



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC

POSEDOC

ALAÍDE VIEIRA DE ANDRADE COSTA

**FORMAÇÃO PERMANENTE: A PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN.**

MOSSORÓ/RN

2021

ALAÍDE VIEIRA DE ANDRADE COSTA

**FORMAÇÃO PERMANENTE: A PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr.^a Hostina Maria Ferreira do Nascimento

MOSSORÓ/RN

2021

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

A553f Andrade Costa, Alaíde Vieira de
FORMAÇÃO PERMANENTE: A PARTILHA DE.
EXPERIÊNCIAS ENTRE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ -
RN.. / Alaíde Vieira de Andrade Costa. - Mossoró, 2021.
112p.

Orientador(a): Profa. Dra. Hostina Maria Ferreira
Nascimento.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Formação Permanente. 2. Diálogo. 3. Ação-reflexão-
ação. 4. Histórico-culturalismo. I. Nascimento, Hostina
Maria Ferreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte. III. Título.

ALAÍDE VIEIRA DE ANDRADE COSTA

**FORMAÇÃO PERMANENTE: A PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS ENTRE
PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), na linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito final para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Avaliada em: 29/09/2021

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Hostina Maria Ferreira do Nascimento

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - FE / UERN
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Antônia Batista Marques

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN – Examinadora interna

Prof.^a Dr.^a Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - Examinadora externa

Prof. Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UER –Examinador suplente interno

Prof.^a Dr.^a Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UERN –Examinadora suplente externa

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

(Paulo Freire)

“Quem se esquece de onde veio, não sabe pra onde vai”.
(Bráulio Bessa)

Dedico este trabalho a todas e todos, que assim como eu se orgulham de sua história de vida, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, não desistiram, olham para trás e veem suas raízes como referência. Meu Sítio Bonito!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me abandonou, por me permitir estar sempre em busca da realização dos meus objetivos, com garra, fé e determinação.

A minha amada mãe Adna, por sempre ter feito de tudo para que eu pudesse estudar e por fazer sempre o melhor por mim.

A Nerione (esposo) e Carlos Eduardo (filho), pela compreensão, pelo incentivo, por estarem juntos comigo durante toda esta trajetória, me auxiliando em tudo que precisei, vocês são minha base de construção. Filho todas as minhas lutas e conquistas são para/por você.

A minha segunda mãe, Toinha, a quem me cuidou tão bem, por nunca ter deixado faltar nada na minha infância.

A minha irmã Aline e ao meu sobrinho-filho Ravi, a quem eu amo muito, que sempre estiveram comigo nesta caminhada.

A minha orientadora, Hostina Nascimento, mulher, professora e ser humano admirável, pela oportunidade, por me inspirar com o seu pensar, por ter acreditado que eu conseguiria, por ter trilhado comigo esse caminho da minha pesquisa, me trazendo a percepção de qual caminho seguir como professora pesquisadora, que constituíram a humanização da minha formação permanente.

À amiga e companheira de pesquisa, Andreza Nascimento, pela parceria, pela ajuda, pelos desabafos, pela paciência, choros e risos. Aprendi muito com você. Admiro-te!

A querida professora, Maíra Emelly, pelo apoio, pelas inúmeras vezes que me ajudou, desde o início do processo da seleção do mestrado, por todos os momentos de partilhas e contribuições. Você é especial!

À amiga Conceição, pelos conhecimentos compartilhados, e por sempre estar disponível para as indagações e para a escuta nos momentos de angústias.

Aos professores Antônia Batista, Maíra Emelly, Carmem Freire e Hélio Júnior, por terem aceitado fazer parte da minha banca de apresentação, pelas valiosas contribuições na construção deste trabalho, por terem disponibilizado tempo e atenção para com a leitura do meu texto.

Aos Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens (GEPEL), Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade (GEPES), e ao Grupo de Ensino e

Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular (LEFREIRE), por fazerem parte do início à conclusão deste meu trabalho, participando coletivamente de momentos riquíssimos de amorosidade, alegria e confiança. Sinto-me honrada em ser participante dos grupos!

A UERN, universidade pública que me oportunizou a formação acadêmica, assim como para tantos outros filhos do campo, de pais pobres e agricultores.

Ao POSEDUC/UERN por proporcionar a pós-graduação stricto-sensu, Mestrado em Educação, permitindo o avanço da produção do conhecimento na pesquisa educacional.

As professoras da Educação Infantil, participantes da pesquisa, pela disponibilidade e pelas preciosas contribuições. A vocês, todo o meu respeito e gratidão!

Aos professores e professoras da UERN, em especial aos professores do POSEDUC, por fazerem parte deste processo dos meus conhecimentos construídos até aqui.

Gratidão!

RESUMO

O presente trabalho de dissertação constitui-se em uma pesquisa sobre a partilha de experiências concernentes à ação-reflexão-ação e formação permanente de professoras da educação infantil do Município de Mossoró/RN. Desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSEDUC/UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, aborda o objeto de estudo de maneira a responder às seguintes problematizações: Como nós, professoras, percebemos nossa formação? Como nos identificamos na coletividade desta formação? Como interagimos e estabelecemos o diálogo sobre as questões de nossa prática? Como acontece o movimento de ação-reflexão-ação sobre e na prática docente? Como a partilha de experiências desperta o olhar reflexivo sobre a nossa formação? Estes questionamentos me levaram a procurar compreender como a partilha de experiências promovida através do diálogo sistemático entre professores contribui para sua ação-reflexão-ação e formação permanente. O referencial teórico parte de pressupostos do materialismo-histórico-dialético para se fundamentar na epistemologia freireana (FREIRE, 1980, 1983, 1987, 2006, 2019), especificamente, nos conceitos de formação permanente, *práxis*, conscientização, diálogo, e problematização da realidade, e no histórico-culturalismo, dialogamos com as categorias de atividade, mediação e sentidos e significados (VYGOTSKY, 1989, 1991, 2007). Para desenvolver a problematização do objeto de estudo, a metodologia se fundamenta na problematização freireana e na compreensão teórico-prática dos três momentos pedagógicos elaborados por Angotti, Delizoicov e Pernambuco (2002). A produção de dados foi realizada por meio de círculos de cultura virtuais, através da plataforma Google Meet, realizados pelo Grupo LEFREIRE – diálogos em Paulo Freire e educação Popular e pelo Projeto de Extensão PraLEE – Práticas de Leitura na Escola, ambos da Faculdade de Educação da UERN, junto com as professoras participantes da pesquisa. Para a análise das informações produzidas nos círculos de cultura, recorreremos à perspectiva da análise textual discursiva de Moraes (2003), realizada no movimento de três tarefas: a unitarização, ou fragmentação do conjunto das falas; a categorização, ou construção de unidades temáticas; e a comunicação, ou síntese escrita dos conhecimentos construídos. O estudo concluiu que o movimento da ação-reflexão-ação próprio da formação permanente permite aos professores ultrapassarem o olhar espontâneo sobre a realidade da prática pedagógica e superá-lo pela criticidade cada vez mais epistemológica.

Palavras-chave: Formação Permanente. Diálogo. Ação-reflexão-ação. Histórico-culturalismo.

ABSTRACT

This dissertation work is a research about sharing of experiences related to action-reflection-action and permanent training of early childhood education teachers in the city of Mossoró / RN. It was developed through the Graduate Program in Education at the State University of Rio Grande do Norte - POSEDUC / UERN, in the Human Formation and Teacher Professional Development Research Line, it approach the object of study in order to answer the following questions: How we , teachers, do we notice our training? How do we identify in the collective of this formation? How do we interact and establish dialogue about issues in our practice? How does the action-reflection-action movement on teaching practice happen? How does sharing experiences awaken a reflective look at our formation? These questions led me to try to understand how the exchange of experiences promoted through systematic dialogue among teachers contributes to their action-reflection-action and permanent training. The theoretical framework is based on assumptions of historical-dialectical-materialism be based in Freire's epistemology (FREIRE, 1980, 1983, 1987, 2006, 2019), specifically, in the concepts of permanent training, praxis, awareness, dialogue, and problematization of reality, and in historical-culturalism, we dialogue with the categories of activity, mediation and senses and meanings (VYGOTSKY, 1989, 1991, 2007).order to develop a problematization of the object of study, the methodology is based on Freire's problematization and on the theoretical-practical understanding of the three pedagogical moments elaborated by Angotti, Delizoicov and Pernambuco (2002). Data production was carried out through virtual culture circles, through the Google Meet platform, carried out by the LEFREIRE Group - dialogues in Paulo Freire and Popular education and by the Extension Project PraLEE - Reading Practices at School, both from the Faculty of Education UERN, together with the professors participating in the research. For the analysis of the information produced in the culture circles, it was resorted to the discursive textual analysis perspective of Moraes (2003), performed in the movement of three tasks: the unitarization, or fragmentation of the set of speeches; the categorization, or construction of thematic units; and the communication, or written synthesis of constructed knowledge. The study concluded that the movement of action-reflection-action proper to continuing education allows teachers to go beyond the spontaneous look about the reality of pedagogical practice and overcome it by increasingly epistemological criticality.

Keywords: Permanent Training. Dialogue. Action-reflection-action. Historical-culturalism.

LISTA DE SIGLAS

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação

FE – Faculdade de Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular

GEPEL – Grupo de Pesquisa, Educação e Linguagens

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROFORMAÇÃO – Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica

CONSEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

FIP – Faculdades Integradas de Patos

RN – Rio Grande do Norte

UEI – Unidade de Educação Infantil

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido

ER – Estudo da Realidade

OC – Organização do Conhecimento

AC – Aplicação do Conhecimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

AEE – Atendimento Educacional Especializado

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFC – Universidade Federal do Ceará

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins

SC – Santa Catarina

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Subjetividade

PRALEE – Projeto de Extensão Práticas de Leitura e escrita na Escola

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 Dissertações localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “Formação Continuada”, no período compreendido entre 2015 e 2019.....	23
Mapa 2 Dissertação localizada na Biblioteca Digital da UERN, com o descritor “Formação Continuada”, no período compreendido entre 2015 e 2019.....	24
Mapa 3 Dissertações localizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor “Formação Permanente”, no período compreendido entre 2015 e 2019.....	27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Dinâmica do Círculo de Cultura.....	32
-----------------	-------------------------------------	-----------

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** Fotos e algumas imagens da internet utilizados como dispositivos problematizadores no círculo de cultura ‘O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-ação’34
- Imagem 2** Frases no formato imagem, relacionadas ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa, utilizadas como dispositivos problematizadores no círculo de cultura.....35
- Imagem 3** Foto do momento de apresentação das participantes no círculo de cultura.....36
- Imagem 4** Foto do momento em que as participantes iniciaram a discussão no círculo...36
- Imagem 5** Foto registrando o momento final do círculo de cultura.....37
- Imagem 6** Foto marcando a abertura do círculo de cultura ‘Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto’39
- Imagem 7** Foto registrando o momento final do círculo.....39
- Imagem 8** Dispositivos selecionados a partir da transcrição das falas do círculo, que estimularam a discussão entre os participantes.....40

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Quadro elaborado com as unidades temáticas, os dispositivos e as perguntas de partida.....	44
--	-----------

LISTA DE TRAMAS CONCEITUAIS

Trama 1 A relação dialógica como um caminho para a formação permanente.....	53
Trama 2 Da tomada de consciência a conscientização.....	73
Trama 3 Condições necessárias para o diálogo.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
MEMÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE O ENCONTRO COM O OBJETO DE ESTUDO.....	04
DAS MOTIVAÇÕES AO OBJETO DE ESTUDO.....	08
1. O CAMINHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO	11
1.1. PROPOSIÇÕES FREIREANAS PENSADAS PARA A PESQUISA	12
1.2. <i>LÓCUS</i> E PARTICIPANTES DA PESQUISA	16
1.3. BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
1.3.1. Trabalhos identificados e analisados	21
1.3.2. Dialogando com as discussões dos trabalhos mapeados	27
1.4. CÍRCULOS DE CULTURA: ESPAÇO-TEMPO DAS FALAS DIALÓGICAS...	30
1.5. CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DAS UNIDADES TEMÁTICAS.....	41
2. O MOVIMENTO DE SER/FAZER-SE PROFESSOR	46
2.1. AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: DIÁLOGO (TRANS)FORMADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	49
2.2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO.....	57
3. FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: QUANDO A TROCA SE ESTABELECE	69
3.1. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.....	69
3.2. FORMAÇÃO NA PARTILHA ENTRE PROFESSORAS	77
4. CONSIDERAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1991, p. 58)

Considerando a educação como um processo que permanece ao longo da vida, uma vez que estamos sempre em busca de aprender, a citação epigrafada acima me leva a entender que homens e mulheres que se constituem enquanto professores e professoras, assim o fazem a partir de vivências pessoais, formativas e profissionais, por meio de reflexões individuais e coletivas. Neste sentido, para além das ações institucionais promovidas na graduação, na pós-graduação e em momentos formativos, a formação docente acontece cotidianamente e se constrói na reflexão sobre a prática. A partir de tais premissas, a pesquisa dissertativa aqui apresentada diz respeito à formação permanente de professoras da educação infantil do Município de Mossoró, no Rio Grande do Norte.

O estudo é parte integrante de um projeto elaborado no formato guarda-chuva¹ institucionalizado em duas edições pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, desenvolvido por docentes e discentes pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – POSEDUC/FE/UERN.

A primeira edição da pesquisa, intitulada ‘Práticas educativas em contextos diversos: contribuições de Vygotsky e Paulo Freire’, aconteceu entre 2018 e 2019 e objetivou evidenciar aproximações entre as abordagens freireana e vygotskyana relativas à elaboração conceitual. A segunda, ‘Contribuições de Vygotsky e Paulo Freire à pesquisa em formação docente’ (2019-2020), se propôs a construir fundamentos teóricos e

¹ Este projeto de pesquisa é desenvolvido em coparticipação com o GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens e seus subgrupos de extensão LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular e Teatro Imagem na Sala de Aula; e o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Subjetividades – GEPES, todos da Faculdade de Educação da UERN. O GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Movimento, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, colabora com os estudos, publicizados por Marques, Barbosa e Soares (2019).

possibilidades metodológicas de pesquisa na interface entre as abordagens freireana e vygotskyana de elaboração do conhecimento.

Para aprofundar o conhecimento sobre estes dois aportes epistemológicos, foram realizadas ações coletivas de pesquisa, ensino e extensão envolvendo a pós-graduação e a graduação da Faculdade de Educação, na perspectiva da elaboração criativa de estratégias teórico-metodológicas individuais e coletivas. A perspectiva da produção colaborativa trouxe contribuições aos grupos e instituições envolvidas, em especial, à Faculdade de Educação e, conseqüentemente, ao seu Programa de Pós-Graduação, conforme consta em seus relatórios (UERN, 2019; UERN, 2021).

Assim, considerando o Materialismo-Histórico-Dialético como matriz comum, a problematização da realidade fundamentada em Paulo Freire, o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal e a dialética Educação e Subjetividade originada dos estudos de Vygotsky são possibilidades teórico-metodológicas adotadas por estas pesquisas que se potencializam pela intencionalidade da ação educativa (MARQUES; BARBOSA; SOARES, 2019, p. 77-78).

A partir das premissas adotadas coletivamente sobre a dialética², a *práxis* e compreendendo que por meio das interações históricas e sociais os seres humanos se transformam e transformam a natureza, esta pesquisa dissertativa se embasa, principalmente, no pensamento de Paulo Freire e na perspectiva histórico-cultural que tem, como principal teórico, Lev Semynovich Vygotsky.

Sob a ótica de que cada abordagem teórico-metodológica tem seus próprios fundamentos, embora em diálogo com outras, o estudo se ampara na compreensão do ‘inacabamento do ser’ para se aprofundar nos conceitos freireanos de ‘conscientização’, ‘problematização da realidade’ e ‘diálogo’, compreendido, dialeticamente, como ação-reflexão-ação. Durante a realização da pesquisa, também foi necessário aprofundar a compreensão da ideia de coletividade e círculos de cultura.

² A dialética busca captar a ligação, a unidade, o movimento que forma os contrários. Em cada realidade procura apreender suas contradições, seus movimentos e suas transformações. KOUNDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo, Brasiliense, 2008. Coleção Primeiros Passos: 23

Da corrente histórico-culturalista, inicialmente achamos³ adequado definir as categorias ‘atividade’ e ‘mediação’. A análise das informações do campo empírico remeteu à necessidade de compreensão do par dialético sentidos e significados⁴.

Os procedimentos metodológicos estão embasados na abordagem qualitativa apresentada por Minayo (2009) de maneira a ir além da descrição do fenômeno estudado. Neste sentido, apoiamo-nos na proposição de problematização da realidade (FREIRE, 1983;1987) para delinear os caminhos da pesquisa⁵ cujo espaço-tempo está delimitado à formação permanente de professoras de duas unidades de educação infantil do Município de Mossoró que, por ventura, encontram-se localizadas no mesmo bairro.

Para iniciarmos a aproximação teórica com a temática, realizamos uma breve revisão bibliográfica⁶ em repositório da UERN e na BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações norteadas pelos descritores “formação continuada” e “formação permanente”. Este estudo inicial remeteu a compreensões teóricas gerais e percepções relativas às categorias e conceitos de cada epistemologia estudada.

O levantamento empírico das informações para a construção dos dados aconteceu por meio de dispositivos motivadores de falas desenvolvidos em círculos de cultura promovidos pelo LEFREIRE – Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular, grupo de extensão vinculado ao GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagens e pelo Projeto de Extensão PraLEE – Práticas de Leitura na Escola, ambos da Faculdade de Educação da UERN. Durante o caminhar metodológico enfrentamos o ineditismo do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19⁷ o que

³ As pessoas do discurso deste texto variam entre as primeiras do singular e do plural para diferenciar descrições e argumentos individuais da pesquisadora e descrições de vivências pedagógicas coletivas e construções conceituais realizadas em conjunto com a orientadora e o grupo de estudos. Bem como utiliza o discurso impessoal para algumas descrições sobre a própria pesquisa.

⁴ A disciplina optativa Educação e Subjetividade 2, ministrada por professoras pesquisadoras do GEPES, fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, desdobramento do histórico-culturalismo desenvolvido principalmente por Vygotsky e seu colaboradores, que teve como objetivo discutir as categorias, o método e os procedimentos de produção, análise e interpretação da Psicologia-Sócio Histórica, permitiu um maior entendimento sobre essa matriz e a definição das categorias vygotskianas que pretendíamos elencar para a investigação.

⁵ Para uma melhor apreensão da metodologia deste trabalho, dispomos da leitura do texto: ‘Pesquisa como problematização da realidade’ (NASCIMENTO, H. M. F.; SILVA, F. E. B.; NASCIMENTO, F. M. F., 2019) no livro Ensino, pesquisa, extensão: perspectivas freireanas.

Disponível em: https://issuu.com/eduern/docs/e-book_pesquisa_ensino_extens_o_perspectivas_fre

⁶ A revisão de literatura denominada estado da arte realizada na disciplina Pesquisa Educacional, ofertada no Mestrado do POSEDUC/UERN, foi o ponto de partida desta atividade.

⁷ Doença infecciosa causada pelo Novo Coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. A pandemia foi decretada em março de 2020, quando a doença se espalhou pelo mundo. Fonte: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>.

impossibilitou a realização presencial dos círculos de cultura, nos remetendo a pensar novos meios para dar continuidade à pesquisa neste novo cenário.

No tocante a análise das informações obtidas no campo empírico para elaboração dos dados, apoiamo-nos inicialmente na perspectiva da análise textual discursiva (MORAES, 2003), percebendo aproximações metodológicas entre esta proposta de desconstrução/unitarização do texto e a decomposição/composição dos temas geradores (FREIRE, 1983; 1987). Tal percepção permitiu a definição das unidades temáticas que compõem a construção dos conhecimentos da dissertação.

Este estudo é potencial e coletivamente relevante, pois o conhecimento construído poderá contribuir para ampliar as reflexões desenvolvidas no campo teórico da formação de professores, especialmente com relação à importância do exercício permanente de ação-reflexão-ação. Assim como contribui ao meu processo formativo como professora-pesquisadora, até então o sendo de maneira espontânea, que inicia seu caminhar na pesquisa sistematizada institucionalmente.

A dissertação está dividida em cinco sessões. A parte introdutória apresenta reflexões que percorrem e decorrem da minha trajetória de formação e constituição profissional. Reflexões estas, cujas inquietações motivaram e direcionaram a identificação com o objeto de estudo. No primeiro capítulo é descrito o percurso metodológico da pesquisa, apresentando e fundamentando a abordagem escolhida, os procedimentos utilizados e as aprendizagens deles decorrentes. Os segundo e terceiro capítulos apresentam os conhecimentos construídos através do diálogo entre as diversas vozes pronunciadas sobre a ação-reflexão-ação e a formação permanente sobre a prática pedagógica. Nas considerações finais são retomadas as informações e as constatações mais relevantes evidenciadas na pesquisa. Seguem-se, por fim, as referências.

Memórias e reflexões sobre o encontro com o objeto deste estudo

Para uma melhor compreensão do meu encontro com o objeto de estudo delimito, aqui, os caminhos percorridos para alcançá-lo, as motivações que me impulsionaram, assim como a definição do problema e dos objetivos. Início trazendo aspectos da minha trajetória escolar, formativa e profissional que tentam expressar, em palavras resumidamente escritas, quem fui e a professora que me tornei. Voltar a estas memórias é experimentar sentimentos que fortalecem o meu autoconhecimento. Assim sendo, destaco aqui o valor humano que representa o fato da escola pública ser responsável por

toda a minha formação, desde aos primeiros anos escolares até a pós-graduação, bem como ser meu campo de atuação profissional.

Nascida na zona rural do Município de Governador Dix-Sept Rosado/RN, iniciei a escolarização em 1991, em uma sala multisseriada na Escola Professor João Carlos de Oliveira que se constituía a única forma de acesso ao sistema escolar da minha comunidade. Aos 7 anos, ingressei na primeira série posto que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5.692/71, que estava em vigor na época, esta era a idade mínima para ingressar na escola de 1º grau e não havia, naquela localidade o acesso à pré-escola, que equivale à atual educação infantil.

Concluída a 4ª série, fui estudar na zona urbana, residindo, ao início, em casa de parentes e, posteriormente, me deslocando de casa para a escola de bicicleta, uma légua na ida e uma na volta, para cursar as séries finais do 1º grau, constituído por 8 séries. Ao concluí-lo, matriculei-me para o cursar o já então ensino médio, assim definido pela Nova LDB 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996.

Em 2001, cursando o 3º ano, surgiu a oportunidade e também a necessidade de um trabalho assalariado. Passei a trabalhar com crianças pequenas em uma escola privada de Educação Infantil, na função de professora auxiliar, com as turmas de Maternal e Infantil I. Aceitei a proposta como desafio, realizando assim um sonho, pois, desde a infância, brincava de ser professora da minha irmã, escrevendo em janelas de madeiras com restos de giz que trazia da escola. Foi uma experiência significativa para minha identidade e construção profissional. Ao término do ano letivo, fui dispensada da função, já que a escola não iria contratar auxiliar no ano seguinte.

No ano de 2005, retornei à referida escola como professora titular do 1º ano do Ensino Fundamental. Aceitando mais uma vez o desafio, envolvida pelas vivências do lecionar e refletindo sobre a prática, senti a necessidade de uma capacitação profissional, portanto, submeti-me ao processo seletivo para ingressar no Curso de Pedagogia pelo Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica – PROFORMAÇÃO.

Este Programa foi implantado em 17/03/1999 através da Resolução nº 06/99 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da UERN para formar professores em exercício da ação docente. Sua criação atendeu à definição da LDB 9394/96 sobre a obrigatoriedade desta formação acontecer em nível superior. E ao Decreto Presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999, que estabeleceu o prazo até 2007 para a formação

superior no curso de pedagogia para todos os professores que atuavam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, eu temia não mais poder lecionar caso não cursasse o quanto antes o ensino superior. Assim, obtendo êxito no vestibular, iniciei uma etapa muito importante da minha formação tanto pessoal quanto profissional, a acadêmica. Foram 4 anos de construção e reconstrução, elaborando e reelaborando conceitos sobre o que é ensinar e o que é aprender.

O PROFORMAÇÃO⁸ era um programa justamente voltado a(o)s professores em exercício docente que já traziam consigo uma bagagem extensa de conhecimentos prevalentes⁹ construídos dentro da realidade escolar, o que fortalecia o diálogo entre teoria e prática. Compartilho a ideia de que “Este tipo de formação pode trazer a realidade das escolas e das salas de aula para dentro da prática pedagógica da academia e servir de rico objeto de reflexão sobre a formação de professores oferecidas por instituições de ensino superior” (NASCIMENTO, H. 2011, p. 173). Assim, percebemos a relevância da formação docente acontecer mediante as necessidades formativas dos docentes, considerando os conhecimentos anteriormente construídos em suas vivências.

Concluí a graduação em 2009. Em seu decurso não vivenciei experiências sistemáticas como pesquisadora, pois nem mesmo o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC, que consistiu em um memorial acadêmico, foi realizado com a intenção pedagógica de ensinar-aprender como fazer pesquisa científica acadêmica. Ainda assim, considerando a defesa de Paulo Freire de que todo professor é um pesquisador de sua prática (FREIRE, 2019), compreendo que as reflexões feitas sobre a prática pedagógica, relacionando-a com suas bases teóricas, foram experiências assistemáticas de pesquisa vivenciadas durante a graduação. Na perspectiva de ampliá-las, fui levada pelo desejo de prosseguir em outro nível, a pós-graduação. No início do ano seguinte (2010), ingressei no Curso de Especialização em Psicologia Escolar e da Aprendizagem pela instituição Faculdades Integradas de Patos – FIP, com duração de 2 anos. Ali também a ação-reflexão-ação não se constituía em sistematização e institucionalização da pesquisa científica.

⁸ O Curso teve duração de quatro anos, com oito semestres, entretanto a carga horária era inferior as dos cursos regulares. As aulas eram ministradas durante os finais de semana, feriados e férias escolares, durante o dia todo, fato esse que nos sobrecarregava, posto que passávamos a semana trabalhando em sala de aula.

⁹ Conhecimentos que emergem no momento da problematização, fruto da vivência do sujeito (FREIRE, 1987).

Mesmo sentindo este vazio na minha formação acadêmica, o exercício reflexivo fundado na busca permanente pelo “ser mais”¹⁰ (FREIRE, 1987) me inquietou e motivou à prática pedagógica coletiva e ao investimento na estabilidade profissional na área da educação. A aprovação, em 2014, com colocação em 23º lugar, no concurso público que ofertava 150 vagas para seleção de professores pedagogos para o Município de Mossoró/RN me permitiu ser convocada na primeira chamada para tomar posse em meados do mês de julho, do mesmo ano, quando passei a lecionar em uma Unidade de Educação Infantil – UEI.

