:

Freire, Paulo; Freire, N.; Oliveira, W. O. **Pedagogia da solidariedade**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. S. Paulo: Paz e Terra, 1996.

Professora Sonia Couto (Centro de referência Paulo Freire)

“Em sua opinião, qual seria a compreensão de Paulo Freire sobre o conceito de necessidades formativas em um contexto de formação de educadores/as? Teria ele alguma relevância para o processo formativo desses/as profissionais?”

Para Paulo Freire, a formação de educadores está na centralidade do processo educativo. Nenhuma prática pedagógica pode acontecer sem uma ampla imersão no contexto em que se dará a experiência educativa. Quando Freire foi convidado a coordenar o trabalho em Angicos, em função do sucesso de experiências anteriores com a metodologia por ele criada e por sua postura inovadora em relação ao analfabetismo, inserindo-o na categoria de problema social, em oposição ao enfoque tecnicista vigente na época, ele, juntamente com sua equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco, iniciou o trabalho com a formação inicial dos monitores que atuariam como “animadores de debate”, como eram conhecidos os alfabetizadores que atuavam nos círculos de cultura por ele criados.

Foram dez dias de palestras com auditórios lotados, em que eram discutidas questões pertinentes ao tema, em especial as relativas ao papel do educador, numa sociedade em transformação, e à importância das relações entre educador e educando, no processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire, a formação inicial como ponto de partida, coloca os educadores em contato com o grupo com o qual irá trabalhar, possibilitando conhecer os desafios que permeiam este trabalho e a construção de estratégias para superá-los. Para além do conhecimento que o educador já traz sobre as teorias e práticas educacionais, a formação inicial possibilita mergulhar no contexto local e para isso Freire ressalta a importância da Leitura do Mundo como instrumento de investigação da realidade.

A pesquisa sociológica, a leitura do Mundo, a relação dialógica e horizontalizada entre os sujeitos da ação educativa, os princípios de convivência são temas que devem ser tratados na formação inicial. A formação continuada, por sua vez, deve retomar esses temas sempre que necessário, refletir sobre as dificuldades encontradas no dia a dia, construir coletivamente metodologias que possam contribuir com uma aprendizagem significativa e possibilitar a socialização de práticas exitosas.

A prova cabal de que Paulo Freire valoriza a formação de professores é a quantidade de obras em que estabelece diálogos com educadores. Dentre elas podemos citar Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa. Nela, Freire enfatiza no capítulo 1 que não

há docência sem discência, reiterando a importância desses dois sujeitos pedagógicos. No Capítulo 2, Freire enfatiza a impotência da mediação pedagógica, afirmando que ensinar não é transferir conhecimento. No capítulo 3, Freire nos alerta que ensinar é uma especificidade humana que exige de nós inúmeros saberes. O educador ou educadora que incorporar esses saberes terá as condições necessárias para o bom desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Para Freire, o conceito de necessidade formativa se alinha ao próprio conceito de educação. Ela deve ser libertadora, dialógica, emancipadora e transformadora.

Gostaria também que, se possível, a senhora pudesse responder a essa questão de modo a retratar a sua opinião particular sobre o conceito, no sentido de revelar em que medida ela se aproximaria e/ou se distanciaria de uma possível compreensão vinda de Paulo Freire. Nesse sentido, seriam duas respostas: uma que retrate o que possivelmente Freire pensaria sobre o tema e a outra que revele a sua percepção pessoal sobre o conceito.

Como estudiosa da teoria do conhecimento de Paulo Freire, sempre procurei alinhar minha ação como formadora às suas ideias. A afirmação de Freire que ensinar não é transferir conhecimento nos ajuda a entender que nossa postura como formadora deve ser de problematizar a realidade, de modo a desvelar e transformar essa realidade. Nesse sentido, nossa ação não pode ser bancária e sim problematizadora. Nos encontros de formação, quando trabalhamos com professores das mais diferentes áreas e segmentos, percebemos sempre a mesma postura sedenta de saber como fazer para alcançar êxito na ação pedagógica. É preciso que o educador ou educadora perceba que o “como fazer” está em suas próprias mãos, que não existem receitas prontas, não existem *kits* de resolução de problemas vendidos a varejo nas boas casas do ramo.

