



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE**

KASSIO WAGNER DA SILVA MEDEIROS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DA REDE MUNICIPAL DE PENDÊNCIAS/RN**

**MOSSORÓ/RN
FEVEREIRO/2023**

KASSIO WAGNER DA SILVA MEDEIROS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
DA REDE MUNICIPAL DE PENDÊNCIAS/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente*.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.

**MOSSORÓ/RN
FEVEREIRO/2023**

Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

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

M488f Medeiros, Kassio Wagner da Silva
A formação continuada dos professores de língua portuguesa da rede municipal de Pendências-RN. / Kassio Wagner da Silva Medeiros. - Mossoró/RN, 2023.
89p.

Orientador(a): Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Formação continuada de professores. 3. Cotidianos escolares. 4. Rodas de conversa. 5. Língua Portuguesa. I. Silva, Francisco Canindé da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE PENDÊNCIAS/RN

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente.

Defesa de dissertação em: 24 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Canindé da Silva
Orientador – UERN/FE/POSEDUC

Prof^ª. Dr^ª. Divoene Pereira Cruz Silva
Examinadora Externa – UFRSA/Campus Angicos

Prof. Dr. Wellington Vieira Mendes
Examinador Interno – UERN/PPGL

Suplente 1. Prof^ª. Dr^ª. Rosa Aparecida Pinheiro
Examinadora Externa – UFSCAR

Suplente 2. Prof^ª. Dr^ª. Sara Raphaela Machado de Amorim
Examinador Interno – UERN

Dedico este trabalho a todos os profissionais da EDUCAÇÃO, em especial, aos professores que têm a difícil tarefa de educar em tempos tão sombrios. Devemos lembrar que dias melhores estão despertando na nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada disso aqui seria possível, inclusive a existência e permanência desse ser na forma material aqui na Terra. Obrigado por tudo, até mesmo por entender as minhas ausências, Senhor.

Ao Prof. Dr. Francisco Canindé, esse ser de luz a quem nunca terei como agradecer por tudo e por tanto; por ter-me aceitado como orientando e por ter acreditado que entre nós dois sairia um trabalho de relevante contribuição à formação humana e à formação de professores. Meus sinceros agradecimentos!

Aos meus pais Maria e Geraldo, que, nas muitas vezes, sem entender direito o que é viver o processo de se tornar mestre, sempre me deram o apoio necessário. A vocês, todo o meu carinho, mesmo sem demonstrar claramente. Sem vocês, tudo seria mais difícil.

Ao meu irmão Kaio Winícius (*in memoriam*), por saber que, se aqui estivesse, estaria dando apoio incondicional a essa caminhada. Sei que de onde está, olha para mim. Obrigado por tudo, mesmo de forma rápida, como foi sua existência aqui entre nós.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) da UERN, em especial, à linha de pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, na figura de seus professores, servidores e colegas de formação.

À Professora Dr^a. Ilane Ferreira, por ter aceitado participar da minha banca de qualificação. Obrigado por cada detalhe considerado no texto, cujas observações me fizeram repensar minha própria escrita e aprender.

Ao Professor Dr. Wellington Mendes, presente em minha banca de qualificação e agora na defesa da dissertação. Primeiro, por ter aceitado o convite e segundo, por ter compartilhado comigo seus saberes. Tenha certeza de que, com você, eu aprendi muito.

À Professora Dr^a. Divoene Pereira, por aceitar participar da minha banca de defesa de dissertação, resultando em contribuições para esta pesquisa.

Ao meu amigo Luan Santiago, por muitas vezes ter se mostrado muito mais confiante do que eu durante o processo de construção da pesquisa. Luan, nossos momentos de rodas de conversa eram tão importantes que você nem imagina. Obrigado por nunca ter soltado a minha mão.

Ao meu amigo, primo e conselheiro Cleber Luís, por ter-se mostrado disponível sempre que precisei, inclusive, cedendo seu espaço para meu estudo. Obrigado por ter compreendido as minhas necessidades.

Aos funcionários da Escola Estadual em Tempo Integral Monsenhor Honório, que reconhecem em mim um potencial para trabalhar junto com eles. Com vocês, que brigamos e sorrimos, sou muito mais feliz.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação de Pendências/RN, que, no momento em que apresentei a minha intenção de pesquisa, mostraram-se disponíveis e dispostos a ajudar no que necessário fosse. Vocês são incríveis!

Às minhas amigas e aos amigos do grupo de pesquisa GEPEJA, por tudo e por tanto. Nos momentos difíceis, sempre tinha alguém para ajudar.

À minha amiga, companheira e conselheira nas horas necessárias, Fabíola Dantas. Com você, a caminhada foi mais possível de acontecer. Obrigado por cada roda de conversa que nos foi oportunizada. Levarei você para o resto da minha vida.

No mais, e não menos importante, a todos os meus amigos, que sempre compreenderam os não que eu dei por ter demandas a cumprir. Vocês são os melhores.

A todas, todos e todes, minha gratidão!

RESUMO

Este trabalho acerca da formação continuada docente tem por objetivo compreender como vêm ocorrendo os processos de formação continuada de professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Pendências/RN, identificando conflitos existentes entre o que é proposto pedagogicamente e a realidade vivenciada nos cotidianos escolares, além de tecer reflexões a partir das repercussões geradas pela presença/ausência de formação continuada na referida rede municipal de ensino. Assumimos, como abordagem metodológica, a pesquisa de cunho qualitativo amparados em Chizzotti (2014) e, como procedimento de geração de dados, as rodas de conversa, tomando como referência os estudos de Carvalho, Silva e Delboni (2019), Sussekind (2019), Garcia, Rodrigues e Emilião (2019) e Alves e González-Monteagudo (2019), cujos aportes colaboraram para a construção de reflexões acerca da questão problematizadora da pesquisa, a saber: de que processos formativos os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Pendências dispõem para realizar o seu trabalho docente? A problematização assumiu como fundamento teórico os estudos dos cotidianos propostos por Alves (2008; 2019) e Oliveira (2008; 2015), que, epistemologicamente, amparam-se em Certeau (2014) para traduzir acontecimentos táticos, não autorizados pela racionalidade dominante. As reflexões construídas nos levam a crer que a formação continuada, do ponto de vista da política de texto, é ausente e compromete o trabalho dos professores. Assim, presente no processo cotidiano, é possível reconhecer outros movimentos de ruptura que se caracterizam como ação formativa emergente.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Língua Portuguesa; cotidianos escolares; rodas de conversa.

ABSTRACT

This work about the continuing education of teachers, aims to understand how processes of continuing education of Portuguese Language teachers from the Municipal Network of Pendências/RN have been taking place, identifying existing conflicts between what is pedagogically proposed and the reality experienced in the school routine, as well as reflecting on the repercussions generated by the presence/absence of continuing education in the aforementioned municipal education network. The methodological approach assumed was the qualitative research supported by Chizzott (2014) and as a procedure the conversation wheels, taking as reference the studies of Carvalho, Silva, Delboni (2019); Sussekind (2019); Garcia, Rodrigues, Emilio (2019); Alves, González-Moteagudo (2019), who, among other issues, collaborated with the construction of reflections on the problematizing question of the research: what training processes the Portuguese Language teachers, of Middle School, in the Municipal Teaching Network of 'Pendências/RN' have to carry out your teaching work? The problematization assumed such as a theoretical foundation according to Alves (2008, 2019) and Oliveira (2008, 2015), who epistemologically rely on Certeau (2014) to translate tactical events, not authorized by the dominant rationality. The constructed reflections led us to believe that continuing education, from the point of view of text policy, is absent and compromises the teachers' work. In a daily process, it is possible to recognize other rupture movements that are characterized as an emerging formative action.

Keywords: Continuing teacher training; Portuguese language; school daily life; circles of conversation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados e Metas do IDEB (2013-2021)	28
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC/Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
EaD	Educação a Distância
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Hora de Trabalho Coletivo Pedagógico
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Planos Plurianuais
UAB	Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I – ARQUITETURA METODOLÓGICA DA PESQUISA: OBJETO, PROCESSOS, SUJEITOS E SENTIDOS	16
1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E AS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS	16
1.1.1 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos como proposição metodológica qualitativa	17
1.1.2 As rodas de conversa como procedimento metodológico	24
1.2 A DOCÊNCIA COTIDIANA ARTICULANDO O OBJETO DE ESTUDO	25
1.3 SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS DE PRÁTICA	29
1.4 SENTIDOS POLÍTICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA PESQUISA	34
1.4.1 Os sentidos políticos da pesquisa	35
1.4.2 Os sentidos epistemológicos da pesquisa	43
1.4.3 Os sentidos pedagógicos da pesquisa	48
SEÇÃO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	52
2.1 CONTEXTO DE TEXTO: PROGRAMAS, PROJETOS E PROPOSTAS FORMATIVAS INSTITUCIONALIZADAS	55
2.1.1 analisando os programas, projetos e propostas formativas	56
2.2 CONTEXTO DE PRÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA, AUTOFORMAÇÃO, FORMAÇÃO EM SERVIÇO	64
SEÇÃO III – PERCEBIDOS-DESTACADOS E INÉDITOS-VIÁVEIS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PERNAMBUCO/RN	68
3.1 DIVERGÊNCIAS E AUSÊNCIAS GERADORAS DE CONFLITOS E TENSÕES	72
3.2 PRÁTICAS FORMATIVAS EMERGENTES DOS/NOS COTIDIANOS COMO INÉDITOS-VIÁVEIS	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	85

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surge a partir de indagações oriundas de nosso cotidiano na condição de professor e profissional da educação ocupante de outras funções, como suporte pedagógico e gestão escolar na Rede Municipal de ensino de Pendências/RN. No período entre 2017-2021, percebemos que a referida rede passou a apresentar resultados preocupantes no que concerne ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de maneira que não conseguiu atingir as metas que foram projetadas para aquele período, como podemos observar no Quadro 1 da Seção I.

Duas questões emanam desse resultado: a primeira está relacionada à maneira como esses dados são apresentados (matematizados) sem considerar o que acontece antes e durante o processo de avaliação que produz o resultado. O caráter objetivo e pouco discursivo das avaliações de larga escala prejudica e invisibiliza as capacidades subjetivas dos estudantes, colocando os professores, a escola e a rede em situação de tensão. Desse processo, são tensionadas políticas e práticas assumidas pela escola e pelos professores, sendo este último o mais responsabilizado pelo fracasso ou insucesso dos estudantes. A questão que emerge desse conflito, sem desconsiderar outros contextos, é a formação continuada desses profissionais, que pode não configurar a resolutividade para os problemas de aprendizagem que levam à obtenção de baixos resultados na larga escala avaliativa.

Nesse contexto, nossa pesquisa se desenvolve com base nos processos de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa *na/da* rede municipal de ensino da cidade de Pendências, cidade do interior do Estado do Rio Grande do Norte, partindo dos seguintes objetivos: (i) compreender como se dão os processos de formação continuada nas diversas esferas administrativas (federal, estadual e municipal) ofertadas aos professores de Língua Portuguesa *na/da* rede municipal de ensino de Pendências/RN e suas contribuições no cotidiano escolar; (ii) identificar as possíveis tensões e conflitos que possam existir entre os objetivos político-pedagógicos das formações continuadas e a realidade que é cotidianamente vivenciada pelos professores de Língua Portuguesa *na/da* rede municipal de ensino de Pendências/RN; (iii) refletir acerca das repercussões que podem ser geradas pela formação continuada mediante a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa *na/da* rede municipal de ensino de Pendências/RN.

Vale salientar que cada esfera administrativa possui um papel específico para que as formações continuadas possam acontecer em todo o território nacional. A União se responsabiliza pela elaboração de propostas formativas que atendam a todo o território, como

também o seu financiamento por meio da criação de políticas, programas, projetos etc. A formação continuada de professores desenvolvida a partir dessas políticas nacionais, regionais e locais partem, geralmente, de diagnósticos quantitativos, cujo objetivo considera apenas uma percepção dos resultados. A esta abordagem, Candau (1997) designou de “formação continuada clássica”, na qual os professores são convocados a se atualizarem, ou, no dizer da referida autora, a se “reciclarem”, para atender às expectativas e demandas sociais atribuídas à escola.

Essas questões conceituais, políticas e práticas que envolvem a formação continuada de professores, especificamente de Língua Portuguesa, são problematizadas e refletidas neste trabalho, distribuídas e organizadas nas seguintes seções: na seção I, denominada *Arquitetura metodológica da pesquisa: objeto, processos, sujeitos e sentidos*, fazemos uma abordagem teórica acerca da formação continuada de professores, considerando suas diferentes experiências formativas – reais e possíveis, fundamentando-nos na abordagem epistemológica das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, para a qual os sujeitos se formam continuamente em contextos de práticas cotidianas – *espaçotempo* de interrogação, diálogos e ação (GARCIA; OLIVEIRA, 2015, p. 20), que cooperam na reflexão e ressignificação dos seus saberes-fazer.

Metodologicamente, assumimos as *rodas de conversa* (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2019; SSUSSEKIND, 2019; GARCIA; RODRIGUES; EMILÍÃO, 2019; ALVES; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2019) como procedimento metodológico da pesquisa, por saber que elas nos permitem momentos de reflexão-ação-reflexão, criando um ambiente de partilha entre o pesquisador e os conversantes. Essa prática convencionada para um ambiente que fornece as possibilidades de compartilhamento de vivências e saberes, fazendo-nos agir-refletir acerca dos processos formativos ofertados pela rede municipal de ensino de Pendências/RN e aqueles criados pelos próprios professores, a partir da realidade cotidiana de suas escolas.

Os fundamentos em construção partem de reflexões feitas por cotidianistas como Alves (2008; 2019) e Oliveira (2008; 2015), que, fundamentadas epistemologicamente em Certeau (2014), apresentam, reflexivamente, como fazer pesquisa nos/com os cotidianos, a partir das experiências comuns dos sujeitos em seu ambiente escolar.

A primeira seção está organizada em subseções na perspectiva de favorecer um melhor entendimento da problemática em evidência, ficando assim compreendida: no primeiro ponto, apresentamos a abordagem qualitativa da pesquisa (CHIZZOTTI, 2014), seguida da abordagem das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, já referidos, bem como o procedimento metodológico das *rodas de conversa*. Na sequência, apresentamos as nossas motivações para realizar a pesquisa e conhecer melhor o objeto de estudo; por fim, apresentamo-nos na condição de sujeito-pesquisador, seguido dos professores-colaboradores.

Ainda na primeira seção, trazemos os sentidos que fundamentam a pesquisa: os sentidos políticos de Ball e Mainardes (2011), Bobbio, Mattucci e Pasquino (2016); os sentidos epistemológicos propostos por Santos (2010; 2021), Certeau (2014) e Morin (2021); e os sentidos pedagógicos postulados na literatura de Freire (2020; 2021), Alves (2009; 2015), Oliveira (2008; 2009; 2015), Paiva (2012) e Imbernón (2010).

Na segunda seção, intitulada *Formação continuada de professores de Língua Portuguesa no contexto das políticas públicas em educação*, aborda-se uma discussão teórica explicitando concepções de formação continuada, com destaque para o processo de autoformação vivenciado no *espaçotempo* de trabalho e as políticas de formação institucionalizadas pela esfera municipal, contextualizadas com as políticas estadual e federal.

O diálogo que amplifica a compreensão acerca das concepções de formação continuada é feito a partir de Freire (2021), Alves e Oliveira (2008), Paiva (2000, 2013) e Imbernón (2010). Reconhecemos, a partir das *rodas de conversas*, práticas pedagógicas formativas, tanto aquelas definidas de fora para dentro, como outras que emergem nas circunstâncias cotidianas, desafiando os/as professores/as a reaprenderem o seu ofício docente.

Na terceira seção, que tem por título *Percebidos-destacados e inéditos-viáveis nos processos de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino em Pendências/RN*, apresentamos um diálogo com o *corpus* da pesquisa, destacando possíveis divergências geradoras de conflitos e tensões, ao mesmo tempo em que reconhecemos e potencializamos outras redes de saberes-fazer emergentes que qualificam processos formativos dos/as professores/as de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Pendências/RN.

SEÇÃO I – ARQUITETURA METODOLÓGICA DA PESQUISA: OBJETO, PROCESSOS, SUJEITOS E SENTIDOS

Nesta seção, caracterizamos a abordagem de pesquisa, especificando o caminho teórico-metodológico assumido para o alcance dos objetivos propostos no diálogo com o objeto de estudo e concepções acerca da abordagem qualitativa e das pesquisas nos/dos/com os cotidianos (OLIVEIRA; ALVES, 2008). Entrelaçados, tais diálogos possibilitaram a construção de reflexões à formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Anos Finais, das escolas da rede pública municipal de Pendências/RN.

1.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E AS PESQUISAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

O caminho a ser tomado para chegar à composição de significações acerca do objeto em estudo estrutura-se na perspectiva metodológica qualitativa. A escolha deu-se pelo fato de contextualizar melhor o objeto de estudo – a formação continuada de professores de Língua Portuguesa – e, respectivamente, o alcance de nossos objetivos de pesquisa. A metodologia do tipo qualitativa articula processos, situações e práticas sociais, culturais e pedagógicas que escapam à quantificação e à aferição de hipóteses, como no caso da poética, da literatura e de saberes emergentes dos/nos cotidianos de sala de aula.

Partindo desse entendimento, a pesquisa de cunho qualitativo considera e preocupa-se com a interpretação dos fenômenos, diferenciando-se das pesquisas de caráter estritamente quantitativas, que, segundo Chizzotti (2014, p. 27), é um tipo de pesquisa que “[...] deve ser testada com critérios rígidos a partir de dados empíricos e, para análise dos dados, é imprescindível a quantificação a fim de se estabelecer a frequência das ocorrências”. O autor ainda ressalta:

A pesquisa qualitativa abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podendo ser designadas pelas teorias que as fundamentam [...]. Pode, também, ser designada pelo tipo de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2014, p. 30).

Compreendemos que esse tipo de pesquisa não possui uma padronização em sua realização, muito menos pretende chegar a conclusões definitivas; sendo assim, a imprevisibilidade, as incertezas e os inusitados se constituirão em movimentos possíveis de serem reconhecidos, capturados, analisados e compreendidos à luz das reflexões teóricas

assumidas nesse percurso da pesquisa com professores e professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Anos Finais, com os quais dialogamos.

A abordagem metodológica qualitativa exige-nos uma responsabilidade com a construção dos dados, com os sujeitos colaboradores e o cuidado com a interpretação realizada acerca do que vai sendo produzido no percurso da pesquisa. Nesse sentido, os procedimentos selecionados e utilizados pelo pesquisador também apresentam especificidades próprias de quem captura dados em e no movimento cotidiano. Dentre eles, optamos com Alves (2008) por quatro procedimentos, a saber: (a) sentimento de mundo; (b) beber em todas as fontes; (c) virar de ponta-cabeça e (d) narrar a vida e literaturizar a ciência, além da *conversa* como movimento peculiar para articular práticas, processos e acontecimentos.

Com toda a liberdade que a pesquisa qualitativa nos proporciona, devemos estar atentos para:

[...] a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la (CHIZZOTTI, 2014, p. 58).

Compreendemos, portanto, que esta pesquisa é construída por múltiplos desafios, que tanto nos levou a momentos de instabilidade, como nos conduziu a uma responsabilidade outra, sempre amparados pelo referencial teórico de base. A pluralidade cotidiana propiciou a construção de conhecimentos aceitos, válidos e reconhecido por toda a comunidade científica, mas também evidenciou o reconhecimento de saberes-fazeres cotidianos, legitimando-os e fazendo-os circular entre os próprios sujeitos colaboradores e o campo em que a pesquisa aconteceu.

1.1.1 As pesquisas nos/dos/com os cotidianos como proposição metodológica qualitativa

Ao desenvolver pesquisas nos/dos/com os cotidianos, estamos nos aventurando em relações estabelecidas por meio de práticas pedagógicas e de *saberesfazeres*¹ de todos aqueles que estão envolvidos no/com os processos de ensino-aprendizagem. Assim, passamos a

¹ Fazemos uso do termo *saberesfazeres* grafado junto, em itálico e invertido, seguindo a orientação de Alves e Oliveira (2009), que apontam ser a forma, observada já há algum tempo, de apresentar os limitantes das pesquisas nos/dos/com os cotidianos de uma maneira dicotomizada, criada pela ciência moderna com vistas a analisar a sociedade.

ver/entender as interações entre os diferentes sujeitos que compõem os múltiplos espaços-tempos dos cotidianos escolares e suas metamorfoses.