A escola, composta por 3 salas de aula, atendia crianças de 2 a 5 anos nos turnos matutinos (no qual fui atuar) e vespertino. Nela vivenciei momentos que contribuíram fortemente para solidificar a minha profissão. Sua localização, entretanto, dificultava o meu deslocamento diário, posto que vinha da minha cidade de origem todos os dias, de táxi. Dois anos depois, surgiu a oportunidade de migrar para uma UEI mais próxima a saída para minha cidade. A Unidade funciona nos turnos matutino e vespertino e optei por continuar no turno matutino, de início em uma turma de Maternal II, com crianças de 3 anos. No ano seguinte, em 2017, a gestora me convidou para lecionar na turma de Infantil II, com crianças de 5 anos, na qual permaneço até os dias atuais. Sinto-me realizada por poder experimentar a vivência com crianças pequenas. Tudo que elas fazem, falam, perguntam ou inventam me cativa.

As ações de formação continuada na UEI, denominadas extrarregências¹¹, acontecem em 2 encontros mensais, principalmente aos sábados, mas às vezes ao final da tarde, após o expediente, e algumas à noite. Dentre estas atividades, professoras, supervisora e gestora da Unidade participamos de 2 encontros semestrais de formação em conjunto com a equipe de outra unidade localizada no mesmo bairro. Estes encontros foram criados por iniciativa de nós, professoras, em vistas à superação dos desafios que vivenciamos no dia a dia da nossa prática pedagógica.

A vivência deste contexto de trocas de experiências começou a despertar inquietações sobre a construção de conhecimento ali decorrente, levando-me a refletir sobre as diferenças entre esta formação baseada no diálogo relativo à realidade das duas escolas e as palestras, oficinas e cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação – SME.

¹⁰ Conceito freireano que diz respeito à busca pela humanização de homens e mulheres (FREIRE, 1987).

¹¹ Encontros mensais que acontecem com o corpo docente das escolas de Ensino Fundamental e Unidades de Educação Infantil para planejamento das atividades pedagógicas.

Esta curiosidade passou a se intensificar e a ser exercitada criticamente quando participei do curso preparatório para a pós-graduação oferecido pelo Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento como atividade de extensão da Universidade Federal Rural do Semi Árido – UFRSA. Este era um curso de iniciação à pesquisa acadêmica que instigava a pensar e delimitar possíveis temáticas de pesquisa. Como, durante a graduação, não tive contato direto com a pesquisa acadêmica, tinha dificuldade, a princípio, para entender os caminhos desta prática. A partir do referido programa pude apreender como iniciar a delimitação da temática, a qual já estava se encaminhando para o âmbito da formação docente. Foi com as orientações recebidas pelos docentes do Programa que iniciei a construção do projeto desta pesquisa.

Antes da conclusão do referido curso, participei, como aluna especial, da disciplina optativa ‘Tópicos Especiais em Educação I: Pesquisa e problematização da realidade’, ofertada pelo POSEDUC/UERN. No âmbito da problematização do objeto de estudo permitida pela disciplina, me debrucei sobre a minha formação docente na tentativa de identificar nela possíveis “situações-limites¹²” (FREIRE, 1987) e os conhecimentos necessários à sua problematização. A busca de possíveis temáticas ainda não pesquisadas que garantissem a originalidade do estudo me instigou a elaborar a questão inicial várias vezes. A oportunidade de participar destas duas ações formativas institucionais por último relatadas permitiu a aproximação e vivência da formação em nível de pós-graduação e a construção de reflexões que instigaram a delimitação do objeto de estudo, do problema e dos objetivos da pesquisa.

Ressalto também que a partir da disciplina cursada tive a oportunidade de ingressar no GEPEL e seu subgrupo LEFREIRE, ambos da Faculdade de Educação da UERN, nos quais pude aprofundar meus estudos, nas perspectivas teórica e prática, sobre o pensamento de Paulo Freire. Esta vivência coletiva me permitiu um maior entendimento sobre o conceito de formação, percebendo a educação como um processo permanente fundamentado na condição do “inacabamento do ser”¹³, o que contribuiu para aprofundar ainda mais minhas reflexões em relação ao objeto da pesquisa que pretendia realizar.

Paulo Freire nos instiga à necessidade de uma postura curiosa para obtermos conhecimento visando ações transformadoras coletivas e permanentes em nossa prática.

¹² Conceito freireano que compreende que determinados obstáculos se constituem, a princípio, para quem os vive como barreiras intransponíveis que os desafiam e que esses sujeitos não conseguem superar, somente sendo possível perceber que existem estratégias de superação através da reflexão crítica e da interação com seus pares (NASCIMENTO, H. 2011).

¹³ Sobre esta ideia, nos deteremos mais adiante.

Assim, em 2019, o ingresso de forma regular no Mestrado em Educação pelo POSEDUC sobreveio como espaço-tempo oportuno para pesquisar e apreender crítica e criativamente a realidade da formação e atuação docente.

Das motivações ao objeto de estudo

Conforme já relatado, a presente pesquisa surgiu das minhas inquietações sobre a atuação na Educação Infantil e, principalmente, sobre a formação docente desenvolvida durante esta prática pedagógica. Parto do pressuposto de que todo professor é um pesquisador cujas curiosidade e criatividade potenciais o fazem estar em constante transformação intelectual em busca do saber. Preservando estas características, a busca pelo aperfeiçoamento e o rigor metodológico permitem a assimilação de forma crítica das situações desafiadoras de sua prática e de sua formação. Esse exercício crítico e constante do rigor metodológico caracteriza o professor como um sujeito pensante que está sempre se avaliando e se modificando, tornando a experiência do ensino uma prática de investigação permanente. Para Paulo Freire,

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma porque professor, como pesquisador (FREIRE, 2019, p. 32).

Mesmo estando imersos na realidade do cotidiano educativo, os docentes exercitam constantemente a reflexão sobre os fenômenos que a envolvem. Este exercício que lhes permite estar em constante aprendizagem, quando feito de forma crítica, com o necessário “distanciamento epistemológico” (FREIRE, 2019), amplia as possibilidades de ressignificação e transformação de sua prática.

Assim, as especificidades relativas à formação que acontece após a graduação necessitam ser compreendidas criticamente, pois, conforme Freire (1991), a formação permanente não se trata de toda e qualquer atividade desenvolvida após a formação inicial, mas de um debruçar crítico reflexivo e coletivo sobre a prática desenvolvida cotidianamente pelos professores nas instituições de ensino.

A compreensão deste pressuposto, construída no percurso anteriormente apresentado, me fez levantar questões sobre o processo formativo que se desencadeou desde que nós, professoras da Educação Infantil, tomamos a iniciativa de promover encontros formativos mediante os desafios que vivenciamos no dia a dia da nossa prática pedagógica. A minha curiosidade sobre as reflexões decorrentes dessas partilhas de experiência foi se tornando cada vez mais epistemológica.

Os estudos construídos nas atividades vivenciadas neste coletivo (e nos outros citados) vêm me permitindo um maior entendimento sobre o conceito de formação docente. E também a conscientização sobre minha prática de pesquisadora ao participar deste processo formativo que acontece na coletividade, considerando a autonomia e o protagonismo das ações de nós professoras, pesquisando e problematizando nossa prática¹⁴. Neste sentido, a progressiva compreensão dinâmica e crítica sobre a realidade me desperta questionamentos sobre aspectos desta formação: Como nós, professoras, percebemos nossa formação? Como nos identificamos na coletividade desta formação? Como interagimos e estabelecemos o diálogo sobre as questões de nossa prática? Como acontece o movimento de ação-reflexão-ação sobre e na prática docente? Como a partilha de experiências desperta o olhar reflexivo sobre a nossa formação? Estes questionamentos sobre a formação que acontece nos encontros entre as escolas me levaram a procurar compreender como a partilha de experiências promovida através do diálogo sistemático entre professores contribui para sua ação-reflexão-ação e formação permanente.

A seguir, traçamos o caminho metodológico utilizado e a delimitação do percurso que definimos para a construção do estudo.

¹⁴ Esta compreensão decorre do diálogo tecido com a dissertação intitulada Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente (NASCIMENTO, M. 2021) cuja pesquisa faz parte do projeto guarda-chuva já apresentado. O trabalho coletivo neste projeto nos conduziu ao desejo de estudar a formação permanente de professores, claro que sob objetos, objetivos e problemas diferentes, e nos impulsionou a realizar, em colaboração, as atividades empíricas das duas pesquisas. Assim, na revisão bibliográfica, descritores em comum permitiram a análise e representação, através de mapas conceituais, dos mesmos trabalhos; o grupo de professoras participantes com quem realizamos o estudo inicial da realidade e os círculos de cultura também foram os mesmos.

1. O CAMINHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 2019, p.31)

A pesquisa realizada contempla estudos sobre a partilha de experiências entre professoras de duas Unidades de Educação Infantil – UEI do Município de Mossoró/RN que acontecem mediante encontros que são realizados permanentemente e a partir das necessidades formativas das docentes. Deste modo, considerando a abordagem qualitativa de produção do conhecimento, procuramos aqui descrever os processos de aproximação e problematização deste objeto de estudo de maneira a compreender a construção dos conceitos, habilidades e significados do fazer pesquisador.

A abordagem qualitativa está fortemente relacionada ao trabalho com o universo dos significados, das crenças, dos motivos, das atitudes e valores, conforme nos aponta Minayo (2009, p. 21): “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado”. Para a pesquisa qualitativa é preciso que haja investigação do contexto, não apenas que o processo seja descrito, sendo fundamental compreender os acontecimentos e as relações que envolvem o fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa participante caracteriza-se, de acordo com Gil (2008, p. 31), pelo envolvimento ativo e atuante do pesquisador no processo da pesquisa. Sua compreensão e interpretação dos fatos se dá a partir do seu lugar, de sua situação, dependendo das relações com os outros participantes. Deste modo, é necessária sua aproximação ou imersão no *lócus*, sua familiarização com o contexto para melhor compreender a situação estudada.

Considerando estes pressupostos, a pesquisa aqui sistematizada comporta um aspecto relevante: o fato da minha inserção no contexto não apenas como pesquisadora, mas também como professora participante do processo formativo estudado. Nossas expectativas iniciais sobre a inserção neste *lócus* não diziam respeito ao ensejo de respostas prontas relativas às problematizações ou à suposta facilidade de alcance dos objetivos propostos. Conforme acreditávamos, as vivências coletivas e o envolvimento mais próximo com algumas participantes viabilizou o seu engajamento e possibilitou

ampliar a percepção de aspectos concernentes ao contexto. Entretanto, esta condição, na medida em que ‘facilitou’ a inserção no campo, aumentou a responsabilidade no âmbito do contexto da investigação e no momento da problematização e análise das informações, no sentido de construir o necessário distanciamento epistemológico que se fundamenta no rigor ético e científico (FREIRE, 2019).

Assim, desde o início, foi um desafio desenvolver ao mesmo tempo a aproximação e o distanciamento do objeto para poder melhor observá-lo, delimitá-lo e ampliar a capacidade de perguntar e refletir criticamente sobre ele.

Estas sucintas reflexões sobre a abordagem qualitativa fundamentam os procedimentos teórico-metodológicos aqui adotados e as aprendizagens deles decorrentes.

1.1 PROPOSIÇÕES FREIREANAS PENSADAS PARA A PESQUISA

A pesquisa fundamentada no aporte teórico-metodológico freireano voltado para a problematização da realidade é um processo que se constrói na elaboração e reelaboração de questionamentos, de forma crítica e criativa, mediante o diálogo¹⁵.

A visão crítica e autocrítica da abordagem freireana de pesquisa implica no desenvolvimento da criatividade, originalidade e autonomia e num estado de vigilância constante contra os dogmatismos e maniqueísmos que podem reger a produção científica. A complexidade do olhar sobre o real exige do pesquisador freireano a compreensão da inexistência de certezas absolutas e de possibilidades únicas de respostas às suas interrogações (NASCIMENTO, H. 2011, p. 52).

A problematização se torna um processo dialético à medida que, ao problematizar, o sujeito insere-se no processo, pois é impossível alguém estabelecer um processo problematizador e não fazer parte dele uma vez que, segundo o pensamento de Freire (1983, p. 82), “Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização”. Ao problematizar sua prática, o professor-pesquisador é também problematizado, por isso mesmo, continua aprendendo e quanto mais a problematização acontece criticamente, mais aprenderá.

A curiosidade crítica, sujeita a limites, se encontra em um permanente exercício de observação, comparação e questionamento que convoca a imaginação, fazendo-a mais

¹⁵ Este conceito será cuidadosamente abordado no decorrer da pesquisa.

críteriosa de maneira a conhecer e reconhecer metodicamente o objeto em sua realidade. A este respeito, Freire (2019, p. 86) ressalta que “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítico é o que me adverte da necessária promoção da *curiosidade espontânea* para a *curiosidade epistemológica*” (grifos do autor). Este pensamento remete a uma compreensão que se contrapõe à educação bancária na qual educadores são considerados como transmissores de conhecimentos e educandos como meros receptores passivos. Quanto mais exercitamos a curiosidade crítica sobre nossos objetos de estudos e pesquisas e com maior rigor metodológico, tanto mais a curiosidade espontânea se intensifica e nos aproximamos com maior exatidão sobre ela, tornando-a mais epistemológica.

Freire adverte que não existe, porém, a problematização sem realidade. Deste modo, a educação, como aqui compreendemos, se dá em torno das relações indicotomizáveis que vão se estabelecendo entre os seres humanos e o mundo. “A problematização, na verdade, não é a do termo relação, em si mesma. O termo relação indica o próprio do homem [e da mulher] frente ao mundo, que é estar nele e com ele, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo” (FREIRE, 1983, p. 83). Nesta perspectiva, a problematização da realidade como componente da formação docente permanente comporta a problematização da história e da cultura em que se inserem os educadores e faz, deles, seus próprios criadores.

No processo de delimitação do objeto deste estudo, nos debruçamos sobre a produção teórica de base freireana sobre a problematização da realidade como meio para a construção do conhecimento.

A pesquisa via problematização da realidade, alicerçada em princípios epistemológicos, procura o desenvolvimento de uma estratégia de pensamento (auto) crítico e criativo que rompe com o formalismo exacerbado da ciência clássica de caráter positivista, sem deixar de ter em mente a extensão e profundidade do processo de construção do conhecimento. O caráter simultâneo e provisório do conhecimento temporaliza o que se tem como verdade, uma vez que tal conclusão surge da interação entre sujeito e objeto, que não são epistemologicamente neutros. Assim sendo, os resultados não são afirmações neutras por acontecerem, efetivamente, num contexto de relações que conferem ao objeto a significação atribuída pelo sujeito. E, sendo o contexto passível de mudanças, tanto sujeito quanto objeto flexibilizam-se. Sua produção se dá não pela pura acumulação, mas pelas rupturas e discontinuidades que compõem o seu processo (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 52).

Estes princípios epistemológicos críticos e criativos conferem a não neutralidade da construção do conhecimento que se dá pela problematização da realidade.

Neste sentido, a problematização implica na elaboração de questionamentos exaustivamente debatidos a ponto de permitir, dialeticamente, sínteses parciais e finais que conduzem à sua generalização e aplicação. Ao contrário da concepção de pesquisa clássica positivista, as questões problematizadoras têm a intenção de promover a reflexão coletiva cada vez mais aprofundada sobre o objeto do estudo. Portanto, essas questões se dão no entorno do “por que”, alimentadas por indagações. Cada informação precisa ser questionada quantas vezes for necessário até esgotar as possibilidades de problematização. Mergulhar nas respostas e fazer vir à tona os conhecimentos prevalentes para, com as “lentes” das teorias escolhidas, perceber as situações-limites ali implícitas até chegar a uma compreensão mais ampla do que cada sujeito experiencia, e delas emergir (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 53-54).

A problematização das realidades, sejam empíricas ou teóricas, permite o despertar do interesse, gerando questionamentos para os quais não há respostas imediatas. Inserido nestas reflexões, o problema aqui estudado teve seu enfoque aprofundado diante da necessidade de redirecionar o objeto de estudo que a princípio se situava na formação continuada de professores considerada de uma forma mais ampla e, como já dito anteriormente, se delimitou dentro do contexto da formação permanente, aquela que, segundo Freire (1991), acontece pela problematização da realidade da escola e de seus sujeitos.

A compreensão da abordagem problematizadora freireana desenvolvida nesta pesquisa se materializa na compreensão teórico-prática dos três momentos pedagógicos elaborados por Angotti, Delizoicov e Pernambuco (2002): o estudo da realidade – ER, a organização do conhecimento – OC e a aplicação do conhecimento – AC. Embora tenha o nome ‘momentos’ esta proposição não segue uma linearidade. Ela se constrói no percurso dinâmico da ação-reflexão-ação do pesquisador freireano na medida em que este desvela, se desvela e é desvelado; reflete sobre suas descobertas e redescobre-se no caminho.

Em síntese, Nascimento, Pernambuco e Lima (2017) situam os três momentos pedagógicos:

[...] o estudo da realidade (ER) é o despertar do interesse sobre as situações da realidade que demonstram e requerem a necessidade de estudo para interpretá-las, instigando ações transformadoras. A

organização dos conhecimentos (OC) é o estudo das questões da problematização fundamentado teoricamente. E a aplicação dos conhecimentos (AC) permite que características gerais do conhecimento construído possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos, fenômenos e situações (p. 54).

Como trata-se de um modo não linear de elaboração do conhecimento, visto que seu desenvolvimento não segue obrigatoriamente uma sequência cronológica, os três momentos pedagógicos estão inter-relacionados, num movimento dialético, no sentido de que em cada um deles estão presentes aspectos dos três como um todo.

Embora tenha se originado da ação-reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a metodologia dialógica dos três momentos não se restringe apenas ao trabalho pedagógico em sala de aula e a formação de professores. Eles também podem orientar atividades de investigação científica, atividades de interação na comunidade escolar (pais – alunos – educadores), atividades junto a movimentos sociais organizados, a produção de textos e livros teóricos e didáticos e desencadear políticas educacionais para a rede de ensino. (NASCIMENTO, H. 2011, p. 212).

A partir destas considerações, os três momentos pedagógicos perpassam dinamicamente e dialeticamente todo o processo desta pesquisa, não no sentido de “propor um modelo a ser seguido, mas de trazer algumas reflexões sobre o processo de construção do conhecimento através da problematização da realidade via tema gerador” (NASCIMENTO, H. 2011, p. 212).

Assim, entendo que o ER teve início desde que a minha “curiosidade crítica” (FREIRE, 2019) sobre a formação docente me levou a despertar para possíveis “situações-limites” (FREIRE, 1987) presentes no âmbito da formação realizada na ação. A partir deste despertar, o estudo inicial da realidade aconteceu à medida que foram realizados o levantamento de informações a respeito das professoras participantes e das respectivas unidades onde atuam na educação infantil; a revisão de literatura sobre formação continuada e permanente de professores; o levantamento bibliográfico e estudo das categorias teórico-metodológicas do referencial escolhido; a observação participante dos momentos formativos institucionais e não institucionais vivenciados pelas professoras durante a realização da pesquisa. Todos estes aspectos contribuíram para o planejamento do primeiro círculo de cultura.

A OC aconteceu à medida que os conhecimentos inicialmente construídos, tidos como necessários à compreensão do fenômeno estudado, foram sendo superados por novos resultantes da realização e participação nos círculos de cultura virtuais e do diálogo deles decorrentes com o referencial teórico que iam dando respostas, ainda que provisórias, às indagações iniciais e surgidas durante o processo. A AC resultou da sistematização desses novos conhecimentos elaborados. Embora esta descrição não consiga fugir de um sequenciamento linear, não se pode esquecer a dialeticidade que envolve os três momentos pedagógicos. Assim, Nascimento, H. (2011), considera que:

Os três momentos pedagógicos estão inter-relacionados não no sentido de que vão acontecer linearmente, mas no sentido de que, em que cada um deles estão presentes aspectos deles três. Assim, eles se desencadeiam num movimento dinâmico que vai se constituindo à medida que vai acontecendo o processo de construção do conhecimento (p. 76).

A dialética presente nessa estratégia cognitiva permite cada vez mais a problematização que, superando processualmente a curiosidade espontânea, leva à curiosidade crítica necessária à construção do conhecimento.

1.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

As informações levantadas no estudo inicial da realidade contribuíram para conhecer um pouco sobre as professoras e seu espaço de atuação e formação permanente. O convite para participar desta pesquisa ocorreu de duas formas: na UEI Arco-Íris¹⁶, onde atuo profissionalmente, através das várias conversas informais realizadas no cotidiano; e, com as participantes da UEI Alvorecer, por meio da plataforma digital *Whatsapp* devido ao isolamento social causado pela pandemia do covid-19. O levantamento de informações a respeito da estrutura física e pedagógica das escolas, bem como da formação e experiência profissional das professoras também aconteceu por meio desta ferramenta de comunicação remota. Além da colaboração das gestoras, a leitura dos Projetos Político-Pedagógicos – PPP de ambas as UEIs trouxeram as informações necessárias para a compreensão do cenário de atuação das docentes, cujo perfil formativo e profissional foi levantado através da aplicação de um questionário simples e seus resultados.

¹⁶ Nomes fictícios criados pela pesquisadora para representar as Unidades de Educação Infantil.

Apresentamos, a seguir, a descrição do *locus* no que concerne ao histórico e aos marcos legais de criação e funcionamento das duas UEIs, bem como ao perfil formativo e profissional das professoras participantes.

Mossoró possui 37 UEIs, sendo 35 localizadas na zona urbana e 2 na zona rural. Além destas, 5 escolas de Ensino Fundamental na zona urbana e 15 na zona rural também atendem turmas da Educação Infantil¹⁷. Dentre as 35 localizadas na zona urbana se encontram as duas cujas professoras participaram desta pesquisa.

A UEI Arco-Íris foi criada como uma creche por iniciativa particular e funcionava, a princípio, em uma casa de propriedade da professora fundadora. Posteriormente foi cedida à Prefeitura Municipal de Mossoró quando passou a contar com 06 professores e 100 crianças distribuídas em dois turnos: matutino e vespertino. No ano de 1993 deixou de ser creche e ganhou status de UEI.

A unidade atende a crianças de 2 a 6 anos em 10 salas de atividades: 2 turmas de Maternal I, 2 de Maternal II, 2 de Infantil I, 4 de Infantil II (por ocasião deste levantamento, havia 180 matriculadas, sendo 90 no turno matutino e 90 no vespertino). A maioria dos alunos reside no bairro em que está localizada, entretanto, tal localização periférica faz com que um percentual considerável venha da zona rural.

A UEI dispõe de 09 professoras efetivas e 1 celetista. Delas, 09 são graduadas em pedagogia e especialistas e 01 cursou o antigo Magistério de 2º grau. Além das 10 docentes, é composta por mais 07 profissionais da educação, sendo a gestora, 02 supervisoras, a secretária, 02 merendeiras e a auxiliar de serviços diversos.

Quanto à infraestrutura física, além das 10 salas de atividades, dispõe de cozinha, 03 banheiros, sendo 01 de funcionários e 02 para as crianças, secretaria, recepção, pátio coberto, refeitório e despensa.

A Estrutura Curricular referenda-se na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, envolvendo as áreas de conhecimentos e contemplando os campos de experiência. O calendário letivo é organizado de acordo com a programação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, de modo a contemplar a duração de 800 horas de atividades cumpridas em 200 dias letivos. Nele constam as datas de extrarregência e atividades educativas e culturais promovidas pela Secretaria. A UEI organiza e acrescenta no seu cronograma o período de duração dos projetos, a reposição de aulas, as reuniões

¹⁷ Informação advinda da Secretaria de Educação do Município de Mossoró.

de pais e as aulas passeios com flexibilidade para adaptações ao longo do ano letivo, se necessário.

A UEI Alvorecer foi criada com o intuito de suprir as necessidades educacionais das crianças do seu bairro e adjacências na faixa etária da educação infantil. Deu início às suas atividades com a denominação de Creche Casulo em casas alugadas pela Prefeitura. Na década de 90, por reivindicação dos moradores do bairro, foi construída sua sede própria e, a partir daquele momento, passou a se chamar Unidade de Apoio à Criança.

Durante seus primeiros anos de funcionamento, sob a égide da Secretaria de Desenvolvimento Social do Município, oferecia serviços de odontologia e pediatria como parte dos cuidados essenciais com a educação das crianças na primeira infância. Com a implantação do Plano Municipal de Educação assumiu uma ótica mais pedagógica passando a ser denominada UEI.

Atende crianças de 2 a 6 anos (na ocasião do levantamento havia 267 matriculadas sendo 110 na creche e 157 na pré-escola) funcionando nos turnos matutino e vespertino com 14 salas de atividades, sendo assim distribuídas: 3 de Maternal I, 4 de Maternal II, 3 de Infantil I e 4 de Infantil II. Dispõe de sala de recursos multifuncionais voltada para o atendimento educacional especializado – AEE tanto dos seus/suas alunos quanto dos que estudam em escolas da rede municipal localizadas no seu entorno.

Sua sede própria apresenta uma boa infraestrutura, mas ainda necessita de adequações em algumas dependências no que diz respeito à acessibilidade física. É composta por 07 salas de atividades, das quais uma dispõe de banheiro, 02 banheiros para crianças e 01 para funcionários. Há também sala para a direção, salão usado como refeitório e espaço para a realização de eventos e reuniões, cozinha, despensa e área de serviço.

A equipe pedagógica é composta por 13 professoras titulares, 04 auxiliares, gestora, supervisora e psicopedagoga. A estrutura curricular referenda-se na BNCC, envolvendo as áreas de conhecimento e contemplando os campos de experiências; e nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009), que visa o AEE.

As atividades pedagógicas estão norteadas com base no calendário escolar distribuído pela Secretaria a todas as unidades com diretrizes a serem seguidas, dentre elas, o cumprimento de 200 dias letivos (800 horas); o cronograma de extrarregência; reunião com pais; previsão de realização de eventos, ações, projetos e datas

comemorativas; aulas de campo; aulas passeio; participação em festivais e mostras científicas.

Feita a contextualização do cenário da atuação docente, segue uma breve descrição do perfil formativo e profissional das 07 participantes da pesquisa que lecionam em turmas de Educação Infantil II, considerando também que minha atuação em uma das unidades é em uma dessas turmas. São 3 professoras participantes na UEI Arco-Íris e 4 na UEI Alvorecer. Com o intuito de preservar sua identidade, as professoras optaram por escolher nomes fictícios para representá-las.

A Professora Cacá desenvolve sua atividade profissional docente há mais de 20 anos já tendo atuado no Ensino Fundamental. Com apenas um vínculo empregatício, atua com carga horária de 30 horas semanais. É graduada em Pedagogia pela UERN e especialista.