A reflexão acerca do cotidiano do educador/a tem sido a principal pauta nos processos de formação dessa categoria. Partimos sempre da reflexão crítica sobre a prática e temos observado que o cotidiano do educador precisa ser ressignificado.

A palavra cotidiano já nos remete à ideia de repetição, falta de novidade, manutenção das mesmas ações, atitudes, posturas. Essas práticas, embora estejam muito presentes em algumas salas de aula, são contrárias à proposta freiriana.

A formação de educadores precisa desencadear um processo de conscientização que leve a mudanças, não esquecendo que para mudar é preciso conhecer e isso se dá por meio de estudos, debates e diálogos emancipadores.

Pensar e repensar a prática torna-se, portanto, uma exigência para o educador/a. Há quem diga: “Tenho bastante experiência, já trabalho com educação há 20 anos.” Na verdade, muitas vezes, trata-se de um ano de trabalho criativo e 19 de repetição.

Neste sentido, a formação permanente de educadores e educadoras revela-se como importante espaço de aprendizagem, criatividade e autoconhecimento.

Concluo com uma frase de Paulo Freire que expressa a sua concepção e também a minha, sobre a formação de educadores:

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia*, 1997, p. 44)

SONIA COUTO SOUZA FEITOSA – (sonia.couto@paulofreire.org) - Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. É autora do livro *Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado*. Brasília: Liber livros, 2008 e de livros didáticos para EJA na perspectiva freiriana. Tem artigos publicados em revistas acadêmicas e em cadernos pedagógicos para Secretarias Municipais de Educação. Atualmente coordena o Centro de Referência Paulo Freire que tem como missão socializar e dar continuidade ao legado de Paulo Freire.

Professora Terezinha Rios (GEPEFE – USP)

Necessidades formativas dos professores

Respostas a questões formuladas por

Johnatan Augusto da Costa Alves

Terezinha Azerêdo Rios

03 de julho de 2020

Em sua opinião, qual seria a compreensão de Paulo Freire sobre o conceito de necessidades formativas em um contexto de formação de educadores/as? Teria ele alguma relevância para o processo formativo desses/as profissionais?

A compreensão de Freire está explicitada em vários de seus escritos, especialmente na proposta que foi apresentada em sua gestão na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Seu projeto de formação continuada procurava romper com um modelo tradicional de cursos e atividades muitas vezes distantes dos interesses e reais necessidades dos professores.

Freire julga que “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática.” (Freire, 2001, p.72). Afirma também que “a educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (Freire, 1993, p. 22-23).

Nessa medida, a criação de Grupos de Formação, que faziam a reflexão crítica sobre a prática, procurando identificar as necessidades concretas dos docentes, contribuiu para o desenvolvimento de propostas que trouxeram um aprimoramento da qualidade do ensino na rede pública municipal paulistana. Mesmo com limites, “a prática de pensar a prática” trouxe benefícios não só para a vida profissional dos educadores, mas também para aspectos mais amplos de sua vida pessoal, sócio-cultural.

Qual a sua opinião particular sobre o conceito, no sentido de revelar em que medida ela se aproximaria e/ou se distanciaria de uma possível compreensão vinda de Paulo Freire?

Minha compreensão se aproxima da de Paulo Freire, na medida em que defino a formação continuada como desenvolvimento constante da competência do professor.

Faço minha reflexão em três etapas: na primeira, exploro o conceito de necessidade como motor de criação de cultura; na segunda, procuro apontar a presença da significação para que se classifique uma intervenção como formativa; por fim, busco a noção de competência para explicitar o que se espera do professor para que ele possa realizar um trabalho de boa qualidade e que condições são necessárias para que isso aconteça.

1. Necessidade como impulso criativo

O mundo com o qual entramos em contato se apresenta numa dupla dimensão: a **natureza**, que não foi criada pelos seres humanos e da qual eles mesmos fazem parte, e a **cultura**, mundo transformado pelos seres humanos. Não há seres humanos sem cultura, que é exatamente o resultado do *trabalho*, intervenção consciente e intencional na natureza.