A partir dos postulados teóricos de Alves e Oliveira (2009), realizamos uma imersão, um mergulho com todos os sentidos, em quatro movimentos que as referidas autoras julgam ser necessários ao trabalho com/nos cotidianos escolares. Nesse primeiro momento, apresentamos, sumariamente, cada um deles e, a *posteriori*, caracterizaremos e contextualizaremos mais detidamente a partir de nosso objeto de estudo, por assim dizer.

Imbuídos desta reflexão, *deciframos o pergaminho* (CERTEAU, 1994) dos cotidianos escolares, buscando capturar ações práticas de professores de Língua Portuguesa, propícias para reflexão e problematização à sua formação continuada. Esse pergaminho será decifrado através de um movimento denominado pelas autoras de *O sentimento de mundo*. Mergulhados nas práticas de professores de Língua Portuguesa nas escolas da rede municipal de Pendências/RN, mediante rodas de conversas, consideramos, a partir de seus relatos, práticas cotidianas constituintes de *espaçotempos* de criação de conhecimento.

Estamos compreendendo por *espaçotempo* os lugares em que as práticas cotidianas acontecem e a elas atribuímos sentidos mediante as relações existentes. Esses espaços são campos minados de saberes, como também de múltiplos conhecimentos que os sujeitos produzem ao longo do seu caminhar dentro e fora do ambiente escolar. Para Silva (2016), o *espaçotempo* vem se formando como um lugar alternativo em que os professores utilizam para o compartilhamento de experiências pedagógicas, ao mesmo tempo que as recriam, tornando-o parte do processo de formação continuada.

Para uma melhor compreensão desses *espaçotempos*, frequentamos quatro escolas da rede municipal, sendo três na zona urbana e uma na zona rural. Além dos mergulhos com todos os sentidos nos cotidianos da ação docente dos professores, realizamos com eles para articular sentidos das referidas práticas e concepções adotadas. A análise das práticas pedagógicas considerou os momentos de planejamento realizados pela escola envolvendo coordenadores pedagógicos, gestão escolar, entre outros profissionais específicos de cada uma delas.

Conforme já citado, Alves (2009) nos apresenta quatro movimentos teórico-metodológicos propícios à nossa pesquisa, que favoreceram as etapas de problematização, análise e compreensão dos dados produzidos: (a) sentimento de mundo; (b) virar de ponta cabeça; (c) beber em todas as fontes e (d) narrar a vida e literaturizar a ciência. Cada um deles evoca forças epistemológicas e políticas que contribuíram para a discussão acerca da formação continuada de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Inicialmente, apresentamos o procedimento/movimento metodológico das pesquisas nos/dos/com os cotidianos: *o sentimento de mundo* em que Alves (2009), considera que não existe uma forma diferente de se entender ou compreender as tantas lógicas e conexões presentes nos cotidianos se não fizermos um mergulho profundo com todos os sentidos. Para isso, é preciso entender que esses cotidianos são, como já citado acima, *espaçotempos* de criação de conhecimentos, de usos e práticas de linguagem diversas, que quando reconhecidas e potencializadas podem se traduzir em conhecimento legítimo e viável aos usuários – professores e estudantes, praticantes dos cotidianos escolares.

De acordo com Oliveira e Alves (2009, p. 18-19) é preciso reaprender a ver os cotidianos, estando dispostos

[...] a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário (OLIVEIRA; ALVES, 2009, p. 18-19).

Assim, pelo mergulho com todos os sentidos e por meio das rodas de conversa, compreendemos os desafios e possibilidades existentes nos cotidianos das escolas, especificamente no contexto das aulas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Detalhes simples passaram a receber significações profundas, como o cheiro da comida vinda da cozinha (merendamos com os professores), estabelecendo um bate-papo descontraído, neste momento espontâneo do tempo escolar, criando intimidade pedagógica, para capturar acontecimentos, manifestos em diferentes formas de linguagem. Envolver-se nos corredores durante os intervalos de aula, ouvir e participar das conversas com os estudantes, professores e demais membros da escola, forneceu dispositivos à problematização do objeto de estudo: formação continuada de professores.

O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada* (CERTEAU, 2014), e o pesquisador cotidianista, atento a tudo que se passa ao seu redor, deverá saber reconhecer, diferenciar, distinguir, sentir, emocionar-se, o que não é tarefa fácil, pois, o que as autoras chamam de *aprendidoensinado* não é de simples compreensão, pois estas questões não matematizadas se produzem nas margens, com outros fios e sentidos.

Assim, o *sentimento de mundo*, aqui apresentado, exigiu-nos um olhar atento, para além do que já estávamos acostumados a ter sobre as práticas pedagógicas docentes. Estabelecemos, portanto, um circuito de relações interligadas com diversos fatores regulados e emergentes

dos/nos cotidianos dos professores e das professoras colaboradoras da pesquisa. Reafirmamos com Oliveira e Alves (2009, p. 23) que o que acontece “[...] entre eu e os problemas específicos que quero enfrentar; entre eu e os sujeitos dos contextos cotidianos referenciados; entre eu, esses sujeitos e outros sujeitos com os quais tecem *espaçostempos* cotidianos” é sempre eivado de aprendizados e de conhecimentos a construir.

Imersos nas concepções acerca dos estudos cotidianos, estabelecemos com Oliveira e Alves (2009) o segundo movimento metodológico da pesquisa, *virar de ponta cabeça*. O movimento de *virar de ponta cabeça* é responsável pela reorganização da teoria que será utilizada na pesquisa e para isso vários tópicos foram considerados no percurso.

De acordo com as referidas autoras, uma boa pesquisa necessita de uma concreta teoria de apoio que deve ser compreendida como o ponto inicial, e que poderá sofrer mudanças no decorrer do caminho, ou melhor, no percurso que se reconstrói permanentemente, sem perder de vista os objetivos e finalidades da pesquisa. Oliveira e Alves (2009) afirmam que as teorias não são campos fechados, com conceitos inalteráveis, mas devem servir, aos pesquisadores em educação, como campo de referências plurais.

[...]escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entende-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. Isso exige um processo de negação delas mesmas e dos próprios limites anunciados, assumindo-os, no início mesmo do processo e não ao final quando “outra verdade as substituir” (OLIVEIRA; ALVES, 2009, p. 24).

Comprendermos que as escolhas teóricas devem ser tomadas com base na abordagem da pesquisa, deve e precisa ser entendida logo no início, não como um ponto fixo, que não pode ser mudado ou alterado, e sim como algo que funcione como referência para captura, problematização, análise e compreensão dos dados construídos em seu percurso. Para isso, não fizemos uso apenas daquilo que já sabíamos – as leis, regras e processos, como simples repetição. Ao contrário, nossa ideia foi criar outras maneiras de entender a formação continuada de professores de Língua Portuguesa – anos finais, a partir de suas próprias vivências (astúcias, criações, táticas) cotidianas.

As pesquisas dos/nos/com os cotidianos credibilizam *espaçostempos* inusitados de suas práticas como critério e referência, sem excluir da análise e compreensão outros referenciais, talvez por isso, a abordagem tenha a complexidade como um de seus fundamentos epistemológicos. Partindo desses pressupostos, fomos capazes de recriar convicções

apreendidas em nosso processo formativo inicial, articulando dificuldades cotidianas enquanto resistência e maneira de superar as heranças e experiências formativas academicistas.

Para o desenvolvimento do trabalho ancorado na abordagem das pesquisas nos/dos/com os cotidianos nos dispomos a assumir outras leituras a fim de interpretar práticas invisibilizadas pela lógica dominante. Para isso, a imersão aconteceu de maneira implicada, sem a preocupação com categorizações e classificações prévias. Foi nessa instabilidade – incertezas, acontecimentos e imprevisibilidades – que nos colocamos nos circuitos cotidianos da escola, das aulas e demais práticas pedagógicas e docentes dos professores e das professoras de Língua Portuguesa.

A instabilidade a que nos referimos implicou lançar-nos “no mergulho” sem “boias”, ou seja, livre para apreender situações e acontecimentos, criando novos sentidos por meio de um “abrigo” que é concedido por meio das inseguranças que o próprio caminho nos fornece ao ser percorrido (OLIVEIRA; ALVES, 2009).

Os cotidianos exigem de pesquisadores em educação que adotam seus princípios, a consciência de que os fatos, práticas capturadas, problematizadas, analisadas e compreendidas pertencem a um mundo complexo, tecido por diferentes concepções, teorias consagradas, métodos utilizados, fontes consultadas, fatos analisados, invenções, resistências, entre outros. Embora muito introdutoriamente, foi preciso estabelecer múltiplas e complexas relações entre esses múltiplos e complexos contextos (OLIVEIRA; ALVES, 2009) cotidianos em que nos aventuramos para produzir conhecimentos significações.

Segundo Morin (1995), a complexidade está ligada a uma posição teórico-metodológica em que precisamos ser capazes de realizar a interseção entre noções, conceitos, teorias e práticas, sem que uma esteja subordinada a outra. A complexidade é composta, como afirma o citado autor, de muitas camadas que se interrelacionam e são interdependentes, por isso, uma não é subordinada a outra de maneira hierárquica, ao contrário, são complementares. No contexto da formação continuada de professores de Língua Portuguesa, entendemos que suas práticas cotidianas constituem camadas da complexa rede do trabalho educativo escolar. Portanto, virar de ponta cabeça implica reconhecer e valorizar as tantas práticas cotidianas como possibilidade formativa docente (OLIVEIRA, 2009; ALVES, 2009).

Na continuidade da pesquisa, o terceiro movimento que assumimos com Alves (2009) foi o de *beber em todas as fontes*. Esse movimento surge pela dificuldade em aceitar o múltiplo, os diferentes sentidos, caminhos a serem percorridos, dos vários aspectos a serem analisados, das inúmeras regras e das mais variadas fontes que utilizaremos para construir reflexões ao objeto em estudo – a formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

Ainda sobre esse movimento metodológico da pesquisa – *beber em todas as fontes* –, Alves (2009, p. 28) afirma: “ao lidar com o cotidiano preciso, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, na tessitura de novos saberes necessários”. Os textos produzidos pelos professores em sala de aula, a própria condução das aulas, o uso das redes sociais e outras modalidades de uso da linguagem, quando presentes nos cotidianos pesquisados podem ser abordados como fontes potentes de construção de conhecimentos.

Vale salientar que, ao fazermos a opção pelo movimento de *beber em todas as fontes*, estávamos dispostos e sabedores de que nos depararíamos e, ao mesmo tempo, incorporaríamos o diverso e suas múltiplas expressividades individuais que resultaram no assumir o desigual e o heterogêneo como constitutivo do *corpus* da pesquisa.

É necessário olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as diferentes expressões surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, muitas vezes utilizada para impressionar alguém postado de lugar superior, pois são iguais ou repetitivas (ALVES, 2009, p. 29).

A prática do mergulho nos cotidianos para captura do sentimento de mundo, virar de ponta cabeça, para reconhecer outras maneiras de ser, agir e sentir no mundo e beber em diferentes fontes, para dilatar a compreensão do objeto em estudo, implicou em outro movimento fundamental, designado por Alves (2009) de *narrar a vida e literaturizar a ciência* nos ajudaram a interpretar os dados obtidos nos relatos de práticas de nossos conversantes da pesquisa.

Segundo Alves (2009), uma outra escrita será necessária de aprender, aquela que expressa múltiplas linguagens: sons, imagens, toque, cheiros etc. Nessa mesma compreensão, entendemos que ela poderá não ser chamada de “escrita”, e ainda assim, não linear. Ela será capaz de tecer uma rede de múltiplos e diferentes fios, tendo como ponto crucial da pesquisa a pergunta: “Pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma *escrita*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*” (ALVES, 2009, p. 31).

Assumimos a ideia de que ao narrarmos uma história, seremos um *narrador praticante*, trançando redes de múltiplos relatos. Esses relatos vêm, aos poucos, chegando até nós para que possamos inserir o nosso próprio modo de contar, exercendo assim a *arte de contar histórias* (ALVES, 2009), arte essa de suma importância para quem vive o cotidiano junto ao *aprenderensinar*. Não nos afastamos, com a arte do contar, de uma escrita científica, ao contrário, ampliamos as possibilidades de construção de conhecimento.

A arte de contar histórias é antiga. Podemos lembrar dos gregos ao contarem a *Iliada*, que narram fatos históricos recheados de feitos heroicos, lembrando ainda que ela se torna mais funcional nos *espaçotempos* do cotidiano cultural. Assim, fazendo um entrelaçamento com os cotidianos escolares dos professores de Língua Portuguesa, *espaçotempo* de nossa pesquisa, narramos considerando a multiplicidade de *saberesfazeres* praticados.

Desse modo, passamos a compreender que o ato de narrar/contar compreende um processo semelhante ao de tecer fios, de relatar passagens, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras, que na sequência irá compor um desentrelaçamento de eventos, e neles envolvem-se elementos essenciais de uma narrativa como é o caso de personagens, tempo, espaço, enredo, narrador e o clímax.

A partir de Sodré (1985), Todorov (2013) e Salvatore D’Onofrio (2007), conceituamos, semanticamente, o que são narrativas fazendo uma tessitura com o cotidiano. Sodré (1985), entende as narrativas por meio da continua o de fatos, que podem ocorrer no plano real ou no plano da fic o, compreendendo-as enquanto “discurso capaz de evocar, através da sucessão temporal e encadeada de fatos, um mundo dado como real ou imaginário, situado num tempo e num espaço determinados” (SODRÉ, 1985, p. 75). A narrativa tem a capacidade de colocar, diante de nós, o conhecimento do indivíduo narrador e do mundo ( poca, estilos, performances) em que vive.

Para Todorov (2013), a narrativa pode ser compreendida como um elo que tem uma história como cerne, na sucessão de episódios que cria uma rela o entre passado, presente e futuro. Para o mesmo autor, a narrativa deve ser entendida, ainda, como história e discurso. História pelo fato de conter uma realidade que desencadeia episódios já acontecidos e personagens que podem se confundir com a realidade. E discurso pelo fato de ter um narrador que relata a história por meio dos seus interlocutores.

A narrativa se constitui na tensão de duas forças. Uma é a mudança, o inexorável curso dos acontecimentos, a interminável narrativa da “vida” (a história), onde cada instante se apresenta pela primeira e última vez. É o caos que a segunda força tenta organizar; ela procura dar-lhe um sentido, introduzir uma ordem. Essa ordem se traduz pela repeti o (ou pela semelhança) dos acontecimentos: o momento presente não é original, mas repete ou anuncia instantes passados e futuros. A narrativa nunca obedece a uma *ou* a outra a força, mas se constitui na tensão das duas (TODOROV, 2013, p. 21).

Assim, entendemos que não são os episódios contados que marcam, e sim a forma exercida pelo narrador, que faz com que seus interlocutores passem a conhecer. É por meio das narrativas que passamos a ver o mundo de outra maneira.

Salvatore D’Onofrio (2007) nos faz entender a narrativa como discurso, em que os episódios irão se entrelaçar em um dado tempo e espaço já determinados, enfatizando que “[...] todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens, cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinado” (SALVATORE D’ONOFRIO, 2007, p. 46).

Nas narrativas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental/Anos Finais da rede municipal de ensino de Pendências/RN, buscamos reconhecer possibilidades formativas cotidianas à luz do atual contexto de imersão desses professores, traduzindo-se em possíveis contribuições ao processo de formação continuada dentro da referida rede de ensino.

1.1.2 As rodas de conversa como procedimento metodológico

As pesquisas de cunho qualitativo possibilitam o uso de diversos procedimentos para o seu desenvolvimento, consideram as subjetividades dos sujeitos envolvidos. Dentre estes procedimentos, as rodas de conversa vêm se constituindo um dispositivo relevante para captura e tradução de sentidos, cujo objetivo é possibilitar um ambiente mais dinâmico e menos inquisidor, para que os diálogos possam ocorrer amplamente.

Conversa, do latim *conversatio*, etimologicamente quer dizer ‘viver com’, ‘encontrar-se com frequência’. Formada por ‘com’ (junto) mais ‘vertere’ (voltar-se para), essa palavra nos exprime a ideia de *versar com o outro*, estar junto na situação de fala, estar ali onde circula e se partilha a palavra (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018, p. 163; destaque dos autores).

Compreendemos melhor, segundo os autores, que o ato de conversar necessita de um estilo, de uma postura. Para que esta possa acontecer com fluência e atingir seu objetivo, é necessário desprendimento, escuta e tempo, não podendo ocorrer se, no mínimo, duas pessoas não estão disponíveis, não se doam ou simplesmente não se ouvem.

Partindo dessa ideia, reafirmamos a nossa opção por esse procedimento, entendendo que este atenderá a necessidade de reconhecer inéditos-viáveis (FREIRE, 2020) à formação continuada de professores de Língua Portuguesa – objeto de estudo da pesquisa. Entendemos, a partir de Alves e González-Monteagudo (2019, p. 161) que “as rodas de conversa permitem a livre expressão dos participantes [conversantes]” e afirmam que o termo “roda de conversa” utilizado em suas pesquisas foi utilizado para manter um ambiente mais livre e menos tenso, que geralmente é imposto na relação entre pesquisador e pesquisados.

É na procura dessa expressividade, entre outros fatores, que buscamos, junto aos nossos conversantes, dentro ou fora das escolas, durante a realização das rodas de conversa, uma maior interação para construirmos sentidos à formação continuada, colaborando com o campo de estudo e impulsionando outras maneiras de pensar a política de formação de professores, ainda muito voltada a formação cognitivo-instrumental.

As rodas de conversa como procedimento metodológico de pesquisa nos possibilitaram enxergar a importância de cada conversante, sendo eles sujeitos sociais de direito que colocaram à nossa frente a oportunidade de rememorar momentos, de produzir um novo pensar sobre o próprio trabalho, sobre o cotidiano, compartilhando experiências e ampliando redes de saberes-fazer.

Quando utilizamos as rodas de conversa pela primeira vez como metodologia de pesquisa, as caracterizamos como um instrumento utilizado como fonte de pesquisa [...] buscando uma interação entre os diferentes sujeitos da pesquisa (ALVES; GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, 2019, p. 158).

Entendemos que esses momentos das/nas rodas de conversas, também se constituíram momentos formativos que colaboraram e suscitaram reflexões que ultrapassaram os objetivos da pesquisa, evidenciando aos professores envolvidos, por exemplo, outras maneiras de pensar-praticar a sua formação continuada. As rodas de conversa são espaços privilegiados em que os sujeitos cotidianos podem falar, refletir, sentir, relacionar, expor suas opiniões, e por que não dizer criar vínculos afetivos, tão necessários aos processos educativos escolares.

1.2 A DOCÊNCIA COTIDIANA ARTICULANDO O OBJETO DE ESTUDO

A abordagem qualitativa e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos exigiu-nos enlaces com contextos culturais e sociais que nos formaram e criaram em nós o desejo de ser mais, como afirma Freire (2002). Nessa perspectiva, propomos, na presente subseção, uma incursão na história de vida do pesquisador e as diferentes redes formativas.

Esclarecemos, antecipadamente, que não se trata de uma autobiografia, ou história de vida como método de trabalho de pesquisa, uma vez que apenas desejamos evidenciar, nessas redes, sujeitos e processos que contribuíram para que a formação continuada de professores se tornasse temática central em nossas pesquisas. Portanto, nesta subseção assumimos a primeira pessoa do tempo verbal para melhor expressar traços dessa história de vida, como movimento implicado ao objeto de estudo.

Nasci e obtive minhas primeiras aprendizagens em uma comunidade da zona rural, o que para mim nunca foi problema, sempre me sentia uma pessoa inteirada com as questões sociais e culturais da cidade, inclusive diferenciando-as. Reconheço que, assim como as áreas periféricas da cidade, o campo também sofre muito com a falta de assistência do poder público, em suas mais diversas esferas de serviço, como saúde, educação, assistência social, habitação entre outros. Como as demais crianças daquela época, tive problemas com o acesso à formação escolar, pois morava a 6 km de distância da escola localizada na cidade. Ribeirinhos, morando às margens do Rio Piranhas-Açu, em períodos de chuvas intensas, ficávamos ilhados, impondo-nos uma distância maior para fazer a travessia.