A Professora Yasmin desenvolve sua atividade docente na Educação Infantil entre 6 e 10 anos, possuindo também experiência no Ensino Fundamental. Com apenas um vínculo empregatício, atua com carga horária de 40 horas. É graduada em Pedagogia pela UERN e possui especialização.

A Professora Isa desenvolve sua atividade docente na Educação Infantil entre 6 e 10 anos, tendo atuado também no Ensino Fundamental. Possui outro vínculo empregatício em uma escola da rede particular de ensino, totalizando 60 horas de carga horária semanais. Atua na rede municipal de ensino como professora temporária. É graduada em Pedagogia pela UERN e possui curso de especialização.

A Professora Nina, atua na docência entre 6 e 10 anos, não possui outro vínculo empregatício além das 40 horas semanais dedicadas à Educação Infantil. Graduada em Pedagogia pela UERN e especialista, vivenciou atividades docentes também no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

A Professora Lorena atua profissionalmente há mais de 20 anos com experiência no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, desenvolvendo sua prática docente na Educação Infantil com carga horária de 30 horas não possuindo outro vínculo empregatício. É graduada em Pedagogia pela UERN e especialista.

A Professora Liz atua na docência há mais de 20 anos. Desenvolve sua prática na Educação Infantil com experiência também no Ensino Fundamental. Com apenas um vínculo empregatício, possui carga horária semanal de 30 horas. Sua graduação é na área de História, pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), sendo também especialista.

A Professora Maria atua na profissão docente há mais de 20 anos. Desenvolve sua prática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental com dois vínculos empregatícios na rede pública, de trinta horas cada, totalizando 60 horas semanais. É graduada em Pedagogia pela UERN e especialista.

Em conformidade com seu objetivo, a leitura e análise do questionário não se deu de forma comparativa, pois objetivava somente conhecer o perfil profissional e acadêmico das participantes. Com ampla atuação na educação infantil, e vivência em outros níveis e modalidades de ensino, as professoras demonstram ter formação específica, estabilidade profissional e experiência de participação coletiva em instituições de ensino, especialmente na rede pública. A busca de todas pela formação em nível de pós-graduação *lato sensu* pode sugerir a importância dada à progressão na carreira funcional embora isto não tenha sido questionado especificamente.

1.3 BREVE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

No que tange às pesquisas acadêmicas há, atualmente, uma heterogeneidade de abordagens referentes aos mais variados campos da atividade humana. Ao propor uma investigação científica, portanto, é necessário conhecer algumas produções relacionadas ao tema no sentido de saber sob quais vieses as abordagens se desenvolvem, quais as aproximações e distanciamentos com a pesquisa que se pretende realizar e quais aspectos ainda não foram discutidos.

Neste sentido, desenvolvemos uma breve revisão bibliográfica para conhecer proposições de pesquisadores mais próximos da nossa realidade espaço-temporal no que diz respeito à formação docente posterior à graduação. O estudo aconteceu através de buscas na BDTD e no repositório da UERN de trabalhos produzidos e defendidos entre os anos de 2015 e 2019 em programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN e da Universidade Federal do Ceará – UFC, por nos serem mais próximos.

A busca das produções enfatizou o referencial teórico e o percurso metodológico de cada abordagem. Realizamos a leitura dos títulos e dos resumos para selecionarmos quais seriam analisados. Quando não havia, nesta leitura inicial, elementos suficientes para conhecer os vieses abordados, procedíamos a leitura do sumário e de partes dos textos referentes à metodologia ou que pareciam ter possível relação com o objeto da investigação.

1.3.1. Trabalhos identificados e analisados

Norteados pelos descritores ‘formação continuada’ e ‘formação permanente’, uma vez que nossa problematização de base se referia à distinção entre estes dois conceitos, utilizamos filtros da própria BDTD para delimitar a busca por temáticas mais próximas aos objetos das duas pesquisas. A delimitação permitiu a localização de 56 trabalhos dentre os quais elencamos sete dissertações para análise, sendo 3 dissertações sobre formação continuada e 4 sobre formação permanente: Chaves (2015); Eleutério (2016); Oliveira (2018); Rosa (2015); Lima (2015); Pogliá (2016); e Rambo (2017). Registramos a síntese resultante dos trabalhos analisados por escrito e através da elaboração de mapas conceituais.

Dois trabalhos selecionados na BDTD contemplam o descritor ‘formação continuada’: Chaves (2015) e Eleutério (2016).

A dissertação intitulada **‘A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM MUNICÍPIO DO CEARÁ’** (CHAVES, 2015) resulta de uma pesquisa situada na área da educação infantil com foco central na formação continuada de professores, desenvolvendo uma abordagem qualitativa descritiva e utilizando, como técnicas para as construções de dados, entrevista, aplicação de questionários, observação e análise de documentos. Suas participantes foram 8 professoras da educação infantil. Teve, como objetivo, a análise da relação entre a formação continuada de professoras oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de um município do Ceará, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola. A abordagem se deu na perspectiva do estudo de caso, na tentativa de compreender os fenômenos individuais e grupais, por ser esse um fenômeno contemporâneo em seu contexto de vida real.

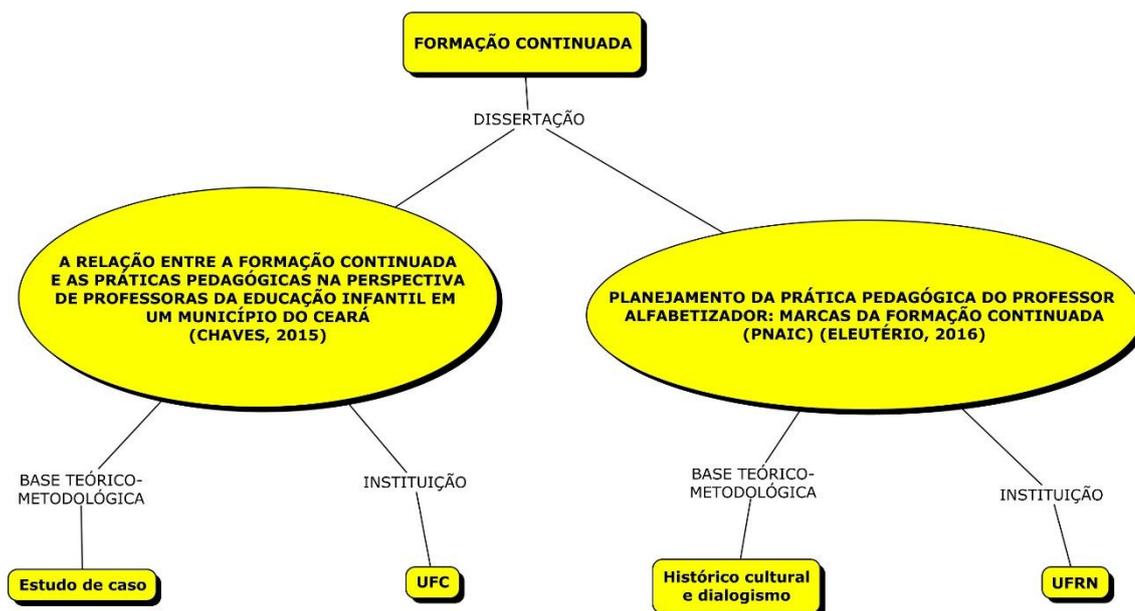
Nesse sentido, analisar esse percurso formativo considerando a visão das professoras acerca da relação que estabelecem entre a formação continuada que participam e as práticas pedagógicas que realizam na creche e na pré-escola constituiu um fator relevante para o reconhecimento dessas professoras como sujeitos desse processo de desenvolvimento profissional (CHAVES, 2015, p. 143).

Pareceu, a princípio, haver alguma aproximação este estudo e a nossa pesquisa, considerando a ênfase dada à reflexão e construção crítica sobre a prática que deve acontecer através da troca de experiências como um suporte para superação das dificuldades enfrentadas na prática pedagógica. Por outro lado, há diferenciações significativas quanto à abordagem teórica e metodológica.

A dissertação **‘PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: MARCAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA (PNAIC)’** (ELEUTÉRIO, 2016) analisa repercussões para a prática pedagógica de professores alfabetizadores que participaram como cursistas da formação continuada desenvolvida no âmbito do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – em Natal/RN. Está fundamentada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e no dialogismo defendido por Mikhail Bakhtin. A construção dos dados empíricos aconteceu mediante observação simples, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas (individuais e coletivas), análise dos registros do planejamento das professoras e documentos do PNAIC. A partir desta abordagem teórico-metodológica, o autor considera que “O simples fato de se compartilhar a prática de planejamento em um curso de formação não garante que os professores irão assimilar, internalizar daquele jeito e passar a fazer do mesmo jeito” (ELEUTÉRIO, 2016, p. 61). Compartilhamos desta compreensão da impossibilidade da transposição didática do conteúdo da formação por sabermos da existência de inúmeros aspectos que diferenciam cada realidade educativa.

Os dois trabalhos estão sistematizados no mapa abaixo:

MAPA 1: Publicações sobre Formação Continuada no período de 2015 a 2019



FONTE: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)
Pesquisado em 01 de novembro de 2019.

A dissertação **‘A FORMAÇÃO CONTINUADA E SUA SIGNIFICAÇÃO PARA PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL’** (OLIVEIRA, 2018), identificada no repositório da UERN, busca apreender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades de formação continuada.

O estudo está fundamentado, como teoria e método, no materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica baseada em Vygotsky.

As participantes são 3 professoras da educação infantil atuantes em 3 UEIs de Mossoró/RN. A entrevista reflexiva foi o procedimento de produção das informações. “A escolha da técnica reflexiva também se deve à sua estrutura pedagógica, uma vez que permite desenvolver, durante a realização da entrevista, a reflexão crítica dos sujeitos sobre a realidade em que eles atuam” (OLIVEIRA, 2018, p. 75-76). Para análise e interpretação das informações foram utilizados os núcleos de significação, procedimento que segue princípios teóricos e metodológicos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico-dialético. Segundo a autora, os discursos das professoras incitam reflexões sobre como as atividades de formação continuada devem ser contextualizadas com as realidades locais.



FONTE: Biblioteca Digital da UERN
Pesquisado em 27 de novembro de 2019.

O descritor ‘formação permanente’ elucidou quatro dissertações. A dissertação **‘DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A HUMANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES’** (ROSA, 2015) abordou tais desafios junto a 4 dos 8 professores do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, Campus Paraíso do Tocantins, considerando os aspectos relativos à historicidade, a totalidade e a contradição da constituição desses institutos.

Para tanto, realizou pesquisa-formação enfocada no materialismo histórico-dialético e na *práxis* freireana caracterizada, segundo a autora, pelo protagonismo dos participantes, e suas narrativas autobiográficas, que se constituem também como pesquisadores, pois à medida que pesquisam sobre sua formação, se formam enquanto pesquisam. “Ao mesmo tempo em que realizamos o trabalho de investigação acerca da formação docente estamos imersos num processo de formação, pesquisador e os sujeitos da pesquisa em situações de produção da ação-reflexão-ação” (ROSA, 2015, p. 39).

As informações obtidas pelo viés das narrativas autobiográficas foram completadas através da realização de entrevistas e utilização de questionários, bem como,

dos diálogos mediados por temas geradores que se realizaram em círculos dialógicos inspirados nos círculos de cultura propostos e realizados por Paulo Freire.

A dissertação **‘FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES/AS EM PAULO FREIRE’** (LIMA, 2015) fundamenta-se na *práxis* freireana que pressupõe o processo de ação-reflexão-ação, analisando a formação continuada de professores no Município de João Pessoa à luz da proposição teórico-metodológica de formação permanente em Paulo Freire.

O campo de sua realização foram a Secretaria de Educação e Cultura, o Centro de Capacitação dos Profissionais em Educação, a Diretoria de Gestão Curricular e escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa. Os participantes foram 13 professoras e 3 gestores daquela rede.

Como recursos metodológicos, utilizou-se a análise bibliográfica e documental, a realização de entrevista, a aplicação de questionário e a escrita de cartas pedagógicas, pelas professoras, analisadas a partir de uma trama conceitual freireana. A autora destaca a intencionalidade desta prática.

Acreditamos, que as cartas seriam um meio no qual os/as professores/as pudessem se expressar com maior naturalidade, como se estivessem conversando sobre a formação, sem se sentirem presos/as a um roteiro formal de questões, uma vez que, não estabelecemos quantidades de laudas a serem escritas (LIMA, 2015, p. 83).

As cartas pedagógicas são um recurso dialógico amplamente utilizado nas obras de Freire. Sua escrita, aliada aos outros recursos metodológicos se revelam neste trabalho como uma potente estratégia de produção de conhecimentos.

A dissertação **‘A ESCOLA COMO ESPAÇO/TEMPO DE AUTO(TRANS)FORMAÇÃO PERMANENTE E MUDANÇA DA PRÁTICA DOCENTE’** (POGLIA, 2016) objetivou compreender quais os saberes e aprendizagens necessários para a auto(trans)formação permanente e mudança da *práxis* dos professores, considerando a escola como espaço/tempo para essa construção. A pesquisa foi realizada com professores de uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino do Município de Caçapava do Sul, no Rio Grande do Sul/RS.

A abordagem metodológica se deu através de estudo de caso com análise documental e pesquisa bibliográfica, além da realização de círculos dialógicos investigativos-formativos propostos por Henz (2015) inspirados nos círculos de cultura

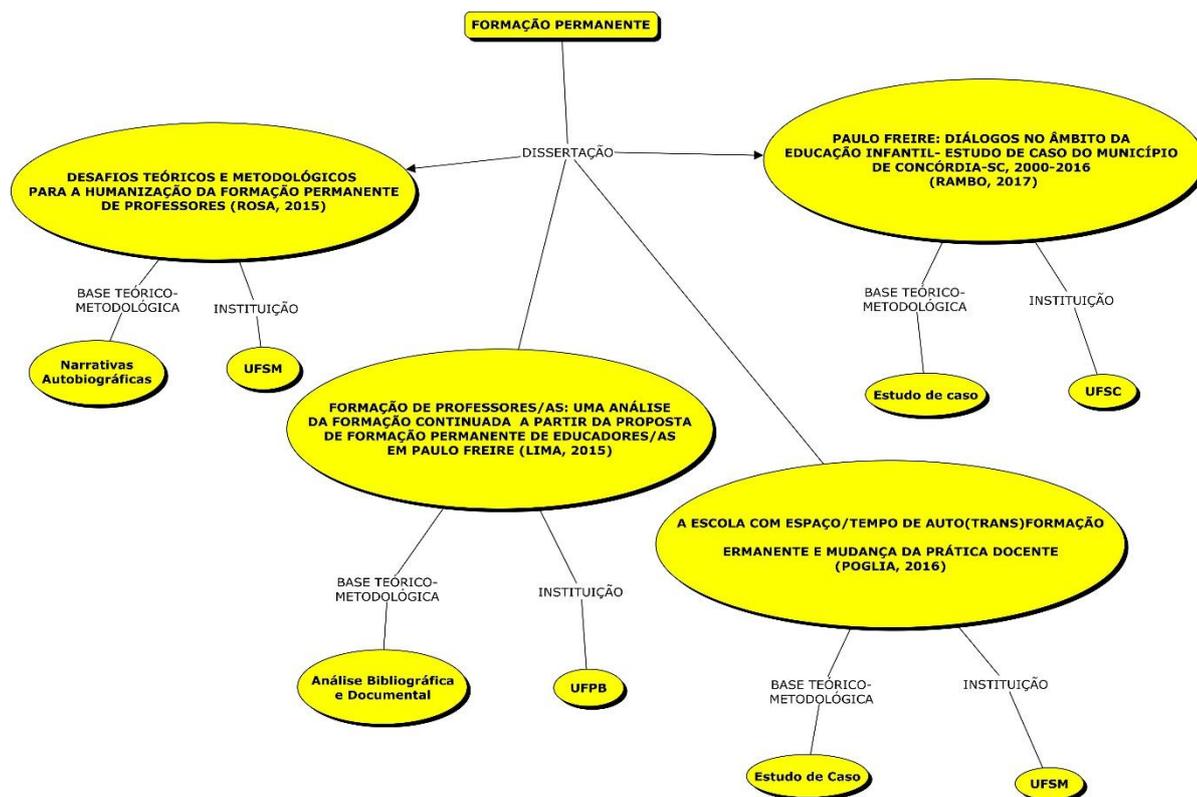
de Paulo Freire. “Nos círculos, cada um é convidado à prática da escuta sensível, do olhar aguçado, de ‘dizer a sua palavra’ (POGLIA, 2016, p. 55). Centrada na área temática da pesquisa-formação, adota como conceito principal o diálogo. Por isto os professores, considerados coautores, participaram ativamente de todas as etapas.

Seu objeto de estudo diz respeito aos saberes e aprendizagens necessários para a mudança da prática de professores do ensino médio, enquanto que nossa proposição, embora também contemple a reflexão crítica que tem a escola como espaço para sua construção, diz respeito à partilha de experiências promovida nos encontros formativos de professoras da educação infantil.

A última dissertação sobre o descritor ‘formação permanente’ é intitulada **‘PAULO FREIRE: DIÁLOGOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL – ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC, 2000 – 2016’** (RAMBO, 2017) e tem, como objetivo principal, identificar possibilidades e desafios da organização da *práxis* pedagógica em contextos de educação infantil. Orienta-se por pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, tomando como matriz de referência a pedagogia freireana mediante a observação dos princípios da totalidade, contradição e movimento.

O estudo de caso versa sobre a análise documental curricular do sistema de ensino do Município de Concórdia, Santa Catarina/SC no período entre 2000 e 2016 mediada, de acordo com a autora, por categorias teóricas da pedagogia freireana: ser humano (sujeito), dialogicidade/problematização, intencionalidade e conhecimento. “No âmbito da educação infantil, constatou-se uma maior aproximação da pedagogia freireana na sistematização curricular de 2010 e um distanciamento maior desta na sistematização curricular de 2016” (RAMBO, 2017, p. 7).

A despeito da base teórica freireana que nos aproxima e do nível de ensino em que se situam nossos *locus*, a dissertação estuda a reorientação curricular através de análise documental, procurando identificar possibilidades e desafios da educação infantil pautada na concepção freireana, o que, definitivamente, nos distancia.



FONTE: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)
Pesquisado em 01 de novembro de 2019.

A revisão aqui apresentada, parte do estudo inicial da realidade feito nesta pesquisa, permitiu a identificação de abordagens e referenciais próximos ou distintos dos nossos confirmando, ao mesmo tempo, a originalidade do nosso tema de estudo e a dialogicidade potencial do nosso trabalho com os analisados. Através deste exercício, neófito em minha breve trajetória enquanto pesquisadora, pude fortalecer o entendimento do quão importante é a discussão sobre a formação docente que se estende ao longo da nossa atuação enquanto profissionais da educação.

Considerando os três momentos pedagógicos como estratégia de elaboração do conhecimento, compreendo que, na medida em que se desenvolveu a análise dos trabalhos desta breve revisão de literatura, estiveram presentes tanto elementos do ER, pelo levantamento das dissertações, quanto a AC, pois o que eu já sabia sobre estudo bibliográfico pôde ser aplicado para a elaboração de meus conhecimentos sobre o que significa e qual a importância da revisão bibliográfica no processo da pesquisa.

Além destes aspectos procedimentais, consigo identificar reflexões importantes acompanhadas de valores sobre o conhecimento teórico produzido – OC, conforme argumento a seguir.

1.3.2. Dialogando com as discussões dos trabalhos mapeados

Ao começarmos esta breve revisão bibliográfica, um dos nossos propósitos era identificar possíveis distinções entre os termos formação continuada e formação permanente que apontassem se tratar de conceitos diferenciados. Os conhecimentos construídos durante o processo revelaram aspectos teóricos e práticos que nos conduziram para além desta necessidade inicial.

No que concerne ao referencial teórico, o estudo fortaleceu a convicção da riqueza epistemológica do diálogo entre os dois principais autores escolhidos para fundamentar nosso trabalho dissertativo posto que estes se apresentam em vários dos textos analisados. Paulo Freire embasa quatro das produções encontradas: Lima (2015), Pogliá (2016), Rambo (2017) e Rosa (2015); assim como Vygotsky fundamenta dois destes trabalhos como teórico principal: Eleutério (2016) e Oliveira (2018). Identificamos aqui, para efeito ilustrativo, similaridades entre o trabalho de Lima (2015) e o nosso com relação tanto ao conceito principal – formação docente permanente – quanto à base teórica freireana, destacando-se os conceitos de diálogo e *práxis*.

A dissertação de Oliveira (2018), por sua vez, tem aproximação com este nosso trabalho no que tange aos pressupostos do materialismo histórico-dialético e à abordagem vygotskyana que, em diálogo com a epistemologia freireana, complementa o nosso aporte principal. Referente ao estudo das categorias vygotskyanas, assim como o nosso, também traz discussões sobre atividade e sentidos e significados. Tais aproximações não são mera coincidência, pois a autora, como membro do GEPES, participou do mesmo projeto guarda-chuva em que nos inserimos através do GEPEL/LEFREIRE.

Na maioria dos trabalhos avaliados as discussões sobre a formação posterior à graduação (seja denominada de continuada ou de permanente) estão fundamentadas em maior ou menor escala no aporte teórico freireano. Algumas proposições metodológicas, por sua vez, apresentam aproximações interessantes com a nossa, como é o caso dos ‘círculos dialógicos investigativos-formativos’ propostos por Pogliá (2016) e os nossos círculos de cultura. Já a investigação de Rosa (2015), embora se distancie metodologicamente da nossa em vários aspectos, sua proposição dos círculos dialógicos

provocados por temas geradores parece apontar para alguma aproximação tendo em vista a construção de conhecimentos a partir das falas dos participantes. Todavia, enquanto a metodologia de Lima (2015) se firmou na escrita das cartas pedagógicas inspiradas em Freire e analisadas através de tramas conceituais, nos inspiramos no mesmo aporte para realizar círculos de cultura.

O enfoque de Eleutério (2016), por sua vez, segue o modelo metodológico mais utilizado nas pesquisas (entrevista, questionário, análise documental) sem indicação de ter havido, para esta escolha, a influência de seu referencial teórico dialógico (Vygotsky e Bakhtin). De nossa parte, compreendemos que a problematização da realidade emergente nos círculos de cultura se constitui como um instrumento que favorece a reflexão teórico-prática necessária à (re)elaboração coletiva, crítica e criativa do conhecimento, conforme preconizado por nosso referencial teórico principal (Freire).

No que diz respeito aos seus resultados, as pesquisas enfocam a importância da formação se construir por meio da reflexão crítica e criativa no sentido de contribuir seja para a transformação, seja para a melhoria da prática pedagógica. A maioria aponta que o processo deve acontecer permanentemente, em diálogo com seus pares, por meio das trocas de experiências, sendo esta condição essencial para a construção de novas práticas profissionais. Aponta, também, a necessidade de as instituições assumirem a iniciativa desta formação como suporte para a superação das dificuldades. E que as políticas de formação não se pautem na ideia de modelos a serem aplicados nas ações pedagógicas. Outro aspecto destacado que se torna um desafio é a questão do espaço-tempo necessário para as trocas de experiências entre os professores, bem como os temas da formação que nem sempre condizem com as necessidades da realidade vivenciada pelos professores e que não estimulam a reflexão crítica sobre a prática.

No que diz respeito aos conceitos principais deste estudo bibliográfico, durante o processo, fortalecidas pelos argumentos de Nascimento, M. (2021), apreendemos que a formação que se dá após a graduação, ofertada por instituições formais, sistemas educativos ou programas oficiais não necessariamente se realiza como um exercício de ação-reflexão-ação.

Assim, fundamentadas em Paulo Freire (1991), acreditamos que a formação necessária à transformação da prática pedagógica contempla os interesses e os desafios presentes na realidade da escola. O fato de ela ser realizada por iniciativa dos próprios professores e considerar a partilha de experiências entre estes confere um significado

maior, tanto teórico quanto prático, referente aos conhecimentos construídos coletivamente.

Logo, é possível concluir que os professores e professoras participantes das pesquisas analisadas sentem a necessidade de um processo formativo que aconteça de acordo com a realidade em que atuam e que estimule o processo de consciência crítico-reflexiva, para que busquem ações transformadoras em suas práticas.

A situação-limite que me levou a esta breve revisão bibliográfica estava diretamente relacionada ao meu objeto de estudo pela incompreensão das especificidades relativas aos termos/conceitos formação continuada e formação permanente de professores. Pela ampliação e aprofundamento dos estudos, passei a compreender e a refletir criticamente sobre a formação permanente, conforme defendida por Freire (1991) que não se trata de toda e qualquer atividade desenvolvida após a formação inicial, mas de um debruçar crítico reflexivo e coletivo sobre a prática desenvolvida cotidianamente pelos professores nas instituições de ensino, me fazendo problematizar ainda mais a formação que acontece nos encontros que investigo e que são promovidos e frequentados por professoras de duas escolas de Educação Infantil.

A análise dos trabalhos elencados, além do mais, proporcionou o contato com proposições teóricas e metodológicas antes desconhecidas o que, conseqüentemente, provocou novas problematizações às nossas escolhas. Despertou-nos, também, para a importância do desenvolvimento de mais pesquisas relacionadas ao tema, considerando a necessidade constante de discussões que resultem em transformações da formação e da prática docente.

1.4 Círculos de cultura: espaço-tempo das falas dialógicas

Ensejando a produção dos dados desta pesquisa, nos fundamentamos em Freire (2006; 1980) para realizar, junto com o GEPEL/LEFREIRE, círculos de cultura com as professoras participantes. Para Freire (1980, p. 28), “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo”. Os círculos são caracterizados como momentos de diálogo, lugares de aprendizagem nos quais a abordagem de conteúdos pré-estabelecidos é substituída pela problematização de temas geradores oriundos da realidade dos participantes que expõem seus pensamentos, saberes prevalentes, valores e sentimentos com horizontalidade de importância a fim de (re)

elaborar conhecimentos na coletividade, num processo de emancipação. No pensar e realizar dos círculos estão presentes a organização, sistematização e aplicação dos conhecimentos produzidos através da problematização das informações levantadas no estudo da realidade, ou seja, a dinâmica dos três momentos pedagógicos (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002). O GEPEL/LEFREIRE planeja, realiza e avalia círculos de cultura inspirados nos promovidos e sistematizados por Freire, envolvendo a educação formal e a educação popular, que acontecem na UERN ou no campo de desenvolvimento das ações de pesquisa e extensão.

Nesta pesquisa, os círculos de cultura representam o processo de ação-reflexão-ação sobre a formação permanente das professoras participantes. Para tanto, questões problematizadoras relativas ao objeto de estudo e que consideram as categorias e os conceitos teóricos escolhidos, assim como as informações sobre o contexto profissional das participantes são provocadas através de dispositivos dialógicos – fotos, imagens e frases – significativos por estarem dentro do campo semântico da ação formativa, visando captar os elementos trazidos à tona nas diversas falas.