O que leva os seres humanos a intervir no mundo e dar-lhe uma feição que se transforma continuamente, num processo histórico? São exatamente as necessidades. As primeiras são as denominadas necessidades *básicas*: temos necessidade de nos abrigarmos, nos alimentarmos, nos relacionarmos. Então buscamos a companhia de outros, construímos abrigos e comida. Mas é importante notar que o ser humano não é apenas um ser de necessidades, é também um ser de desejos. E, assim, ele cria necessidades, para além das básicas. Temos necessidade de nos abrigarmos, mas não temos desejo de um abrigo qualquer – passamos das cavernas aos grandes condomínios, do agasalho da pele rústica dos animais aos sofisticados engenhos da moda.

Temos necessidade de nos alimentarmos, mas não desejamos um alimento qualquer – passamos da carne crua dos animais caçados aos pratos mais requintados da gastronomia moderna... E nos juntamos a outros para criar diversos tipos de sociedade, inventando jeitos de viver múltiplos e diferenciados.

A cultura pode ser definida, portanto, em primeira instância, como *mundo transformado pelos homens*, a partir de suas *necessidades e desejos*. “Colados” às necessidades, os desejos manifestam-se como fonte do humano, propulsores da passagem do estabelecido para o inventado (Rios, 1993:32). O conceito de desejo indicará a presença da liberdade associada à necessidade – da cultura como “ultrapassagem” do determinismo da natureza, como “aventura

estranhíssima do homem não se conformar com o mundo que está aí e querer criar um mundo diferente” (Di Giorgi, 1990:130).

A organização social leva à criação de instituições que procuram atender as necessidades individuais e coletivas. Criam-se regras, normas, leis, que orientam a vida das pessoas e grupos. Há um trânsito das necessidades aos deveres, a elas articulados. É assim que dizemos, às vezes indistintamente, que o professor *deve* agir de determinada maneira ou que ele *necessita* agir daquela maneira.

2. Caráter formativo das ações

O conceito de formação está estreitamente ligado ao de educação. Educar é construir a humanidade. Ninguém nasce humano – torna-se humano a partir de um processo educativo, que pretende formar as pessoas.

A educação é um fenômeno presente em todas as instituições sociais, mas há uma instituição destinada especificamente, formalmente, a realizá-la. Essa instituição é a escola, que se propõe a formar adultos, jovens, crianças e que também se encarrega de formar os formadores. Aí entra a ideia de necessidades formativas. O professor *deve* fazer um trabalho, logo ele tem que ter atendidas as necessidades para isso.

A ação educativa só tem um caráter formativo quando efetivamente há um sentido para o educador ou o educando. São muitas as experiências que se dão na relação pedagógica, mas apenas as que têm significação podem ser consideradas formativas. José Sérgio Carvalho (2016: 100-101) afirma que “qualquer processo formativo implica algum tipo de aprendizagem, mas nem toda aprendizagem pode ser considerada um processo formativo. (...) Uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma como nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo”.

Assim, ao falarmos em necessidades formativas, deveríamos pensar no significado que têm para os professores as exigências que lhes são impostas e que relação têm com aquelas que fazem parte de sua identidade, no caminho de sua realização como ser humano.

3. Necessidades formativas e competência do professor

Entre os múltiplos papéis que desempenhamos nas sociedades em que vivemos, ganha destaque o papel *profissional*. A profissão é indicativa do que fazemos no *mundo/mercado do trabalho*, da forma específica de participação na construção da sociedade. Como todos os

papéis, o papel profissional é marcado pelos valores da sociedade na qual se encontra o indivíduo - há uma hierarquia na valorização das profissões.

Que profissional é este - professor? Como falar de sua identidade?

Quando apresentamos a definição, *o que é* se apresenta na maior parte das vezes como o que *deve ser*. Aponta-se, então, para um *modelo* ao qual devem-se ajustar os indivíduos. Analogicamente, é como se a sociedade oferecesse a seus membros uma espécie de “receita” para o comportamento. Coloca-se o rótulo – “Professor” – e junto indica-se o “modo de usar”.