Essas barreiras políticas e geográficas eram vistas pelo meu avô como desafio a ser superado, por isso sua leitura de mundo sempre nos recomendava: “meu filho, estude para ser alguém na vida”. Meu avô não era letrado na competência do conhecimento acadêmico, mas entendia que o enfrentamento das desigualdades sociais poderia ser mais coerentemente superado com as competências do conhecimento escolar.

O pensar do meu avô serviu-me de mola-mestra, de inspiração para acreditar que a educação não transforma a realidade social como um todo, mas, como aprendido com Freire (2002), nos transforma e às nossas ações sociais. Sendo filho de pais trabalhadores semialfabetizados, a escola apresentava-se para eles e para mim como *espaçotempo* de transformação pessoal e social. Dessa forma, as orientações advindas de meu avô e de meus pais foram se constituindo exemplos de força, coragem e perseverança, o que desigmo de *letramento parental*, ou seja, os primeiros textos sociais com os quais mantive contato, foram estes de meus familiares e suas experiências com o mundo real e concreto.

No processo formativo escolar, muitos atores estiveram presentes, entre eles estão os meus ex-professores, do ensino fundamental ao ensino superior. Esses atores são relevantes no processo educativo, pois me fizeram pensar e, ao mesmo tempo, implicar-me com o que compreendo por educação, das lutas que empreendo frente as dificuldades sociais impostas por modelos econômicos e culturais hegemônicos.

As aulas e as atividades encaminhadas, principalmente a partir do Ensino Médio, criou muitas inquietações, colocando-me a pensar no que poderia ser feito para enfrentar as problemáticas sociais e culturais em que estava imerso. Lembro, a partir desse momento, das primeiras lutas, militâncias e engajamento político com a educação, mediadas pelos professores, pela participação no grêmio estudantil, na reivindicação de transporte escolar para a locomoção de estudantes da comunidade até a cidade, e o envolvimento com os órgãos

colegiados no momento da formação no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Ipangaçu.

O ingresso na universidade para cursar licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) ampliou algumas visões políticas da educação, tomando a língua e a linguagem como recurso mediador de processos de transformação social. O momento da formação em Letras aconteceu simultaneamente à oportunidade de viver minha primeira experiência profissional – o trabalho dentro de uma escola.

Ao começar a cursar a licenciatura em Letras, passei a enxergar, por meio das disciplinas cursadas, que o componente curricular de Língua Portuguesa é fundamental para o desenvolvimento e a transformação dos sujeitos. Sabendo ler, escrever e interpretar, por exemplo, os indivíduos conseguirão desenvolver muitas outras habilidades dentro e fora do contexto escolar, ou, em outras palavras, desenvolver-se-á melhor em sociedade.

Dentro da escola, exerci cargos administrativos e pedagógicos, *espaçotempo* em que me deparei também com os órgãos colegiados, como por exemplo o Conselho de Classe. A partir da participação nesse colegiado, observei alguns índices que me chamaram a atenção, índices reveladores de baixo rendimento escolar, especificamente relacionado à disciplina de Língua Portuguesa. Tal problemática evidencia deficiências cognitivas discentes, podendo ser resultantes da ausência de reflexões acerca da prática docente em contextos de formação continuada etc., embora reconheça que esse colegiado possibilita, em tese, a criação de alternativas às problemáticas existentes na escola.

Como afirmado, essas deficiências poderiam estar relacionadas a diversos fatores, mas entendia que a formação dos professores era fulcral nessa leitura dos dados. Nesse sentido, coloquei-me a perguntar: quais são os processos formativos de que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental dispõem para realizar o seu trabalho docente?

Essa questão impulsionou cada vez mais minha participação no conselho de classe, da gestão escolar, das reuniões de planejamento entre coordenadores pedagógicos e professores, entre outras funções pedagógicas e administrativas assumidas quando do trabalho na escola. A indagação nos possibilitou uma reflexão acerca da compreensão da língua como atividade cognitiva discursiva, conseqüentemente, como uma das principais possibilidades de interação com a sociedade.

Desse modo, é nesse contexto que emerge a necessidade de compreender quais políticas e processos de formação continuada foram pensados-praticados para e pelos professores que

lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental, e de que maneira esses processos poderiam comprometer/colaborar com a qualidade da aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes deste nível de ensino.

Ao analisarmos dados obtidos por meio dos resultados das avaliações de larga escala, nos últimos anos (2013-2021), de avaliações externas realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para diagnóstico da aprendizagem e desenvolvimento escolar dos estudantes da Educação Básica, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), o município de Pendências/RN, apesar de apresentar um declínio nos anos de 2017 e 2019, tendo como referência o ano de 2015, como observa-se no quadro 1, que representa o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), medido no período de 2013-2021, o mesmo consegue manter uma certa estabilidade, apesar de não atingir as metas projetadas.

Quadro1 - Resultados e Metas do IDEB (2013-2021)

Estado do RN, município de Pendências – Série/Ano 8ª Série / 9º Ano									
IDEB observado					Metas projetadas				
2013	2015	2017	2019	2021	2013	2015	2017	2019	2021
3,6	4,0	3,3	3,0	4,1	3,3	3,6	3,9	4,2	4,4

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultado>. Acesso em: 10 out. 2022.

Com base nos dados apresentados acima, observamos uma elevação na constatação deles, ao verificar a última medição comparando-a com o ano de 2019 que fez com que o município voltasse a ter um bom desempenho, mesmo não atingindo a meta projetada. Nesse sentido, somos² conscientes de que tais avaliações não revelam contextualmente os níveis de aprendizagem dos estudantes, tampouco a capacidade profissional dos professores da rede, haja vista que o seu formato e sua aplicação são, por vezes, descontextualizados da realidade educacional do município.

Entretanto, pressupomos que os índices de aprovação e de reprovação, bem como a média dos alunos nessas avaliações, podem estar relacionados a falta de formação continuada específica para os professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, e em especial os que lecionam o componente curricular de Língua Portuguesa. Evidentemente que a situação de

² A partir desta seção, retomo o uso do verbo na primeira pessoa do plural.

aprovação/reprovação não se restringe à formação, indicadores externos, tais como condições simbólicas e materiais definem também estas situações.

Partindo desse ponto, emerge em nós um desejo de pensar melhor como ocorrem os processos de formação continuada para os professores da rede municipal de ensino de Pendências/RN, como por exemplo: se existe acompanhamento as escolas, com o objetivo de reconhecer ações formativas em seu interior, para além das proposições advindas das instituições mantenedoras; identificar se existe uma escuta sensível dos professores, a fim de identificar dificuldades e expectativas; reconhecer como a secretaria de educação planeja e executa os processos formativos e; compreender se a avaliação destes resultados se implicam e de que maneira se implicam a processos de formação docente.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo dessa investigação se definiu como sendo *processo de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Pendências/RN*.

Diante do exposto, acreditamos que problematizar processos de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino em Pendências/RN favoreceu a desconstrução de determinadas crenças pedagógicas, principalmente aquelas que relacionam os processos de ensino-aprendizagem da língua materna ao rendimento quantitativo dos estudantes nas avaliações externas. Assim, teremos oportunidade de colaborar com a ressignificação de concepções e de práticas pedagógicas desses professores.

1.3 SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA E SEUS CONTEXTOS DE PRÁTICA

A pesquisa desenvolveu-se no município de Pendências/RN, cuja população estimada, segundo dados do IBGE (2021) é 15.411 habitantes, distribuída em uma área total de 419,137m², o que gera uma população relativa de trinta e dois habitantes por quilômetro quadrado. Pendências/RN foi desenvolvida em um território marcado por lutas indígenas de tribos distintas, eram as aguerridas tribos dos índios Cariris e Janduís, os primitivos habitantes das terras pendencianas.

A rede municipal de ensino conta hoje, conforme dados do Educacenso (2020), com onze escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos, situadas na zona rural e urbana, atendendo a um total de 1.946 estudantes regularmente matriculados no ano de 2020.

Para o desenvolvimento da pesquisa, convidamos quatro professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, de quatro escolas distintas para uma

conversa inicial acerca de suas práticas pedagógicas com o componente curricular, seus processos de formação inicial e continuada, suas experiências profissionais (tempo de magistério) com este público e o tempo de atuação na rede municipal de ensino de Pendências/RN. Esse primeiro mergulho com todos os sentidos (ALVES, 2009) serviu para que estabelecêssemos perguntas e marcos norteadores para o desenvolvimento das rodas de conversa – procedimento metodológico assumido com e na pesquisa com os cotidianos.

As informações construídas com as rodas de conversa se constituíram em *corpus* do trabalho, analisado e interpretado a luz de concepções democratizantes de formação continuada de professores, ou seja, aquelas que entendem a formação emergindo da prática, ou que ressignificam na prática políticas e recomendações externas ao fazer docente.

Os professores são apresentados ao longo do texto por meio de pseudônimos, a fim de manter acordo firmado com o pesquisador. A escolha dos pseudônimos deu-se por meio dos gêneros textuais, nada mais coerente, haja vista que o objeto de estudo, formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, envolve também o trabalho com gêneros textuais, conteúdo bastante trabalhado dentro da disciplina, independente do ano ou modalidade. Assim, usaremos os seguintes pseudônimos: *Cordel*, *Conto*, *Crônica*, *Carta* e *Biografia*. Esse último surge em substituição a um dos nossos conversantes, que, por motivos particulares, deixou de lecionar na rede de ensino.

No dia 20 de setembro de 2021, realizamos visita a uma das escolas para conversar com a gestão e apresentar a proposta de pesquisa. Nesse momento, aproveitamos e solicitamos para que o gestor agendasse uma conversa com a professora do componente curricular de Língua Portuguesa, e no momento, após apresentar a intenção de pesquisa, solicitamos que assinasse *carta de anuência*, a fim de preservarmos, eticamente, os envolvidos. A *Profa. Cordel* mostrou-se disponível e interessada em colaborar com a pesquisa, agendando para um dia em que não tinha expediente a cumprir na escola, a próxima conversa.

A conversa com a *Profa. Cordel* ocorreu em seu ambiente de trabalho, uma escola da rede pública municipal. A referida professora já tem dez anos de experiência na área da educação, licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com habilitação em Língua Portuguesa, possui quatro especializações, justificando que essas formações são impulsionadas por sua vontade de estudar e de construir novos conhecimentos para trabalhar com seus alunos.

Observamos na conversa com a *Profa. Cordel*, que além do trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino em Pendências/RN, por meio de vínculo de contrato temporário – processo seletivo, a professora é celetista em uma outra cidade, em média

sessenta quilômetros de distância uma da outra. Percebemos em sua fala, que demonstra ter preocupação com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, observando sempre suas maiores dificuldades para que juntos, superem os obstáculos encontrados. “Os nossos alunos, merecem a melhor educação, receber o melhor ensino” (Conversa com a Profa. Cordel, set./2021).

Duas questões nessa primeira conversa nos chamaram atenção: a primeira, refere-se aos vínculos que a professora tem, ambos como celetista. Essa afirmação revela dois indicadores importantes à nossa reflexão, primeiro a de que os professores em nosso país têm baixos salários, obrigando-se a exercer mais de uma jornada, e o segundo, está relacionado ao tempo disponível para formação continuada, entendida neste trabalho como processo que ocorre a partir da prática. Também não se pode deixar de evidenciar que o sistema de contratação provisória, causa uma rotatividade prejudicial ao acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e da própria organização político-pedagógica do professor.

A segunda questão, que consideramos relevante na discussão, é o empenho da professora com a aprendizagem dos estudantes. Esse posicionamento nos instigou a pensar os indicadores *tempo* e *qualidade* nesse processo de ensino desenvolvido pela professora no contexto das duas jornadas de trabalho, atendendo a uma demanda excessiva de alunos para um só professor, como também o deslocamento diário entre as duas cidades. O que emerge como qualidade nesta relação, a aprendizagem do conteúdo programático simplesmente, ou a reflexão da língua enquanto movimento de transformação de si e da sociedade?

Na continuidade da apresentação do projeto de pesquisa, realizamos no dia vinte de setembro de dois mil e vinte e um, visita a mais uma escola da rede, e mantivemos contato com o segundo professor colaborador de Língua Portuguesa – denominado de *Prof. Conto*, e na ocasião apresentamos os objetivos da pesquisa, e em seguida solicitamos a assinatura da *carta de anuência*.

A conversa inicial com o referido professor ocorreu, também, no ambiente de trabalho, após seu horário de aulas, sem comprometer o tempo pedagógico dos estudantes. Com 22 (vinte e dois) anos de experiência na área da educação, formado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e em maio de 2014 concluiu uma segunda habilitação em Língua Espanhola pela mesma universidade. O *Prof. Conto* está concluindo uma especialização em nível *lato sensu* em Revisão textual por uma faculdade privada.

O *Prof. Conto* é do quadro permanente da rede municipal de ensino de Pendências/RN e da rede estadual de ensino do RN (nesta última, encontra-se cedido a um trabalho

administrativo na 6ª Diretoria Regional em Macau/RN). Conseguimos captar na conversa com o *Prof. Conto* que este demonstra ter uma grande preocupação com os seus alunos, que vai além dos processos de ensinar e aprender o conteúdo da disciplina. Sua preocupação volta-se a uma prática interdisciplinar, evidenciando dimensões desportivas, de saúde e outros contextos que formam o estudante.

Quando pensa a formação continuada de professores, entende-a como ação que deve articular-se com outras dimensões sociais presentes na comunidade.

Então, essas formações continuadas, elas têm que abranger, de um certo modo, muitos pilares e dentre esses temos que trazer a educação para dialogar com a saúde, para dialogar com a educação, com o esporte, com a cultura, precisamos trazer também de forma muito significativa a ação social junto com a promoção que nossos alunos estão dentro desse campo” (Conversa com o Prof. Conto, set./2021).

Ao interpretar essa narrativa, notamos uma preocupação do professor em articular diferentes saberes para uma formação mais integral do estudante, desenvolvendo com essa prática um espírito crítico, solidário e implicado com seus estudantes. Desse relato, encontramos como disparador de conversa, a questão da *interdisciplinaridade* e da *educação integral*, que serão retomadas mais detalhadamente nas reflexões da seção de análise e interpretação desta dissertação.

O contato com o terceiro professor de Língua Portuguesa, da Rede municipal de ensino de Pendências/RN aconteceu também no dia 21 de setembro de 2021 no turno matutino, e desta feita, designamo-lo por *Prof. Crônica*. A conversa com o referido professor ocorreu nas dependências da escola em que desempenha o seu trabalho docente.

Destacamos da conversa, trecho em que o professor afirma: “a busca de um trabalho coletivo em prol do aluno, é muito importante dentro da instituição” (Conversa com o Prof. Crônicas, set./2021). Esse trabalho coletivo dentro da escola, faz com que o estudante não seja encarado como um depósito de conhecimento disciplinar. Trabalhar coletivamente, de acordo com o professor, é estabelecer cotidianamente um diálogo entre os colegas das demais disciplinas, a fim de efetivar a qualidade do processo *aprender e ensinar* que se revela, tanto nos resultados das avaliações de larga escala, como especificamente na aprendizagem significativa dos estudantes.

Em nossa conversa, o *Prof. Crônica* revela estar a vinte dois anos exercendo a docência na área específica em que é formado, Letras com habilitação em Língua Portuguesa – formado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Um ponto que nos chamou a

atenção – mas que de forma alguma o desqualifica – é o fato de possuir todo esse tempo de experiência profissional, mas não possuir nenhuma especialização *lato sensu*. Sobre esse aspecto da formação em nível de pós-graduação, afirma:

[...] não, eu não tenho nenhuma pós e com certeza reflete sim. Quando você tem a pós-graduação implica que você avançou um pouco mais na questão dos estudos e isso tende a fazer a melhoria também da sua prática. Embora a minha graduação tenha sido feita no formato presencial, o que me deixa muito confiante para estar em sala de aula. (Conversa com o Prof. Crônica, set./2021)

Reconhecemos no relato do professor, a consciência da necessidade de fazer uma formação continuada a nível *lato sensu*, para qualificar sua prática docente, especificamente a prática em sala de aula. Quanto ao objeto de estudo – formação continuada de professores de Língua Portuguesa, pensada na perspectiva contextual, notamos que o professor, apesar da ausência de uma pós-graduação *lato sensu*, participa de constantes processos formativos ofertados pela rede de ensino, na qual é professor.

Um disparador relevante às nossas reflexões, apresentado pelo *Prof. Crônica* é o *trabalho coletivo*, que segundo sua afirmação, contribui com o sucesso da aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, entendemos que o trabalho coletivo, apresenta potencialidade para as conversas seguintes com os professores acerca de formação continuada.

O quarto professor, designado de *Prof. Carta* se disponibilizou a colaborar com a pesquisa, atendendo-nos inicialmente em duas escolas em que exerce a docência, no contexto de seus dez anos de experiência na área da educação. Formado em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com habilitação em Língua Portuguesa, possui duas especializações a nível *lato sensu* e justificou possuir essas especializações por alguns motivos, tais como: ampliar seus conhecimentos; aplicar esses conhecimentos junto a seus alunos, e sempre manter seu currículo atualizado pelo fato de ser professor celetista. As especializações são voltadas para a área educacional, sendo uma em Libras e outra em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Arte e Literatura.

O *Prof. Carta* leciona no Ensino Fundamental/Anos Finais com o componente curricular de Língua Portuguesa, conforme sua formação inicial. Também é professor celetista em uma outra cidade, em média sessenta quilômetros de distância uma da outra. Percebemos em sua narrativa que demonstra um pouco de insatisfação acerca do deslocamento que compromete seu planejamento, sua didática entre outros aspectos no processo de ensinar.

O fato de trabalhar em mais de uma cidade e em três escolas diferentes acaba, segundo o *Prof. Carta*, comprometendo seu trabalho, haja vista que o tempo utilizado para se deslocar poderia ser melhor aproveitado no planejamento e na organização de materiais didáticos.

O primeiro contato com esse professor mobilizou, novamente, o disparador da *valorização profissional docente*, e atrelado a ele a questão *tempo* para melhor pensar-praticar sua atividade docente. Ao nos depararmos com os dados das avaliações de larga escala, a sociedade não identifica essas variáveis que afetam diretamente na qualidade dos resultados. Insistir no debate da valorização profissional como dispositivo a ser trabalhado em processos de formação continuada de professores é urgente, pois não será possível avançar nos resultados quantitativos, como desejam alguns gestores, se estas questões políticas e de direito não foram superadas.

Notamos que não existe uma política de valorização profissional docente que se efetive no sentido de destinar uma carga horária específica dos professores para a realização de planejamento e formação continuada, deixando-os muitas vezes sobrecarregados na organização do trabalho pedagógico. Quando enfatizamos acerca dos momentos formativos, temos uma primeira impressão de que tais momentos se restringem ao planejamento quinzenal que ocorrem no contraturno e que são, muitas vezes, utilizados para repasses de informações a critério da gestão escolar. Porém, a rede de ensino constantemente oferece formação continuada para os professores, mesmo sem ter um tempo específico, dentro de sua carga horária, a fim de promover a participação de todos.

1.4 SENTIDOS POLÍTICOS, EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA PESQUISA

De acordo com o dicionário *online Dicio* (2021), a palavra “sentido” pode ser compreendida como sendo uma maneira de pensar ou ponto de vista que estabelecemos acerca de algo ou de alguma coisa em determinado contexto de uso. Para Matui (1995, p. 84), amparado na reflexão sociogenética do russo Lev Semionovich Vygotsky, entendemos por sentido “a soma dos eventos psicológicos (ou de experiências) que a palavra evoca na consciência da pessoa. É o sentido que uma coisa tem para uma pessoa individualmente, de acordo com suas experiências passadas”.

Assim, os sentidos atribuídos a este trabalho articulam um conjunto de concepções epistemológicas, metodológicas, políticas e pedagógicas dos professores colaboradores e de nossos referenciais teóricos.

1.4.1 Os sentidos políticos da pesquisa

Os sentidos políticos da pesquisa ancoram-se na ideia de que a política acontece em ciclos, sendo produzida na relação prática-teoria-prática, ou seja, é a prática que exigirá a definição de políticas para suas demandas. Mas, nem sempre a política pensada no âmbito do estado considera todas as demandas da prática, nesse sentido, quando retornam à prática, tanto podem ser refutadas, como ressignificadas.

Para Ball e Mainardes (2011), falar em política é falar de algo que não apresenta um único sentido e, com isso, não devemos atribuir a ela mais razão do que a mesma mereça. Assim, “as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade [...]” (BALL e MAINARDES, 2011, p. 13). Com esse pensamento, não podemos excluir o Estado nesse debate, pois sua presença e participação é de suma importância para a efetivação das referidas políticas, ao mesmo tempo em que devemos manter vigilância com suas ações políticas.