Para registrar esse momento de levantamento das informações, faz-se necessário a gravação autorizada do círculo para que sua transcrição permita “[...] fazer uma primeira seleção das falas significativas e começar a identificar possíveis formas de organizar o conjunto das informações para fazer a redução que definirá as unidades temáticas” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 58). Os autores destacam que “as unidades temáticas são captadas a partir do Estudo da Realidade permitindo a problematização do objeto à luz da teoria escolhida” (p. 58). Assim, as falas significativas captadas são selecionadas e “reduzidas” para definir as unidades temáticas que serão problematizadas, fundamentadas e discutidas teoricamente de maneira que o produto da elaboração teórico-prática coletiva ajude a fazer emergir os conhecimentos que, sistematizados, responderão à questão problema, atingindo os objetivos propostos e, assim, produzindo novos conhecimentos. Neste fazer que promove o diálogo do referencial teórico-metodológico com as falas dos participantes dos círculos estão presentes tanto o estudo da realidade, quanto a organização e a aplicação do conhecimento. A sistematização dos conhecimentos construídos se evidencia na produção escrita da dissertação. A figura a seguir foi construída para expressar a apreensão do movimento do círculo de cultura:

FIGURA 1: Dinâmica do Círculo de Cultura



FONTE: A pesquisadora

A figura acima tenta representar, na forma de uma “espiral ascendente” (NASCIMENTO, H. 2011), a dinâmica dos círculos de cultura, que não acontecem de maneira linear, uma vez que todos os aspectos estão relacionados entre si em um movimento dialético.

1.4.1. Círculo de Cultura ‘O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-ação’

A situação de isolamento social vivenciada em decorrência da pandemia do covid-19 nos desafiou à realização remota dos círculos de cultura desta pesquisa. A experiência que construímos quando da realização do estágio de docência¹⁸ da disciplina “Educação Popular: Perspectivas Freireanas”, do Curso de Pedagogia/UERN, quando planejamos e

¹⁸ O estágio de docência objetiva a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo aconselhável para todos os alunos do curso de Mestrado em Educação e obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social e deverá ser desenvolvido sob a supervisão do(a) orientador(a).

realizamos pela primeira vez um círculo de cultura de forma virtual foi o alicerce sobre o qual nos embasamos para enfrentar tal desafio.

A partir da avaliação deste círculo virtual, realizado com o LEFREIRE, começamos a articular as primeiras ideias, traçando um roteiro inicial. Através do aplicativo *Whatsapp*, entramos em contato com as professoras participantes que se dispuseram a participar, mesmo neste formato. Convidamos também quatro professoras, membros do LEFREIRE, para auxiliarem nas tarefas práticas (abertura, encerramento, controle do tempo, registro) e, principalmente a atuação como facilitadora das problematizações.

De acordo com o tema, ‘O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-ação’, definimos os seguintes dispositivos para provocar e motivar as problematizações: fotos dos encontros formativos entre as UEIs; fotos da semana pedagógica do ano letivo em curso; calendário letivo anual; imagem da internet que relacionamos à autonomia e ao protagonismo docentes; frases concernentes à formação permanente, esses dispositivos foram escolhidos em consonância com o referencial teórico da pesquisa (PERNAMBUCO, 1993).

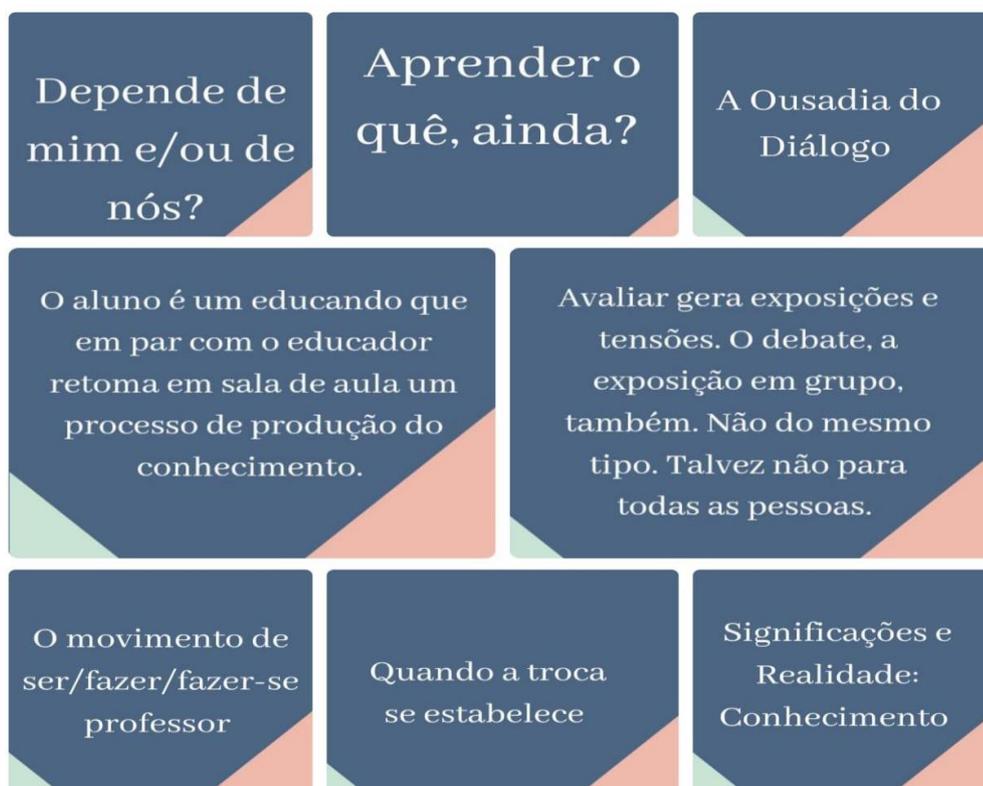
Os dispositivos problematizadores selecionados foram disponibilizados no grupo do *Whatsapp* criado para esta comunicação prévia ao círculo, para que pudéssemos entrar em contato com os participantes e explicar a dinâmica do círculo. Sugerimos que escolhessem as imagens e/ou frases que mais lhes aproovessem e nos enviassem de volta para organizarmos uma apresentação em *slides* que facilitaria a identificação das selecionadas no momento da fala de cada uma das participantes.

IMAGEM 1: Fotos e algumas imagens da internet utilizadas como dispositivos problematizadores.



FONTE: Pesquisadoras. Efeito montagem das imagens construída pela pesquisadora.

IMAGEM 2: Frases no formato imagem, relacionadas ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

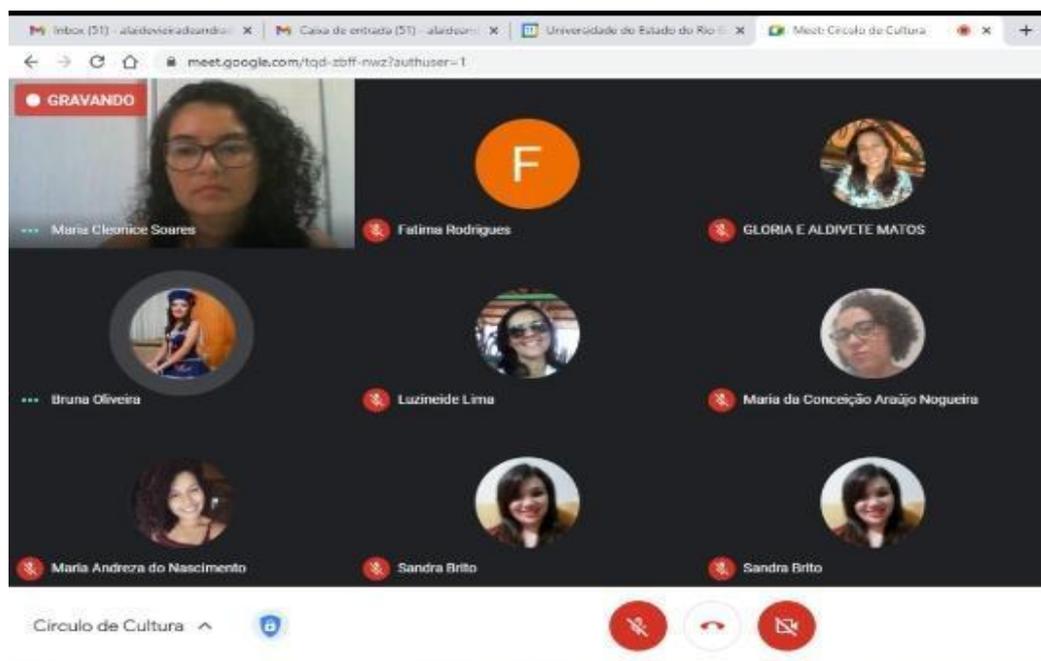


FONTE: Pesquisadoras. Efeito montagem das imagens construída pela pesquisadora.

Após toda a preparação, o círculo foi realizado em 11 de fevereiro do ano em curso através da ferramenta de comunicação digital *Google Meet*, às 14:00 horas, em função da disponibilidade das professoras e integrantes do LEFREIRE. Como duas participantes da pesquisa não puderam estar presentes, por motivos pessoais, o encontro contou com cinco professoras e quatro lefreireanas entre as quais se encontravam professoras da Educação Básica, professoras da Faculdade de Educação da UERN e nós, as pesquisadoras proponentes.

Permitida consensualmente a gravação na plataforma, o círculo teve início com a facilitadora dando boas-vindas e apresentando o objetivo e os encaminhamentos do encontro seguido da apresentação feita através de falas espontâneas sobre as experiências formativas e atuação profissional dos participantes, o que contribuiu para o entrosamento de todos com o momento e com a plataforma. Após a apresentação, nós situamos, de forma sucinta, o tema e os objetivos das pesquisas.

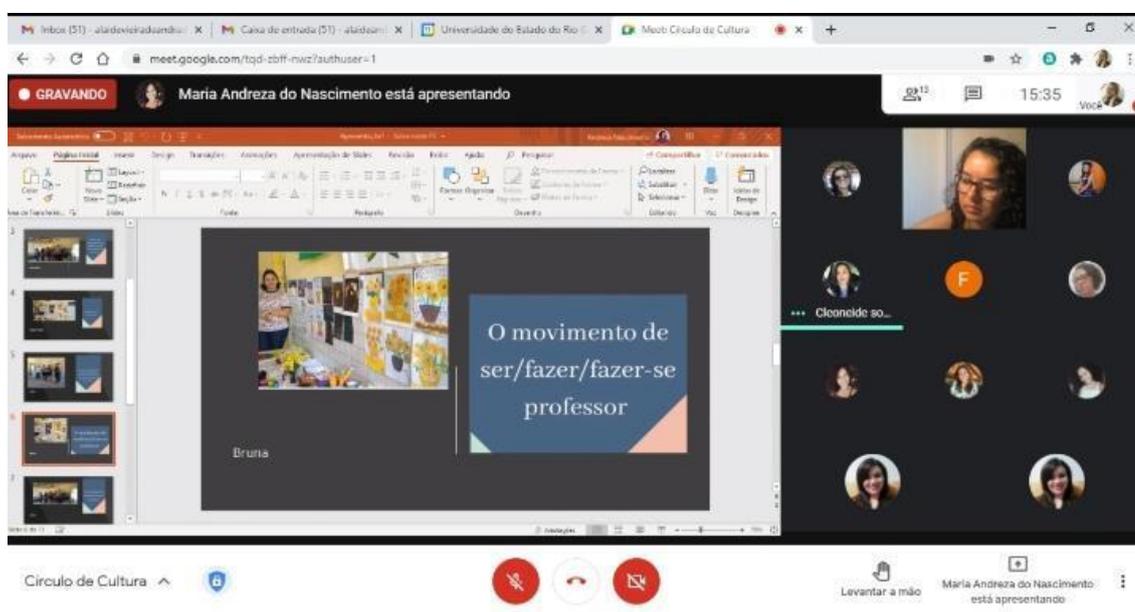
IMAGEM 3: Momento de apresentação das participantes no círculo.



FONTE: Arquivo registrado pela pesquisadora

A facilitadora explicou a dinâmica de realização do círculo e coordenou a definição coletiva e democrática de serem dois dispositivos para cada participante, em função do tempo disponível combinado para duração, alertando, porém que todas as pessoas presentes poderiam se manifestar quando e como quisessem sobre os dispositivos escolhidos anteriormente. Assim, as problematizações iam acontecendo à medida das falas, num processo que se intencionava dialógico e dialético.

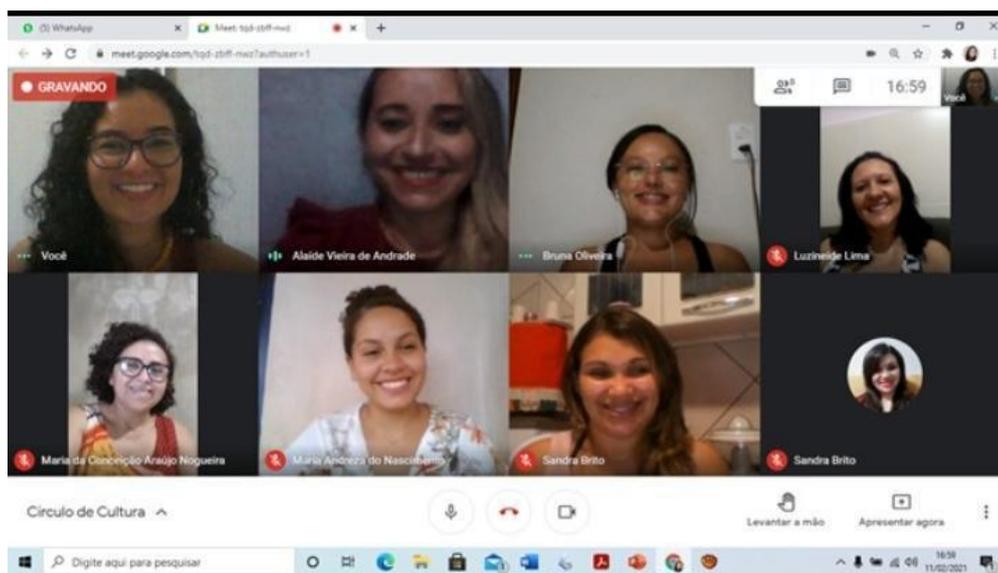
IMAGEM 4: Momento em que as participantes iniciaram suas falas sobre a foto e frase escolhida.



FONTE: Arquivo registrado pela pesquisadora.

Na situação inédita de distanciamento físico em que todos tivemos que nos reinventar (destaco aqui o exercício desta reinvenção por parte dos professores), aprendendo a utilizar as tecnologias digitais, pudemos sentir a complexidade de planejar e realizar um círculo de cultura virtual, considerando que contratempos, especialmente relativos ao acesso e à exposição à internet, poderiam comprometer a construção do diálogo próprio daquele dispositivo.

IMAGEM 5: Registro marcando o final do círculo de cultura.



FONTE: Imagem cedida pela facilitadora do círculo.

Contudo, pudemos perceber, aliada à timidez ou a possíveis constrangimentos, a motivação das participantes para interagir com os dispositivos problematizadores e construir um diálogo significativo mesmo diante de uma tela, sem contato presencial, situação bastante pertinente não só para as pesquisas, mas para o LEFREIRE pensar os círculos de cultura neste novo formato.

1.4.2. Círculo de Cultura ‘Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto’

No intuito de aprofundarmos aspectos inerentes ao processo formativo docente na prática remota, temática que emergiu no primeiro círculo realizado, a convite da orientadora, participamos, do círculo de cultura “Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto” promovido pelo LEFREIRE e pelo

PraLEE – Projeto de Extensão Práticas de Leitura e Escrita na Escola ¹⁹ e realizado no dia 17 de junho deste ano com a participação de membros dos dois grupos, professores da Educação Básica e da Faculdade de Educação da UERN.

Com formato bastante parecido com o nosso círculo, seus dispositivos se constituíram em imagens, pesquisadas na internet, relacionadas ao tema. Além de participarmos do momento, pudemos participar da escolha dos dispositivos sugerindo algumas imagens que contemplavam a problematização do nosso objeto de pesquisa. Também pudemos convidar as professoras participantes da pesquisa uma vez que todas enfrentam o desafio de atuar com o trabalho remoto na educação infantil, na expectativa de que as falas contribuíssem para a reflexão sobre as limitações e as possibilidades desta realidade.

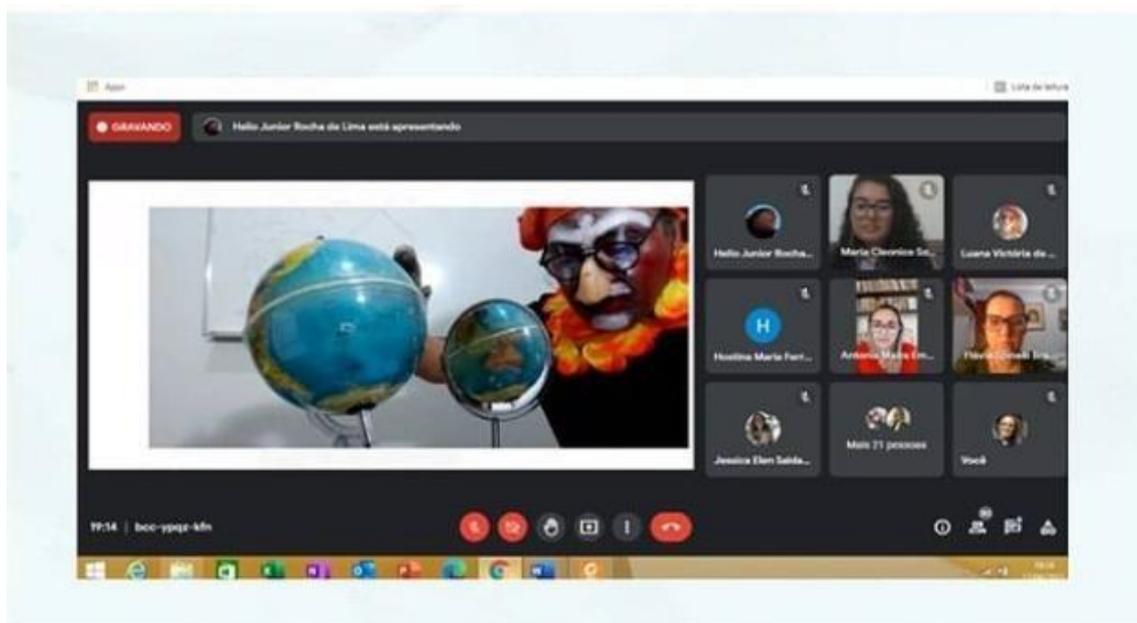
O círculo aconteceu à noite em função da disponibilidade dos participantes, em sua maioria professoras da educação infantil e/ou do ensino fundamental que desenvolvem suas atividades laborais nos turnos matutino e vespertino. A abertura constou da interpretação d'Os Estatutos do Homem' de Thiago de Mello²⁰²¹, seguida do diálogo sobre estranhamentos e curiosidades despertados pela encenação do poema. Tanto através das falas quanto da participação no chat os participantes revelaram ter sido um momento intenso e provocador.

IMAGEM 6: Registro marcando a abertura do círculo de cultura 'Da antagonia ao protagonismo: desvelando a realidade docente no ensino remoto'.

¹⁹ Projeto de Extensão da Faculdade de Educação da UERN, coordenado pela Professora Antônia Maíra Emelly Cabral da Silva Vieira.

²⁰ MELLO, Thiago de. Vento geral, 1951/1981: doze livros de poemas. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 198.

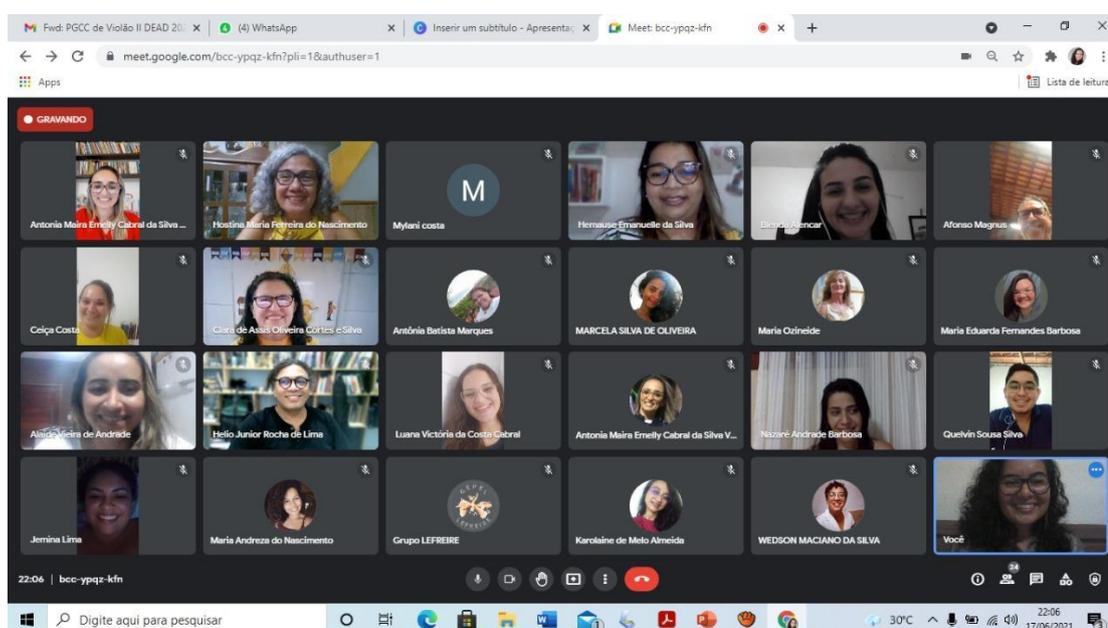
²¹ Encenado pelo Professor Hélio Junior Rocha de Lima, coordenador do Grupo de Extensão Teatro Imagem na Sala de Aula e membro do LEFREIRE.



FONTE: Imagem cedida pelo PraLEE.

A dinâmica de abertura foi sucedida pela problematização dos dispositivos selecionados, trazendo à tona a espontaneidade de cada pronúncia, suscitando indagações e reflexões que iam contribuindo para o diálogo.

IMAGEM 7: Imagem do Círculo de Cultura ‘Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto’.



FONTE: Imagem cedida pelo PraLEE.

Os dispositivos que provocaram as discussões significativas para nossa pesquisa foram as seguintes imagens:

IMAGEM 8: Dispositivos que estimularam a fala dos participantes relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.



FONTE: Imagens cedidas no grupo de Whatsapp do círculo, pelas organizadoras.

Assim, a definição das unidades temáticas resultante da análise das falas do círculo ‘O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-ação’, além de permitir a reflexão sobre vários aspectos relativos ao objeto de estudo, demandou um estudo mais aprofundado sobre a realidade da formação de professores para atuar no ensino remoto. A participação ativa no círculo ‘Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto’, desde a seleção dos dispositivos a serem compartilhados até

a transcrição e análise das falas permitiu a organização e aplicação de novos conhecimentos sobre o tema.

1.5 Constituição e análise das unidades temáticas

A delimitação das unidades temáticas proporcionada pelo estudo da realidade permite realizar o diálogo entre o aporte teórico da pesquisa e as informações advindas das falas dos participantes dos círculos. Neste contexto, a análise das unidades temáticas delimitadas nesta pesquisa se constituiu como instrumento de reflexão sobre a importância dos momentos formativos construídos através do diálogo e da interação para a formação permanente docente.

Para a análise das falas advindas dos círculos e consequente definição das unidades temáticas, nos fundamentamos, inicialmente, na perspectiva teórico-metodológica de Moraes (2003) sobre a análise textual qualitativa.

Ao longo da apresentação e discussão desses elementos, pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Mergulhando no estudo desta abordagem, percebemos aproximações entre as intenções desta perspectiva de análise textual e da proposição dialética de “redução temática” para identificação das palavras geradoras, em Freire. As duas propostas exigem o envolvimento profundo e a imersão do pesquisador para realizar o movimento que relaciona totalidades e partes fazendo emergir novas compreensões para o texto (em nosso caso, o diálogo realizado nos círculos de cultura).

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. É o próprio pesquisador que decide em que medida fragmentará seus textos, podendo daí resultar unidades de análise de maior ou menor amplitude. Da desconstrução dos textos surgem as

unidades de análise, aqui também denominadas unidades de significado ou de sentido (MORAES, 2003, p. 195).

Nesta proposição, o processo de fragmentação, desconstrução, unitarização, categorização permite a construção das unidades temáticas com base nos diálogos constituídos na pesquisa empírica, sempre de acordo com os objetivos e questões elencadas. A análise das partes permite fazer a recomposição do texto, sistematizando a organização dos conhecimentos.

Processualmente, as unidades temáticas vão sendo construídas e delimitadas cada vez com mais precisão posto que é a partir delas que irão se construir as interpretações, sentidos e significados que expressarão as novas compreensões e entendimentos que se constituirão na estrutura do texto. Este processo de análise, que é permanente, faz necessária a crítica constante que permite o alcance de uma compreensão cada vez mais profunda.

Para iniciarmos o processo de delimitação das unidades temáticas, o primeiro passo foi transcrever as falas do primeiro círculo de cultura. Em seguida, lemos cuidadosa e reflexivamente e fomos separando as falas que mais se aproximavam dos nossos objetivos. Após essa primeira delimitação, debruçamos ainda mais nosso olhar crítico sobre as falas, desconstruindo cada vez mais o texto em partes, elencando tópicos relacionados aos dispositivos usados no círculo. Esta reflexão permitiu a sistematização escrita sobre os tópicos, relacionando as falas destacadas, ao nosso pensar e o referencial teórico.

Identificamos, *a priori*, duas unidades temáticas que denominamos, ‘O movimento de ser/fazer/fazer-se professor’ e ‘Quando a troca se estabelece’ (frases utilizadas como dispositivos problematizadores no círculo). Para a unidade temática ‘O movimento de ser/fazer/fazer-se professor’, delimitamos os seguintes subitens: Conceito de diálogo; Diálogo/ação-reflexão-ação na prática do professor; Conceito de ação-reflexão-ação relacionando à prática pedagógica. Para a segunda unidade ‘Quando a troca se estabelece’, delimitamos: Apresentação dos encontros formativos entre as unidades; Reflexões sobre a formação permanente; Reflexões sobre a importância da coletividade; A entrega no processo da formação permanente.

Para ampliar a compreensão consciente sobre o processo de construção de conhecimentos que estávamos vivenciando no interior da pesquisa, a orientadora nos convidou a construir um quadro relacionando as unidades temáticas delimitadas com os dispositivos utilizados no círculo de cultura, as perguntas de partida e o objetivo da

pesquisa. A partir do quadro, pudemos construir uma análise mais detalhada do texto, fazendo uma relação horizontal entre estes itens, encaixando as falas nos itens correspondentes às unidades elencadas, trazendo os escritos do referencial teórico e fazendo nossas reflexões sobre esta relação.