O papel de professor traz para o indivíduo a necessidade de uma *formação*, um preparo para o desempenho adequado.

A competência se define como o saber fazer bem o dever. Ela se estrutura em quatro dimensões – técnica, estética, política e ética (Rios, 2001). Ao domínio de conhecimentos sobre determinada área da realidade, que se converterá no conteúdo do ensino, junta-se a exigência de domínio de recursos teóricos e metodológicos para a transmissão – partilha, socialização – dos conteúdos. Mais ainda – é preciso ter conhecimento das características dos alunos, do contexto no qual vivem, além de uma visão crítica dos princípios que fundamentam sua prática, dos fins por ela visados, dos compromissos por ela requeridos.

Professor formado, professor *pronto*? A experiência nos mostra que não se pode falar numa formação que *termina quando o curso termina*. Formação permanente, formação em serviço, *formação continuada* é o que se requer, uma vez que o exercício do ofício é um processo que, como a própria existência, requer revisão e aprimoramento a todo momento.

A formação continuada se define, então, como o *processo de desenvolvimento da competência* dos educadores (Fusari & Rios, 1996:38). O que é importante ressaltar é que a competência de que se fala não é algo que diz respeito apenas ao profissional, mas também ao contexto em que ele desenvolve sua prática e aos outros com quem ele se relaciona. Portanto, as *condições* para o desempenho desejável do professor devem existir nele, em seus alunos, nas escolas em que trabalha, nos dirigentes e colegas, em última instância, na sociedade em que vive. Por isso mesmo é preciso que o próprio professor reflita sobre as necessidades/desejos que tem em relação a seu trabalho, levando em conta sua identidade e o significado que tem para ele o seu ofício.

Deve-se assinalar, ainda, que, sendo um processo, tendo um caráter histórico, a competência não é algo pronto, um modelo estático. O papel do professor na sociedade contemporânea não só é construído por este professor em seu cotidiano de trabalho, como resulta ou tem a ver com o que foi o papel do professor, e, principalmente com o que se coloca como projeto para o futuro (Rios, 1996, p.72).

Referências

- CARVALHO, José Sérgio. *Por uma pedagogia da dignidade – memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.
- DI GIORGI, Flávio. Os caminhos do desejo. In NOVAES, Adauto (org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FUSARI, J. & RIOS, T. “Formação continuada dos profissionais do ensino”, in *Cadernos CEDES* n. 36. Campinas, CEDES, 1996.
- RIOS, Terezinha A. *Ética e Competência*. S. Paulo: Cortez, 1993.
- RIOS, Terezinha A. O lugar do professor na sociedade contemporânea. *Revista de Educação* n.8. S. Paulo, APEOESP, 1996.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- RIOS, Terezinha A. Ofício de professor: títulos e rótulos Ou A desafiadora construção da identidade. In ALMEIDA, Ana Maria B., LIMA, Maria Socorro L. e SILVA, Silvina P (orgs.) *Dialogando com a escola*. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 110/121.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Os desafios formativos de docentes alfabetizadores/as de um Colégio de Aplicação Federal em Minas Gerais: Diálogos com referenciais freireanos e possibilidades para a formação permanente em serviço*”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos e Johnatan Augusto da Costa Alves, ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU).