O Estado desempenha papel determinístico na definição das políticas públicas, objetivando regular por meio de um texto (a legislação) o que deve ser efetivado no contexto da prática. Porém, nem sempre o proclamado em texto, coaduna-se com a prática. De acordo com Ball e Mainardes (2011, p. 13): “[...]na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica”. Devemos, portanto, estar atentos a política em seu contexto de influência e seu contexto de texto, interpretando questões que passam despercebidas, do tipo: grupos que a elaboraram, partidos políticos envolvidos, como se deu a participação da comunidade etc.

Nesse sentido, afirmamos reiteradas vezes com Ball e Mainardes (2011, p. 13) que “as políticas, em geral, são pensadas e escritas em contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades [...]”. Assim, essas políticas só poderão ser facilmente executáveis quando forem pensadas e construídas de maneira coletiva e plural, envolvendo os sujeitos e as necessidades da base, do contexto de prática.

Por essa perspectiva, devemos pensar o Estado como “um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14), não devendo dele nos esquivar; ao contrário, é preciso que a implantação de políticas educacionais eficazes, por exemplo, deva ser oriunda da mobilização da sociedade, das necessidades dos grupos

populares, dos movimentos organizados, dos sindicatos, associações e diferentes grupos organizados.

Para a realização de nossas análises e interpretações, a partir das rodas de conversa com os professores colaboradores da pesquisa, buscamos em Ball e Mainardes (2011, p. 36) a assertiva de que “pesquisadores críticos ou preocupados com a justiça social são geralmente tão culpados por esse tipo de análise, com foco único, quanto cientistas políticos”, pois, na condição de pesquisadores, devemos estar atentos para os contextos em que emerge e se efetiva a política, e se estas contribuem com a justiça social e bem-estar de todos.

Bobbio, Mattucci e Pasquino (2016), em seu dicionário sobre o que é política, afirmam:

O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem, não à do poder do homem sobre a natureza. Esta relação de poder é expressa de mil maneiras, onde se reconhecem fórmulas típicas da linguagem política: como relação entre governantes e governados, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc. (BOBBIO; MATTUCCI; PASQUINO, 2016, p. 955).

Assim, para que possamos entender com clareza como o poder político se manifesta em contextos particulares, locais, devemos pensá-lo a partir dos diferentes sujeitos de poder – os sujeitos políticos diretos (ativos) que representam o povo e são responsáveis pela elaboração e difusão da política, e os sujeitos indiretos (inativos), que são nessa perspectiva uma produção da força e exercício de poder dos sujeitos ativos.

A Constituição Federal (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), o Plano Decenal de Educação (PDE, 2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN, 2002), o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura (2005), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, 2007), Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação (2007), a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II (2013), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), o Plano Estadual de Educação (PEE, 2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2020) são algumas

dessas políticas orientadoras diretas ou indiretas de formação continuada de professores, algumas delas com caráter mais democratizantes e outras com funções determinísticas, apenas.

Dessa maneira, cria-se uma relação dicotômica e hierárquica entre os diferentes sujeitos de poder, que de acordo com os referidos autores, se distinguem em poder econômico, poder ideológico e poder político. Para melhor compreensão, apresentamos cada um desses poderes, de modo que amplie e contribua com a defesa do objeto de estudo em questão da pesquisa – a formação continuada de professores de Língua Portuguesa.

Em uma visão mais clássica, podemos afirmar que o poder econômico se manifesta pelo acúmulo de bens materiais, de capital, isso em um contexto social agroexportador, fabril, fases históricas do capitalismo que deixaram suas marcas pelo processo de expropriação de um grupo sobre outro.

Na contemporaneidade, o poder econômico não está vinculado necessariamente a bens materiais, mas aos bens simbólicos, incluindo os bens imateriais – conhecimento, informação etc. Esse processo de acumulação, seja material ou simbólico não é justo, e cria sistemas de opressão entre os grupos, ou seja, quem acumula não partilha, ao contrário, utiliza-se do poder para dominar e manter seu *status quo*. Por isso mesmo, observamos nas conversas iniciais com os colaboradores da pesquisa, que muitos precisam trabalhar em vários turnos, com muitos vínculos, para suprirem a falta de recursos básicos, provocada pela desigual relação de poder entre classes sociais.

No que se refere ao poder ideológico, aquele oriundo de grupos que exercem determinada autoridade (saber elitizado, cultura erudita), sobre o saber e a cultura populares, inferimos que sua ação é ocultada e dificilmente apresenta-se de forma direta, mas ocorre por meio de manobras discursivas que forjam um comportamento ou um *ethos* social. Esse tipo de poder é um dos mais utilizados no contexto da política partidária e nos projetos de governo, pois inculcam nos sujeitos (sem a consciência crítica, política) ‘verdades’ contestáveis. Podemos identificar esse procedimento de poder ideológico na atualidade política pela proliferação das *fake news*, que ajudam a eleger governos genocidas.

O poder político, por sua vez, está diretamente ligado ao Estado por meio de seus instrumentos legitimadores – leis, portarias, decretos, normatizações, estatutos e diferentes contratos sociais. Embora esse poder emane do povo, os poderes anteriormente abordados transitam e definem esse poder da política, invisibilizando e inferiorizando o povo, principal mobilizador da política.

Inferimos com Bobbio, Mattucci e Pasquino (2016, p. 955) que “todas essas três formas de poder fundamentam e mantem uma sociedade de desiguais, isto é, dividida [...]

genericamente, em superiores e inferiores”, e afetam os diferentes setores sociais e dimensões da vida profissional e individual dos sujeitos sociais.

O Estado brasileiro tem produzido poucas políticas de formação de professores, embora as legislações afirmem essa necessidade, percebemos que há um grande hiato entre o contexto de texto e o contexto de prática, como sinalizado por Ball, Bowe e Gold (*Apud* LOPES e MACEDO, 2011). Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu Art. 62, trata da formação de docentes para educação básica em cursos superiores – mostra a necessidade de os professores de educação básica possuírem curso superior, que poderia ser ofertado por universidades ou institutos de educação superior e o Art. 70 – ao tratar das ações financiáveis dentro da manutenção e desenvolvimento do ensino –, a saber “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação” (BRASIL, 1996, p. 31), compreendendo que a formação continuada de trabalhadores da educação básica, no qual se inclui os profissionais do magistério – os professores, pode ser financiada.

A partir da aprovação dessa lei, estipulou-se um prazo de dez anos para que os professores da educação básica que não possuíam curso superior, tivessem a oportunidade de se formarem, fazendo surgir outras legislações que dariam apoio à efetivação de tal proposta.

Essas lutas resultaram, *a posteriori*, na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (instituído pela emenda constitucional Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996), que foi implantado em janeiro de 1998 e a maior conquista à classe de professores foi a criação de um novo sistema para a redistribuição dos recursos que seriam destinados ao Ensino Fundamental, inclusive para formação inicial e continuada de professores, fundamentados, ainda no Art. 70 da LDB.

No ano de 1997, decorrente dessa eclosão política surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), direcionados para professores de 1ª a 4ª séries, e logo no ano seguinte, 1998, são publicados parâmetros para professores de 5ª a 8ª séries (hoje, essas séries correspondem do 1º aos 5º Anos e do 6º aos 9º Anos). Essa publicação é consequência de uma versão preliminar ocorrida no ano de 1995.

Um dos objetivos dos PCN era a oferta de uma proposta que servisse de referência e, conseqüentemente, a elaboração de uma base nacional comum para o ensino fundamental do Brasil. As escolas deveriam formular seus currículos tendo como norte as realidades em que estavam inseridas, visando à formação discente para a construção de uma cidadania democrática.

Uma marca dos PCN é a apresentação de formação por componente curricular, são 14 volumes para o 3º e 4º ciclo do ensino fundamental (da 5ª a 8ª séries). Esses volumes são justamente a divisão dos componentes e os temas transversais que foram trabalhados na construção dos currículos, ou seja, eram parâmetros que orientaram tal construção.

Na proposta de construção do currículo de Língua Portuguesa, os conteúdos que eram postos, mediante orientação, são de grande valia ao serem trabalhados em sala de aula. Dentro dessa proposta formativa dos PCN, esperava-se que os alunos fossem capazes de estabelecer compreensão, interpretação como também conseguissem ler e produzir diferentes gêneros textuais dentro e fora da escola.

Ao tratar do Plano Decenal de Educação (instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) foi um compromisso que emergiu a partir da legislação nacional de educação e de acordos internacionais, em que a própria sociedade civil participou das pautas/discussões que resultaram em seu envolvimento direto na elaboração das propostas que pretendiam atender as necessidades da classe.

O referido Plano enfatiza que “a formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico” (BRASIL, 2001, p. 52) ao mesmo tempo em que “a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional” (BRASIL, 2001, p. 53). Ter a formação com um processo contínuo é garantir aos professores o acesso a conhecimentos e competências necessárias que são utilizadas cotidianamente em sala de aula, em que os mesmos podem ser socializados em momentos de interação/formação.

No ano de 2002 surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). A aplicabilidade de tais diretrizes é oriunda do entendimento de que a educação brasileira andava mal e uma das explicações postas poderia estar relacionadas a formação docente. De um modo geral, essas diretrizes podem ser entendidas como normas obrigatórias que irão apontar caminhos ao professor no momento do seu planejamento curricular. Elas regulam, de certo modo, os fundamentos e princípios da educação básica.

No Art. 14, § 2º das referidas diretrizes, é apontado que “na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores” (BRASIL, 2002, p. 6). Salientamos que o processo organizado deve abranger as dimensões que perpassam a teoria e prática pedagógica que levem em consideração a autonomia dentro do processo de formação continuada.

No contexto de texto das legislações nacionais, identificamos alguns programas federais direcionados ao processo de formação docente. Nesse sentido, compreendemos esses programas, suas funcionalidades relacionadas ao fortalecimento do regime de colaboração envolvendo unidades federativas e os municípios.

No ano de 2003 é instituída a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, tendo por objetivo a seleção de universidades que ofereceriam programas de formação continuada de professores para atuar na Educação Básica, além da realização de pesquisas que culminem em materiais pedagógicos que visem atender todas as áreas pertencentes ao meio educacional.

Nesse sentido, a Rede torna-se a principal base governamental para tecer políticas que visam a valorização do profissional do magistério – o professor. A Rede atua no formato sistematizado, nacionalmente, ofertando/gerenciando a política de formação continuada de professores. Segundo o próprio ministério da Educação, a meta deste sistema é a de garantir formação continuada que atenda, de maneira condizente com a necessidade dos professores, além do desenvolvimento de tecnologias voltadas à educação promovendo, também, a valorização do professor.

No ano de 2005, o Governo Federal institucionaliza o Pró-Licenciatura (Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio), desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) objetivando oferecer formação inicial para professores atuantes na educação básica (Ensino Fundamental – anos finais – e Ensino Médio) que ainda não possuíam licenciatura.

Os cursos são oferecidos na modalidade a distância (EaD) com carga horária igual ou superior aos cursos presenciais. O objetivo do curso ofertado na modalidade EaD justificava-se pelo fato dos professores conseguirem continuar desenvolvendo na escola a docência, sem prejuízo de tempo e substituição, uma abordagem extremamente perversa de trabalhar a formação inicial ou continuada de professores, visto que sua jornada se amplia e com ela um conjunto de responsabilidades que excedem a sua capacidade articuladora.

No ano de 2007 o FUNDEF se transformou no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (instituído pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007). Um importante marco do FUNDEB foi justamente a definição da origem dos recursos que seriam investidos na Educação Básica, além da determinação dos tipos de gastos que poderiam ser realizados com estes recursos. Existem, dentro do FUNDEB, recursos designados para a formação de professores.

Outra política específica que identificamos como norteadora de formação continuada de professores, se materializa por meio do Decreto nº 6.094/2007 de 24 de abril de 2007, que implanta o Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Governo Federal, em regime de colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal, com a participação das famílias e das comunidades. Um dos objetivos é a elaboração e implantação de programas e ações que irão fornecer assistência técnica e financeira, com vistas à mobilização social. O intuito é melhorar a qualidade da educação básica brasileira.

Como resultado do Todos Pela Educação, cria-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o objetivo inicial de realizar um diagnóstico de cada município, cada estado e o Distrito Federal, por meio de um planejamento estratégico da gestão da educação. Após a realização do diagnóstico, que é baseado em indicadores educacionais como IDEB, Taxa de aprovação e reprovação, entre outros, seria possível a intervenção do MEC realizando convênios, cooperação técnica e responsabilidade de cada ente. Um dos grandes problemas detectados com o PAR foi a falta de uma legislação/regulamentação mais clara com relação a sua execução, além disso, alertamos que o referido plano é um instrumento de controle/regulação estatal, pois quando tratamos das ações possivelmente financiáveis, fica a critério do Governo Federal sua definição, podendo ocorrer o financiamento de ações que podem não ser prioritárias aos entes federados.

No ano de 2013, cria-se o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II – que ofertava formação continuada para os docentes de Língua Portuguesa e Matemática que atuavam nas séries finais do Ensino Fundamental. Para participar do referido programa, era necessário encontrar-se em pleno exercício da docência em escolas públicas. A carga horária da formação era dividida em atividades presenciais (120 horas) e à distância (180 horas) culminando em um certificado de 300h de curso para cada área. A formatação do programa incluía discussões de cunho teórico-prático com vistas no aperfeiçoamento e autonomia dos professores atuantes em sala de aula.

No ano de 2014, com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cria-se o Plano Nacional de Educação (PNE), também conhecido como Plano Decenal de Educação para Todos, que se constitui de diretrizes, objetivos e metas, contemplando todos os níveis e modalidade de ensino presentes no Brasil, contribuindo para a formação e valorização docente atrelado a um financiamento e gestão da educação. Vale salientar que o referido plano tem embasamento legal na Constituição de 1988, como também na LDB, sendo composto por 20 Metas e a partir da sua aprovação, cada estado, município e o Distrito Federal tinham que criar seus planos estaduais e municipais, todos com base no PNE.

No referido Plano, podemos destacar a Meta 16, que trata de:

[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração” para “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2014, p. 13).

Compreendemos, a partir da Meta 16, que os estados, municípios e o Distrito Federal em regime de colaboração com a União devem buscar meios para ofertar formação continuada aos seus educadores, de quaisquer níveis, para que possam desenvolver suas atividades com capacidade de identificar necessidades de seus educandos e assim melhorar suas práticas pedagógicas cotidianas com vistas a um melhor atendimento e rendimento e, como resultado, uma aprendizagem mais significativa.

No ano de 2016, por meio do Decreto 8.752/2016, revoga-se o Decreto nº 6.755, de 30 de janeiro de 2009, que instituía Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e cria uma nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Esse novo decreto tem a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

No ano de 2017, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A referida Resolução, além de instituir a BNCC, orienta o processo de implantação em todas escolas públicas do território nacional. Cabe-nos lembrar que a BNCC já estava anunciada no PNE e no ano de 2015 foi aberto para consulta pública com o objetivo de receber contribuições de todas as partes do país. A BNCC começou a ser organizada no ano de 2015 a partir de uma minuciosa análise de documentos e legislações que tratam do currículo brasileiro. As secretarias municipais e estaduais puderam indicar especialistas para, também, colaborar além das universidades.

No ano de 2020, por meio do Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 – CNE/CP, criase as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Essas diretrizes constituem-se de um conjunto de normas, articuladas com a BNC – Formação Continuada, que tem por referência a implantação da BNCC e um conjunto de competências técnicas a serem consumidas por

professores e estudantes como “remédio” às problemáticas de leitura, escrita, interpretação textual, entre outras.

Destacamos, ainda, que a Formação Continuada dos professores da Educação Básica é de suma importância para a melhoria cotidiana da sua prática em sala de aula. Deve ser entendida como fator essencial da sua profissionalização. O professor, no ato da docência, é responsável pelas ações formativas em que devem e passam conhecimentos específicos, além de ensinar seus alunos a trilharem pelo caminho das aprendizagens com vistas em seu desempenho profissional, humano e social.

O conjunto das ações políticas identificadas em “contexto de texto” não atende as demandas cotidianas dos professores, exigindo reiteradamente a urgência na oferta e garantia da formação continuada de professores, bem como sua valorização para que o trabalho docente possa ser exercido com a qualidade necessária para o desenvolvimento de aprendizagens linguísticas, realmente relevantes a vida dos estudantes em sociedade.

1.4.2 Os sentidos epistemológicos da pesquisa

Os sentidos epistemológicos atribuídos ao *corpus* da pesquisa, tem como referência Santos (2010, 2011), Certeau (2014) e Morin (2021). Com os referidos autores analisamos e produzimos reflexões acerca da problemática de pesquisa e das possibilidades que poderão suscitar a partir do trabalho realizado, contribuindo desta maneira com a formação dos professores de Língua Portuguesa da rede municipal de Pendências e com este campo de ação docente, especificamente.

O termo epistemológico é uma derivação da palavra epistemologia que significa, segundo o dicionário *on-line Dicio* (2021) refletir acerca da natureza do conhecimento e suas relações entre o sujeito e o objeto, ou seja, refere-se à teoria do conhecimento que gera ciência a partir de diferentes campos e práticas. De acordo com Santos (2010, p. 15), por epistemologia entende-se ser “toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido”. Assim, acreditamos que as diferentes práticas formativas criadas e desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa em seus cotidianos docentes são válidas e merecem ser reconhecidas e valorizadas.

As práticas pedagógicas podem ser entendidas como processos que compreendem uma série de acontecimentos dentro da escola, seus métodos de ensino e aprendizagem que vão desde o ato de planejar até sua efetivação.

Segundo Silva (2016, p. 36), as práticas pedagógicas são predominantemente desenvolvidas com base em prescrições curriculares, inibindo e invisibilizando práticas fugidias e táticas que são pensadas e praticadas circunstancialmente.

As práticas pedagógicas na escola são reconhecidas predominantemente, de acordo com a racionalidade metonímica, pelas regulações de currículos prescritivos; pela distribuição hierárquica dos alunos em sala de aula; pela organização do conhecimento por disciplinas; pelas formas pontuais de avaliar; pelo tempo de aulas; pela organização espacial da sala e da escola; e, até mesmo, pelos modos de pronunciamento dos alunos, professores, gestores e demais envolvidos no processo escolar (SILVA, 2016, p. 36).

As práticas pedagógicas estão intimamente a maneiras de pensar-praticar, portanto se sustentam a partir de uma epistemologia, reconhecida ou não pelos educadores. Logo, pesquisar práticas pedagógicas cotidianas (formativas, autoformativas) de professores exige um olhar atento ao que existe enquanto regulação e o que se cria, no dizer certauniano, se invencionaria como prática político-epistemológica possível.

A esse respeito, entendemos com Santos (2011) que nas sociedades modernas, o conhecimento vem estruturando de forma a valorizar apenas o estabelecido pela racionalidade cognitivo-instrumental, para a qual a cientificidade tem lugar supremo. O referido autor utiliza-se da metáfora dos espelhos para melhor dizer como esse processo vem se constituindo na sociedade. “Os espelhos da sociedade não são físicos, de vidro. São conjuntos de instituições, normatividades, ideologias que estabelecem correspondências e hierarquias entre campos infinitamente vastos de práticas sociais” (SANTOS, 2011, p. 48).

Ao relacionar metaforicamente o conhecimento com espelhos, o autor nos mostra que a sociedade é um elemento vivo, e que com o passar dos tempos, diante de novas necessidades, a sociedade sofre metamorfose, ou seja, passa por um processo de transformação/mudança. O conhecimento não pode esquivar-se desse movimento, nem muito menos as instituições que o produz. O conhecimento enquanto espelho não deve refletir a si próprio, pois assim não será possível articular outras noções, criações e articulações decorrentes das interações humanas, culturais e sociais.

Santos (2011) considera que o conhecimento no paradigma da modernidade é composto por dois pilares, o *pilar da regulação* e o *pilar da emancipação*. Cada pilar desse é constituído por três princípios ou lógicas. No pilar da regulação, estão os princípios de Estado, mercado e de comunidade.

O princípio de *Estado* consiste na obrigação política vertical entre cidadãos e Estado. O princípio de *mercado* consiste na obrigação política horizontal

individualista e antagônica entre os parceiros de mercado. O princípio da *comunidade* consiste na obrigação política horizontal solidária entre membros da comunidade e entre associações” (SANTOS, 2011, p. 50).