QUADRO 1: Quadro inicialmente elaborado com as unidades temáticas, os dispositivos e as perguntas de partida.

OBJETIVO GERAL: Compreender como a partilha de experiências promovida através do diálogo sistemático entre professores contribui para sua ação-reflexão-ação e formação permanente.		
PERGUNTAS	DISPOSITIVOS DA PROBLEMATIZAÇÃO	UNIDADES TEMÁTICAS
Como interagimos e estabelecemos o diálogo sobre as questões de nossa prática?	Calendário letivo de 2021; Frase: Significações e realidade, conhecimentos; Frase: Ousadia do diálogo EMOGI: ver-ouvir-calar (três macaquinhos)	O MOVIMENTO DE SER/FAZER/FAZER-SE PROFESSOR <ul style="list-style-type: none"> ● Conceito de diálogo ● Diálogo/ação-reflexão-ação na prática do professor
Como acontece o movimento de ação-reflexão-ação sobre e na prática docente?	Frase: O movimento de ser/fazer/fazer-se professor	<ul style="list-style-type: none"> ● Conceito de ação-reflexão-ação relacionando à prática pedagógica
Como a partilha de experiências desperta o olhar reflexivo sobre a nossa formação?	Fotos de professoras fazendo partilha das atividades realizadas em sala de aula em encontro formativo entre as unidades; da dinâmica dos balões em encontro formativo entre as unidades.	QUANDO A TROCA SE ESTABELECE <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação dos encontros formativos entre as unidades
Como percebemos nossa formação?	Fotos da exposição de artes realizada na oficina de pintura em encontro formativo entre as unidades; da dinâmica dos balões em encontro formativo; do encontro de abertura do ano letivo de 2020 com os professores do Município de Mossoró Frase: Depende de mim ou depende de nós?	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexões sobre a formação permanente
Como nos identificamos na coletividade desta formação?	Fotos da exposição de artes realizada na oficina de pintura em encontro formativo entre as unidades; da dinâmica dos balões em encontro formativo entre as unidades. Frase: O movimento de ser/fazer/fazer-se professor.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reflexões sobre a importância da coletividade ● A entrega no processo da formação permanente

FONTE: As pesquisadoras.

À medida que íamos realizando a análise do texto, no processo de categorização, íamos fazendo a relação com o quadro, atualizando-o de acordo com as demandas da pesquisa. O exercício de reflexão permanente sobre o quadro das unidades temáticas foi norteando os caminhos a serem percorridos, despertando a conscientização sobre a sistematização do texto, da análise das partes que foram separadas no momento da desconstrução para juntá-las novamente, recompor o texto e chegar à sistematização do todo.

Assim sendo, a metodologia de pesquisa freireana, pautada na problematização da realidade, veio clarificar a nossa compreensão sobre a objetividade-subjetividade presentes nas falas produzidas em dois círculos de cultura lefreireanos nos quais as temáticas giraram em torno de encontros promovidos pelas professoras de duas Unidades de Educação Infantil, participantes da pesquisa, para discutir coletivamente sua prática pedagógica. A análise destas falas para delimitação das unidades temáticas de estudo nos possibilitou tecer reflexões acerca da ação-reflexão-ação e formação permanente de professores, considerando suas necessidades, significações, possibilidades e desafios, um desvelar da realidade do objeto de estudo que aconteceu no movimento da ação-reflexão-ação.

Nos próximos capítulos apresentamos os conhecimentos construídos sobre a ação-reflexão-ação e formação permanente de professores através do diálogo entre as reflexões dos professores²², produzidas nos círculos; dos teóricos que embasam o estudo; e as nossas reflexões produzidas através da análise.

²² As falas dos participantes da pesquisa, advindas das transcrições dos círculos, estão destacadas no texto no formato itálico.

2. O MOVIMENTO DE SER/FAZER-SE PROFESSOR

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da inconclusão assumida.

(PAULO FREIRE, 2019, p. 57)

A formação e a prática dos professores são fenômenos humanos aqui compreendidos como processos em movimento e em transformação nas relações e condições historicamente estabelecidas. Sujeitos que somos de nossas existências em uma relação dialética mediada pelo trabalho²³.

[...] é pela atividade que o homem constitui a sociedade e a si mesmo. Nesse movimento constituinte do sujeito e da sociedade está a gênese do desenvolvimento humano e a continuidade da espécie, a transformação do biológico em sócio-cultural, que nos remete à concepção de que o homem é um ser interativo social, ou seja, nada é dado ao homem, pois é na atividade que se constitui sua forma de ser no mundo (OLIVEIRA, 2018, p. 55).

Nas sociedades humanas o trabalho adquire relevância e se constitui, de acordo com Alves (2012), em atividade vital, coletiva e criadora.

[...] Criadora, porque cria no homem novas e mais sofisticadas habilidades intelectuais que, por sua vez, se aprimoram pelo desenvolvimento da linguagem decorrente da atividade vital e coletiva. A atividade vital – trabalho – é também ação transformadora do homem sobre a natureza e, por ser ação transformadora, é uma ação pensada, uma ação consciente. A consciência é, pois, fruto das relações concretas travadas por seres humanos concretos em situações de vidas reais (p. 78).

É o trabalho como atividade criadora, reprodutora e transformadora que se ergue como base do materialismo-histórico-dialético. É no trabalho que se encontra tanto a resistência do objeto como o poder do sujeito, ou seja, a capacidade do sujeito, com persistência, de superar essa resistência. Já não existiria a relação sujeito-objeto se não fosse pelo trabalho. “Somos seres no mundo, com o mundo, e com os outros, por isso seres da transformação e não da adaptação a ele”. (FREIRE, 2013, p. 37). Ao agirmos de

²³ A categoria trabalho é um dos pressupostos centrais no materialismo histórico-dialético (MARX, 1987), elemento central do processo de dominação sobre a natureza e, em decorrência, da constituição humana.

maneira essencialmente ativa, transformamos nossa ação, nossa reflexão e a nós mesmos mediante a capacidade que possuímos de relacionar nossas ideias com o concreto.

O histórico-culturalismo introduz esta compreensão dialética ao pensamento psicológico. Eleutério (2016) aborda que, de acordo com Vygotsky (2007), o ser humano se constitui como sujeito social-individual, necessariamente cultural e historicamente construído, mediado pela atividade humana-intrapsíquica por meio da internalização de funções originalmente sociais-interpsíquicas.

Esta concepção acerca da relação entre as funções biológicas e as funções culturais, a natureza e o simbólico, a história pessoal do indivíduo e a história social, fundamenta o pensamento sobre a contribuição da educação para o desenvolvimento humano. “Esta abordagem compreende que o desenvolvimento humano é determinado não de forma natural, mas pela relação que o humano estabelece com a realidade social e histórica que, ao longo da sua vida, o permite se apropriar da cultura” (OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Assim sendo, a categoria atividade, introduzida *a priori* por Vygotsky e desenvolvida por Leontiev, tem a origem de seu conceito derivada do tratamento sociológico dado à categoria trabalho, já aqui abordada. De acordo com esta categoria, ao mesmo tempo em que transformamos a natureza, transformamos a nós mesmos mediante a aquisição de novas habilidades que provocam mudanças em toda a estrutura de nosso comportamento em decorrência da produção de instrumentos, do desenvolvimento de tecnologias e da relação que estabelecemos com os outros, intermediadas pelo uso da linguagem e da invenção.

Segundo Leontiev (1978), o conceito de atividade objetiva a apreensão dos processos psíquicos, da relação do homem com a natureza. Desse modo, o objeto de análise da atividade não é o sujeito ou a natureza, considerados isoladamente, mas o processo dialético de transformação entre eles.

As mediações e intencionalidades são responsáveis pelo processo da atividade e se realizam coletivamente através dos conhecimentos construídos historicamente em diversos espaços sociais e culturais, sendo através dessa categoria (a atividade) que o homem transforma o mundo natural em um mundo social, ou seja, quando a atividade envolve o uso de meios externos para alcançar determinados objetivos.

Deste modo, entendemos a essencialidade de compreendermos a ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica como atividade construída, mediada, coletiva que promove transformações individuais, sociais e culturais na realidade docente. Na

construção e vivência históricas da profissão docente vamos percebendo as possibilidades e necessidades de nossas ações educativas. Para tanto, é necessário compreender como se estabelecem as relações, as interações entre nós professores e a realidade, sendo esta compreensão capaz de trazer à tona o reconhecimento das situações e fenômenos de nossa prática. De acordo com Freire (1967, p. 124), não é possível pensar uma teoria pedagógica que não esteja relacionada à compreensão que se tem dos seres humanos e do mundo. Por isso mesmo, há a necessidade de uma compreensão teórico-prática sobre ações educativas transformadoras e libertadoras, uma vez que a vocação humana é a busca coletiva pelo “ser mais”.

Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta, é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens [e as mulheres] como desafio e não como freio ao ato de buscar (FREIRE, 1987, p. 107).

Freire entende que essa busca pela humanização é construída pela presença histórica, por esse motivo, não pode acontecer na individualidade.

Contudo, para a humanização do homem é necessário superar o antagonismo opressor/oprimido que só será possível a partir de uma educação problematizadora, que reconhecendo a historicidade dos homens, contribua para a sua vocação de ser mais, que possibilite sua tomada de consciência diante do mundo, da realidade, visto que a opressão desumaniza o homem colocando-o na condição de objeto e do ser menos (LIMA, 2015, p. 49).

Sem uma educação coletiva e problematizadora não haveria a possibilidade de pensarmos a realidade criticamente e, assim, construirmos uma prática humana libertadora. Neste contexto amplo, situamos a formação e a prática pedagógica aqui estudadas.

No cotidiano da sala de aula, no chão da escola, os professores vivenciam situações e relações diversas, mediante a singularidade de cada pessoa e grupo, sendo, estas relações, mediadas, processuais e transformadoras uma vez que o inacabamento é próprio da experiência vital.

Consciente de seu estado inacabado o homem atua na constante busca de ser mais, de modo que a consciência da incompletude humana o faz problematizar a realidade. Pensar o tempo presente na reflexão do

passado e na projeção de um futuro, de um devir, assenta o inacabado na dinâmica problematizadora da realidade, instigando o homem a ativar o movimento educacional em um que fazer em refazimento permanentemente da *práxis* (LIMA; ABREU; DUARTE, 2016, p. 228-229).

A consciência do inacabamento é própria do ser humano. Ao se reconhecerem como inacabados, o homem e a mulher reconhecem sua inserção no mundo em um processo social de busca de aprendizagem que não se esgota.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em e com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 42).

Muito embora as diferenças entre a ênfase dada ao indivíduo, no pensamento de Sartre e a compreensão do valor do coletivo, em Freire, (conf. LIMA; ABREU; DUARTE, 2016, p. 231), identificamos um diálogo entre as reflexões freireanas sobre a condição do inacabamento do ser e a ideia existencialista de Sartre (1965) de que o homem é um ser em constante estado de consciência com o mundo e seu agir na realidade e não uma consciência apenas de si (SARTRE, 1965)²⁴. A incompletude do ser e do saber é o que justifica, mesmo exercendo a mesma profissão durante anos, nos sentirmos sempre aprendentes.

Neste contexto, as interações que acontecem diariamente, dentro do chão da escola, entre os professores, como também, nas trocas nos momentos formativos, são um exercício permanente de reflexão sobre a prática, que nos faz aprofundar o ‘distanciamento epistemológico’ (FREIRE, 2019), necessário para que esse olhar

²⁴ A respeito do caráter contínuo da consciência, Freire se refere também a Jaspers (FREIRE, 1987, p. 39). Muito embora não esteja citado textualmente nesta obra freireana, “Podemos sentir que esse inacabamento está imbuído de perspectivas humanistas encontradas no pensamento de Karl Jaspers. É nele que são traçadas noções como amor, paz e esperança inseridos na esfera do contínuo e inacabado processo de construção humana” (LIMA; ABREU; DUARTE, 2016, p. 232).

reflexivo aconteça com maior rigorosidade. Esta percepção distanciada de como estamos sendo e porquê nos torna capazes de promover transformações em nossa prática.

Tudo que nós aprendemos no nosso dia a dia, na nossa prática, eu penso que o nosso olhar é sempre um olhar reflexivo que está sempre buscando coisas que possam melhorar a nossa prática [...] uma das colegas professoras falou que já tem 30 anos de profissão e ainda está buscando aprender. Então, este olhar reflexivo sobre a prática é que nos permite ter esta visão de que nós precisamos estar sempre aprendendo (CEIÇA, 2021).

À medida que vamos nos percebendo nesta incompletude, vamos reconhecendo nosso processo formativo como permanente, o que nos impulsiona à busca pela superação e transformação da realidade de nossa prática pedagógica.

2.1. AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: DIÁLOGO (TRANS) FORMADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A capacidade de desenvolvermos a consciência crítica sobre a prática exige dos professores a permanente construção de conhecimentos sobre o fazer pedagógico, tendo em vista que a realidade está em constante transformação e essa consciência, à medida que vai sendo exercitada, vai fortalecendo as práticas dialógicas na busca pelo “ser mais”.

Ao iniciar sua atuação, professoras e professores não entendem exatamente por que e como fazem a reflexão sobre o fazer, mas este exercício vai se tornando cada vez mais crítico à medida que vão aprendendo a se distanciar da realidade imediata para olhá-la com mais rigor.

Eu estou iniciando meu primeiro ano de docência de fato e esta cobrança com nós mesmo é algo que causa muita angústia. [...] Eu sempre fico nesta cobrança comigo mesmo [...]. Então, neste momento há uma mistura de sentimentos. E esta cobrança que acabamos fazendo com nós mesmos é algo que pesa muito. Eu não sei se é pela questão de ser início de carreira (LAURA, 2021).

Compreender a ação-reflexão-ação como um processo que se insere na incompletude própria da educação e da formação permanente é um dos primeiros aprendizados do professor iniciante.

[...] Há algo que, do ponto de vista da compreensão que tenho do processo em que vim me tornando um educador, me parece de

fundamental importância. Refiro-me ao quase-vício que se apoderou de mim e a que jamais renunciei – o de pensar a prática. No começo, possivelmente, eu não soubesse clara mente por que fazia isto. Era como se fosse uma espécie de instinto levando-me a pensar, a indagar, em torno do que eu fazia. Quanto mais pensava a prática a que me entregava tanto mais e melhor compreendia o que estava fazendo e me preparava para praticar melhor (FREIRE, 1991, p. 104).

Como Freire destaca, inicialmente essa reflexão manifesta-se como um instinto da prática docente e, a partir da reflexão permanente, quanto mais pensamos sobre a prática, vamos nos conscientizando sobre ela e compreendendo-a melhor.

[...] Não tem a ver com início de carreira. Eu estou em sala de aula há 12 anos e o que tem a ver é a questão do se importar, de se preocupar, do querer participar, do querer ser atuante em uma educação de qualidade. É aí onde isso implica. Daqui a pouco você terá muito mais tempo como docente, vai ver que enquanto a gente se importa, isto segue, não interessa o tempo de docência (KÁTIA, 2021).

Na condição de sermos inconclusos, nossa formação docente sempre terá aspectos de iniciação, ou re-iniciação, mesmo com o passar dos anos, com a experiência vasta na docência, isto não vai nos tornar prontos, pelo contrário. Esta é a tomada de consciência sobre o movimento do ser-fazer-fazer-se professor.

Essa capacidade de começar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como um processo, como vir-a-ser [...]. Começar sempre, não importa que de novo, com a mesma força, com a mesma energia (FREIRE, 1991, p. 103).

O professor renasce nos inúmeros momentos em que se dá a prática pedagógica, estabelecendo relações permanentes com a teoria, percebendo que uma jamais acontece separadamente da outra. O pensar permanente sobre a prática é de fundamental importância ao educador posto que, quanto mais pensamos sobre o que fazemos, melhor compreendemos este fazer e nos preparamos para realizá-lo (FREIRE, 1991). Assim, compreendo a não dicotomização entre teoria e prática, visto que uma não acontece isolada da outra e, sim, em permanente relação. “A ação-reflexão-ação desenvolvida dentro da escola permite ao professor pensar sobre o que faz enquanto faz” (NASCIMENTO, H. 2011, p. 34). Ao sermos desafiados a pensar nossa ação, que é *práxis*, somos condicionados a buscar os meios que a constituem como ação

transformadora, ou seja, o movimento da ação-reflexão-ação, refletindo e agindo sobre a realidade.

Este trabalho constante do 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).

É importante termos essa compreensão de que, para a prática acontecer, é necessário o desvelamento dos nossos conhecimentos sobre a teoria presente nela e que ainda não foram percebidos de maneira a permitir evoluirmos em nosso processo de conscientização²⁵. Partindo da premissa dialética da *práxis* problematizadora, da historicidade dos homens, de que somos seres inacabados e em permanente construção, como ressalta Freire (1987), se faz necessário que (re) construamos esses conhecimentos para que possamos estabelecer sempre novas relações entre teoria e prática, pois as mudanças da atualidade nos geram desafios e, para superar estas barreiras, precisamos estar em constante estado de formação reflexiva.

A *Práxis* freireana propõe a problematização do processo educativo, evidenciada pela relação de sujeitos em diálogo. Considera a historicidade da produção dos saberes e a necessidade como a base dessas produções. Por necessidade de responder a uma situação dada, os sujeitos se veem obrigados a se relacionarem, para produzir as condições de suas existências (ROSA, 2015, p. 105).

Uma compreensão dialógica e dialética de ação-reflexão-ação oportuniza aos professores o desenvolvimento do pensamento autônomo, dinâmico e de autoformação.

Compreender a dimensão da formação permanente como processo de humanização no diálogo com outros sujeitos constitui um dos desafios da formação docente, mas, também compreende um largo espaço para a compreensão das possibilidades da ação/reflexão consciente da prática pedagógica [...] (ROSA, 2015, p. 106).

A invenção ou reinvenção, a construção do saber e a transformação acontecem através da busca inquieta e permanente pela *práxis*. É importante considerar que o

²⁵ Este conceito será abordado no próximo capítulo.

professor não está pronto quando termina o curso de formação inicial e nunca estará, haja vista, que “somos seres inacabados” como ressalta Freire (2019).

TRAMA 1: *Práxis*: a relação dialógica como um caminho para a ação-reflexão-ação



FONTE: A pesquisadora

Isto implica nosso pensar crítico, de maneira que pensar criticamente a prática possibilita compreender a sua razão de existir e ao refletirmos em torno dela podemos torná-la cada vez melhor. Daí que a teoria significa a reflexão ao articular os conceitos para pô-los em prática e a prática é o momento da tomada de decisão, sendo que uma está relacionada a outra.

Nesta ação-reflexão-ação estão presentes, além das conquistas e possibilidades do fazer educativo, as “situações-limite” (FREIRE, 1987) a serem problematizadas em busca da superação e da transformação. Nesse sentido, comungamos com Nóvoa (1995, p. 27) quando argumenta que “as situações que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas”. Este caráter singular das situações educativas, mesmo vivenciadas coletivamente, justifica a imposição de tantos desafios à prática docente.

No nosso dia a dia, enfrentamos constantemente desafios que estão ali para serem solucionados. E, às vezes, você se sente paralisada, frustrada por não conseguir, no momento, solucionar. E busca a coletividade. Muitas vezes, as pessoas podem até chamar a gente de

ansiosa demais ou porque a gente está sempre abordando aquele mesmo problema, buscando alguém que tenham passado por aquilo ou esteja passando para tentar buscar soluções para aquilo [...] (MARIA, 2021).

Devido à demanda de trabalho que sobrecarrega professoras e professores, o tempo se configura como o principal desafio para a reflexão do fazer docente. Por esse motivo, os professores se travam com algumas situações que, a princípio, não conseguem refletir criticamente sobre elas para haver uma solução.

[...] O tempo se coloca como desafio a esse diálogo na coletividade. E, por isto, que eu entendo que dialogar sobre a nossa profissão seja um ato de ousadia, realmente. De tentar refletir no coletivo no sentido de que a gente consiga melhorar a nossa prática (CEIÇA, 2021).

Nós precisamos de um espaço-tempo de fala e de escuta sensível para compartilharmos com regularidade os desafios enfrentados diariamente dado que, com exceção de ações formativas autônomas, as atividades de extrarregência são pré-determinadas, as vezes até com temas distantes da realidade que estamos vivenciando.

Em nossa realidade, tem-se permitido que diferentes profissionais participem do processo de gestão da escola e do sistema de ensino, muitos deles sem formação na área da educação. Compreendemos que os profissionais que atuam diariamente no chão da escola é que de fato devem assumir esta função de tão grande responsabilidade. Entendemos que o verdadeiro diálogo acontece democraticamente e que, para compreender de fato as necessidades formativas e os desafios que os professores enfrentam cotidianamente, precisa-se vivenciar a realidade da sala de aula. Neste contexto, inúmeras questões sobrecarregam, dificultam e, muitas vezes, impossibilitam o trabalho do professor. “O desestímulo e a insatisfação com a profissão, entre múltiplos aspectos, estão muito presentes na vida do professor” (POGLIA, 2016, p. 77), as ações antidemocráticas presentes na escola inviabilizam o diálogo, pois este implica o reconhecimento do outro. Para praticá-lo é preciso pensar além de nós, além dos muros, das amarras, ouvindo as ideias dos outros e partilhando as nossas. “O diálogo verdadeiro não pode se fazer por imposição onde uma pessoa se ache a detentora da palavra, da fala e aos outros sobre apenas a opção de silenciar, de escutar sem se pronunciar” (LIMA, 2015, p. 61). Diante de relações de poder opressivas,

[As] “situações-limites” [...] se apresentam aos homens [e as mulheres] como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e as mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 53).

Em determinadas relações opressivas que enfrentamos, nossa consciência fica limitada ao ponto de não percebemos para além das “situações-limites”, incapazes, naquele momento, de refletir sobre a realidade. Sendo assim, “tomar consciência destas implica um distanciamento do sujeito para ver, para ler criticamente a realidade, para ‘admirá-la’ [...]” (RAMBO, 2017, p. 55). E é aí que surge a importância de espaços de escuta sensível em que os docentes possam levar a discussão para o grande grupo, pois o que parece não poder ser compreendido à princípio irá se potencializar na ação-reflexão-ação com os conhecimentos partilhados, se constituindo como uma “ação-editanda” (FREIRE, 1987) que promove o surgimento de um novo conhecimento, de algo que não existia, o “inédito-viável”.

[...] Porque você se sente incapaz no momento, ou seja, incapaz não, porque nós estamos buscando soluções, mas querendo ouvir outras pessoas com novas sugestões. Então, eu gosto quando o problema surge a partir da minha realidade, da realidade em que estou atuando (MARIA, 2021).

Este exercício reflexivo se faz necessário em todas as situações pedagógicas, sejam elas de possibilidades exitosas ou de desafios e angústias. “Sob este prisma, é preciso encarar a realidade para buscar a superação dos obstáculos e este ato humano não prescinde do exercício da *práxis*, movimento que exige reflexão da ação e que promove novas formas de ser e interpretar o estar sendo dos homens [e mulheres]” (RAMBO, 2017, p. 55 e 56). Neste exercício constante, desvelamos nossos conhecimentos prevalentes e aprimoramos nossa consciência crítica, que é uma ação unicamente humana.

[...] A partir do momento que nós, professores, refletimos sobre nossas práticas e tentamos inovar, melhorar, alcançar os objetivos que nem sempre são alcançados por diversas situações, estamos nesta dialética de tentar fazer o nosso melhor (NEIDE, 2021).

Nossa prática reinicia a cada reflexão crítica, a cada ação de superação. Cada vez que pensamos, que fazemos e refazemos, essa capacidade que temos de nos envolver no processo de transformar, de reinventar os caminhos para continuar na busca, é sempre um

recomeço. Na sala de aula, recomeçamos todos os dias, errando, refletindo, acertando, esta é a dinâmica do ser professor, da formação permanente.

Nós nos tornamos professores todos os dias, quando saímos de uma aula, quando a gente vê sucesso, êxito aos objetivos propostos para aquela aula, quando a gente consegue [...]. Nós nos tornamos professores diariamente a partir da nossa prática, a partir das nossas reflexões (NEIDE, 2021).

Estamos sempre reinventando e renascendo em nossas reinvenções, mantendo viva a nossa prática.

Alicerçados pelo pensamento de Freire (1987), compreendemos ação-reflexão-ação como sinônimo de diálogo e que ele só é verdadeiro quando há um profundo amor ao mundo e aos outros em função do qual ele se configura como o ato de todos terem vez e voz para denunciar suas angústias e, também, ouvir as angústias do outro. Não se trata de uma simples conversa, mas no sentido de solidarizarmos a reflexão para transformarmos o nosso fazer em um fazer melhor. “[...] Para que o diálogo aconteça é preciso que nós tenhamos confiança no outro, é preciso que a gente ouça o outro, é preciso que a gente vença os desafios que se colocam que podem dificultar esse diálogo [...]” (CEIÇA, 2021). A confiança no outro faz com que o diálogo se fortaleça como pronúncia para transformar a realidade. Não existe relação dialógica, porém, se se pronuncia uma coisa e faz outra.

Vivemos em uma sociedade em que pouco se faz uso do diálogo na perspectiva freireana, um diálogo em que todos possam ouvir e serem ouvidos, mas uma sociedade que entende diálogo como uma mera conversa, desprovida de ação, um diálogo dominador ausente de reflexão em que uma minoria possui a palavra e se acha no direito de decidir por todos (LIMA, 2015, p. 62).

Sem a confiança, as práticas antidialógicas favorecem a concepção bancária de educação.

O diálogo é fundamental no exercício da nossa profissão não só com o aluno, mas com os nossos colegas, não só de conversar e relatar o que a gente está vivenciando, mas também de ouvir os nossos colegas de ouvir sem julgamentos mas com o compromisso da intenção de ajudar (CEIÇA, 2021).

A construção dialógica e democrática na escola demanda a capacidade de conhecermos nossos sentimentos e ideias a fim de conhecer os sentimentos e ideias dos

outros, “[nos encontros formativos] eu percebi que muitas de nós vivenciamos esse medo quando os papéis se inverteram, nós estávamos com medo do julgamento alheio [...]” (YASMIN, 2021). Quando invertemos os papéis, sentimos e compreendemos o que o outro sente e seu papel no processo de transformação da realidade, seja na relação entre professor e aluno, seja entre os professores porque, assim, nos percebemos na situação como sujeitos de ação, que pensam e que agem.

Esta compreensão sobre a necessária confiança nos faz entender o amor que acontece mediante nossa ousadia e compromisso e não através do medo. O compromisso dialógico como ato de liberdade para relatar as experiências e dificuldades e lutar para sua superação.