Nesta pesquisa estamos objetivando investigar, identificar e apreender, a partir da interlocução com professores/as alfabetizadores/as, os desafios formativos sistematizados no movimento de constituição de um lugar de formação permanente em um Colégio de Aplicação (CAp) Federal de Minas Gerais. Buscamos também contribuir com o aprimoramento das ações formativas, mediadas pelo diálogo com os referenciais freireanos, intencionando oferecer dados e informações consistentes, capazes de subsidiar reflexões críticas na construção de propostas de formação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Johnatan Augusto da Costa Alves, na própria Unidade Acadêmica do/a docente participante e você terá o tempo de 3 dias para decidir se deseja participar da pesquisa. Na sua participação, você, professor/a alfabetizador/a que atua do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I do 1º ciclo, será convidado/a a participar de proporemos 6 sessões de Rodas de Conversas realizadas uma vez por semana com duração máxima de uma hora e meia que terão gravação de áudio com o objetivo de auxiliar na coleta de dados para a investigação. Após a transcrição das gravações para a pesquisa, todo o material será deletado de todos os dispositivos de gravação utilizados. Também iremos propor a escrita de uma carta de apresentação pessoal solicitando informações como idade, formação, tempo de atuação profissional, etc. que servirá ao propósito de conhecermos melhor sobre você. A análise dos dados coletados, será feita através da descrição dos conteúdos das mensagens de modo a permitir inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens durante as Rodas de Conversas. Em nenhum momento você será identificado/a. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. O risco da pesquisa consiste no fato de considerarmos existir a remota possibilidade do/a participante ser identificado/a. Entretanto, os pesquisadores se cercarão de todos os cuidados necessários para o sigilo total dos participantes, de modo que a referência a cada um/a deles/a, tanto no texto da dissertação quanto em publicações recorrentes, ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisa com seres humanos. Os benefícios residem no fato da presente pesquisa possuir grande potencial para a compreensão do movimento de formação permanente em serviço e do desvelamento das necessidades e desafios formativos dos/as professores/as alfabetizadores/a que exercem a docência em um Colégio de aplicação. Para além disso, consideramos que os/as participantes também se beneficiarão pessoal e profissionalmente, uma vez que em consonância com a metodologia de pesquisa adotada, atuarão como colaboradores/as na construção do processo investigativo, que está diretamente relacionado com sua atuação profissional, possibilitando assim a ampliação e construção crítico-reflexiva, de novos olhares acerca da temática proposta. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos – Faculdade de Educação/UFU, situada à Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, sala 118, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100 ou com Johnatan Augusto da Costa Alves,

Professor alfabetizador efetivo, no CAp ESEBA/UFU, situado à R. Adutora São Pedro, 40 – Campus Educação Física. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos – PPGED/UFU
Pesquisadora Responsável

Johnatan Augusto da C. Alves – PPGED/UFU
Mestrando

APÊNDICE B – ROTEIROS PARA A REALIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

Roda 1: Pontos de vista

Data: 25/09/2019

Objetivos: Apresentação do Projeto de pesquisa e convite às participantes ao engajamento colaborativo; compreender de que maneira o projeto sensibiliza as colaboradoras; refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores de necessidades formativas.

1º momento:

- Boas-vindas;
- Realização de dinâmica:
 - As Professoras serão convidadas a lerem um trecho extraído do livro: “A águia e a galinha de Leonardo Boff (2010), projetado no Data show, através de um pequeno furo realizado em uma folha de papel. Após este momento, serão convidadas a compartilharem suas experiências de leitura na Roda de Conversas.

2º momento:

- Apresentação do Projeto de pesquisa às Professoras

3º momento:

- Realização de diálogo para tentar compreender como o projeto apresentado toca a prática e vivência profissional das Professoras.
- Realização de registros das situações-limites e das eventuais necessidades formativas mencionadas e percebidas pelo grupo.

4º momento:

- Encerramento: Fazer breve síntese oral com os principais pontos discutidos pelo grupo.

5º momento:

- Discussão com a Professora Orientadora sobre os possíveis núcleos de contradição percebidos no encontro; planejamento da reunião subsequente,

Roda 2: “1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la” (FREIRE, 1991, p. 80)

Data: 23/10/2019

Objetivos: Analisar e refletir sobre o primeiro princípio da formação permanente proposta por Freire (1991); refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores de necessidades formativas.

1º momento:

- Boas-vindas com breve retomada sobre o encontro passado;
- Falar sobre a importância de sermos todos/as honestos/as uns e umas com os/as outros/as. A importância da humanização de um espaço que acolhe as dificuldades e que valoriza as potencialidades uns e umas dos/as outros/as.