O pilar da emancipação, por sua vez, é formado por três racionalidades que se constituem da seguinte maneira: a racionalidade estético-expressiva – das artes e da literatura; a racionalidade cognitivo-instrumental – da ciência e da tecnologia; e a racionalidade moral-prática – da ética e do direito (SANTOS, 2011).

Os pilares da regulação e da emancipação nos ajudaram a entender melhor as práticas formativas criadas e desenvolvidas pelos professores colaboradores da pesquisa. Contudo, como lembra o próprio autor, o princípio da comunidade presente no Pilar da Regulação, junto a racionalidade estético-expressiva, contido no Pilar da Emancipação serão mais utilizados, tendo em vista que os processos regulados pelo princípio do estado, de mercado e as racionalidades cognitivo-instrumental e moral-prática são mais facilmente identificados e analisados em função do espelho que se tornou na formação de professores.

A ideia de conhecimento produzida pelos dois pilares, no paradigma da modernidade (consagrado como paradigma dominante) vem sendo superada, de acordo com o referido autor, por um modelo emergente de conhecimento, no qual são valorizadas as diferentes maneiras de construção de conhecimento, principalmente aquelas excluídas dos princípios de estado, de mercado e das racionalidades cognitivo-instrumentais e moral-prática. Se inscrevem nesse paradigma emergente, os saberes tecidos pelos movimentos sociais, grupos populares e toda uma rede de saberes que não estão na rubrica do paradigma moderno.

No caso específico desta pesquisa acerca da formação continuada de professores de Língua Portuguesa, analisamos processos de regulação e de emancipação articulados a prática docente dos professores colaboradores. Os processos formativos destacados no contexto da regulação foram políticas públicas, programas e projetos definidos pelo Estado (esfera federal, estadual e municipal) em que os professores são envolvidos. A respeito dos processos de emancipação, reconhecemos no contexto das rodas de conversas, o que dizem os professores, como ressignificam os programas e projetos advindos das políticas públicas de estado, quando estas não são coerentes com suas realidades e também processos de criação cotidiana.

Nesse contexto, o paradigma emergente será reconhecido, como aprendemos com Santos (2011), como um conhecimento prudente, e deve ser visto como um paradigma social que propicia uma vida decente.

Nessa abordagem, Santos (2011) designará dois tipos de conhecimentos: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação, caracterizados da seguinte maneira:

O conhecimento-emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por *colonialismo* e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre estado de ignorância que designo por *caos* e um estado de saber que designo por *ordem* (SANTOS, 2011, p. 78).

Importa deixar evidente que toda produção de conhecimento faz uma trajetória que implica em processos políticos, epistemológicos e culturais, pois todo ele é uma tentativa de regulação. Todavia, não podemos pensar todo processo de regulação como opressão, existem lutas por regulação de saberes culturais e cotidianos que não buscam a dominação, mas a igualdade de condições de acesso, reconhecimento e valorização do que é produzido localmente.

No contexto dos sentidos epistemológicos, encontramos em Michel de Certeau e sua noção histórica e filosófica de cotidiano, dispositivos para fundamentar a análise e reflexão dos dados construídos ao longo da pesquisa. Em sua obra “A invenção do Cotidiano”, Certeau nos apresenta o cotidiano como um *espaçotempo* que se inventa, portanto, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 2014, p. 38).

Realizar uma pesquisa a partir dos cotidianos escolares, direcionando a atenção para processos de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, reconhecendo suas artes de fazer (CERTEAU, 2014) é um desafio, pois na maioria das vezes, nem os próprios professores conseguem reconhecer suas criações – artes de fazer como legítimas, valorativas, possíveis de tradução. As pesquisas com os cotidianos, de acordo com o referido autor, envolvem

[...] problemáticas suscetíveis de articular o material coletado; descrição de algumas práticas (ler, falar, caminhar, habitar, cozinhar etc.), consideradas significativas; extensão da análise dessas operações cotidianas a setores científicos aparentemente regidos por outro tipo de lógica” (CERTEAU, 2014, p. 44).

Nesse sentido, interessou-nos reconhecer, principalmente, táticas operacionais dos professores na relação com processos de regulação formativos, que na abordagem de Certeau (2014) são estratégicas pensadas para consumo.

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. [...] Denomino de “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, e, portanto, com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro.” (CERTEAU, 2014, p. 45).

Ao distinguir as noções de estratégia e tática, Certeau (2014) nos impulsiona a pensar e reconhecê-los como empregados cotidianamente. Evidentemente, que sua opção política e epistemológica pelo que se passa nos cotidianos revoluciona modos de pensar-fazer pesquisa, pois sua preferência é pelas

[...] muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das ‘maneiras de fazer’: vitórias do ‘fraco’ sobre o mais ‘forte’, pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias dos ‘caçadores’ [...]” (CERTEAU, 2014, p. 46; destaques do autor).

Com isso, ao trabalharmos com a pesquisa voltada para os cotidianos escolares, nesse caso especial, com os processos de formação continuada dos professores, devemos buscar ouvir, sentir, captar por meio das palavras dos conversantes, os sentidos epistemológicos atribuídos aos processos de formação continuada.

O foco no modo como é construído o conhecimento na formação continuada de professores de Língua Portuguesa, nos fez articular a ideia de conhecimento abordada por Morin (2021), ao afirmar que “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionando com as informações e inserindo no contexto destas. As informações constituem parcelas dispensas do saber” (MORIN, 2021, p. 16).

Nessa perspectiva, compreendemos que o conhecimento não deve ser concebido como um objeto isolado, ao contrário, deve ser tratado como um elemento que une, interrelaciona, integra e articula diferentes saberes. No contexto do cotidiano escolar, o conhecimento complexo defendido por Morin (2021) tem a função de reunir os diversos saberes dos sujeitos.

Na defesa desse tipo de conhecimento, Morin (2021, p. 24) afirma que “uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”, ou seja, o conhecimento complexo não se preocupa com a acumulação de conhecimentos, hierarquização e ou fragmentação, uma vez que seu objetivo é torná-lo pertinente na complexidade das relações sociais e da vida.

Nesse sentido, a partir do instante em que os professores tomam consciência de que a informação passa a ser conhecimento, por meio do processo de formação continuada, que ocorre de diversas formas no cotidiano escolar, tendo a escola como *espaçotempo* de transformação de conhecimento, ele se conscientiza de determinadas informações ao mesmo tempo que necessitará fazer algumas escolhas, sendo elas de cunho individual ou coletivo para melhoria dos processos de ensino e aprendizagens.

Por isso mesmo, Morin (2021) defende a educação como artefato relevante a formação humana integral, cujas partes contém o todo e o todo contém as partes. Os processos de formação continuada devem prescindir dessa abordagem, evitando dicotomizações.

A EDUCAÇÃO deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade (MORIN, 2021, p. 65).

A autoformação, concebida como uma modalidade da formação continuada, deve contribuir com a liberdade de expressão dos professores, ao mesmo tempo ocorre em diversos espaços (escolares ou não), pois no decorrer do processo cotidiano, inclusive com a pesquisa, a autoformação acontece, devendo ser reconhecida e valorizada. Na nossa pesquisa, pode-se perceber que ela ocorre no interior das escolas mediante as conversas que acontecem entre e com os professores pelas trocas de experiência, por exemplo.

1.4.3 Os sentidos pedagógicos da pesquisa

Tratamos, nesta seção, acerca dos sentidos pedagógicos da pesquisa. Para tanto, fundamentamo-nos em Freire (2020; 2021), Oliveira e Ferraço (2008), Alves e Oliveira (2015), Paiva (2012) e Imbernón (2010). Pensar os sentidos pedagógicos consiste na análise de como a educação é pensada e praticada, seus métodos e princípios. Logo, todo ato educativo é pedagógico, inclusive o de ensinar, a partir da estrutura que conhecemos de escola.

O ato de ensinar, segundo Freire (2021), não implica transferir conhecimento, mas criar, por meio do diálogo, possibilidades de construção de conhecimento democrático, que ocorre no compartilhamento das experiências, designado no processo de ensino como *leitura de mundo*. Educadores e educandos aprendem a ser mais, experienciando o diálogo amoroso e comprometido com suas realidades sociais. Freire (2021, p. 25) afirma que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não à condição de objeto um do outro”. Com isso, passamos a compreender que a formação continuada do professor fornece subsídios para uma prática pedagógica transformadora, possibilitando que a qualidade do processo ensinar-aprender seja igualitário e libertador.

Na busca por reconhecer e potencializar processos formativos em que há criação docente, Oliveira e Ferraço (2008) contribuem com a ideia de que a formação acontece por meio de redes de *saberes/fazeres/poderes*, ou seja, por meio da relação estabelecida entre as

diferentes forças políticas, sociais e culturais em que estão envolvidos os professores, caracterizados pela *diversidade de possibilidades* presentes no seu saber-fazer pedagógico.

Nessa concepção, o conhecimento é plural e deve ser visto como condição de vida, ou seja, parte da existência das relações entre os indivíduos envolvidos no processo. A ideia proposta e defendida por Oliveira e Ferraço (2008) é a de considerar a existência da heterogeneidade de conhecimentos que cada sujeito produz em seus contextos particulares e em contato com o outro, essa rede se amplia continuamente.

Desse modo, a formação continuada de professores é reconhecida como a tessitura de múltiplas redes de saberes, como definem os autores.

A formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos [...] por isso a defesa de um processo de formação continuada que aconteça em meio às redes cotidianas [...] que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação (OLIVEIRA; FERRAÇO, 2008, p. 21).

Diante do exposto, compreendemos que a formação continuada pode ocorrer nos mais diversos espaços e de diferentes maneiras. A tessitura das redes a que se referem os autores, comporta uma espécie de complexidade, ou seja, a articulação de conhecimentos construídos ao longo do tempo pelos sujeitos em seus cotidianos, inclusive das regulações. “As marcas que esses sujeitos deixam nessas prescrições, isto é, seus usos, *ações*, *informações*, *desconsiderações*, *argumentações*, *obliterações*, *manipulações*...” (OLIVEIRA; FERRAÇO, 2008, p. 21-22).

No lastro dessa reflexão, Alves, Garcia e Oliveira (2015, p. 65) entendem que “a formação do professor não se dá exclusivamente no âmbito da formação acadêmica”. Assim, pensar a formação é pensar nas múltiplas formas de desenvolvimento humano que o próprio ambiente escolar pode nos oferecer. Alves (2015, p. 65) concebe a formação em contextos distintos, podendo ser reconhecidos pelas seguintes definições: (i) formação acadêmica; (ii) da ação política do Estado; (iii) da prática pedagógica cotidiana; (iv) da prática política coletiva; (v) das pesquisas em educação”, entendendo-os como constitutivos da rede de *saberesfazeres* que forma os sujeitos.

De acordo Nóvoa (1992), um contexto que não se pode negligenciar nesse processo de formação continuada é o trabalho com criticidade e reflexividade que contempla as práticas docentes, a saber:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

A partir do pensamento de Nóvoa (1992), compreendemos que os professores, no exercício da função docente não agem, rigorosamente, da maneira que aprendeu em seu processo de formação inicial. Ensinar é um ato criativo que acontece utilizando-se de didáticas e sentidos político-pedagógicos coerentes com o grupo de alunos.

Desse modo, o efetivo processo de ensinar tem que alinhar o conhecimento prático que o professor já possui com as teorias, procedimentos e métodos adquiridos em seu processo de formação. Mas é a experiência cotidiana que fornecerá sempre e constantemente os meios e processos com os quais o professor aprende seu ofício docente.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 14).

Os processos de formação continuada, tanto aqueles que ocorrem em ambientes fora das universidades e dentro das próprias escolas precisam ser vistos como possíveis, desde que tenham a prática pedagógica cotidiana dos professores como cerne da reflexão. Nesse sentido, vale destacar que os professores mais experientes representam parte importante nesse processo formativo, apresentando suas experiências docentes e se colocando à disposição da discussão, e essa é uma dimensão da formação continuada que não deve ser excluída – a autoformação.

A valorização desses pares ocorre principalmente pela escuta cuidadosa e atenta de suas experiências. Dialogar é um passo essencial na concretização de saberes que surgem a partir da prática docente. Logo, torna-se importante desenvolver momentos entre os professores fomentando a criação de uma cultura que os envolvam, com vistas à criação de saberes novos, desenvolvendo autonomia no exercício da profissão. Ou seja, “[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 15).

Corroborando com esta perspectiva de formação, identificamos em Imbernón (2010), a noção de formação continuada de professores, enquanto processo que deve ocorrer em toda e qualquer instituição de ensino, de forma contínua, e que esse processo é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a melhoria da formação dos sujeitos que estão dentro da instituição.

O citado autor defende que devemos “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, [...] da troca de experiências” (IMBERNÓN, 2010, p. 43). Destacamos que o professor, em constante processo de formação deve situar-se em relação aos campos que compreendem a prática-teoria-prática na escola.

A formação continuada proporciona aprendizagens significativas ao longo da carreira docente, tanto do ponto de vista da ressignificação dos saberes, quanto do ponto de vista da valorização profissional. “A formação continuada não deve ser uma sobrecarga para o trabalho docente, senão um processo complementar que faz parte de sua profissão” (IMBERNÓN, 2010, p. 50).

A proposição de Imbernón (2010) acerca da formação continuada de professores tem como objetivo a provocação de uma reflexão sobre o que fazem e porque fazem os professores da maneira como fazem. O fazer e o modo de fazer precisam ser descritos, refletidos e redimensionados pelos professores em seu coletivo.

[...] realizando uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada [...] desenvolvendo uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo (IMBERNON, 2010, p. 64-65).

Pensar dessa maneira, ou seja, em uma formação continuada de professores de forma não individual, mas sim coletiva, rompe com o que conhecemos por cultura da individualidade. A formação continuada de forma coletiva busca um constante diálogo entre os envolvidos e, conseqüentemente, a busca por um denominador comum entre seus pares. Esse é um dos pilares relevantes dentro de um trabalho colaborativo.

SEÇÃO II – FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

Esta seção apresenta uma análise das legislações, dos programas, dos projetos, entre outras propostas formativas relacionadas à formação continuada de professores, delimitando como marco temporal o período de dez anos. Ressaltamos que ao analisarmos leis, diretrizes, programas e planos educacionais, passamos a constituir um instrumento para verificação do contexto teórico-prático das políticas de formação continuada, em especial, as destinadas a professores de Língua Portuguesa. Para tanto, mediante a consulta a tais documentos, ilustramos os processos de implantação e de avaliação dessas legislações em suas diferentes esferas, de modo a produzirmos um ensaio teórico-prático acerca do tema em questão.

Além da análise das legislações que tratam dos processos formativos, dedicamo-nos a investigar como as formações ocorrem no cotidiano escolar, e como procedem a formação continuada, a autoformação e a formação em serviço. Uma vez que essas questões nos orientam nas discussões, teremos as “acontecências” cotidianas na produção do conhecimento já acumulado e historicamente posto.

Tomando como fundamento o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério” (BRASIL, 1996, p. 29). Conforme prevê esse documento, para que um professor esteja apto a lecionar na educação básica, é necessário que ele tenha, no mínimo, o curso de licenciatura completo.

O município de Pendências/RN, *lócus* da presente pesquisa, conta com um total de 91 professores efetivos, dos quais 97% possuem o curso de licenciatura, o que lhes confere o direito pleno de atuarem como docentes dentro das salas de aula. Desse mesmo total, 73% possui formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* (62%) e *stricto sensu* (11%). Outro dado que merece destaque é o que diz respeito ao fato de que apenas 40% dos professores em sala são do quadro efetivo (cerca de 36 profissionais), ao passo que os outros (cerca de 88 profissionais), são professores contratados por meio de processo seletivo ou de contratação direta.

Quanto ao subsídio teórico, as análises propostas lançam mão do conceito de ciclo contínuo de políticas, estabelecido por Stephen Ball. O ciclo de políticas constitui-se de uma “[...] estrutura conceitual para métodos das trajetórias políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). Por meio deles, expandimos os estudos relacionados ao estadocentrismo, que concebe o

Estado como detentor do poder absoluto, tentando com isso superar o abismo existente entre a produção e a implementação de determinadas políticas de caráter *formativo educacional*.

Lopes e Macedo (2011) apresentam a metodologia estrutural de ciclo contínuo elaborada em caráter interrelacionado, em que “[...] a relação entre os contextos – de influência, de produção do texto político, da prática, de resultados e de estratégia política – é fundamental para a percepção do modelo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). Nesse sentido, compreendemos o referido ciclo como sendo algo contínuo e que não deve ser hierarquizado.

Apesar de entendermos o ciclo como uma sequência de etapas, que atravessam uma sucessão de características cíclicas e seguem uma determinada ordem, não podemos sinalizar onde ele começa ou quando termina. Apesar do entendimento do ciclo de políticas ter caráter contínuo, temos, no contexto de influência, a visibilidade de que é nele que as políticas têm início e sobre o qual os discursos políticos são construídos.

Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio às lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governo a grupos privados e agências multilaterais, como comunidades disciplinares e institucionais e sujeitos envolvidos na propagação de ideias oriundas de intercâmbios diversos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Seguindo o pensamento das autoras, percebemos que o *contexto de influência* se submete a uma espécie de jogo com diferentes macroestruturas que misturam inúmeros atores, os quais buscam espaço e poder na sociedade. Esses atores são marcados pela variedade de discursos que objetivam estabelecer diferentes concepções ideológicas, capazes de promover melhorias nas instituições ou, simplesmente, garantir seus interesses favoráveis.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p. 51).

Torna-se perceptível que é no *contexto de influência* que determinados grupos, hegemônicos, cada um com seus sistemas de interesses, operam. No momento em que as políticas são pensadas, esses grupos acabam por se articularem, objetivando pôr em pauta suas escolhas no que concerne à educação. Com isso, fazem com que algumas das políticas pensadas tornem-se aceitáveis, no que pesem os mais diversos pensamentos dentro desses grupos.

É também nesse mesmo contexto que diferentes mecanismos internacionais emergem, apresentando temas de interesses gerais sobre as políticas a nível nacional. É oportuno destacar que a participação desses mecanismos internacionais, em diversos países ao redor do mundo, cria possibilidades de variadas interpretações, pois as especificidades de cada país devem ser postas em negociação.

Com a apresentação do *contexto de influência*, esta pesquisa fundamenta-se em outros dois contextos: o *contexto de texto* e o *contexto de prática*. É no *contexto de texto* que a nossa análise ocorre, viabilizada pela leitura dos marcos legislativos e de políticas de cunho formativo criadas para os programas, além dos projetos e demais propostas formativas que já são institucionalizadas.

No *contexto de prática*, analisamos como as políticas de formação são estudadas e postas em prática nos âmbitos da formação continuada, da autoformação e da própria formação em serviço. Segundo Ball, Maguire e Braun (2021):

[...] acima de tudo, a política também é sempre apenas parte do que os professores fazem [...], além da política, cantos das escolas em que a política não chega, pedaços de práticas que são compostos por boas ideias dos professores ou do acaso (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 30).

No entendimento do que seja o ciclo de políticas proposto por Ball (2011), não existe uma hierarquia entre os contextos. Assim, não podemos pensar que o contexto de influência, sendo muitas vezes a parte inicial do ciclo, seja visto como a mais importante, muito embora incorpore o espaço no qual as políticas são pensadas. É precisamente o sentido de não hierarquização que justifica o entendimento de ciclo.

Ao atuarem em um movimento circular em que um contexto exerce influência sobre o outro, os diferentes contextos fazem com que qualquer alteração, no decorrer do processo, possa modificar o ciclo como um todo. Todos os contextos que compõem o ciclo de políticas têm sua importância singular. Desse modo, para que uma nova política surja, ela não precisa iniciar no contexto de influência, pois existem diferentes maneiras de se pôr as políticas em prática, culminando na alteração do que foi elaborado pelos diferentes grupos hegemônicos que atuam no contexto de influência.

Com isso, quando uma determinada política educacional é posta em prática, ela poderá apresentar características e resultados diversos, visto que é passível de diferentes interpretações por parte de cada sujeito, a ponto de divergir da proposta original.

2.1 CONTEXTO DE TEXTO: PROGRAMAS, PROJETOS E PROPOSTAS FORMATIVAS INSTITUCIONALIZADAS

De maneira contextualizada, apresentamos leis, programas, planos educacionais (política de metas), diretrizes, projetos de formação inicial e continuada, entre outros, em diferentes esferas administrativas, que são marcos reguladores que tratam da formação continuada de professores a partir do contexto de texto.