Onde há medo não existe diálogo verdadeiro. [...] se eu tenho medo de me expor, se eu tenho medo de relatar as minhas vivências, experiências e minhas dificuldades, o diálogo não vai acontecer porque eu vou estar sempre paralisado no sentido de me expor por conta do medo de como eu vou ser vista. Eu não vou ter confiança para estar me expondo e dialogando sobre a minha prática (CEIÇA, 2021).

Buscamos compreender os sentidos e significados atribuídos ao medo que desafia os professores e se coloca como uma situação-limite para a reflexão crítica sobre a prática. Mesmo sendo duas categorias diferentes, sentido e significado podem ser compreendidas numa relação dialética. De acordo com Vygotsky (1991), o sentido nos parece muito mais complexo e mais amplo, enquanto que o significado é inconstante, pois modifica-se de acordo com o desenvolvimento do pensamento humano. Em outras palavras, o significado está ligado aos aspectos racionais do pensamento e o sentido, aos afetivos, um constituindo o outro.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. [...] Mas o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY, 1989, p. 104).

Os significados são construídos ao longo da história da humanidade com base nas relações do homem e da mulher com o mundo físico e social em que vivem, por isso estão em constante transformação. Entendo que eles são o ponto de partida para a compreensão

da complexidade que constitui a relação pensamento e linguagem e todo o sistema de consciência e faz-se necessário conhecer a história que configura as relações sociais dos sujeitos para assim compreender os sentidos ocultos na linguagem.

Isto porque enquanto o significado vai se constituindo histórica e coletivamente, o sentido é inconstante, cada um atribui um sentido diferente para cada contexto que se constrói em suas vivências e experiências em virtude dele ser subjetivo,

O sentido se constitui de maneira diferente em cada indivíduo, podendo variar conforme a situação vivida pelo sujeito, de forma complexa, dinâmica e distinta do significado [...]. Os sentidos se sobrepõem aos significados devido ao fato de que o sentido é dinâmico, muda facilmente em contextos diferentes, enquanto que os significados são mais estáveis (OLIVEIRA, 2018, p. 62).

Assim sendo, o sentido se determina através da situação e do momento em que a palavra é expressada, vindo à tona a consciência sobre as relações entre ele e o significado da palavra.

O significado da palavra medo, no contexto aqui abordado, relaciona-se ao receio comum aos professores perante situações que não nos sentimos seguros para expor nossas opiniões e sentimentos, situações sobre as quais inconscientes ainda não sentimos a confiança para dialogarmos criticamente, situações que nos paralisam, como bem frisa a Professora Ceiça. Compreendemos que este significado é construído historicamente. Já o sentido que se atribui subjetivamente a este medo depende das vivências e experiências de cada professor, o que explica posturas pessoais diferenciadas diante de situações a que os professores somos expostos coletivamente.

Acrescentamos, fundamentadas em Freire (2019, p. 20) que “o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros”. Entendemos que, a partir dessas interações sociais, ele (re) constrói sua leitura de mundo de maneira cada vez mais crítica. Por isto mesmo, como um par dialético, sentidos e significados podem ser modificados coletiva e paulatinamente à medida que vamos nos percebendo criticamente no exercício de ação-reflexão-ação. Portanto, quando a Professora Ceiça (2021) diz, “[...] Onde há medo não existe diálogo verdadeiro”, ela nos instiga à superação individual e coletiva desse medo para acontecer o diálogo que contribuirá para transformar a formação e a prática pedagógicas.

2.2. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO REMOTO

Compreendendo as situações-limite, quando problematizadas na ação editanda, como possibilidades de construir um inédito viável, aprofundamos aqui o que consideramos o principal desafio vivenciado pelos professores brasileiros na contemporaneidade.

No início do ano 2020, pudemos constatar a necessidade do caráter flexível do planejamento escolar e pedagógico. O distanciamento físico obrigatório imposto devido à pandemia da covid-19 ocasionou a suspensão das aulas e demais atividades presenciais²⁶. Assim, em nossa realidade, tornou-se inviável toda e qualquer ação prevista no calendário letivo, que por sua vez, precisou ser repensado por novas práticas mediadas pelo uso das tecnologias. Em conformidade com este contexto, nós professores tivemos que nos reinventar no imediatismo que caracterizou o trabalho pedagógico no ensino remoto através da utilização das mídias digitais. O que exigiu oportunizar espaços de avaliação e discussão sobre as necessidades formativas adequadas àquela realidade.

[...] Não tivemos oportunidade de aprender algo, nós não tivemos tempo, simplesmente. Foi um superpoder que surgiu, surgiram vários braços, diversas novas ferramentas [...]. Como professora, muitas vezes eu senti que eu tinha que acolher o meu aluno, entender situações. Mas os professores não [eram entendidos], os professores tinham que correr atrás, tinham que ter soluções, tinham que buscar, ajudar, colaborar, contribuir com o outro [...] (KÁTIA, 2021).

O desafio de dar respostas imediatas às situações desafiadoras do ensino remoto, respostas estas que não existiam, pois ninguém estava preparado para os desafios impostos pela pandemia, fez com que, inicialmente, não tenhamos nos sentindo acolhidas em nossas necessidades reflexivas e desvalorizadas em relação às condições de trabalho, pois além de nos depararmos com as necessidades do processo formativo, ainda enfrentamos o desafio de nos desdobrarmos para conseguir material e condições necessárias para realizar uma ação tão diferenciada daquelas comuns ao dia a dia das

²⁶ Em nossa realidade essa suspensão iniciou em dezesseis de março de 2020, de acordo com a portaria federal nº 356, de 11 de março de 2020 e a portaria estadual nº 29.524, de 17 de março de 2020. Em dezoito de maio do mesmo ano iniciamos as aulas no ensino remoto, em conformidade com a portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, no qual continuamos até o presente momento, com previsão de retorno as aulas presenciais em outubro do decorrente ano, mês em que se completa o ciclo de vacinação dos professores.

nossas escolas. Tivemos que financiar todas as condições estruturais para a realização do ensino remoto, no que diz respeito aos materiais tecnológicos para dar aulas, materiais de suporte, materiais pedagógicos, espaço físico e energia elétrica própria das nossas residências.

[...] No início para esse retorno remoto, foi muito complicado. Eu e, acredito que, muitos colegas tivemos que comprar material para dar melhor suporte às aulas como, por exemplo, tripé, uma lousa, alguns materiais para nos auxiliar durante as aulas remotas (NEIDE, 2021).

Além de nos reinventarmos em nossas práticas, tivemos que nos desdobrar para adquirir materiais e financiamento para dar continuidade ao ensino e aprendizagem de forma remota, inclusive utilizando instrumentos de uso particular além de ficarmos, de certa forma, com a privacidade reduzida de nossos aparelhos de comunicação virtual, principalmente o celular, que passou a ser um instrumento de trabalho.

[...] Eu costumo dizer que meu whatsapp já não é mais algo tão pessoal, é algo que tem sido usado praticamente para o trabalho. Eu acho que isto a maioria dos professores estão vivendo: o nosso WhatsApp ele já não é mais pessoal, já é uma ferramenta, de fato, de trabalho porque a todo tempo estão, ali, os alunos fazendo perguntas, você explicando as coisas, os pais falando, a direção [da escola] falando[...] (LAURA, 2021).

Diante dos múltiplos desafios que se apresentam na prática dos educadores, as políticas públicas precisam primar pela valorização do trabalho pedagógico, dar condições para que os professores desenvolvam seu trabalho. Sabemos que os salários baixos já representam uma grande desvalorização, além do mais, é sabido que a profissão docente é uma das únicas que financia suas próprias condições de trabalho, situação que se agravou com o formato remoto.

Trazendo apontamentos do papel do professor no ensino remoto, no sentido de se reinventar, de criar novas possibilidades de ensino e novas estratégias para chegar de alguma maneira aos alunos, comungamos com as ideias da Professora Rita quando diz que o ensino remoto eclodiu um emaranhado de sentimentos em nós professores, concernente aos desafios e possibilidades que iam surgindo.

[...] Veja que era um emaranhado de sensações, de sentimentos, de qual é o meu papel enquanto professor: até onde eu posso? Porque eu já saí da minha casa, fui à escola deixar atividades porque eu tinha um

grupo de alunos que não tinha como ter acesso [às atividades virtuais]. Então, veja este movimento que a gente está ali, tentando dar e garantir [...] (RITA, 2021).

A realização das aulas remotas trouxe à tona novas dificuldades para os professores, principalmente a formação para o uso de ferramentas e tecnologias adequadas a esta nova realidade.

A gente teve que ressignificar aquilo que já estávamos habituados a fazer presencialmente e aí fomos testando novas metodologias, fomos pesquisando, pegando informações com outros colegas que estavam fazendo de uma forma e readaptando à nossa realidade e, aí, fomos transformando aquilo que é um desafio em conhecimento (NEIDE, 2021).

O momento atípico requer dos professores novas demandas e com isso há a necessidade de reinventar práticas para dar continuidade ao ensino. Entre as novas demandas exigidas, a produção de vídeo-aulas e a utilização de ferramentas da internet para aproximação com os alunos desvelou novos desafios para nossa prática, pois não estávamos preparados para tal situação, posto que não aconteceu uma formação prévia de cunho pedagógico ou tecnológico sobre o ensino remoto. “[...] *O ensino remoto dá muito mais trabalho: [...] os vizinhos ligam o som alto, o cachorro late, sempre tem algo para atrapalhar [...]*” (CEIÇA, 2021). O professor foi preparado em sua formação acadêmica para trabalhar com interações que acontecem ‘olho no olho’ e, de repente, o uso das tecnologias tornou-se seu mais novo aliado na mediação das aulas. Tudo isto exigiu mais dedicação, mais estudo e mais disponibilidade de tempo.

Além disto, e principalmente, precisamos ficar atentos aos conteúdos propostos no currículo, prezando pela exaltação, sobretudo, de valores como o bom relacionamento entre as pessoas, a empatia, a humildade, o estímulo à atenção, a motivação, a criatividade, enfim, tudo o que mais necessitamos durante o período de isolamento físico, que não precisa ser sinônimo de isolamento social.

Além disso, o currículo deve corresponder, mas não simplesmente se adequar, passivamente, à nova realidade social, que necessita de saberes qualificados para transformar as informações assimiladas em conhecimento, rompendo com o paradigma da escola tradicional (POGLIA, 2016, p. 41, grifos da autora).

Destacamos também que, na condição do retorno às aulas presenciais, será importante repensar a formação docente, pois o uso das mídias e tecnologias digitais deve continuar a se fazer presente na prática docente, pois o modo de utilizar as mídias e as tecnologias digitais faz toda a diferença no trabalho docente, além de trazer autonomia ao professor sobre a metodologia das aulas, no sentido de torna-las mais atrativas e diversificadas. Para tanto, é necessário que o nosso processo formativo aconteça pensando nesta nova realidade, de maneira que aprendamos ainda mais a utilizar essas ferramentas. Antes da pandemia tínhamos uma carência velada relacionada às tecnologias digitais e a pandemia só reafirmou esta carência.

Quando soube que íamos dar aulas remotas eu me senti, de certa forma, apavorada porque era uma realidade nova. A preocupação em ter o domínio das tecnologias, de estar nos expondo, gravando [...] a gente foi refletindo, direcionando o olhar e viu que o que a gente tinha no momento era isso mesmo que a gente não tivesse tendo, em contrapartida, os recursos, [...] mas era a única opção para que os alunos tivessem acesso à educação, se não fosse de modo remoto não poderia ser de outra forma. Então, esse olhar do professor sempre buscar o melhor faz com que a gente caminhe nesta intenção de alcançar o melhor na educação (CEIÇA, 2021).

Deste modo entendemos este novo que aceitamos como possibilidade por ser o que tínhamos no momento para continuar.

[...] E o tanto que a gente está se doando para esse novo, se reinventando, tentando dar o nosso máximo e melhor, de toda forma, e a gente só vê cobranças. Estamos sendo visto como não estando fazendo nada, procurando o mais fácil. Então, este não reconhecimento e estas tantas cobranças sem a gente saber para onde recorrer porque o que a gente tem, a gente está tentando fazer. Isto causa muita angústia do novo em si como também essa questão do não reconhecimento, do medo de não estar fazendo o máximo que a gente pode [...] (PAULA, 2021).

A prática no ensino remoto também tem trazido um grande aumento na demanda do trabalho docente além do aumento da carga horária necessária para gravar e editar vídeos, planejar atividades para realidades distintas, planejar inúmeras estratégias para o contato síncrono com as crianças. Além disto, as tarefas burocráticas aumentaram significativamente. Este aumento da carga de trabalho já tão extensiva tem causado grande angústia aos professores.

[...] Além do ensino em si ser muito mais trabalhoso, de tomar muito mais o nosso tempo, vem a questão [...] das exigências burocráticas, relatórios que eu fico me perguntando em que vão contribuir para a melhoria do nosso trabalho já que exigem grande parte do nosso tempo, relatório de aulas que já estão registradas ou no Google Sala de Aula ou no Grupo de Whatsapp [...] (CEIÇA, 2021).

As demandas burocráticas se configuram como um desafio ainda maior no ensino remoto, além da desvalorização do trabalho docente que só aumentou neste período pandêmico, pois muitos consideram o trabalho remoto como uma oportunidade aproveitada pelos professores para se esquivar de suas obrigações. Enquanto isto, professoras e professores estão na linha de frente da educação, se desdobrando e se reinventando para, de fato, chegar aos alunos, utilizando várias estratégias, principalmente na educação infantil, na qual o objetivo maior do ensino remoto é manter o laço afetivo das crianças com a escola.

[...] Eu trabalhava em uma escola que não tinha internet antes da pandemia. As crianças não tinham esse acesso nem dentro do espaço da escola. Então, de repente, como é que eu podia cobrar que essa criança tivesse acesso lá na casa dela? Então, são várias questões que fazem com que a gente repense e também veja a importância do papel do professor como sujeito de possibilidades [...] (RITA, 2021).

O ensino remoto ao mesmo tempo que reafirmou a importância do trabalho do professor, também realçou a desvalorização que sempre aconteceu, mas neste contexto parece soar mais forte. “*[...] na verdade, essa desvalorização do professor já acontecia antes, mas, infelizmente, neste tempo de pandemia, o apoio que os professores [precisam] na verdade, nós não recebemos*” (GORETE, 2021). Um aspecto que realça esta desvalorização do trabalho docente é o fato de o plano nacional de vacinação imunizante para a Covid-19 não ter dado prioridade para a nossa entidade, mesmo diante da grande pressão social para voltarmos ao trabalho presencial.

[...] Neste tempo de pandemia, infelizmente, nós conquistamos muitos juizes e sentenciadores dos professores [...] como, por exemplo, eu já ouvi outras categorias dizendo que o professor não deveria ter sido vacinado agora porque ele não, está na linha de frente. Ou seja, fica complicado porque a sociedade condena os professores por não está trabalhando como que tenha sido uma opção nossa: nós decidimos não ir mais para escola que quando a escola fechou as portas. E foi pensando em toda a comunidade escolar, nas famílias dos alunos, então responsabilidade. Só que, quando alguém fala sobre isto você percebe de forma sutil a invisibilidade do nosso trabalho. E quando nós

voltarmos às atividades presenciais, foi a escola que voltou a funcionar, no sentido de abrir as portas, não são os professores que vão voltar a trabalhar. Porque nós já estamos trabalhando, e um trabalho dobrado, porque quando você está neste trabalho remoto, você tem que ter todo o cuidado. Você pensa em possibilidades para que realmente o trabalho aconteça, chegue a esse aluno. Você começa mobilizando as famílias, incentivando, pedindo, quase que clamando [...] (GORETE, 2021).

Outro fator que veio tornar ainda mais desafiadora a prática da educação infantil no ensino remoto é a dependência da família que veio a se intensificar ainda mais. As crianças não têm acesso às mídias digitais no que diz respeito a possuir os equipamentos, dependendo do celular ou computador dos pais e, também, do auxílio de algum responsável para realizar as atividades. Quando não acontece o feedback por parte das famílias – em muitas realidades é bem acentuado este problema – os professores, além da desmotivação, ainda temos uma preocupação a mais para buscar outras estratégias para chegar a um contato com as crianças.

A gente percebe que sempre dependeu, precisou do auxílio dos pais na aprendizagem das crianças, mas a gente está bem mais dependiosa deles. Então, quando a gente não tem um retorno, quando o pai não retorna a tarefa, a gente se vê sem saber muito o que fazer. Eu acho que a gente tem mais essa preocupação agora porque aumentou a nossa necessidade de ajuda dos pais (PAULA, 2021).

Nós professores já temos o cuidado e a preocupação com as atividades que enviamos para as crianças fazerem em casa porque muitas voltavam sem serem feitas. Nós dispensamos um tempo da aula para ajudá-las a fazerem para elas serem prejudicadas, pois sabemos que, muitas vezes, os pais não podem oferecer esta ajuda, por várias razões. Então, mesmo diante de tantas demonstrações de compromisso como esta, constatamos que a educação nunca foi prioridade como política pública e ser professor, diante destes fatos, será sempre um ato de luta e resistência.

[...] Ser professor, no nosso país, é um ato de resistência. E a desvalorização já existia porque este trabalho remoto só acontece [de forma adequada] quando existe uma divisão das responsabilidades. Este trabalho só acontece, de fato, se a escola tiver o apoio, a ajuda da família. Quando não se tem essa ajuda da família, o trabalho fica impossível de acontecer. Então, quando nós estamos nas aulas presenciais, essa responsabilidade é toda do professor [...] (GORETE, 2021).

Outra angústia que nos atormenta, em relação às exigências burocráticas, são os instrumentos avaliativos, pois consideramos que a avaliação é um processo permanente que demanda um olhar crítico-reflexivo acerca do contexto em que estamos inseridos. Neste formato remoto, avaliar torna-se ainda mais desafiador e delicado para o professor. Principalmente, registrar as vivências do moto remoto que vão ao encontro das necessidades de cada criança, no acompanhamento de sua evolução. As interações síncronas são momentos curtos e, na realidade dos professores da educação infantil, são poucas as crianças que podem participar, por inúmeras situações, dentre elas o uso dos equipamentos que são dos pais, que passam o dia inteiro trabalhando, podendo apenas realizar as atividades assíncronas, durante à noite ou no final de semana.

[...] Além dessas exigências, outra que está sendo cogitada [...] é de que nós professoras façamos relatórios avaliativos dos nossos alunos. Como é que vou avaliar uma criança que eu não conheço, quando, muitas vezes, a atividade vem, a gente olha e tem a certeza absoluta que quem fez foi a mãe, e não a criança? Como vou avaliar uma criança de 2-3 anos que eu não tive contato presencial com ela? Alguém até relatou que algumas famílias enviavam vídeos curtos, na minha turma tem alguns que enviam, fazendo a atividade. Eu costumo pedir, em várias atividades, mas são vídeos curtos que a gente não tem o conhecimento do que foi feito, de quais foram as estratégias, procedimentos, que quem está ali com a criança, realizando a atividade, lançou mão para que a criança chegasse àquele produto final [...]. Era isto que eu tinha para acrescentar: esta questão do trabalho do professor neste momento e das exigências burocráticas que estão cercado cada vez mais o nosso trabalho (CEIÇA, 2021).

Esta denúncia sobre a avaliação e as exigências burocráticas do contexto vivenciado no ensino remoto representa, para nós, um ‘pedido de socorro’. É nítida a preocupação com a construção de relatórios individuais das crianças. Além disto, faz-se necessário frisar que as crianças das turmas de maternal – 2 e 3 anos – não fazem interação síncrona, por este motivo, a Professora diz que não tem como avaliar uma criança apenas com as devolutivas das atividades, pois não se pode afirmar qual o procedimento utilizado. Mesmo havendo contato com a família, é inautêntico afirmar quais estratégias foram utilizadas no processo, principalmente para acompanhamento da evolução da criança.

Em seu livro ‘Pedagogia da Autonomia’ (2019), Paulo Freire nos traz reflexões sobre a avaliação, avaliação crítica, instrumento auxiliar do professor na busca pela prática emancipatória, não o contrário. A questão pontuada em nossa discussão,

dialogando com a fala da Professora Ceixa, não é sobre ficarmos contra a avaliação no ensino remoto e, sim, denunciarmos e resistirmos a estes formatos que a ela se impõem e podem levar professores e alunos à condição de objetos, sendo que somos os seus próprios sujeitos.

E o que temos que fazer de agora em diante? Ainda neste 2021 iremos enfrentar o ensino remoto e o ensino híbrido. E o 2022 que virá, que eu entendo que será muito mais desafiador [...]? O 22 será um grande desafio para a gente, precisamos nos preparar e nos fortalecer para este 2022. É neste sentido que eu acho que vamos sair com mais questões: O que podemos? O que devemos? O que vamos fazer? (ESTER, 2021).

Estas questões nos levam a refletir sobre a profissão docente, sempre exposta a desafios, cujo ensino remoto emergencial é apenas mais um. Logo, é constante a necessidade, para professores e professoras, de uma formação permanente para a ação-reflexão-ação. No contexto da pandemia, com o processo formativo acontecendo também de forma remota, destacamos que toda e qualquer escuta aos professores é de extrema importância, pois que vivemos um dos momentos mais delicados em nossa profissão e ‘nos agarramos’ aos momentos formativos que trazem o diálogo para dentro desta realidade. Pudemos constatar este sentimento na realização do Círculo de Cultura ‘Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto’, realizado pelo LEFREIRE, percebendo a emoção na fala dos participantes ao poderem expressar suas angústias e vivências, ao perceberem que ali encontraram falas que lhes representavam.

[...] Eu busco a importância deste, enquanto um momento formativo, para todos nós que estamos aqui. O quanto esta conversa entre pares tem uma formação, principalmente no sentido de que estamos discutindo algo sobre o que estamos vivenciando, que conhecemos as realidades. Claro que uns chamam a atenção a este ponto, outros, para outros, mas é uma conversa, é um diálogo entre pares, pois nós estamos vivenciando este ensino remoto [...] (RITA, 2021).

Professoras e professores estão exercendo com muita determinação o protagonismo coletivo no ensino remoto, acreditando que é possível, superando as barreiras. “E este protagonismo ajuda a acreditar que é possível nós encontrarmos uma possibilidade para esse tipo de situação desvendada, desvelada [...] e, principalmente, que a gente perceba e construa conscientização sobre qual é o nosso papel nesta

situação”. (ESTER, 2021). A entrega no processo formativo abre várias ‘janelas’ para a construção da conscientização do nosso papel enquanto professores, pois vamos descobrindo quais caminhos seguir, o que podemos fazer, principalmente de agora em diante com os inúmeros desafios que ainda estão por vir, com a aproximação do ensino híbrido. Então, a entrega nos prepara, nos fortalece para os desafios, no sentido de problematizarmos o processo, “*de maneira que a gente busque um inédito viável, de maneira que a gente perceba que estamos vivendo uma “ação-editada”*” (ESTER, 2021).

Os desafios do ensino remoto trouxeram à tona a urgência da reinvenção e a entrega dos professores tornou viável este novo que chegou repentinamente, pois, embora não tenha sido uma opção coletiva trabalhar remotamente, este contexto aqui apresentado nos traz a reflexão sobre a nossa profissionalização, sobre esta doação simbolizada por não ‘baixarmos a cabeça’, não ‘ficarmos em cima do muro’. Mesmo em meio às situações desafiadoras, lutamos para dar continuidade ao nosso trabalho, para conquistar o respeito e o reconhecimento profissional, diante da ainda pouca valorização da nossa profissão. Diante de todas as injustiças a que somos acometidos, seja através de comentários preconceituosos, seja pelo atraso no processo de vacinação, seja pelas cobranças que nos foram impostas, ainda assim demos o melhor de nós ao invés de só reclamarmos e lamentarmos a prática no ensino remoto.

[...] Ele [o círculo de cultura] não está sendo só o muro das lamentações como se nós não percebêssemos a nossa própria valorização e não percebêssemos o quanto já somos valorizados. No momento em que [...] o professor se vê diante de um desafio deste ele não, simplesmente, dá as costas para os seus alunos, ‘chuta o balde’, diz: ‘eu não estou nem aí’, não é problema meu, não fui eu que criei esse problema. Pelo contrário, não há, aí, um sentimento de desistência do professor, cada desafio nos impulsiona a ir adiante nas conquistas coletivas porque nós não estamos preocupados só com as nossas realizações individuais e ser professor é escolher não se preocupar só com a realização profissional individualmente, ser professor é escolher fazer parte de um coletivo que envolve a escola, os alunos, as famílias [...] (ESTER, 2021).

Estas reflexões apontam para a coragem, a valentia e o amor à nossa profissão em enfrentar todas estas questões e encontrar as soluções que ajudem o nosso aluno “porque o vemos como ser humano igual a gente” ao denunciarmos o que não é justo “[...] *em busca do anúncio de uma transformação coletiva que não é só do professor [individualmente] e nem só da categoria professor [...]*” (ESTER, 2021). O ensino remoto veio para elucidar, mais do que nunca, que é extremamente essencial a

representatividade do professor na vida da comunidade escolar. A realidade estará sempre em constante mudanças. Não podemos prevê-las, mas podemos, através da ação-reflexão-ação, ressignificar a nossa prática.

3. FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: QUANDO A TROCA SE ESTABELECE

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, 2019, p. 40)

Considerando a nós professoras e professores como sujeitos históricos e sociais que nos fazemos e à nossa história numa relação dialética que acontece através da interação com a realidade, construindo a capacidade de transformá-la mediante nossas necessidades, neste contexto teórico inserimos o estudo a respeito da formação permanente de professores.

3.1. FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES

A formação permanente docente se refaz constantemente e é pensada a partir da realidade da prática pedagógica e suas necessidades. Para aprendermos este processo de formação proposto por Freire é necessário compreendermos a educação que se faz e refaz permanente na busca pela humanização dos homens e mulheres. “Considerando o homem enquanto ser histórico e, por sua vez, inconcluso, Freire chamou atenção para a educação como um processo permanente” (LIMA, 2015, p. 19). Esta educação problematizadora que liberta e transforma é exatamente o oposto da educação bancária, que desumaniza. “A educação bancária tão disseminada em nossa realidade educacional brasileira e a serviço da desumanização do homem e da opressão aprisiona os homens às suas imposições, o oprime e o coisifica” (LIMA, 2015, p. 50).

A concepção “bancária” de educação, criticada por Freire, pode ser parâmetro de interpretação de um contexto formativo através do qual ‘nos deixamos encher pacientemente de conteúdos transmitidos como depósitos’ (FREIRE, 1987, p. 33) acúmulo de ações pontuais nas quais são transmitidos conhecimentos ou técnicas que, supostamente garantem a atualização da profissão docente mediante práticas formativas que procuram nos acomodar e adaptar nossas ações a decisões verticalizadas.