2º momento:

- Distribuir 4 excertos de Freire em folha A4 divididas em duas na horizontal para discussão em duplas e/ou trios a partir da seguinte pergunta: De que maneira essa frase toca você? Como ela afeta a sua prática profissional?
 1. “A leitura do mundo presente a leitura da palavra (...)” (FREIRE, 1987, p. 9)
 2. “O mundo não é. O mundo está sendo”. (FREIRE, 1996, p. 85)
 3. A favor de que estudo? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 1991, p.28)
 4. “O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la”; (FREIRE, 1991, p. 80)

3º momento:

- Abertura da roda para socialização das reflexões realizadas em dupla;
- Realização de registros das situações-limites e das eventuais necessidades formativas mencionadas e percebidas pelo grupo.

4º momento:

- Solicitar às professoras que resumam em uma palavra o encontro

5º momento:

- Pedir ao grupo que elabore uma frase a partir das palavras escritas, como síntese do encontro;

6º momento:

- Discussão com a Professora Orientadora sobre os possíveis núcleos de contradição percebidos no encontro,
- Planejamento da reunião subsequente,

Roda 3: “1) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la; 2) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”; (FREIRE, 1991, p. 80)

Data: 06/11/2019

Objetivos: Retomar o primeiro princípio da formação permanente proposta por Freire (1991) e refletir sobre o segundo; refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores de necessidades formativas.

1º momento:

- Boas-vindas e breve retomada do encontro passado;

2º momento

- Apresentação dos princípios da Formação permanente de Freire (1991; p. 80) e apresentar a proposição de que cada um deles constituam-se como direcionadores dos encontros a serem realizados;

3º momento:

- Rememorar com o grupo a fala de uma das professoras, que foi muito provocativa no sentido de fazer-nos refletir sobre o movimento de trabalho que temos realizado em nosso cotidiano.

4º momento:

- Propor que o grupo responda individualmente a seguinte questão:
Você se vê como sujeito de sua prática? Em que medida o seu percurso formativo a partir da formação inicial tem contribuído para que você se constitua desse modo?

5º momento

- Socialização das respostas no coletivo;
- Buscar compreender junto às Professoras o que significa sermos sujeitos de nossa prática.
- Realização de registros das situações-limites e das eventuais necessidades formativas mencionadas e percebidas pelo grupo.

6º momento

- Encerramento: Fazer breve síntese oral com os principais pontos discutidos pelo grupo.

7º momento:

- Discussão com a Professora Orientadora sobre os possíveis núcleos de contradição percebidos no encontro,
- Planejamento da reunião subsequente,

Roda 4: “3) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; 4) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer”; (Freire, 1991, p. 80)

Data: 28/04/202

Objetivos: Analisar e refletir sobre o terceiro e quarto princípio da formação permanente proposta por Freire (1991); refletir crítica e dialogicamente sobre a realidade de trabalho; construir a percepção das situações-limites vivenciadas em contexto de serviço, bem como dos temas geradores de necessidades formativas.

1º momento:

- Retomada das discussões realizadas nas Rodas de Conversas anteriores;
- Apresentação do princípio da formação permanente a ser discutido: “A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz”.
- Realização da pergunta disparadora:
De que maneira a nossa formação profissional permanente, como equipe de professor/as alfabetizador/as acontece? De maneira constante e sistematizada?

2º momento:

- Roda em movimento. Condução e mediação do diálogo colaborativo entre o grupo de Professores/as;
- Realização de registros das situações-limites e das eventuais necessidades formativas mencionadas e percebidas pelo grupo.

3º momento:

- Encerramento: Fazer breve síntese oral das principais situações-limites e necessidades formativas percebidas e problematizadas pelo grupo.

4º momento:

- Discussão com a Professora Orientadora sobre os possíveis núcleos de contradição percebidos no encontro,
- Planejamento da reunião subsequente,

Roda 5: Retomada do princípio discutido no encontro anterior para a ampliação coletiva do conceito “Formação de Professores/as”

Data: 05/05/2020

1º momento:

- Retomada dos principais núcleos de contradição construídos no encontro anterior;
- Realização da pergunta disparadora do diálogo:
O que nos é necessário para a constituição de um lugar de formação permanente nesta escola de maneira constante e sistematizada em uma perspectiva coletiva, colaborativa visando o bem comum e a constituição identitária do grupo?