Como parte do ciclo contínuo de políticas de Ball (2011), o contexto para a definição/produção de texto político diz respeito ao espaço em que os documentos, tidos como oficiais, são gerados. Assim, o contexto de produção de texto torna-se um lugar de criação de políticas públicas em que os textos são formulados (as leis, os decretos, os documentos-base, as diretrizes, os planos etc.), expressos em uma linguagem que faz parte do interesse público. Esses textos, de cunho político, representam a própria política, isto é, vão ao encontro do perfil político do governo responsável por sua produção, configurando uma representação da política que está sendo elaborada. Dessa mesma produção, irão surgir comentários de caráter formal (através de órgãos governamentais ou da sociedade civil) e outras de caráter informal (da comunidade de um modo geral).

Para Lopes e Macedo (2011), “[...] os textos políticos são representações da política, que podem ser lidos diferentemente, de acordo com as demandas do contexto da prática” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). Logo, tais representações podem se materializar de diversas maneiras, a exemplo das citadas anteriormente (leis, decretos etc.). Contudo, nem sempre esses textos conseguem ser claros e objetivos, dando margem para diversas interpretações, além de que podem se tornar contraditórios.

Ainda segundo as autoras, “as políticas são textos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257). Nesses termos, compreendemos que é diante do contexto de texto que as contradições passam a existir por si mesmas, por nem sempre possuem uma linguagem clara e objetiva, ao mesmo tempo que tais textos são pensados e construídos desconsiderando as especificidades de cada região, de cada cidade, de cada escola, diante de suas impossibilidades de material e de infraestrutura.

As autoras destacam que esses textos são resultados de uma bricolagem textual; sendo assim, “[...] uma política é frequentemente representada por mais de um texto e se estabelece num espaço em que outras políticas, com seus respectivos textos, estão em circulação, de modo que o controle total se torna inviável” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258). A bricolagem posta

pelas autoras concerne ao fato de que o contexto de texto resulta de uma produção coletiva em que várias vozes são ouvidas, por meio de acordos, em diferentes esferas administrativas, podendo até acontecer a troca de sujeitos que estão envolvidos no processo de formulação. Quando um texto é lido, ele tem a possibilidade de compartilhamento de sentidos na interação; contudo, quando o texto não é lido, compromete-se o estabelecimento de controle, pois a política não tem como ser finalizada no momento em que é produzida.

Um outro fator importante inerente ao contexto de texto encontra-se no fato de sempre apresentar-se de forma bastante abrangente, afastando-se cada vez mais das realidades vivenciadas pelas escolas. Isso se confirma pela necessidade de elaboração de materiais extras que possam dar suporte ao entendimento e à execução da proposta formulada, pois, conforme Lopes e Macedo (2011) nos dizem que:

[...] no caso dos textos curriculares, escritos no que Ball, Bowe e Gold denominam contexto de produção do texto político, estamos tratando de documentos oficiais e de textos legais, mas também, entre outros, de materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 258).

Em nosso entendimento, esses textos são documentos responsáveis por normatizar a prática docente; logo, no momento em que são lidos pelos sujeitos e/ou lugares distintos dos quais foram produzidos ou pensados, dão margem à interpretação de sentidos diferentes.

2.1.1 Analisando os programas, projetos e propostas formativas

É muito importante a observação do contexto em que as políticas formativas são efetivamente alocadas, sobretudo devido ao seu olhar para os recursos materiais, humanos, estruturais e outros, relacionando-os a determinados problemas. Com isso, algo nos põe a pensar acerca do fosso que existe entre a produção e a implementação de políticas, e como podemos realizar análises em torno dela.

Para Lopes e Macedo (2011, p. 256), trata-se de “análises *top down* e *down top* das políticas”, que dizem respeito a um modo de ver como as políticas são pensadas e implantadas, salientando que o poder não se manifesta apenas de cima para baixo, por meio dos grupos hegemônicos (*top down*), mas também de baixo para cima (*down top*), em que escolas, professores, alunos e demais profissionais apresentem-se com vistas aos processos de criação e de implantação dessas políticas.

Para entender um pouco mais os conceitos *top down* e *down top*, recorremos a Lopes e Macedo (2011, p. 256), passando a compreender que o poder não se manifesta unicamente de cima para baixo (*top down*), ocupado pelo alto escalão governamental, mas que ele pode ocorrer de baixo para cima (*down top*), em que professores, alunos, comunidade escolar e demais membros são peças importantes e que devem ser observados no ato de criação de políticas públicas, pois ocupam a base de execução de tais políticas.

Essa relação de poder *top down* e *down top* nos faz pensar como determinados programas de formação continuada foram concebidos, que determinados conteúdos programáticos foram estabelecidos, que estratégias de execução foram refletidas, entre outros elementos e, a partir daí, entender que existem poderes hegemônicos, mas, em compensação, existe o processo de ressignificação que ocorre justamente no chão da escola, obedecendo a suas especificidades.

Com isso, para darmos início a essa contextualização, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 49) enfatizam que “[...] as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados problemas. As políticas [...] são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existente”. Para tanto, devemos considerar um leque de fatores e suas dinâmicas, no intuito de interpretar determinadas questões que são de suma importância ao entendimento do que é posto.

Nesse sentido, encetamos nossas discussões com o Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei 13.005/2014 sob o governo da presidenta Dilma Rousseff, tendo como função articular um conjunto de esforços em suas diversas esferas administrativas, por meio do regime de colaboração entre os entes federados.

Seus objetivos atingem diretamente a população com a proposta de universalizar a oferta da etapa obrigatória de ensino (de 04 a 17 anos de idade); elevar o nível de escolaridade da população e a taxa de alfabetização; melhorar a qualidade da educação básica e superior; ampliar o acesso ao ensino técnico e superior; valorizar os profissionais da educação; reduzir as desigualdades sociais; democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

O referido plano estabelece vinte metas com vistas à garantia ao acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024. Para que essas metas sejam realmente alcançadas, o mesmo plano estabelece 254 estratégias para assegurar que os objetivos sejam cumpridos em todos os níveis da educação.

Trata-se, portanto, de um plano decenal, visando à contribuição para o progresso pleno da sociedade por meio da educação. Vale destacar que o PNE tem força constitucional e como dura dez anos, deverá ultrapassar governos, tendo em sua estrutura a vinculação de recursos

para seu financiamento com vinculação aos Planos Plurianuais (PPA). Com isso, ponderamos como ele foi, de fato, pensado e elaborado, seguindo o ciclo de políticas proposto por Ball e Mainardes (2011).

O PNE é resultado de um longo e amplo processo de debate iniciado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) ocorrida em 2010, espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar, de maneira efetiva, do desenvolvimento da Educação Nacional, que culminou na aprovação do texto no Congresso Nacional, reforçando o caráter especial e democrático desse Plano.

Após sua criação, o PNE desencadeou outros planos, a saber: os Planos Estaduais de Educação (PEE), o Plano Distrital de Educação (PDE) e os Planos Municipais de Educação (PME). Cabe destacar que esses planos têm uma importância significativa para o desenvolvimento socioeducacional de cada localidade do Brasil. Ele possui expressiva relação com cada parte da nação e o que cada parte projeta para o futuro.

É daí que surge a necessidade de ele ser intersetorial, contando com a participação de diferentes órgãos dos governos federal, estadual, distrital e municipal. A sociedade civil organizada deve, também, fazer-se presente e, ao mesmo tempo, sentir-se atendida em suas especificidades. Corroborando esse entendimento, Mainardes (2006) salienta:

os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006, p. 49).

Assim, referindo-se à operacionalização e a instrumentalização, percebemos, em nossas análises, que o PNE não consiste em um referencial teórico-analítico, mas, segundo o autor citado, em algo “dinâmico e flexível”. Essa dinamicidade e flexibilidade cooperam justamente para atender a operacionalização em contextos distintos dentro do ciclo de políticas. Destacamos, ainda, que ao pensarmos uma política de formação a nível nacional, dificilmente conseguiremos dar conta de todas as abissalidades existentes nos milhares de espaços em que os brasileiros se encontram, pois, segundo Ball, Maguire e Braun (2021),

Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes, escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de lideranças, situações orçamentais e desafios de ensino e de aprendizagens (por exemplo, proporções de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), inglês como língua adicional, dificuldades comportamentais, ‘deficiências’ e ‘privações’ sociais e econômicas) e as exigências do contexto interagem. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2021, p. 47; destaque dos autores).

Compreendemos que algo que funciona ou que tem tendência a funcionar bem em uma determinada escola, poderá não ser exitoso em outra. Devemos saber que as diferentes condições presentes em cada ambiente escolar devem ser levadas em conta, pois elas se atrelam aos sujeitos em suas mais diversas especificidades. Para confirmar esse entendimento, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 49) afirmam que “[...] as políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existente”, complementando que “[...] um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas subjetivas”.

Dando continuidade à análise das políticas, temos os Planos Estadual e Municipal de Educação, PEE e PME, respectivamente. O Plano Municipal de Educação de Pendências/RN foi instituído pela Lei 621/2015, sob o governo do prefeito Ivan de Souza Padilha, ao passo que o Plano Estadual de Educação do RN foi instituído pela Lei nº 10.049/2016, pelo governador Robinson Faria. Ambos os planos são desdobramentos do PNE.

Ao tratarmos do principal objetivo jurídico que visa à elaboração dos Planos supracitados, este consiste justamente em atender a Lei Nº 13.005/2014, que determina que os estados, Distrito Federal e os municípios brasileiros elaborassem seus planos, tendo como base o PNE, até o ano de 2016. Isso porque, para a efetivação do PNE, existe uma clássica dependência do cumprimento de suas metas nos âmbitos estadual e municipal. Daí a razão pela qual essas leis se correlacionam em sua elaboração e suas metas possuem igual teor. Todavia, pode haver divergências ou diferenciações em suas estratégias, que devem adequar-se à realidade local, observando suas infraestruturas e recursos humanos, ambos necessários para a execução das metas que são propostas.

No município de Pendências/RN, a elaboração do PME aconteceu mediante a execução de inúmeras etapas, cujas atividades foram coordenadas por uma equipe formada especificamente para esse fim, contando com a participação do Conselho Municipal de Educação e da comunidade escolar (professores, coordenadores, suporte pedagógico, gestão escolar etc.), além da participação do poder legislativo e da comunidade em geral. O Plano nos apresenta um minucioso estudo realizado, em caráter avaliativo-diagnóstico, e é apresentado em números. A partir dele, estabeleceram-se as metas e as estratégias a serem tomadas no período de dez anos, conforme a publicação da Lei.

Com a elaboração do referido Plano, a participação popular deu-se através da realização de fóruns e de conferências municipais. Quem ficou responsável pela organização dos encontros foi justamente a equipe de elaboração. Após a revisão das proposições, a referida equipe encarregou-se de organizar os pontos destacados e de proceder com o encaminhamento

do texto à Câmara de Vereadores para revisão, debate e posterior elaboração do Projeto de Lei a ser aprovado e sancionado pelo prefeito. No caso do município em ênfase, a Lei 621 foi homologada em 27 de maio de 2015.

O próprio PME e a legislação brasileira asseguram a formação do Fórum Permanente de Educação, como também a criação da Comissão Técnica de Monitoramento do Plano, ambos com o objetivo de garantir a execução exitosa do Plano em questão. Durante o monitoramento, ao perceber que determinadas metas não estão sendo alcançadas, busca-se rever a rota e recomeçar, importando que as metas sejam atingidas e asseguradas.

O PME apresenta metas e estratégias bem estruturadas, valendo destacar que boa parte dessas metas torna necessária a participação de outras secretarias, de modo a lograr êxito. Lembramos ainda que, para a consolidação de tais metas, é fundamental que se faça o investimento financeiro, coisa que nem sempre o próprio município consegue fazer.

No Estado do Rio Grande do Norte, o PEE foi construído não muito diferentemente do PME de Pendências, recebendo contribuições da população, da sociedade civil organizada, dos professores, da comunidade escolar de modo geral e afins. O referido Plano visa orientar as dimensões, metas e estratégias que devem ou podem ser utilizadas para a sua efetivação.

Ademais, o PEE foi elaborado a partir das discussões aventadas no Fórum Estadual de Educação, formado por diversas instituições ligadas ao desenvolvimento do ensino do Estado do RN, com a participação da sociedade civil organizada, além de contar com a realização de conferências municipais e estadual do segmento. O objetivo desses movimentos consistia em diagnosticar, apresentar dados e traçar mecanismos/estratégias voltados ao desenvolvimento da educação no Estado.

O Plano refere-se à expansão, à universalização e à democratização do acesso à educação básica em todo o território estadual, tornando imprescindível a efetiva participação dos municípios. O seu objetivo é desenvolver a educação básica e, com isso, alcançar uma melhor qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, por meio da garantia de melhores condições de infraestrutura e inovação nos processos avaliativos a fim de melhorar o fluxo escolar, garantindo uma formação técnica e tecnológica de nível médio, educação em tempo integral, expansão da graduação e da pós-graduação no ensino superior.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se caracteriza como um documento de cunho normativo, progressivo e orgânico, visa à fundamentação dos processos de aprendizagens essenciais que os alunos devem obter/desenvolver durante as etapas e modalidades da Educação Básica. Nessa perspectiva, a BNCC tem o papel de nortear e sistematizar os currículos das redes de ensino de cada unidade federativa, além das propostas

pedagógicas de todas as escolas, sejam elas privadas ou públicas, que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio de todo o território brasileiro.

O referido documento objetiva, ainda, estabelecer os conhecimentos, as competências e as habilidades que se tem, com a expectativa de que todos os estudantes consigam desenvolver no percurso da educação básica. Ele se orienta via princípios (políticos, estéticos, éticos etc.), que se alinham com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Esse documento enfatiza que devemos pensar as formações dos profissionais que atuam na educação a partir de uma visão de totalidade. Segundo Alves (2011), essa formação pode ocorrer em duas direções: horizontal e vertical, a saber:

Em um sentido horizontal, é necessário que se pense a formação coletiva de *todos* estes profissionais: quer atuem em Matemática ou Português, quer atuem dentro da sala de aula ou em algum setor de apoio ou coordenação. No sentido vertical, é necessário que se pense de maneira articulada *todos* os níveis de formação, da Escola Normal à pós-graduação *stricto sensu* [...]. É preciso pensar a formação na totalidade das esferas que a compõem: da prática pedagógica cotidiana, a da prática política coletiva, a da ação governamental e a das pesquisas em educação (ALVES, 2011, p. 83-84 - grifos da autora).

Dessa maneira, podemos compreender que todos os integrantes das escolas têm sua parcela de importância e de responsabilidade no processo educativo pelo qual os estudantes da educação básica passam. Sempre vai existir a necessidade das formações, e não é por uma deficiência ou falha no processo formativo inicial dos professores. Devemos pensar as formações continuadas como um processo contínuo e necessário, que possam ocorrer nos mais diversos *espaçotempos*.

Destaque-se também a necessidade de um constante diálogo entre os pares, pois, ainda segundo Alves (2011, p. 80), “os homens produzem conhecimento, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema imediato cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas sobre a origem do universo”. Esse processo de construção do conhecimento opera no contexto dos próprios cotidianos escolares, por meio de conversas, de trocas de experiências, em seus mais diversos lugares de “acontecências”.

Um importante marco da BNCC é o fato de ela estabelecer dez competências gerais que visam nortear as áreas de conhecimento através dos componentes curriculares que as formam. Os direitos de aprendizagem são assegurados, justamente, pela via dessas competências, o que inclui todos os estudantes da Educação Básica.

No que se refere à elaboração do documento, este tem como data o ano de 2015, após uma análise acurada dos documentos curriculares do Brasil, mediante a participação de mais de

cem especialistas que foram indicados por universidades e secretarias (municipais e estaduais), ao mesmo tempo que houve uma grande mobilização nacional em torno de como estariam articulados o conteúdo do referido documento.

A participação popular foi de grande valia para a consolidação do texto da BNCC, entre os anos de 2015 e 2016, via consultas públicas presenciais e *online*, possibilitando a participação mais direta daqueles que tinham o objetivo de contribuir e a preocupação com o documento. No total, houve mais de doze milhões de contribuições, as quais foram encaminhadas ao Ministério da Educação (MEC) para filtragem e aproveitamento.

No ano de 2017, o MEC consolidou as contribuições, considerando ainda as versões anteriores do documento e, com isso, pode encaminhar uma terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O Conselho foi responsável por regulamentar o Sistema Nacional de Educação, instituindo e orientando a implementação da BNCC, além de organizar e executar audiências públicas regionais. Essas audiências tiveram caráter consultivo e, ao término, resultaram em 235 documentos a partir de 283 contribuições feitas oralmente nas referidas audiências.

Em 20 de dezembro de 2017, através da Portaria nº 1.570, o então ministro da Educação, Mendonça Filho, e o presidente da República, Michel Temer, fazem a homologação da BNCC, documento que foi aprovado pelo CNE, através de sessão pública realizada em 15 de dezembro de 2017. Em 22 de dezembro de 2017, o CNE emite a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, tendo como presidente o senhor Eduardo Deschamps.

Após analisar os textos dos Planos e da Base, é possível compreendê-los como sendo um modelo *down top*, ou seja, que ocorreram de baixo para cima, visto que tiveram em sua composição a participação da sociedade civil organizada através de fóruns, conferências estaduais e municipais de educação, intercalando as etapas de diagnóstico e de elaboração. Vale salientar que muitas das metas presentes nesses planos possuem caráter de investimento; logo, para que essas metas sejam consolidadas, elas devem andar de mãos dadas com os Planos Plurianuais de cada esfera administrativa.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica está fundamentada no PNE em suas metas de número 15 (garantir política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam) e 16 (formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por

cento) dos professores da educação básica, e garantir a todos/as os/as profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino).

Essa política de Estado instituída no decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, tem como finalidades fixar princípios, objetivos, organização das ações viabilizadas por um planejamento estratégico entre os entes federados para a execução de programas e ações integradoras e complementares através de um regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em consonância com o PNE.

Entre os objetivos propostos, deve estar assegurada a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. Com isso, busca-se expandir a oferta e melhorias da qualidade nos cursos de formação dos docentes.

A Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, datada de 27 de outubro de 2020, por meio de seu Conselho Pleno, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, além de instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). As referidas Diretrizes, em articulação com a BNC-Formação Continuada, buscam realizar a implantação da BNCC em todo o território nacional, em todas as redes de ensino (pública e privada) da educação básica. Assim, a referida resolução, em seu Art. 4, assegura que:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 2).

Entendemos, a partir do exposto, que a contínua realização de formação, durante o exercício da docência, configura-se como algo de suma importância, com vistas à melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem cotidianamente. Essas formações devem ser pensadas e postas em prática de forma a favorecer a partilha dos conhecimentos e culturas diferentes entre os alunos e seus pares.

2.2 CONTEXTO DE PRÁTICA: FORMAÇÃO CONTINUADA, AUTOFORMAÇÃO, FORMAÇÃO EM SERVIÇO

Ao iniciarmos a nossa escrita acerca do contexto da prática, devemos compreender que é no local em que as políticas são submetidas ao entendimento dos sujeitos que farão uso e aplicação delas, promovendo o seu processo de interpretação. Nesse local, o produto do contexto de texto pode passar por um processo de adaptação, conforme explica Mainardes (2006, p. 50):

O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Com base nesse pensamento, compreendemos que é nas escolas que colocamos em prática, na condição de atores da sociedade, o que é pensado no contexto de texto. Segundo Mainardes (2006), “a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] As políticas não são simplesmente ‘implementadas’ [...], estão sujeitas à interpretação” (MAINARDES, 2006, p. 53; destaque do autor). Essas interpretações podem trazer consequências reais, nas arenas em que as políticas foram pensadas e propostas. Com isso, temos o contexto da prática como um espaço produtivo e ao mesmo tempo constrangedor, pois é nele que experienciamos as relações de poder que são recriadas pelas políticas.

Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 47), “as políticas são intimamente moldadas e influenciadas por fatores específicos da escola que funcionam como restrições, pressões e facilitadores de atuação de políticas”. Desse modo, entendemos que o que pode ser eficiente ou ativo para uma escola poderá funcionar diferentemente em outra, ou seja, ser ineficaz, pois relações de estrutura, material e pessoal também devem ser levadas em consideração, propiciando uma melhor compreensão da atuação de determinadas políticas no campo escolar.