O diálogo pressupõe a convivência com o outro em condições de paridade, não havendo o interesse de silenciar a palavra do interlocutor por suas concepções, suas condições históricas ou econômicas ou sociais, ou pelo conjunto que o tornam um outro ser que não sou eu. Ao contrário pressupõe que cada um diga sua palavra (ROSA, 2015, p.75).

Este “silenciar a palavra” nos remete ao fato de que, em muitas situações, o direito à fala se limita a apenas um. No contexto deste estudo, muitas das vezes os encontros de formação propostos pelo sistema de ensino assumem um discurso que parece favorecer o verdadeiro diálogo e na prática, acontecem de forma verticalizada, como treinamento, como mera transmissão de informações ou como forma de ensinar novas práticas em substituição às nossas, supostamente já obsoletas. Esta postura diante da formação reflete a concepção segundo a qual aqueles que se julgam saber mais ou estarem sempre cheios de razão vão enchendo de conteúdos ou comunicados aqueles que consideram saber menos, negando a horizontalidade dos saberes (FREIRE, 1987).

Professoras e professores não necessitamos de uma formação de julgamentos, que nos avalie, como se estivéssemos fazendo de modo errado; ou que nos repassem modelos de atuação prontos para serem reproduzidos. A nossa necessidade emerge dos desafios enfrentados diariamente nas salas de aula.

Diante de tal contexto, precisamos refletir crítica e coletivamente sobre a realidade de nossa formação para nela emergir do que nos oprime em busca da humanização, libertando-nos e contribuindo para a libertação dos nossos pares²⁷. Nesta perspectiva, a formação de professores precisa ser pensada como ação-reflexão-ação, ou seja, como um processo dialógico. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45 grifos do autor). É o encontro onde todos são ouvidos e onde todos dizem a palavra que é compromisso com a transformação. O conceito de círculo de cultura sintetiza este encontro:

Em lugar do professor, com tradições fortemente “doadoras” o Coordenador de debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno passivo, o participante de grupo. Em lugar dos programas alienados, programação “reduzida e modificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 2006, p.111).

²⁷ Paulo Freire compreende que a partir da conscientização podem os seres humanos se libertar das imposições opressoras e, assim, libertar também os opressores. A superação a condição de opressão implica o reconhecimento que não basta libertar a si mesmo, mas também o outro. A libertação da opressão que coisifica homens e mulheres da condição de sujeito a objeto deve acontecer na coletividade (FREIRE, 1987).

A concepção dialógica explicitada na citação acima pode muito bem ser aplicada à educação, à escola e à formação de professores através da educação problematizadora que supre o antagonismo opressor/oprimido. Levando em consideração a incompletude do ser, o processo formativo permanente que reconhece a historicidade dos professores possibilita a conscientização diante da realidade, contribuindo para realizar a vocação humana em “ser mais”.

À medida que vamos desenvolvendo práticas dialógicas, vamos nos tornando cada vez mais conscientes do nosso estar no mundo. O homem é um corpo consciente em relação com o mundo e com os outros. Por ser fazedor de sua própria história em suas relações dialéticas com a realidade, pode torna-se produtor de saber e exercer uma prática transformadora.

No processo de produção do saber, aprendemos a tomar distância dos fenômenos e objetos, a perceber estes em suas relações uns com os outros, a observá-los. A tomada de distância dos fenômenos e objetos da realidade consiste na tomada de consciência sobre os mesmos, mas ainda não significa o aprofundamento crítico sobre estes, ou seja, ainda não é um ir além da constatação para ultrapassar a apreensão da realidade concreta e atuar conscientemente sobre ela.

É, pois, através da conscientização que o homem assume o papel de sujeito e o seu compromisso histórico num processo de fazer e refazer o mundo, dentro das possibilidades concretas, fazendo e refazendo também a si próprio. Tal processo envolve o movimento permanente de superação da posição ingênua frente à realidade e exige a assunção de uma posição crítica, para além da tomada de consciência (RAMBO, 2017, p. 73).

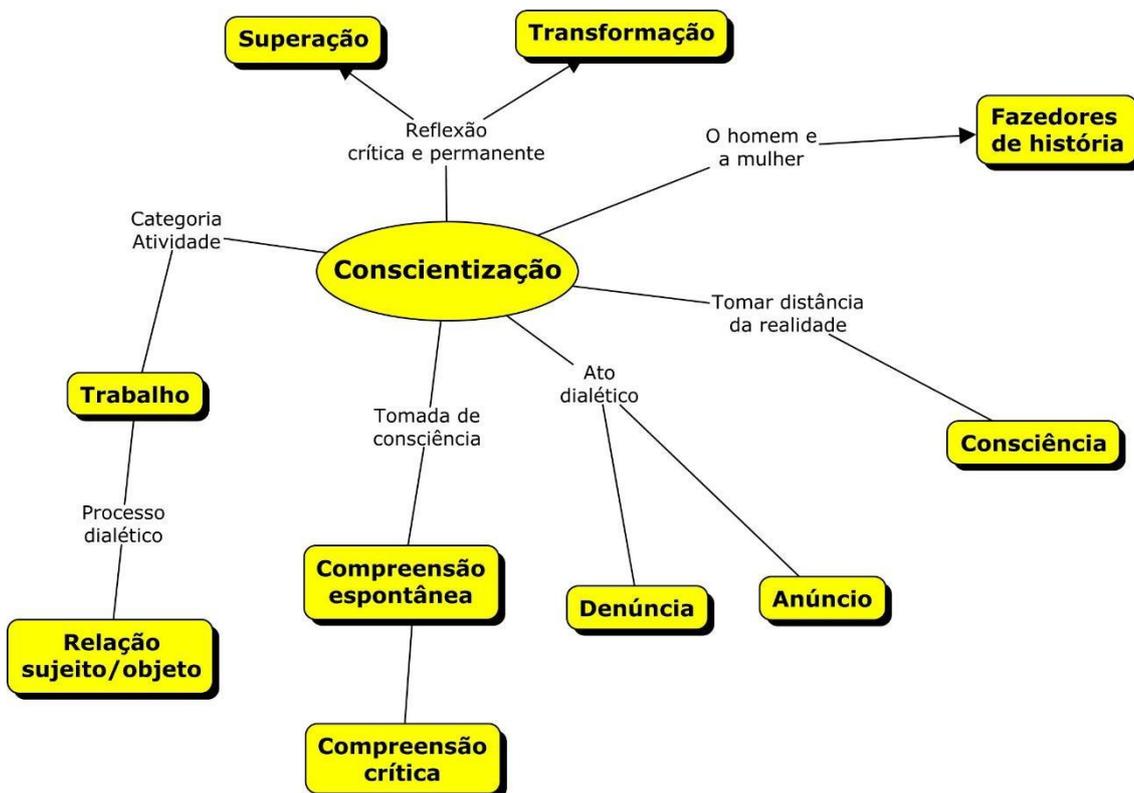
Conscientização é o desenvolvimento da tomada de consciência, é ir além da compreensão espontânea para chegar em uma compreensão crítica da realidade que se torna um objeto de conhecimento. A conscientização implica na ação, no aprofundamento, na transformação, assim como ressalta Freire (2016):

Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da *práxis*, ou seja, fora do ato de “ação-reflexão” (p. 56).

Neste sentido, entendemos que muitas vezes, nos calamos diante de situações, aceitando o que nos é imposto, pelo medo de falar e sermos mal interpretados, o medo de expor situações que gerem conflitos, ficando mal visto pelos gestores, nos deixando adaptar a situações que não concordamos, gerando pretexto para a manipulação. Este é o estado emocional do objeto de comunicação, que está sob domínio de um dos sujeitos, ou seja, apenas um detém o direito a voz, expressando poder, causando sensações emocionais no outro, medo, angústia e raiva. Freire (1983) afirma que não existe a admiração do objeto, se esse encontra-se no domínio de um dos sujeitos, que o impede de se distanciar de si mesmo e da realidade, para vê-la e para se ver.

Mediante essas situações opressoras o amor não acontece, porque o verdadeiro diálogo acontece com atos de liberdade, de confiança em pronunciar e denunciar, de buscarmos compreendermos as significações constituídas ao significado como um todo. É nessa busca crítica que podemos fazer e refazer, e assim podemos também transformar o fazer e superamos as situações de manipulações, de adaptações, em que estamos sendo para sermos, sermos mais.

TRAMA 2: Da tomada de consciência a conscientização



FONTE: A pesquisadora

A conscientização é um processo de caráter social, portanto, embora comece no nível individual, não permanece assim. É um ato dialético de denúncia da opressão e anúncio da humanização e só os que anunciam e denunciam estão permanentemente engajados na transformação do mundo para que os homens e as mulheres possam ‘ser mais’, “[...] por isso mesmo, não pode dar-se numa prática a que falte a seriedade indispensável a quem quer conhecer rigorosamente. Mas, quem quer conhecer rigorosamente sabe também que o processo de conhecer nem é neutro nem é indiferente” (FREIRE, 1991, p. 113). A postura da prática conscientizadora jamais será reduzida a um simples discurso, pois a conscientização exige rigor a sua compreensão.

Para que a realidade seja modificada, o homem e a mulher precisam ir além da tomada de consciência, refletir criticamente e permanentemente sobre seu poder de fazê-la, ou seja, ter a conscientização do processo. É nesse movimento de transformação, de superação de conhecimentos por outros, que nos compreendemos como sujeitos capazes de agir e refletir sobre a realidade, em permanente processo de ação-reflexão-ação, posto que a dialética é questionadora.

Neste movimento de reflexão, o homem vai se tornando consciente e se engajando com a realidade, a fim de transformá-la. É neste se saber inconcluso que a educação se faz como processo permanente, tornando homens e mulheres educáveis. Por ser histórica, a educação situa-se em um contexto que faz parte do todo, no qual o sujeito reflete em relação a si e em relação aos outros. Concernente à educação permanente, entendemos que é um processo dialético, remetendo seus sujeitos a sempre buscarem o novo, pensando e agindo para superar as mudanças, provocando transformações.

[...] a educação problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens [e da mulher]. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens [e as mulheres] se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens [e das mulheres] e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens [e das mulheres] e do devenir da realidade (FREIRE, 1987, p. 83-84).

Sendo a educação um refletir sobre o homem, a mulher e o seu contexto de vida, o processo formativo de professoras e professores não é verdadeiro se não acontecer a ação-reflexão-ação. Do mesmo modo que nem a conscientização, tampouco a educação, acontecem de forma neutra, a formação docente também não o é, levando-se em consideração o inacabamento do ser, a educação não é prescrita, nem transferida, mas sim, mediada, dialogada. Este fenômeno exige dos professores um compromisso de transformação com sua prática, possibilitando que sejam reconhecidos como sujeitos que constroem sua própria história e não como objetos. Ressaltando o processo de formação como uma necessidade permanente, Rosa (2015) destaca que:

Compreender a pessoa em processo de constante humanização, como sujeito que possui o poder de dizer sua palavra para “ser mais” em diálogo com os outros e com o mundo, como defendeu Freire em toda a extensão de sua prática pedagógica arraigada na conscientização libertadora, consiste em uma das funções da profissão docente e como tal matéria de uma formação em permanente afirmação do ser humano inacabado (p. 115).

Refletir criticamente e permanentemente sobre o poder da conscientização é necessário para que a formação docente aconteça de modo permanente provocando nos educadores uma atitude crítica diante de sua ação para que o ato de educar aconteça em um processo de trocas que envolvam a problematização, as descobertas e as dúvidas, uma vez que somos seres em constante transformação. Neste sentido, para professoras e professores, estar no mundo significa fazer e refazer sua prática que está em constante formação, com o mundo e com os outros.

Segundo Rosa (2015, p. 95) “O reconhecimento de que os desafios são constantes e que a aprendizagem se faz ao longo da vida mobiliza a formação permanente”. É este caminhar reflexivo na incessante busca por mais conhecimentos, por descobrir e nos descobrirmos, que nos impulsiona a pensar cada vez mais criticamente sobre as questões que são impostas ao cotidiano formativo, pois quanto mais pensamos sobre o nosso fazer, mais poderemos agir criticamente sobre a realidade.

O pensar crítico é mais potencializado quando acontece em comunhão. Assim, compreendendo e aceitando nossa incompletude, precisamos dominar os sentimentos de angústia e medo que muitas vezes nos atingem para compreendermos que o nosso caminhar na educação nunca estará acabado, portanto, nossa formação será sempre permanente. “[...] *Depende de nós porque a partir do momento que você se expõe àquela*

atividade, àquele diálogo, você sente uma força para se identificar também para falar e para agir” (LIZ, 2021). Esta força se estabelece no movimento dinâmico da abordagem dialógica que faz emergir nossos conhecimentos prevalentes.

A formação permanente preconizada no pensamento freireano atribui à reflexão crítica sobre a prática o movimento dinâmico da problematização. Freire, na obra ‘A educação na cidade’ (1991), apresenta seis princípios instituídos coletivamente para o programa de formação docente quando o autor esteve à frente da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, entre 1989 e 1991:

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

Esta proposição freireana, muito além de uma lista de maneiras de atuar, se constitui em uma reflexão que precisa acontecer considerando o diálogo como pressuposto. É neste movimento de pensar a prática que se torna possível a formação permanente do educador, de modo contrário, não podemos conhecer a própria realidade, nem tampouco transformá-la.

A formação permanente de educadores e educadoras proposta por Freire parte da reflexão crítica sobre a prática. É uma formação na qual os educadores e educadoras são considerados/as sujeitos no processo de formação e não apenas objetos de políticas e programas a serem implantados de forma verticalizada, proposta por vezes, desconexas da realidade concreta dos educadores e educadoras (LIMA, 2015, p. 53).

O processo formativo precisa ser visto não só como uma semente plantada, mas como os frutos que a semente trará ao ser germinada com a problematização coletiva. Se ela for apenas plantada e abandonada à própria sorte, não haverá a superação das dificuldades, “[...] as sementes são plantadas, e podemos perceber isso à medida que somos provocadas a repensar as nossas práticas pedagógicas” (YASMIN, 2021). Neste

cultivar está o movimento de superação construído dialógica e coletivamente. Colheremos nossos frutos a partir da ação-reflexão-ação sobre a prática.

Em *Pedagogia da Autonomia*, (2019), Freire se refere à formação permanente como um processo no qual o educador se percebe como pesquisador de sua prática. Assumir-se assim implica em se entregar à busca para encontrar respostas para as indagações.

[...] Eu percebo que a nossa formação sempre está começando, sempre está no início, porque o conhecimento que nós temos não é algo absoluto, algo único, verdadeiro não, tá sempre no começo, a gente sempre pode aprender mais. A gente pode relacionar teoria e prática para ressignificar aquela prática pedagógica que não está dando certo, que não está fluindo tão bem, que não está tendo resultados positivos (MARIA, 2021).

Assumir-se como professor-pesquisador é compreender que estamos aprendendo todos os dias com os outros e com o mundo. É partilhar ideias, é aprender com a experiência do outro, entendendo que todos estamos imersos em realidades distintas e que todas as vivências são importantes para nossa formação.

[...] Então, o nós e a realidade em si é o que me chama mais atenção. A busca para solucionar os problemas que enfrentamos todos os dias. Não ficarmos só naquela fantasia que muitas vezes a gente até sonha que seja maravilhoso, que seja espetacular, que aconteça tudo como apresentado na formação. E nem sempre a solução ou sugestões de uma determinada situação que a gente se encantou, às vezes, quando a gente vai para nossa realidade, não condiz, não dá certo. Aí fica frustrada também e busca outras coisas porque cada realidade é diferente. [...] mas, às vezes, o que é tão sonhado: ah! Maravilha! Vou tentar fazer. E não dá certo porque depende muito da nossa realidade. Então eu vejo o coletivo, eu vejo a busca no outro, o ouvir o outro para se agarrar, para se firmar, para buscar forças, para buscar inovações, o ouvir o outro é excepcional. O nós é excepcional no nosso trabalho como educadora (MARIA, 2021).

A Professora reflete que o processo formativo precisa acontecer dentro da realidade, na coletividade e destaca que não devemos romantizar este processo, pois nem sempre, ao participarem de um encontro formativo, os professores vão sair positivados. Pelo contrário, vão surgir muitas inquietações, pois eles estão imersos em contextos diferentes e, para que a realidade de cada contexto venha à tona, é preciso buscar na coletividade, é preciso escutar o outro, porque ‘o nós’ é o que faz acontecer este processo da formação permanente.

3.2. FORMAÇÃO NA PARTILHA ENTRE PROFESSORAS

A formação aqui empiricamente estudada acontece através de partilhas de experiências entre professoras de duas Unidades de Educação Infantil – UEI do Município de Mossoró/RN. Contextualizados nas atividades de extrarregência, estes encontros são idealizados coletivamente pelas professoras das duas unidades, com intermediação das supervisoras, mediante as necessidades formativas identificadas na prática pedagógica. As supervisoras, atendendo às demandas das professoras, propõem temáticas voltadas tanto para a realização de ações educativas quanto para a compreensão de situações desafiadoras que estejam sendo vivenciadas, como por exemplo, a prática pedagógica com crianças com necessidades especiais.

Os encontros formativos favorecem a dinâmica dialética desse olhar reflexivo sobre a prática, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, visto que o olhar e o pensar do outro nos fazem enxergar de uma outra maneira a mesma realidade que sozinhos não conseguimos enxergar. Então, estas dinâmicas coletivas de partilha sobre nossa realidade vamos nos percebendo no outro e com o outro, vamos ampliando e construindo nossos conhecimentos, refletindo e tomando consciência da prática. *“Eu creio que os principais objetivos seja realmente compartilhar as dificuldades e promover as reflexões para que a gente busque soluções coletivamente para superar algumas das dificuldades que a gente tá vivenciando [...]”* (YASMIN, 2021). Estes objetivos estão em consonância com as premissas freireanas de formação que buscam promover a reflexão e partilhar as dificuldades e possibilidades da prática como, por exemplo, reconstruir uma experiência relatada que percebemos que pode dar certo em nossa prática. O fato é que nós professores temos a possibilidade de criar e recriar, não estamos só repetindo ou reproduzindo o que já existe até porque cada realidade tem suas singularidades. *“Eu gosto muito dessas formações porque são experiências de várias pessoas, coordenadoras, que se reúnem de outras unidades e vão trazendo novidade e a gente passa também as nossas novidades para outra e no final fica uma diversidade incrível”* (LIZ, 2021). E, neste movimento de ação-reflexão-ação sobre a realidade da nossa prática e a do outro se constrói a prática crítica e reflexiva, a prática dialógica.

Os encontros acontecem, geralmente, de dois em dois meses e são compostos por dinâmicas, relatos de experiências, atividades, oficinas e momentos de confraternização. Como estão inseridos nas atividades de extrarregência, para seu conteúdo concorrem

“[...] as demandas das unidades, o que é que se pode trabalhar, o que acham que é melhor, [...] mas também tem os eixos da Secretaria [de Educação do Município]” (NINA, 2021). Os eixos mencionados são os projetos que já vem definidos no Mapa Educacional para trabalharmos durante o ano e que, muitas vezes, são elencados como temas para discutirmos nos encontros de maneira a planejarmos coletivamente como iremos colocá-los em prática, quais possibilidades identificamos para trabalhar com eles diante dos desafios da nossa realidade.

[...] Eu acho, sim, que a maioria dos temas são muito relevantes porque são temas atuais. Às vezes elas colocam um tema que a gente teve um problema dentro da Unidade, então vamos fazer uma formação para a gente tratar deste problema melhor porque a gente teve tanta dificuldade. Então, eu creio que é de muita relevância, de muito significado e há uma imensa contribuição, pelo menos para mim, há. Como eu comentei anteriormente da formação continuada que é sempre nas extrarregências, a gente sempre tá trazendo algo novo, a gente sempre tá colhendo frutos. Quando é coletivo, sempre o professor ou o colega tem algo a contribuir (NINA, 2021).

Por serem planejados e realizados para atender a demandas da realidade vivenciada naquele momento, a iniciativa coletiva abre espaço para que aconteça o diálogo como um encontro para sermos mais. O dinamismo ensina e aprende na medida em que a exposição e partilha através da fala e da escuta traz à tona nossos conhecimentos prevalentes.

“[...]às vezes a gente tá na formação aí [alguém] diz: Ah! Vamos fazer aquela dinâmica? E, muitas vezes, a gente tá ali inibida de participar, mas aí uma diz: Não, vamos lá. Todo mundo tem que participar! Aí você vai e se solta naquela dinâmica, aí você relaxa e vai em frente” (LIZ, 2021).

Sobre a força do coletivo para a superação de dificuldades individuais, Freire (2019, p. 133) discorre que: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”. Os conhecimentos que trazemos em nossa experiência são valiosos para pensarmos a prática no intuito de transformá-la. E é neste movimento de busca, de inquietação que, ressignificando o nosso fazer, ressignificamos a nós mesmas.

Esta ressignificação, pelo seu caráter processual, apresenta vários desafios. Um deles é que a problematização coletiva das dificuldades relativas à prática aponta para algumas possibilidades que levamos conosco, de volta ao trabalho. Entretanto, não

levamos de volta, para o encontro seguinte, a mesma problematização num nível mais aprofundado, fruto do “distanciamento epistemológico” provocado pela ação-reflexão-ação. E, muitas vezes, ficamos com inquietações que deveriam ser novamente problematizadas com a equipe.

[...] O intervalo entre um momento formativo e outro é muito grande. Geralmente a gente tem 3, 4 momentos ao longo de um ano [...]. A gente até gostaria que acontecesse com mais frequência, mas infelizmente essa troca não acontece diariamente, a gente não tem momentos [diários] reservados para isto. Se acontecessem com mais frequência seria bem melhor para nossa prática, para a gente ressignificar nossos saberes (NINA, 2021).

O intervalo entre os à realização dos encontros é mais uma inquietação para as participantes, que relatam não terem momentos reservados para a troca com os colegas no dia a dia do trabalho, sendo os encontros entre as Unidades considerados como momentos dialógicos de partilha, de fala e escuta. Se os encontros acontecessem com maior frequência poderiam amenizar os anseios por uma formação mais regular o que ampliaria a possibilidade de retomar as problematizações sobre cada tema.

As ações formativas críticas-reflexivas inquietam e desafiam professoras e professores porque, a partir desta busca, vão se percebendo e percebendo que a realidade pode ser transformada. Precisamos desse confronto com a nossa prática, com os problemas, porque a partir da vivência desta confrontação e do diálogo sobre ela é que será possível emergir e superar as dificuldades.

Na formação construída coletivamente pelas professoras participantes da nossa pesquisa a partilha de saberes vai permanentemente promovendo a sistematização de novos conhecimentos, a ressignificação da prática. Trazendo a prática para dentro da formação, podemos repensar a nossa atuação em sala de aula, nos colocar no lugar dos nossos alunos, refletir sobre palavras que dizemos sem pensar e que podem causar de certa forma, constrangimento.

[...] Naquele momento nós podemos vivenciar a experiência de sermos alunas novamente e, ali, expor nossos anseios, o medo de errar. [...] podemos vivenciar um pouquinho o que os nossos alunos sentem quando nós propomos uma atividade, quando nós os desafiamos a viver algo novo (YASMIN, 2021).

Mesmo quando os encontros abordam temáticas mais generalizadas, nos instigam a falar sobre angústias ou possibilidades presentes em nossas realidades. Portanto, destacamos a importância de o planejamento considerar nossas necessidades imediatas.

Eu acho bem significativo quando o estudo parte do problema vivenciado porque dá mais significado. Estamos buscando soluções para o nosso trabalho, para o benefício do nosso aluno e da comunidade. Eu sei que diversos temas são cativantes, nos motivam, nos atraem, trazem o novo, trazem os desafios e eu aceito e gosto também. Mas quando se trabalha em cima de um problema real, eu acredito que... eu me sinto melhor porque estamos buscando soluções para coisas que nos afligem, que, no momento, estamos com dificuldade. Então, eu gosto de trabalhar em cima dessa realidade e de buscar soluções para os problemas do nosso cotidiano, para solucionar essas dificuldades. Eu gosto desses temas, quando a gente pode dar essas sugestões [...] (MARIA, 2021).

No movimento do aprender a fazer, fazer e se refazer, vamos nos percebendo com outro olhar, nos colocando no lugar umas das outras, refletindo sobre nossas ações e o que podemos fazer para modificá-las.

Então, eu percebo que esses momentos de partilhas são riquíssimos [...]. Muitas vezes eles são até motivacionais. A gente sai revigorada desses momentos. Quando há entrega, quando você está ali realmente de corpo e alma, vivenciando, experienciando, é ótimo. São muito bons (YASMIN, 2021).

O sentido atribuído a sair revigorada dos encontros funda-se na questão de se identificar com as vivências das outras professoras no sentido de promover atividades diferentes, de transformar, conhecer e aprender sobre outras práticas. No entanto, estas mesmas vivências também nos trazem inquietações, angústias, posto que algumas falas trazem consigo muitas indagações que, a priori, não são entendidas e são discordadas por algumas, chegando a uma situação-limite, necessitando de uma nova reflexão por parte de cada uma para ser novamente problematizada no grupo.

Através da formação permanente e coletiva vamos percebendo a realidade cada vez mais criticamente pois, ainda que no dia a dia da sala de aula estejamos imersas na realidade da ação educativa, a reflexão sobre ela acontece com o envolvimento das que dela fazem parte. Freire (1991) destaca a importância da formação que se faz na escola, com pequenos grupos ou com grupos maiores, ou agrupando as escolas mais próximas.

Ou seja, a reflexão sobre o fazer levada à discussão no grande grupo para que os olhares de todos contemplem o nosso, assim como enfatiza a professora Maria (2021):

Eu vejo que todos em que estão participando, o eu já está lá, já se dispôs a participar, a buscar o conhecimento, a interagir e compartilhar. Então, o compartilhamento vai ajudar e contribuir a outros que estão em outros contextos e o compartilhamento do conhecimento dos demais vai ajudar, acrescentar no seu conhecimento. E aí se vê essa questão da motivação coletiva e das mudanças porque às vezes eu estou muito bitolada a uma só visão e quando eu vejo a visão dos demais eu passo a ampliar essa visão. Então, essa visão ampliada dá mais força, visa a melhora da coletividade. É isto que eu vejo: a minha contribuição para os demais e a contribuição para mim. [...] que a gente tenha novas visões, novas perspectivas e que não fique na mesmice, que busque, que inove e que, realmente, esteja preocupada com o todo. [...] não só a melhoria para mim, mas para todos.

A fala concernente aos momentos de partilhas entre as UEIs remete à importância da reflexão crítica coletiva, pois na individualidade nem sempre conseguimos perceber nossas condições de superação. “Os conhecimentos sistematizados nestas situações coletivas permitem aos sujeitos reelaborarem seus registros reflexivos individuais em dimensões cada vez mais apuradas. Nesse processo dialético vai se forjando a consciência de si e a consciência do mundo” (NASCIMENTO, H. 2011, p. 150). É na coletividade que vamos constituindo nossa profissão, partilhando o que sabemos e aprendendo com o saber do outro e nesta ação-reflexão-ação sistematizamos os saberes que construímos a partir dos que trouxemos para o grupo.