2º momento:

- Roda em movimento. Condução e mediação do diálogo colaborativo entre o grupo de Professores/as;
- Realização de registros das situações-limites e das eventuais necessidades formativas mencionadas e percebidas pelo grupo.

3º momento:

- Encerramento: Fazer breve síntese oral das principais situações-limites e necessidades formativas percebidas e problematizadas pelo grupo.

4º momento:

- Discussão com a Professora Orientadora sobre os possíveis núcleos de contradição percebidos no encontro,
- Planejamento da reunião subsequente,

Roda 6: Sistematização e priorização dos desafios formativos**Data:** 15/05/2020

Objetivos: Analisar e refletir sobre o quinto e sexto princípio da formação permanente proposta por Freire (1991); transformar os temas geradores percebidos ao longo do processo em desafios formativos e sistematizá-los.

Princípio freireano da formação permanente a ser discutido com o grupo:

O programa de formação de educadores terá como eixos básicos:

- a fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica;
- necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores nas diferentes áreas do conhecimento humano;
- a apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possam contribuir para a qualidade da escola que se quer.” (FREIRE, 1991, p. 80).

1º momento:

- Retomada dos principais núcleos de contradição construídos nos encontros anteriores;
- Orientações quanto às leituras dos desafios formativos elaborados por cada participante antes da reunião.
 1. Durante a leitura de cada lista de desafios formativos, os/as participantes deverão riscar de suas respectivas listas, os itens que forem coincidentes com as listas de outros colegas;
 2. Cada Professor/a fará a leitura apenas dos itens de sua lista que não forem coincidentes com os dos demais colegas;
- Solicitar auxílio de um dos membros do grupo, para atuar como relator/a;

2º momento:

- Finalizar o encontro solicitando que cada colaborador/a encaminhe suas listas de desafios formativos para o nosso e-mail ou WhatsApp;

3º momento:

- Realizar a elaboração do Quadro de desafios formativos da equipe de Professores/as alfabetizadores/as de acordo com a ordem de prioridade indicada pela frequência de repetições de um mesmo desafio nas listas encaminhadas;

4º momento:

- Envio do Quadro de desafios ao e-mail pessoal ou WhatsApp dos/as participantes para avaliação e sugestões de mudanças a serem devolvidas por eles/as pelo mesmo canal de comunicação;

5º momento:

- Reelaboração do Quadro de desafios formativos a partir das sugestões enviadas pelos membros do grupo de Professores/as.

6º momento

- Discussão com a Professora Orientadora sobre a sistematização dos Desafios formativos;

Elaboração das categorias de análise como núcleos de redução dos temas abordados durante as Rodas de Conversas.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ESCRITA DA CARTA DE APRESENTAÇÃO PESSOAL, ENCAMINHADO POR WHATSAPP

Querida colega,

Sei que os encontros realizados para a construção de dados da minha pesquisa foram finalizados e mais uma vez agradeço por sua generosa participação e relevante contribuição. Sei também que todos/as nós, como área, estamos extremamente assoberbados/as, mesmo neste contexto de suspensão do calendário acadêmico. Todavia, preciso de pedir a você uma última gentileza em forma de “tarefa”, que será muito importante para a pesquisa.

Gostaria que escrevesse um **texto narrativo**, de no máximo uma lauda, contando um pouco sobre você e sua constituição profissional, abordando os seguintes aspectos:

- Nome (somente para meu controle), idade, estado civil e número de filhos/as;
- Crença religiosa;
- Formação acadêmica: qual é e onde se deu (graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*)
- Formação escolar: se oriunda de escola pública e/ou privada;
- Tempo de profissão e espaços de atuação profissional;
- Tempo na Eseba/UFU;
- Atividades de pesquisa, grupo de pesquisa, extensão e gestão que desenvolve;
- Outras informações que considerar relevante;
- Ao final, informe o pseudônimo pelo qual você gostaria de ser identificada.

Peço que encaminhe o texto por e-mail ou whatsapp até o dia 23/06 (terça-feira). Se puder oferecer essa última contribuição ficarei imensamente agradecido.