O Conselho Nacional de Educação, por meio do seu Conselho Pleno, com a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020, apresenta, em seu capítulo IV, informações acerca da formação ao longo da vida, quais sejam:

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em

alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores. Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas. Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB. Art. 14 A programação da Formação Continuada em Serviço deve ser articulada com programas e cursos flexíveis e modulados, que permitam a complementação, atualização ou aperfeiçoamento de seu processo de desenvolvimento profissional (BRASIL, 2020, p. 6).

A partir desse fragmento legal, entendemos que a formação, seja ela inicial e/ou continuada, corresponde a um processo de transformação pessoal, que fica unida às experiências vividas de cada um que tem a *vontade* e as *condições* de mudança, mediante o processo de construção do conhecimento. Nós, seres humanos, somos seres inacabados, e é isso o que nos leva à necessidade de sempre dar continuidade aos processos formativos, devendo destacar que ninguém se forma sozinho; antes, as formações ocorrem nos processos de relação um com o outro e de um para o outro.

Oliveira (2008) nos apresenta a ideia de formação continuada e de autoformação nos seguintes termos:

[...] em seus afazeres cotidianos, os professores estão não apenas modificando sua prática em virtude das circunstâncias de cada momento, mas, também em processo de formação continuada, seja como ‘autoformação’, por meio de seus próprios processos de reflexão, seja como formação continuada através da interação com colegas, com obras e autores da área ou de cursos formais de ‘reciclagem’. (OLIVEIRA, 2008, p. 46; destaques da autora).

Assim, compreendemos que todos os *espaçostempos* utilizados para as formações continuadas são importantes. Para que elas possam acontecer, devemos observar os espaços do nosso cotidiano, sendo eles formais ou informais, não podendo nos esquecer dos espaços de “culturas vividas” (OLIVEIRA, 2011), sendo estes de grande importância para que haja uma diversidade maior de trocas de experiências que irão contribuir nos processos de formação. Toda maneira nova de ensinar, toda experiência compartilhada, todo conteúdo ensinado atrelado ao conjunto de circunstâncias é que tornarão possíveis e viáveis os processos que envolvem esses e outros elementos da vida cotidiana.

Contudo, os processos formativos dos professores tornam-se importantes e efetivos no seu fazer em sala de aula, pois é a partir dos atos reflexivos que envolvem as aprendizagens na própria prática, como também na interação com outros professores nas e com as *conversas*

realizadas entre eles, que emergem outros saberes, outras reflexões e outras aprendizagens, que serão refletidas em sala de aula em parceria com os alunos. Ao pensar a formação docente, não devemos deixar de lado os *saberes-fazer*s que surgem a partir dos/nos cotidianos escolares, cotidianos estes nos quais cada professor se encontra.

Discorrendo a respeito da autoformação, Oliveira (2011, p. 52) defende que se trata de “investir na nossa própria formação”. Com isso, entendemos que esse tipo de formação emerge de uma necessidade particular do sujeito, que o faz ir em busca de novas aprendizagens, novos conhecimentos, tanto nos espaços formais quanto nos informais, desde que propícios para que essas formações ocorram. Ao realizarmos uma de nossas conversas com o *Prof. Crônica*, ele nos afirma que a autoformação pode ocorrer da seguinte maneira:

[...] de acordo com a necessidade que acontece algo que eu chamaria de formação continuada, mas nem sempre que é uma oferta do município, [...] tem muito do individual mesmo, de cada um no sentido de formação continuada mesmo, e cada um busca muito por área específica (Conversa com o Prof. Crônica, set./2022).

Ao analisar esse trecho das nossas conversas com o *Prof. Crônica*, percebemos que os professores que fazem parte da rede de ensino de Pendências/RN buscam realizar o que tratamos como autoformação, ou seja, aquela formação que vem do interesse do próprio sujeito e, nesses casos específicos, buscam sempre por área de conhecimento, por componente curricular, visando a uma autoformação que vai favorecer a sua prática docente. No mesmo sentido, temos o aprendizado em seu uso e, conseqüentemente, o compartilhamento entre os colegas acaba por criar um espaço coletivo de autoformação.

A autoformação ocorre, como já dito, nas “culturas vividas”, presentes nos momentos formais e informais, a partir das práticas coletivas e das políticas oficiais, entre outros elementos. Assim, Oliveira (2011, p. 65) fala da necessidade de desenvolver “mecanismos e procedimentos de autoformação [...] ‘novos’ saberes [...] nos momentos formais e informais de interação, caracterizando suas ações como sendo de formação continuada junto ao coletivo”, como isso, o professor forma-se por meio do cotidiano escolar, entre os seus pares.

Ao continuar nossas falas acerca de formação de professores, apresentamos Imbernón (2011), ao discutir a necessidade dos processos formativos permanentes, sabendo que tais processos devam ajudar os professores a melhorar suas práticas e seus conhecimentos, fazendo com que “[...] lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação coletiva que deve ser introduzida constantemente nas instituições” (IMBERNÓN, 2011, p. 72). Desse modo, nos pomos a pensar uma formação possível de ocorrer em seu próprio serviço, de

maneira colaborativa, entre seus pares, conseguindo desenvolver a organização das pessoas e da comunidade educativa na qual faz ou fazem parte.

Contudo, Freire (1983) nos diz que o homem é um ser de relações plurais. Com isso, essas relações são de grande importância nos processos de obtenção dos conhecimentos, sendo “[...] fundamental partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente das relações que é” (FREIRE, 1983, p. 39). A partir de Freire (1983), compreendemos que o ato de ensinar e aprender partem dos sujeitos presentes nas relações, ambos aprendem juntos, como também os educadores, que, ao realizarem as trocas de experiência, aprendem juntos para melhorias dos processos de ensino e aprendizagem, mantendo suas autonomias e singularidades.

Imbernón (2011) destaca que a formação se caracteriza por “aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc. juntamente com outros colegas e membros da comunidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 73). Logo, planejar as ações pedagógicas para serem executadas em sala aula, por meio de suas práticas, não deixa de ser um processo formativo, uma vez que são nesses *espacostempos* que ocorrem, de maneira contínua, as formações dentro dos cotidianos escolares, via trocas de experiências possibilitadas pelas conversas cotidianas entre os pares.

Nas conversas com o *Prof. Conto*, esses momentos devem ser compreendidos partindo do entendimento de que

[...] quando você dialoga entre seus pares, você faz essas trocas de conhecimentos e fazem essa absorção de outros saberes e isso vale ajudar. O seu desenvolver na sua prática de sala de aula, então você querendo ou não todo esse processo, ele se caracteriza como uma formação continuada, porque a formação continuada não é muitas das vezes, não é um saber novo, mas é um saber visto de uma outra forma. (Conversa com o Prof. Conto, set./2022).

Devemos cotidianamente refletir acerca dos processos inerentes à formação continuada, tanto as realizadas em serviço quanto a autoformação, valendo lembrar que a coletividade deve ser evidente, no sentido de buscarmos a reciprocidade do sujeito para com o seu meio de inserção cotidiana. Contudo, diante do que está sendo apresentado nas discussões acerca da formação continuada de professores em suas mais diversas maneiras, torna-se necessária a concepção dessas formações como algo processual e não como um ou outros momentos isolados. É para ser um processo contínuo e progressivo, e não entendido como momentos e/ou processos disjuntos.

SEÇÃO III – PERCEBIDOS-DESTACADOS E INÉDITOS-VIÁVEIS NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM PENDÊNCIAS/RN

Esta seção tem por objetivo perceber-destacar *situações-limite* a partir das conversas realizadas com professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Pendências/RN no período de setembro de 2021 a setembro de 2022. Para cada conversante participante da pesquisa, realizamos cinco momentos de conversas, totalizando vinte rodas de conversas, oportunizando conhecer melhor os processos que tratam das formações continuadas dentro dos cotidianos escolares *da/na* referida rede.

Convém esclarecer que, ao longo da pesquisa, houve a substituição de uma conversante, a *Prof^a. Cordel*, por um outra. A *Prof^a. Cordel*, que atuava na rede municipal de ensino de Pendências/RN como professora celetista, foi trabalhar em outra cidade, também através de processo de seleção simplificado, atraída pela oferta de uma condição salarial melhor.

Como vemos, a referida conversante deixou a rede municipal de ensino de Pendências/RN para trabalhar em uma outra cidade, apresentando a justificativa de ir em busca de melhores condições salariais, e, ao participar do processo de seleção simplificado, obteve aprovação e convocação. Essa falta de valorização salarial pode ser entendida como uma “ausência” que acabou por gerar um “conflito” com a profissional, fazendo com que ela buscasse melhores condições para o exercício da docência e para a sua qualidade de vida.

Nesse sentido, não podemos conceber o processo de formação continuada separado do de políticas de incentivo ao docente. Assim, se imaginarmos uma formação continuada ativa e com dinamicidade, esta deve incluir, segundo Imbernón (2010, p. 45),

[...] incentivos profissionais e promoções, verticais em diversas etapas e horizontais em uma mesma etapa, e que recompense ou, ao menos, não castigue aqueles que se dedicam mais para um melhor funcionamento das instituições de ensino e sua prática docente, não apenas de forma individual, mas, também, coletivamente. Enfim, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.

Desse modo, a valorização profissional (oriunda de promoções verticais e horizontais) deve atender àqueles que buscam e realizam práticas formativas alternativas com vistas à inovação pedagógica dentro de sala de aula, o que resultará em um melhor desempenho escolar dos estudantes.

Diante do fato em discussão (que trata da falta de valorização profissional), no dia 15 de julho de 2022, nas dependências da escola na qual nossa nova conversante exerce sua docência, fizemos a apresentação do que seria a intenção da pesquisa. Assim, a *Prof^a. Biografia* mostrou-se bastante empolgada com a temática e com o fato de poder colaborar com esse momento. Depois desse primeiro contato, agendamos a nossa primeira roda de conversa.

As conversas realizadas com a *Prof^a. Biografia* variaram com relação ao local de diálogo: conversamos na escola em que ela trabalha, dialogamos na escola na qual desenvolvemos nossas atividades profissionais, como também chegamos a realizar algumas conversas na sede da Biblioteca Municipal Manoel Rodrigues de Melo, em Pendências/RN.

A nossa nova conversante é formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). No momento, a docente cursa uma formação *lato sensu* em Literatura Brasileira, enfatizando que essa formação irá contribuir com os seus conhecimentos pessoais e, conseqüentemente, chegarão até os seus alunos.

A *Prof^a. Biografia* é uma profissional contratada por processo seletivo realizado pela rede municipal de ensino e trabalha com o componente curricular de Língua Portuguesa. Destacamos que, no decorrer dos doze anos de experiência como docente da Educação Básica, já ministrou aulas em turmas da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e hoje suas atividades laborais são em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Questionamos a *Prof^a. Biografia* sobre a importância da formação continuada e quais as expectativas sobre esse processo. A conversante nos argumentou que:

A especialização vem contribuir bastante para o meu conhecimento na área literária, então, ela vem me ajudar bastante como professora em sala de aula e também no processo seletivo, porque hoje em dia, esses processos de seleção estão cada dia mais competitivos, e é importante que os professores estejam preparados para passar por eles que tem todo o ano. Se a gente não se preparar, vai ter um momento que ficaremos de fora. Para finalizar, eu estou gostando bastante porque é uma especialização na área que eu gosto, que é literatura. (Conversa com o Prof^a. Biografia, jul./2022).

Conseguimos perceber, diante da narrativa dessa conversante, que ao optar por uma formação continuada em nível de especialização, ela busca aprimorar seus conhecimentos relacionados aos conteúdos programáticos do componente curricular que leciona. Ademais, considera a melhoria de seu *curriculum vitae* para que possa submetê-lo aos processos seletivos.

Ao mapearmos os processos formativos de que os conversantes participam ou já participaram, identificamos que 75% são homens e 25% são mulheres; 50% são professores efetivos da rede e 50% são professores contratados por processo seletivo simplificado. Com

relação às formações continuadas em nível *lato sensu*, 25% possuem uma ou mais de uma especialização, 50% estão cursando sua primeira especialização e 25% não possui e nem iniciou uma formação nesse nível. Ainda sobre esses profissionais colaboradores, 50% trabalha apenas na cidade de Pendências/RN; 25% trabalham em duas cidades e os outros 25% trabalham em três cidades.

Para este trabalho de análise e interpretação, fundamentamo-nos nos *inéditos-viáveis e percebidos-destacados* freirianos (FREIRE, 2019; 2020). Contudo, discutimos os modos de construção dos processos formativos continuados que os professores realizam por meio dos *inéditos-viáveis* que chegam a superar as *situações-limite* interpostas pela prática pedagógica (PAIVA, 2000, p. 88-89).

Doravante, apresentamos trechos das conversas para justificar compreensões acerca de processos de formação continuada. O primeiro trecho a ser analisado parte da narrativa do *Prof. Crônica* acerca de formação continuada *lato* ou *stricto sensu*.

Não, eu não tenho nenhuma pós-graduação, não, e com certeza reflete sim quando você possui um curso de pós-graduação, isso quer dizer que você avançou um pouco mais na questão dos estudos e isso aí acaba provocando melhorias na sua prática. Contudo, a minha graduação foi feita no formato presencial e isso me deixa muito confiante pra estar em sala de aula. (Conversa com o Prof. Crônica, set./2021).

Ao considerar a conversa com o *Prof. Crônica*, notamos que, apesar de não ter se submetido a um processo formativo em nível de especialização, o professor compreende a importância da realização desse processo, haja vista que quem passa por tais processos formativo constrói e amplia o repertório de conhecimentos, favorecendo, conseqüentemente, as possibilidades de trabalho em sala de aula.

No contexto da formação continuada em nível *lato* ou *stricto sensu*, evidenciamos nas narrativas de dois professores (*Prof. Conto* e *Profª. Biografia*), participantes do processo de formação continuada em nível de pós-graduação, os seguintes focos de preocupação:

Eu estou concluindo agora uma de “Revisão textual” pela UNILEA e estou pretendendo iniciar em Educação de Jovens e Adultos pela UFRN e pelo IFRN. Por ser algo direcionado à área, especificamente de atuação no fazer docente, que é revisão de texto, as metodologias e também técnicas que podem ser direcionadas aos alunos, então já serve para o meu trabalho e meu fazer em sala de aula. (Conversa com o Prof. Conto, set./2021).

No momento, eu estou cursando, fazendo uma especialização voltada para a área da Literatura Brasileira. Essa especialização que eu estou fazendo, ao meu ver, ela tem muito a contribuir com a minha prática pedagógica, minha atuação em sala de aula, como também para ampliar meus conhecimentos

peçoais e com isso melhorar o meu trabalho enquanto professora de Língua Portuguesa. (Conversa com o Prof^a. Biografia, jul./2022).

Nas conversas com o Prof. Conto e com a Prof^a. Biografia, percebemos que estes estão passando por processos de formação continuada em nível de especialização, e compreendem que a realização de tal formação pode contribuir com suas práticas docentes em sala de aula, efetivando melhorias em seu fazer pedagógico. Os conhecimentos que estão sendo construídos serão direcionados às práticas docentes em sala de aula.

Na sequência, analisamos o que nos apresenta o Prof. Carta quando questionado sobre a formação continuada, se possui e qual a relevância em sua prática docente: “Tenho duas pós-graduações, sendo que uma é em Libras e a outra em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Arte e Literatura. Elas, de certo modo, influenciam na prática” (Conversa com o Prof. Carta, set./2021). Esse nosso conversante foi o único que asseverou ter concluído uma especialização e reafirma que o processo colaborou com a ressignificação de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, compete-nos destacar que “[...] a formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Nessa formação os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Isso nos faz pensar que a formação continuada emerge de questionamentos diários acerca das concepções, valores, habilidades e atitudes de cada professor e da equipe com a qual se integra de forma coletiva.

O conceito tradicional de que a *formação continuada* de professores é a atualização científica [...], que pode ser percebida mediante certificados de estudos ou da participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrirem sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo” (IMBERNÓN, 2010, p. 47; grifo do autor).

A formação continuada deve auxiliar os professores na criação de novos conceitos e de novas teorias, estendendo-se ao campo das capacidades e das habilidades, juntando-se às emoções que continuamente devem questionar os valores individuais e coletivos da equipe que compõem o quadro docente.

Cumpramos salientar que a formação continuada aqui tratada inicialmente diz respeito àquela que dispõe de uma certificação mínima de 360 horas, conforme preconiza a Resolução do CNE/CEP, nº 1, de 08 de junho de 2007, que visa estabelecer normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, em seu Art. 5º: “os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas

e sessenta) horas” (BRASIL, 2007, p. 1). Mesmo reconhecendo sua importância, enfatizamos, nesta pesquisa, processos formativos que envolvem os cotidianos escolares, isto é, aqueles que não fazem a necessária obrigação de apresentação de um certificado ao término do processo.

Compreendemos, ainda, que a formação pode ocorrer a partir das necessidades demandadas nos cotidianos das escolas, objetivando contribuir com a reflexão de professores e suas práticas pedagógicas mais qualificadas. Segundo Imbernón (2010), a finalidade do processo formativo é justamente atender e suprir as necessidades presentes no coletivo escolar.

3.1 DIVERGÊNCIAS E AUSÊNCIAS GERADORAS DE CONFLITOS E TENSÕES

A pesquisa com os cotidianos escolares enfatiza a produção de conhecimentos através de crenças e valores que se apresentam nas interações em uma rede de *saberes-fazeres* vivenciadas na própria escola. Sobre essa afirmação, Oliveira (2008, p. 51) enfatiza que “[...] incorporamos às nossas ‘variáveis’ elementos da vida de todos que, se não servem para a construção de um modelo explicativo [...], nos ajudam a ingressar na rede de valores, crenças e conhecimentos que nelas interferem”.

Assim, ao desenvolvermos pesquisas com os cotidianos, não podemos deixar de considerar o conjunto de valores e crenças manifesto no comportamento, nas maneiras de expressar, andar e existir dos indivíduos. Cada um deles apreende de seus cotidianos culturais e sociais modos específicos de praticar, mesmo pertencendo ou estando filiado a uma comunidade.

Ao trabalharmos as especificidades/divergências, podemos compreendê-las como *situações-limite*, aquilo que de certa maneira impede a continuidade do processo, desafiando os indivíduos a encontrarem, à luz da reflexão, possíveis saídas e resolutividade à situação-limite. Freire (2020) entende a situação-limite não como interdito, mas como parte importante do processo que conduz os indivíduos interditados pela situação-limite a problematizarem e a encontrarem, juntos, inéditos-viáveis, ou seja, possibilidades outras que mantenham o curso da vida.

Em conformidade com Freire (2020), compreendemos que a existência de um sentimento desafiador é o que impulsionará o modo de agir, com vistas a vencer as dificuldades encontradas. Essas *situações-limite* serão vencidas por meio dos *atos-limite*.

Ao continuarmos as conversas com os professores, passamos a questioná-los acerca de formações ofertadas pela rede municipal de ensino de Pendências/RN para os docentes de Língua Portuguesa. Existindo a oferta pela rede, o que os impede de realizarem o processo de

formação continuada no âmbito dos cotidianos escolares? Existe algo que os impede de participarem? Para esses questionamentos, nos foram apresentadas as seguintes evidências:

Com relação às formações ofertadas pelo município, em específico, para os professores de Língua Portuguesa, não. Eu lembro de ser ofertada no período das Olimpíadas de Língua Portuguesa em que o município mostra um incentivo, tem uma possibilidade de ter uma formação. Não sendo isso, da área específica, uma formação voltada para Língua Portuguesa, não tem. (Conversa com o Prof. Carta, jul./2022).

Ao analisarmos a fala do *Prof. Carta*, evidenciamos que a rede de ensino não oferta uma formação continuada específica para os professores de Língua Portuguesa, fragilizando, dessa forma, o processo de ensino, o que contribui para o surgimento de *situações-limite*. O que o conversante compreendeu como sendo mais próximo de uma formação específica é o que vem sendo ofertado a cada dois anos com a realização da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Essa formação ocorre em todo o País e se ramifica até chegar aos territórios e redes de ensino locais.

Na condição de pesquisador implicado com a formação continuada, percebemos a fragilidade diante da situação apresentada nas narrativas dos colaboradores. Pedagogicamente, nos sentimos impotente frente à problemática que se alastra do âmbito nacional ao local, sem apresentação de perspectiva e projeto de formação que atenda às reais necessidades dos professores.