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).

A formação de professores se configura como um desafio a ser superado coletivamente. A preparação para a realidade imposta pelo ensino remoto se apresenta, na contemporaneidade, como um desses desafios.

[...] Diante desse desafio da pandemia, das aulas remotas, foram muitas dúvidas e inquietações, mas uma das coisas que mais me ajudou foi a interação com os professores da minha escola, pois todo mundo se ajudou. Foi uma coisa impressionante porque a gente sabe que tem

profissionais que tem mais habilidade para algumas coisas e menos para outras, mas os meus colegas de trabalho, outros professores e minha filha me ajudaram muito e, atualmente, até o LEFREIRE está ajudando no diálogo porque um encontro desses é muito forte, nos alavanca muito para o momento que estamos vivendo [...] (TEREZA, 2021).

A coletividade alavancou a realização de muitas ações do ensino remoto no sentido de fortalecer a nossa criatividade, de encontrar as saídas, “*não é só questão tecnológica, o manuseio das ferramentas, como também o apoio emocional muito importante num momento como este*” (PEDRO, 2021). O apoio técnico não foi menor que o emocional, fato reconhecido quando da atribuição ao LEFREIRE, através da realização dos círculos de cultura, da escuta sensível, do diálogo que se fez presente nesses momentos coletivos. “[...] *Eu percebo que nós vamos aprender muito mais coisas com este momento, principalmente na coletividade. Este momento que estamos passando vai nos ensinar muita coisa [...]*” (PEDRO, 2021). Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, estamos aprendendo a cada dia a buscar saídas para as situações limitantes e novas estratégias de ensino. Pautados na coletividade, à medida que aprendemos, ensinamos; acolhemos e somos acolhidos em nossas angústias.

A partilha de experiências nos momentos formativos, sejam presenciais ou remotos acontece no contexto da mediação. De acordo com Vygotsky (1991), a mediação ocorre a partir da utilização de dois tipos de mediadores externos, os instrumentos, orientados para regular as ações sobre os objetos; e os signos, orientados para regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. A relação entre os seres humanos e a sociedade será sempre permeada por vários tipos de mediações constitutivas do ser humano, estando implicadas numa relação dialética.

[...] O desenvolvimento de funções psicológicas superiores se complexifica mediante os processos interativos, onde a mediação é estabelecida pela palavra, por signos indiciários presentes nos gestos, expressões, movimentos resultantes da cultura, dos modos de ser, de viver, produzir [...] (RAMBO, 2017, p. 57).

Neste sentido, as atividades formativas são mediadas pelas interações sociais estabelecidas entre os professores que dela participam; pelos conhecimentos e experiências historicamente construídos sobre o fazer pedagógico; e pela linguagem, ferramenta principal da mediação. As interações sociais ocorridas no contexto da formação são condição necessária para a apropriação e produção dos conhecimentos por

parte dos professores que, ao serem estimulados ao diálogo, à cooperação entre pares, à partilha de experiências, à coletividade, podem atuar de forma a construir conhecimentos.

A perspectiva coletiva é imprescindível para a mediação que acontece tanto no sentido da reflexão quanto da autorreflexão sobre a prática. Nos momentos coletivos as falas e escutas são de grande relevância para as descobertas e escolhas. Portanto, é preciso aprender a ouvir, considerar e aproveitar os conhecimentos ofertados e adquiridos por meio da troca, da partilha e do diálogo.

Na profissão docente, assim como no processo formativo, é essencial a entrega como ato de amor, humildade, confiança (FREIRE, 1987) para promover o diálogo necessário à transformação da realidade. Não há diálogo quando não há humildade. “A pronúncia do mundo, com que os homens e as mulheres o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 46). A humildade de ninguém se sentir melhor que outro, ‘dono da verdade e do saber’ rompe a fronteira da superioridade entre os indivíduos. Para existir o verdadeiro diálogo, precisamos valorizar a existência e a relevância mútuas, não nos portando como detentores absolutos do saber, reconhecendo que precisamos uns dos outros, que ninguém existe sozinho, que precisamos da contribuição do coletivo para a superação dos desafios na busca do ‘ser mais’.

A fé nos homens é outra compreensão freireana indispensável para que haja o diálogo. Advinda da influência religiosa sobre o pensamento de Freire, na existência do diálogo a fé se configura como o poder de fazer e refazer, de criar e recriar do homem e da mulher dialógicos, que sendo críticos, cientes de seu poder transformador, sabem também que poderão encontrar-se diante de situações concretas alienantes. Esta possibilidade, que a priori poderia se constituir como a ruptura da fé no homem dialógico, se constitui como um desafio que precisa superar.

O amor, a humildade e a fé nos homens fazem o diálogo acontecer na horizontalidade dos saberes que permite a confiança necessária para dizer a palavra. A confiança implica na palavra verdadeira, que coincide com os atos. Não pode haver confiança se a palavra não é concreta, dizer uma coisa e fazer outra jamais estimulará a confiança. Sobre o diálogo verdadeiro, Freire (1987, p. 47) enfatiza que: “[...] não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia homens-mundo, mulheres-mundo, reconhecem entre eles uma inquebrantável solidariedade”. Pensar esse, que percebe a realidade em permanente movimento e transformação, para a permanente humanização dos homens e das mulheres.

TRAMA 3: Condições necessárias para o diálogo



FONTE: A pesquisadora

As condições necessárias à relação dialógica sistematizadas através da trama conceitual acima são compreendidas como um caminho para a formação que, considerada como um processo de libertação, não aceita a suposta incapacidade de transformar a ação pedagógica. Neste sentido, a entrega à profissão nos motiva a não ficarmos submetidos à condição de adaptação, mas buscarmos sempre a transformação. “ ‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar” (FREIRE, 2019, p. 65. *Grifos do autor*). A entrega nos faz refletir e exercitar nossa consciência crítica diante das situações.

A entrega faz parte da formação, porque se você não se entregar, não gostar do que você faz aí não vai ter rendimento. A gente precisa fazer as coisas com amor e determinação. Apesar de ter inúmeras dificuldades dentro da educação, mas a gente sempre dá um jeitinho para que a coisa aconteça, isto faz parte dos planos A, B, C e D do professor: ele tem que sempre ter não só um plano. Eu faço um plano de aula hoje [...], então, se meu plano A não der certo, então eu tenho que focar em um plano B (NINA, 2021).

No processo da entrega é preciso ter consciência sobre a profissão que exerce. Muitos professores não conseguem se entregar porque não se identificam com a profissão que, por ser sua única fonte de renda, continuam exercendo. Isto interfere no processo da consciência crítica sobre sua prática, fazendo com que se adaptem e se acomodem às situações ao invés de buscarem superá-las, intervirem quando for necessário. Diante dos

desafios que surgem em nossa prática é preciso estarmos abertos às novas situações, nos entregar e nos reinventar com planos A, B, C e D, como a Professora cita.

[...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas um caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele (FREIRE, 2019, p. 75. *Grifos do autor*).

Todas essas questões sobre a ação formativa, não podem acontecer sem a formação crítica-reflexiva, não podemos pensar em mudar a escola e suas ações sem pensar na formação permanente dos professores, “[...] além da vontade de conhecer e aperfeiçoar-se, o professor precisa, também, de condições profissionais para que possa cumprir o seu papel enquanto profissional da educação[...]” (POGLIA, 2016, p. 77).

A experiência do outro pode nos representar, com inúmeras possibilidades de pensarmos a realidade. Embora cada situação tenha suas particularidades, a partir da experiência do outro, refletimos sobre a nossa e vamos buscando caminhos para melhorar. “ [...] *A gente pega outras vivências: ah, isto aqui eu vou fazer o experimento, que tal? Talvez eu tenha resultado e, geralmente, acontece muito, o professor fulano fez e deu certo, ou se não é do mesmo nível então vamos fazer uma readaptação [...]*” (NINA, 2021). O exercício de ação-reflexão-ação que acontece dentro das circunstâncias que estão presentes na realidade do outro e na nossa faz emergir novos olhares para repensarmos e sistematizarmos mais conhecimentos.

Acho que o ponto positivo em relação a quando o encontro é em parcerias com as outras Unidades existe quando há uma entrega porque cada um tem sua vivência, apesar de serem de educação infantil, mas cada uma tem a sua vivência, experiência, que podem ser repassadas e é possível e positivo quando o professor está disposto a escutar o outro, a ter um diálogo, [a conhecer] algo que venha da outra unidade que possa contribuir com nossa vivência. É negativo quando o professor não absorve. Quando eu estou ali só de corpo presente, então não estou absorvendo nada, estou ali só para cumprir aquele momento, então eu acho negativo. Quando há uma entrega, uma entrega de ambas as partes então é positivo, então são marcas que deixam [...] (NINA, 2021).

A entrega se constitui como uma marca dos encontros formativos que ocorrem entre as Unidades. Quando estamos abertos à escuta dos colegas, refletindo sobre as vivências, estamos estabelecendo uma relação dialógica. “Desta forma, o professor tem papel decisivo ao socializar conhecimentos com os seus colegas [...] procurando integrar o conhecimento adquirido à sua prática, buscando estratégias para possibilitar a construção de um novo saber” (POGLIA, 2016, p. 40). A entrega, portanto, é um signo da formação permanente e propulsora da profissão docente.

Dessa maneira entendemos que, para que a partilha se estabeleça, seja entre o professor/aluno, seja entre o professor/professor, é necessário que a prática aconteça em um movimento dialético, alegre e amoroso, no sentido de que, toda realidade é única, particular e precisa ser vista com um olhar reflexivo, de se colocar no lugar do outro e essa busca por conhecimentos para superar as necessidades, seja uma busca permanente, conciliando a palavra com a ação, de modo que não podemos dicotomizar teoria e prática, elas estão em permanente relação. Freire (1991) nos traz reflexões sobre esta premissa:

O que não é possível é negar a prática em nome de uma teoria que, assim, deixa de ser teoria para ser verbalismo ou intelectualismo ou negar a teoria em nome de uma prática que, assim, se arrisca a perder-se em torno de si mesma (p. 29).

Não existe prática sem teoria, sem uma avaliação permanente que pode transformá-la, nem teoria que aconteça sem prática, já que sem a ação, a teoria por si só não pode promover transformações. É na formação permanente, na relação entre a formação e a prática, que os professores vão percebendo essa relação, desvelando o conhecimento teórico ainda não percebido. E é pensando e agindo sobre a prática, que se compreende a tomada de decisão, do agir sobre ela, para fazê-la cada vez melhor.

As reflexões acerca da ação-reflexão-ação e formação permanente de professores, alicerçadas na compreensão da constituição humana e do inacabamento do ser e do saber e, em decorrência, fundamentadas no pensamento de Paulo Freire e Vygotsky, trouxeram à tona a compreensão da educação como um processo que está permanentemente acontecendo na constante busca do ser, do fazer e do aprender.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho partiu do pressuposto de que professoras e professores vão se constituindo através de vivências pessoais, formativas e profissionais em um processo de ação-reflexão-ação que acontece permanentemente a partir da consciência do inacabamento do ser e do saber, no sentido de ressignificar a prática pedagógica, inferindo, deste modo que a problematização da formação permanente e da prática pedagógica é a problematização da constituição dos professores e professoras na sua história e cultura.

Nossa proposição inicial diz respeito à formação permanente (FREIRE, 1991) decorrente da partilha de experiências realizada por professoras da educação infantil do Município de Mossoró/RN através de ações formativas realizadas por iniciativa própria daquele coletivo. Assim sendo, tecemos, aqui, nossas considerações a respeito dos conhecimentos conceituais, habilidades e valores que esta pesquisa proporcionou.

Começamos por desenvolver reflexões acerca do que aprendemos durante todo o percurso da construção deste trabalho sobre o que é fazer pesquisa acadêmica. Realizar este exercício prático na Linha de Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, muito além da simples constatação de dados observáveis, é um processo que se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador na análise e interpretação profunda do diálogo produzido nas relações entre todos os participantes, seja no âmbito teórico ou prático, sobre o objeto de estudo. Nossa pesquisa, ademais, apresenta um aspecto relevante que se relaciona ao envolvimento direto da pesquisadora com o *locus* da pesquisa.

Neste sentido, vivenciamos o fazer da pesquisa dentro da nossa realidade, com inquietações originárias do cotidiano da nossa prática. Assim, apreendemos o quanto esta condição aumenta ainda mais a nossa responsabilidade pela necessidade de tomarmos distância epistemológica do objeto, para melhor observá-lo e desenvolver uma reflexão crítica em relação à construção dos dados.

Para desenvolvê-la, nos fundamentamos no aporte teórico de Paulo Freire em diálogo com o histórico-culturalismo para definir as categorias e os conceitos teóricos. E, metodologicamente, no aporte freireano relativo à problematização da realidade desenvolvida por meio do diálogo num processo de construção e reconstrução crítica. Nesta perspectiva, os círculos de cultura representaram o principal dispositivo de produção de conhecimento, permitindo aos participantes, problematizarem a realidade

estudada. A posterior transcrição e análise das falas, os estudos coletivos nos grupos de pesquisa e extensão e o diálogo com a pesquisa ‘Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente’ permitiram a construção das reflexões sobre o objeto de estudo.

Nesse contexto, pudemos constatar a relevância desta metodologia para nossa pesquisa, ao problematizarmos a nossa prática e sermos ao mesmo tempo, problematizados, num movimento dialético que nos inseria criticamente no processo, aguçando o nosso olhar crítico sobre as informações.

Assim, as reflexões produzidas apontaram para críticas e contribuições ao processo de ação-reflexão-ação que se desenvolve na realidade da prática pedagógica, evidenciando algumas demandas à proposta de formação permanente aqui estudada:

Quando o processo formativo acontece através da reprodução de modelos formativos prontos, sem reconhecer as necessidades de cada realidade, influencia a repetição, não aguça a criatividade e a motivação e não promove mudanças significativas para a prática pedagógica.

Desta forma, entendemos que a compreensão da formação de professores em serviço que contorna a experiência aqui estudada precisa ser redefinida visto que, embora os conteúdos partam das indicações das docentes de cada unidade, juntamente com a supervisora e, depois, as supervisoras juntas definam as temáticas, o planejamento dos encontros não acontece entre as professoras das duas unidades. Tendo em vista que o encontro acontece com todo o corpo docente das duas unidades, o planejamento também poderia ser coletivo, pois poderia trazer à tona situações de outros encontros que necessitassem ser problematizadas novamente.

Os encontros de partilha entre as professoras participantes da pesquisa acontecem dentro da programação das extrarregências em dois, às vezes apenas um, encontros mensais aos sábados. Sendo que um dos encontros de extrarregência é destinado para o planejamento individual em cada Unidade. No calendário letivo anual, que já vem planejado e entregue aos professores no início do ano, sempre tem alguns sábados letivos a serem cumpridos e, além desses encontros aos sábados, ainda acontecem alguns à noite com programação pré-definida pela Secretaria de Educação. Todas estas demandas formativas, algumas delas burocráticas, acabam travando o acontecimento frequente dos encontros entre as Unidades, tornando o tempo insuficiente para realizá-los.

O formato do calendário letivo, planejado antes do início do ano letivo pelos técnicos da Secretaria de Educação e entregue às escolas com todas as ações pensadas

cronologicamente é um dos principais limites impostos a formação permanente dos professores, pois não são ouvidas as vozes dos professores nem consideradas suas condições pedagógicas de elaborarem seus planos de ação em função da realidade da sala de aula e do ‘chão da escola’ e das necessidades formativas. A exigência do ensino remoto reafirmou ainda mais a compreensão da necessária flexibilidade do planejamento que precisa estar aberto a mudanças e transformações.

O fato das partilhas nos encontros formativos promoverem um leque diversificado de novas aprendizagens e possibilidades inovadoras para a prática, percebido como um ganho, exige o incremento das problematizações através da retomada dos temas e discussões entre os encontros, isto porque cada uma das situações de sala de aula é singular e, embora os seus significados teórico-práticos sejam construídos coletivamente, os sentidos a elas atribuídos se diferenciam por inúmeras razões. Por isto não é possível haver a transposição didática destas situações. A sistematização das problematizações dentro da rotina do trabalho pedagógico permitirá a superação da visão imediatista presente nesta concepção de transposição didática.

No que concerne à dinâmica dialógica, uma grande marca dos encontros presenciais, no formato remoto estes ainda acontecem de forma tímida, o que é bastante compreensível, pois estamos aprendendo a lidar com as tecnologias digitais, este novo que nos foi imposto repentinamente. Contudo, é preciso refletir sobre isso, pensar possibilidades para fortalecer a formação permanente nos encontros *online*.

Com relação à prática pedagógica realizada no formato digital, evidencia-se o desafio da reinvenção contínua do fazer docente coletivo. O ineditismo do ensino remoto não permitiu preparação prévia, trazendo um misto de sentimentos e sobrecarga aos professores, agravados pelas demandas burocráticas impostas que dificultam e, às vezes, impedem a necessária dedicação à elaboração pedagógica crítica e reflexiva sobre este fazer e a conciliação satisfatória entre os compromissos do trabalho, da vida fora dele e do processo formativo. Os professores fazem esta denúncia de que o ensino remoto trouxe uma grande demanda de trabalho e que se sentem sobrecarregados.

A reflexão construída coletivamente sobre a (des) valorização do trabalho docente na realidade digital trouxe à tona e denunciou mais uma vez este aspecto da profissão, cujo significado está enrustado na história da educação pelas ações e omissões da sociedade (incluindo, muitas vezes, as famílias dos alunos), dos gestores e das políticas públicas. Entretanto, emerge entre os professores o anúncio da resistência como ato da prática docente, visto que em meio a tantos desafios eles demonstram que é possível

construir conhecimentos coletivamente a partir do sentimento de entrega cada vez mais coletivamente vivenciado (no contexto desta pesquisa ele foi percebido na interação com as colegas, nos grupos de Whatsapp da escola; na participação espontânea nas *lives*; nos círculos de cultura virtuais).

Assim, ficou evidenciado que há a necessidade da sistematização de um espaço-tempo para a fala e a escuta sensível em busca da transformação da prática pedagógica, pois as imposições verticalizadas e os mecanismos burocráticos que ocupam os professores são fatores que dificultam a constância da formação permanente pautada na ação-reflexão-ação.

Em síntese, compreendemos que nosso processo formativo vai se constituindo à medida que vamos fazendo o exercício permanente de ação-reflexão-ação sobre a prática, sobre o 'ser professor'. É neste movimento que vamos nos descobrindo inconclusos e, assim, nos conscientizando que nossa formação é permanente. Por sermos produtores da nossa história e do mundo, estamos imersos em realidades singulares e a cada desafio ou situação que vai surgindo vamos percebendo que aprendemos todos os dias, nos reinventamos todos os dias e por isso podemos transformar ou promover mudanças em nosso fazer.

Nas interações com os colegas de profissão, seja em conversas informais ou em encontros formativos, partilhamos nossas ideias e nossas dificuldades e, a partir desta escuta e fala sensíveis, vamos nos identificando com as experiências uns dos outros. Mesmo vivenciando realidades de sala de aula distintas e específicas percebemos que no coletivo, refletindo juntos, encontrando superações para os desafios, temos força, podemos ser mais. Muitas vezes vivenciamos situações em sala de aula que, a princípio, nos deixam apreensivos por não encontrar estratégias para suprir aquelas necessidades de imediato. Mas, ao refletir sobre esta mesma situação no coletivo, percebemos que alguns colegas podem já ter vivenciado situações parecidas e, através da experiência deles, refletimos sobre a nossa e aí vão surgindo novas possibilidades e ideias. Ou seja, através do diálogo podemos perceber o que não percebíamos sozinhos. Através das problematizações partilhas entre pares, podemos desvelar a realidade e emergir das situações-limites.

Deste modo, entendemos que quanto mais pensarmos sobre o que fazemos, melhor iremos fazer. O movimento de ação-reflexão-ação sobre a prática permite ultrapassar o olhar espontâneo sobre a realidade e superá-lo pela criticidade cada vez mais aguçada num movimento permanente de educação e formação problematizadoras,

estabelecendo o diálogo como fundamento principal neste processo. É a partilha e problematização dos desafios e possibilidades do chão da sala de aula e da escola que aguça o olhar sobre a ação de maneira que, mesmo que nos proponham modelos e projetos prontos, nós vamos readaptar, flexibilizar, mais que isto, transformar e, assim, construir nossa formação e prática pedagógica nos construindo no processo.

A relevância deste trabalho constitui-se ao investigar a formação permanente de professoras da educação infantil através da partilha de experiências, trazendo reflexões que poderão contribuir para a transformação das práticas docentes e do processo formativo que é ofertado ao ensino público. E para a construção do conhecimento da pesquisadora sobre a sua realidade, ao pesquisar a sua prática pedagógica, contribuindo para sua formação permanente humana e docente. Contudo, reiteramos que as constatações trazidas aqui são pertinentes a este momento da sistematização do trabalho, pois ao entendermos que nossa formação é permanente, significa dizer que poderão surgir outras problematizações diante do nosso objeto de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J (coord.). **Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor.** Programa de Cooperação Acadêmica-PROCAD, edital 01/2007.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação Como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos.** Psicologia- Ciência e Profissão. Ano 26, n. 2, São Paulo, 2006.

ANGOTTI, José André; DELIZOICOV, Demétrio; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Solange Maria. **Freire e Vygotsky: um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural.** Chapecó, Argos, 2012.

BARBOSA, Silva Maria Costa; MARQUES, Antônia Batista. **ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA: a construção do método de pesquisa na formação continuada de professores.** In: RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carlos Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; (Orgs). *Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação.* MOSSORÓ: UERN, 2017. 37-49 pp.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 5.692/71, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394/96, 20 de dezembro de 1996.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/andre/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Mestrado/Estado%20da%20Arte/Anped/BDTD%20FORMAÇÃO%20PERMANENTE%20%20UFC/2015_dis_efc_haves.pdf

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação da Universidade do Rio grande do Norte – UFRN. 2016.

Disponível em: file:///C:/Users/andre/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Mestrado/Estado%20da%20Arte/BDTD/PaulaFrancimarDaSilvaEleuterio_DISSERT.pdf

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

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **À sombra desta mangueira.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

- _____. **Conscientização**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Extensão ou Comunicação?** 7º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários À Prática Educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. **Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe**. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C.(Org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREITAS, L.; HENZ, C. I. Círculos Dialógicos Investigativos-formativos: uma possibilidade de pesquisa entrelaçando os círculos de cultura freireanos e a pesquisa-formação. **Anais... XVII Fórum de Estudos leituras de Paulo Freire**. Santa Maria: UFSM, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 4 ed.. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

KOUNDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo, Brasiliense, 2008. Coleção Primeiros Passos: 23.

LEONTIEV, A. N. (1978). **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciências del Hombre.

LEONTIEV, A. N. (2005). **The genesisof activity**. **Journal of Russian and East European Psychology**, 43(4), 58-71.

LIMA, Hélio Júnior Rocha de; ABREU, Vera Lúcia de; DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação. In SOUZA, Ana Teresa Silva; ARAÚJO, Hilda Mara Lopes; GUEDES, Neide Cavalcante (orgs.). **Investigação em Educação**. Teresina/Fortaleza: Impresse, 2015. Pp. 228-237

LIMA, Taíssa Santos de. **Formação de Professores/as: Uma Análise da Formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Educação em Educação do centro de educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. 2015. Disponível em:

< <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8625/2/arquivototal.pdf>>

MARQUES, Antônia Batista; BARBOSA, Sílvia Maria Costa; SOARES, Maria Cleonice. **CO-LABOR-AÇÃO elaboração coletiva de estratégia de pesquisa**. In: NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; LIMA, Hélio Júnior Rocha de; SOARES, Maria Cleonice. (Orgs). Ensino, Pesquisa, Extensão: perspectivas freireanas. MOSSORÓ: UERN, 2019, p. 77.

MARQUES, Antônia Batista; BARBOSA, Socorro Maria Costa; SOARES, Maria Cleoneide. 'CO-LABOR-AÇÃO: elaboração coletiva de estratégias de pesquisa. In: NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; LIMA, Hélio Junior Rocha; SOARES, Maria Cleoneide. **Ensino, pesquisa, extensão: perspectivas freireanas**. Mossoró – RN: EDUERN, 2019.

Disponível em:

https://issuu.com/eduern/docs/e-book_pesquisa_ensino_extens_o_perspectivas_fre

MARK, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4º ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **O desafio da pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Roque; Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida; LIMA, Hélio Júnior Rocha de. **O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa**. In: RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; AMORIM, Giovana Carlos Cardoso; NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira; (Orgs). *Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação*. MOSSORÓ: UERN, 2017. 37 pp. 51-67.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de ação-reflexão- ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores**. 2011. 212f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14362/1/HostinaMFN_TESE.pdf

NASCIMENTO, M. A. **Aspectos do protagonismo e da autonomia de professores na formação permanente docente**. 2021 Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 2021.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Marcia Núbia da Silva. **A formação continuada e sua significação para professora da educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. 2018. Disponível em:

[file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa1696.41455/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20E%20SUA%20SIGNIFICA%C3%87%C3%83O%20PARA%20PROFESSORAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf](file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar$DIa1696.41455/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20E%20SUA%20SIGNIFICA%C3%87%C3%83O%20PARA%20PROFESSORAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf)

PERNAMBUCO, Marta M. C. A. Quando a troca se estabelece. In PONTUSCHKA, Nidia (Org.) **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1993.

POGLIA, Patrícia Dalmaso. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7270/POGLIA%2c%20PATRICIA%20DALMASO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

RAMBO, Elsa Maria. **PAULO FREIRE: DIÁLOGOS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL- ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA- SC, 2000- 2016**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFSS. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1587/1/RAMBO.pdf>

ROSA, Ana Claudia Ferreira. **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade do Federal de Santa Maria. UFSM. 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar\\$DIa936.1958/ROSA,%20ANA%20CLAUDIA%20FERREIRA.pdf](file:///C:/Users/Cliente/AppData/Local/Temp/Rar$DIa936.1958/ROSA,%20ANA%20CLAUDIA%20FERREIRA.pdf)

SARTRE, Jean Paul. **El hombre Y las Cosas**. Buenos Aires, Losada S.A., 1965.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. RELATÓRIO DE PESQUISA: **Práticas educativas em contextos diversos: contribuições de Vygotsky e Paulo Freire**. Mossoró/RN, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. RELATÓRIO DE PESQUISA: **Contribuições de Vygotsky e Paulo Freire à pesquisa em formação docente**. Mossoró/RN, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.