Um grande abraço!

APÊNDICE D – ORIENTAÇÕES PARA A SISTEMATIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS DESAFIOS FORMATIVOS COMO SUBSÍDIO PARA A ÚLTIMA RODA DE CONVERSAS

Caras colegas,

Para o nosso próximo e último encontro virtual, gostaria de contar com a colaboração de vocês antecipando a proposição de um pequeno desafio para otimizarmos o nosso tempo.

A partir de todos os diálogos tecidos por nós até aqui e mediados pela reflexão crítica em torno dos princípios freireanos da formação permanente que, acredito eu, nos fizeram olhar para nós mesmos/as individual e coletivamente como profissionais que somos ou que estamos sendo, gostaria que cada uma de vocês fizesse uma pequena lista contendo 6 necessidades formativas (ou mais) que julgam possuir como Professoras Alfabetizadoras de um Colégio de Aplicação.

Para ajudar à memória, coloco aqui os 6 princípios freireanos da formação permanente. Em função do tempo e dos desdobramentos de cada roda, não foi possível nos debruçarmos sobre cada um deles, como era a proposta inicial. Todavia, acredito que, de alguma forma, todos eles se entrecruzaram no movimento do diálogo que construímos juntos/as.

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

Gratidão pela parceria e colaboração!

APÊNDICE E – CORRESPONDÊNCIA ELETRÔNICA ENVIADA AOS PROFESSORES/AS PESQUISADORES/AS SOBRE O CONCEITO DE NECESSIDADES FORMATIVAS À LUZ DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Caro/a Professor/a;

Meu nome é Johnatan Augusto da Costa Alves, sou professor alfabetizador, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior da Universidade Federal de Uberlândia (GEPDEBS/UFU), mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma Universidade e orientando da Profa. Dra. Vanessa T. Bueno Campos.

Minha pesquisa tem como objetivo geral identificar e apreender, a partir da interlocução com os/as professores/as alfabetizadores/as de um Colégio de Aplicação Federal de Minas Gerais (CAp), fundamentada no pensamento de Paulo Freire, quais necessidades formativas emergem no movimento de constituição de um espaço de formação permanente em serviço.

Todavia, para cumprir este propósito torna-se fundamental elucidar o conceito de necessidades formativas. Dentre as várias características sobre o conceito, a mais consensual na literatura disponível, com a qual tive contato, certamente é a de ambiguidade devido a polissemia do termo. Sendo assim, cada pesquisador/a defende a sua aproximação de um conceito a partir de seu olhar e vivências, para analisar e melhor compreender as necessidades formativas nos contextos de suas pesquisas.

Como procuro me fundamentar no pensamento freireano para o desenvolvimento do trabalho (construção e diálogo com os dados) venho pedir seu auxílio, em respeito aos estudos e pesquisas relevantes no campo da educação que já desenvolveu e ainda desenvolve e, sobretudo ao seu conhecimento, experiência e aproximação com o pensamento de Paulo Freire. Nesse sentido, pergunto: **“Em sua opinião, qual seria a compreensão de Paulo Freire sobre o conceito de necessidades formativas em um contexto de formação de educadores/as? Teria ele alguma relevância para o processo formativo desses/as profissionais?”**

Gostaria também que, se possível, o/a senhor/a pudesse responder a essa questão de modo a retratar a sua opinião particular sobre o conceito, no sentido de revelar em que medida ela se aproximaria e/ou se distanciaria de uma possível compreensão vinda de Paulo Freire. Nesse sentido, seriam duas respostas: uma que retrate o que possivelmente Freire pensaria sobre o tema e a outra que revele a sua percepção pessoal sobre o conceito.

Me coloco à disposição para outros esclarecimentos sobre a pesquisa.

Agradeço antecipadamente a gentileza de suas considerações, as quais certamente contribuirão com o meu trabalho e muito me deixará feliz! Aproveito também para pedir a gentileza de sua autorização para possível publicação de suas reflexões, em resposta a esse e-mail, no meu trabalho.

Aguardo, com muita expectativa (rs), por sua resposta.

Um grande abraço!