Em consonância com a narrativa do Prof. Carta, identificamos na conversa com o *Prof. Conto* afirmação análoga, reforçando a situação-limite acerca da formação continuada como proposta da rede municipal de ensino em Pendências/RN.

Eu não conheço que o município ofereça uma formação específica para os professores de Língua Portuguesa. Hoje nós temos inúmeros recursos tecnológicos que podem favorecer bastante isso. A rede precisa rever a oferta de formação continuada e começar a ver possibilidades de dinamismo dentro das propostas, quando a gente fala de formação continuada. (Conversa com o Prof. Conto, jul./2022).

Ao analisarmos o trecho da conversa com o *Prof. Conto*, percebemos que seu relato corrobora o pensamento do *Prof. Carta*. Ambos pensam da mesma forma ao afirmarem que desconhecem a existência de uma formação continuada específica voltada para os professores de Língua Portuguesa. O *Prof. Conto* enfatiza que a rede deve pensar possibilidades através da utilização de recursos tecnológicos, promovendo o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional de cada professor.

Assim, a formação continuada deve ser compreendida como uma promoção do conhecimento, buscando elevar e transformar as práticas cotidianas que interferem na proposição e na sua reflexão, objetivando mudar a prática, de modo a contribuir na teoria e na aplicabilidade que resulta em mudanças do contexto escolar.

Apesar de não reconhecerem a oferta de formação continuada específica da rede de ensino na qual trabalham, acreditamos que cotidianamente esses processos ocorram nos ambientes escolares mediante as trocas de experiências em momentos de conversas entre os pares. A seguir, apresentamos trechos das conversas com o *Prof. Crônica* e com a *Profª. Biografia*, em que observamos tais aspectos:

É incomum acontecer a formação mesmo em si, por área, por disciplina. Tem muito da busca mesmo de cada um. A gente, às vezes, fica muito limitado ou preso só nos materiais, preso ao preenchimento de formulários de planejamento, sem, na maioria das vezes, se preocupar com o caráter de formação ou de buscar algo mais, mesmo naquela área que você trabalha. O ofertar ou oferecer, ele tem sido, de certa forma, limitado. (Conversa com o Prof. Crônica, set./2022).

Não, a rede não oferta. As formações que chegam a ocorrer é com todos os professores e com todos os níveis de ensino. Eu sinto bastante falta de uma formação mais específica por área/por componente curricular e acredito que meus colegas também. Eu acredito que realizar formações por componentes específicos teria um melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, principalmente lembrando das dificuldades que a gente encontra nas turmas hoje em dia (Conversa com a Profa. Biografia, jul./2022).

Os professores enfatizam que existe uma carência no que concerne à oferta de formação continuada específica para o componente curricular de Língua Portuguesa. Essa carência de formação acaba por não contribuir com a qualidade das práticas pedagógicas cotidianas, dificultando, também, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O processo formativo é recursivo, afeta, é afetado por todas as presenças e ausências, refletindo nas partes que compõem o todo – a educação de qualidade que luta por uma sociedade justa.

O conjunto das narrativas obtido durante as rodas de conversas apresenta como interdito, ou, no dizer de Freire (2020), situação-limite, a ausência de oferta e garantia de formação continuada específica no componente curricular de Língua Portuguesa. Destacamos, ainda, que cada conversante da pesquisa aponta como algo precário que impõe aos professores em exercício de sala de aula, outros desafios, especialmente quando são cobrados por resultados de excelência nas avaliações de larga escala.

A formação continuada não significa apenas uma reciclagem, atualização ou aperfeiçoamento; implica, antes de tudo, *espaçotempo* de diálogos em que os professores

podem manifestar suas angústias em relação a outras questões, tais como: espaços físicos adequados; materiais e recursos didáticos apropriado; carga horária disponível para pensar a realidade; valorização profissional e carreira no magistério etc.

Compreender processos de formação continuada docente que priorizam conteúdos e abordagens gerais podem não implicar eficácia comprovada pelo fato de não surgirem das necessidades formativas apresentadas pelos pares que se encontram em sala de aula. Em outras palavras, não é uma necessidade que emerge dos cotidianos ou simplesmente não chegam a priorizar reflexões pertinentes ao que se tem como conteúdos básicos.

Entendemos que uma formação continuada que promova a participação ativa e contínua de todos os sujeitos que compõem o ato de educar, articulada com a integração entre os pares, promove momentos de diálogo e interação nos planejamentos, encontros, reuniões, até mesmo em momentos não oficiais, nas conversas de corredores, na sala dos professores, preenchendo um espaço negligenciado pelo poder público, neste caso, a rede municipal de ensino.

Na continuidade das conversas, reconhecemos ausências que geram conflitos e tensões dentro da rede de ensino de Pendências/RN. Iniciamos as análises a partir da narrativa do *Prof. Crônica*, quando questionado acerca da formação continuada no ambiente de trabalho, a escola:

Fica na maioria das vezes difícil participar dos processos formativos. É uma discussão sempre pertinente, bastante atual. Mas, você realmente conseguir colocar em prática tudo aquilo que você imagina, *demanda tempo, demanda possibilidades, demanda vontade, demanda interesse, demanda todo esse esforço* e não é só uma pessoa que irá conseguir fazer essa mudança. (Conversa com o Prof. Crônica, set./2022; grifos nossos).

O nosso conversante deixa claro, a partir do trecho em destaque, que o que vem a ser um fator gerador de conflitos são justamente as “demandas”. Com isso, compreendemos que o professor em sala de aula já possui uma sobrecarga de trabalho, e propor que participem, efetivamente, dos processos de formação continuada na escola, embora consciente da necessidade, acabaria por ampliar a carga de trabalho, sem o devido reconhecimento e valorização profissional.

Do ponto de vista epistemológico, Imbernón (2010, p. 9) afirma que “não podemos separar formação continuada do contexto de trabalho [...]. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança”. Contudo, do ponto de vista do contexto da prática, e professores com carga horária completa, torna-se impossível adequar o tempo para que reflexões acerca das práticas sejam

realizadas. O foco no cumprimento da carga horária esvazia a possibilidade de formação continuada em serviço, como propõe o referido autor.

Ao questionar o *Prof. Carta* sobre as divergências que podem ser percebidas no tocante às formações que ocorrem no cotidiano escolar, ele relata:

Eu não vejo muito problema no momento de associar teoria e prática em sala de aula. Quando vou falar das divergências, acredito, no meu ponto de vista, que o fator tempo, particularmente falando, tempo para planejar, tempo para procurar, tempo para se organizar que é crucial nos processos de formação continuada. (Conversa com o Prof. Carta, ago./2022).

O nosso conversante apresenta o “tempo” como um gerador de conflito. O fato de esse professor trabalhar em mais de uma cidade acaba comprometendo sua disponibilidade para se dedicar a uma formação continuada nos dias atuais, pois não encontra em sua rotina cotidiana “tempo” disponível para tal atividade. Assim, a ideia de formação continuada em serviço defendida por Imbernón (2010) sofre um desequilíbrio ao ser confrontada com a realidade dos professores em seus cotidianos.

Ainda de acordo com o citado autor, “a formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). Contudo, devido à sobrecarga na rotina dos professores nas escolas, esses momentos de reflexão e formação entre os pares são inviabilizados.

3.2 PRÁTICAS FORMATIVAS EMERGENTES DOS/NOS COTIDIANOS COMO INÉDITOS-VIÁVEIS

A reflexão acerca das demandas, dificuldades e necessidades formativas reconhecidas nas narrativas dos professores colaboradores nos impulsionou a perceber-destacar práticas formativas emergentes, ou seja, tudo aquilo que os professores produzem no limite de suas ações e do tempo disponível. Reconhecer e valorizar esses atos formativos se constitui objetivo principal desta subseção, cujo designação passa a ser, em nossa perspectiva, de autoformação.

No que tocante a esse processo de autoformação que acontece mediatizado pelas e nas circunstâncias cotidianas, recorreremos a Freire (2019) e sua acepção de inédito-viável para ajudar-nos a afirmar que tal processo precisa ser evidenciado e valorizado como formação continuada que emerge dos cotidianos.

‘Inédito-viável’ não é uma simples junção de letras ou expressão idiomática, sem sentido. É uma palavra-ação, práxis, para expressar planos, projetos e atos de possibilidades humanas, com inquietude sadia e boniteza: afetiva, cognitiva, política, ontológica e ética. (FREIRE, 2019, p. 263).

O que apresentamos como sendo ‘*inéditos-viáveis*’ consiste em um conjunto de conhecimentos emancipatórios com vistas à superação de dificuldades que permeiam o desenvolvimento das práticas pedagógicas cotidianas no atual contexto de formação continuada da rede municipal de ensino de Pendências/RN.

Os *inéditos-viáveis* visam ao processo de concretização dos desejos tidos como impraticáveis (são os inviáveis). No entanto, quando adotamos atitudes críticas na busca de ações transformadoras, tais desejos passam a ser vistos como novas possibilidades (são os viáveis), possibilitando, a partir de uma análise crítica e com base em ações coletivas, na produção de novos conhecimentos.

Os inéditos-viáveis freireanos encontram ressonância em Imbernón (2010), ao afirmar criticamente que a formação continuada, quando pensada de fora para dentro, não respeita os sujeitos praticantes do cotidiano escolar, impondo, ao seu modo, propostas com viés ideológico classista e muitas vezes distantes das reais necessidades das escolas, dos professores, dos estudantes e da comunidade.

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. Tentava-se responder a problemas que se supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação. (IMBERNÓN, 2010, p. 53).

Na discussão sobre formação continuada docente, os professores se manifestaram em diversas direções. O *Prof. Carta* e o *Prof. Crônica*, discutindo acerca da existência de oferta de formação continuada (específica) ao longo do ano letivo e das potencialidades existentes nas trocas de experiências, apresentam a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) como processo autoformativo relevante que ocorre no cotidiano escolar. Na HTPC, ocorrem trocas de experiências docentes e de saberes teóricos, constituindo-se em espaço de reflexão que traduz melhor a formação continuada como autoformação.

Compreendemos que o processo de formação continuada, a partir dos cotidianos escolares, tem a HTPC como alternativa autoformativa e emancipatória. Essa reserva da carga horária de trabalho encontra-se na Lei Complementar nº 322/2006 em seu Art. 2, Capítulo VI, designada como “hora-atividade: o tempo reservado ao professor para estudos, planejamento,

avaliação, reunião, articulação com a comunidade escolar e outras atividades de caráter pedagógico” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2006, p. 2).

Já a Lei 11.738/2008, em seu Art. 2, no § 4º, assegura: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, p. 1). Nessa equação, 1/3 da jornada de trabalho deverá ser reservada para que o professor possa organizar-se com seus estudos, inclusive ter tempo disponível para realizar formação continuada.

A Lei Complementar 507/2014, que altera a Lei 322/2006, em seu Art. 27 estabelece que a rotina da hora-atividade acontece de acordo com a proposta pedagógica da escola. Com a alteração, fica determinado no Art. 1 que altera o Art. 27 e passa a vigorar com a seguinte redação: § 4º: “A jornada de trabalho de trinta horas semanais do Professor inclui: I - vinte horas-docência; e II - dez horas-atividade” (RIO GRANDE DO NORTE, 2014, p. 1). Seguindo o mesmo entendimento, temos a Portaria 114/2018/SEEC-GS, que, em seu Art. 14, afirma:

§ 2º A jornada de trabalho do Professor, no exercício da docência, compreende 20 (vinte) horas semanais em sala de aula e 10 (dez) horas-atividade para preparação e avaliação do trabalho didático, colaboração com a administração da Escola, reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e qualificação profissional oferecida pela SEEC, conforme LCE nº 322/2006, alterada pela LCE nº 507/2014. § 3º No mínimo, 5 (cinco) horas-atividade devem ser destinadas ao trabalho coletivo, com a presença do Professor na Unidade Escolar, segundo LCE nº 322/2006 (RIO GRANDE DO NORTE, 2018, p. 2).

Os § 2º e 3º do Art. 14 definem que 2/3 (20 horas-aula) da jornada de trabalho deve ser de pleno exercício com o aluno e os outros 1/3 (10 horas-aula) deve ser destinado ao HTPC, sendo que 50% dessa carga horária deve ser realizada na própria escola de maneira coletiva, ou seja, junto com os demais professores da unidade escolar. Essas legislações asseguram o que compreendemos acerca da HTPC.

Apesar da existência de uma legislação que assegure um tempo específico para a organização e a realização da hora-atividade (HTPC), a rede de ensino em questão adota a sistemática de vinte e quatro horas-aula de interação com o aluno e apenas seis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

A respeito da existência da formação continuada na rede, o *Prof. Carta* reafirma não haver, advinda de fora para dentro, de cima para baixo, uma proposta oficializada de formação continuada assumida e orientada pela Secretaria Municipal de Educação. O que existe é um espaço de troca de experiências entre os professores. Salientamos que esses espaços de troca são relevantes no fazer pedagógico, pois buscam modificar determinadas práticas com base em

experiências já vividas por outros docentes, contribuindo com a melhoria do ensino-aprendizagem.

Bom, volto a afirmar que não conheço a oferta de formações continuadas específicas ao longo de cada ano letivo. Já os momentos de trocas de experiências são de grande importância e bem positivos, porque a gente acaba modificando um pouco a nossa metodologia, assim compreendo como um ato formativo. Em uma determinada situação, em uma determinada turma um professor executou uma atividade de uma forma e não deu muito certo daquele jeito, acabamos por nem iniciar a desenvolver aquela atividade daquela maneira, haja vista que com o outro colega não deu certo. Ao modificar a prática, como base na experiência obtida com o outro colega, podemos promover algo mais proveitoso. Essas trocas de ideias, de experiências são bem-vindas sempre. (Conversa com o Prof. Carta, jul./2022).

Corroborando o mesmo pensamento, o *Prof. Crônica* nos aponta que:

Elas (as trocas de experiência), eu acredito que podem contribuir enquanto melhoria. A gente aprende com o outro, dialogando com o outro, sentindo as mesmas dores, as mesmas situações que o outro colega também sente [...]. Você está aprendendo, você está com os colegas e aí vai, de certa forma, verificar as realidades existentes e colocar em prática. A partir desse diálogo, a partir dessa conversa, observamos que tem muitas situações que funcionam para um colega, aí você vai e adapta para funcionar com a sua realidade, para aquilo que você deseja, para o que e como você está trabalhando (Conversa com o Prof. Crônica, set./2022).

O *inédito-viável* que emerge das narrativas dos professores são justamente os momentos de interação (através dos sonhos coletivos) entre os docentes, que ocasionam as trocas de experiências e favorecem o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, visando à superação coletiva das necessidades existentes.

Os *percebidos-destacados* pelos professores sinalizam, a partir do cotidiano dos sujeitos, as necessidades que devem ser encaradas, debatidas e vencidas, pois não podem e nem devem permanecer como estão. É na conversa interativa entre os professores que as propostas de ruptura e mudança acontecem, gerando o que designamos de processo de formação continuada não oficializado, mas relevante ao trabalho docente.

O *Prof. Crônica* nos apontou, como *inédito-viável*, que parte dos professores buscam seus próprios meios para o que chamamos de formação continuada. Essa busca surge de uma necessidade própria (mesmo que os resultados venham a ser representados na coletividade), diante das possibilidades que encontram no decorrer da docência, pois “o processo de formação continuada, eu o vejo ocorrendo de duas maneiras e uma delas é justamente por um processo

individual e autônomo, onde cada um vai procurar/buscar as suas novas aprendizagens” (Conversa com o Prof. Crônica, set./2021).

A formação continuada vivenciada pelos professores colaboradores advém, portanto, da iniciativa e do interesse deles próprios, entendida, nesse percurso, como um *percebido-destacado*, haja vista que emergem das suas necessidades e interesses.

Ao conversarmos com o *Prof. Conto*, indagamos seu conhecimento acerca da implantação de políticas educacionais no contexto de formação continuada a ser ofertada pela rede municipal de ensino, através da Secretaria Municipal de Educação. O professor conversante expressou o seguinte:

O que nós sabemos é que temos um plano decenal que, no município, é o PME. Ele trata de metas que devem ser alcançadas, dentre elas, existe uma dimensão que dispõe, exatamente, sobre as formações continuadas dentro do município. Eu estava discutindo exatamente sobre isso, a necessidade que as escolas tinham de ofertar, por meio da Secretaria de Educação, as formações continuadas. Um colega professor me questionou se eu achava importante a realização das formações continuadas, e eu disse que achava essencial [...] para alguns professores a formação continuada. Ela é como um suplemento alimentar, ela vem para fortalecer, vem dar mais vigor a tudo aquilo que os professores já têm na bagagem deles. [...] ela vai ser um complemento na formação dele, porque nós sabemos que passamos pela formação acadêmica e ficam algumas lacunas. (Conversa com o Prof. Conto, ago./2022).

A narrativa do *Prof. Conto* nos leva a perceber a formação continuada como um contínuo processo de significação e ressignificação, sem dissociar a formação pessoal da formação profissional, pois estas devem andar de mãos dadas o tempo todo, estabelecendo uma relação positiva entre os indivíduos que fazem parte desse processo. “A formação de profissionais como pessoas e cidadãos é uma das tarefas complexas a serem desenvolvidas e essa complexidade não pode ser encarada como um obstáculo intransponível, e sim como um desafio” (FÁVERO, 2011, p. 71).

O grande desafio é tornar possíveis as formações continuadas específicas que hoje são extremamente necessárias para os professores da referida rede. Pensar em formação continuada é atribuir um olhar inclusivo ao trabalho pedagógico docente, tendo nas condicionalidades apresentadas pelos nossos professores conversantes o que é necessário a ser feito para conseguir vencer as *situações-limite*.

Em resumo, esta seção apresentou as divergências e as ausências que geram conflitos nos processos formativos que são ou não ofertados pela rede ensino de Pendências/RN, como também as práticas formativas que emergem dos cotidianos escolares de maneira inédita, as quais podem, ao mesmo tempo, ser aplicáveis e postas em prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Envolvido na investigação que trata da formação continuada de professoras e professores da Rede Municipal de ensino de Pendências/RN, em especial os que lecionam o Componente Curricular de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental, buscamos compreender as relações que são estabelecidas entre esses profissionais da educação, suas práticas pedagógicas, seus modos de operacionalizar o fazer pedagógico e a organização construída nos cotidianos escolares, percebidas/destacadas nas rodas de conversas com cada um dos colaboradores da pesquisa.

Nesse contexto, passamos a ver os *espaçotempo* da escola (físicos e/ou virtuais) como um ambiente propício para o desenvolvimento da formação humana, buscando fortalecer os valores sociais e o comprometimento com a transformação da sociedade. Para tanto, levamos em conta as possibilidades que pudessem contemplar os sujeitos inseridos na escola, como professores, alunos, coordenadores pedagógicos, equipe de apoio, gestão escolar e comunidade escolar, a partir das vivências que são relatadas e socializadas por cada um deles, repletos de pluralidade cultural, evidenciado cada dia mais nas manifestações dos/nos cotidianos escolares.

Os processos que contemplam a formação continuada de professores, em específico, os de Língua Portuguesa, articulam, entre outros fatores, os contextos de texto e de prática. Esses contextos nos ajudaram a pensar como as políticas formativas foram elaboradas (contexto de texto) e como elas são postas em efetivo exercício (contexto de prática), considerando que, na maioria das vezes, existe um grande distanciamento entre eles.

Para que uma política seja posta em prática de maneira eficaz, ela passa por uma adaptação, uma modificação da sua composição original. Isso implica dizer que a forma como ela foi pensada não é, na maioria das vezes, a forma como ela é posta em prática, pois muitas vezes não há uma preocupação com as especificidades de cada território, em cada rede de ensino, em cada escola, como, por exemplo: número de alunos e professores, equipe de apoio e gestão, infraestrutura da rede, entre outros aspectos.

Assim, o ponto marcante do nosso trabalho foi justamente compreender como se dão os processos formativos inerentes à formação continuada ofertada aos professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Pendências/RN, e, com isso, perceber como esse processo colabora para a ressignificação das práticas pedagógicas nas salas de aula do Ensino Fundamental/Anos Finais.

Percebemos, a partir do estudo realizado, que a realidade vivida acerca da formação continuada de professores de Língua Portuguesa na referida rede de ensino pode ser

compreendida a partir de duas acepções: a primeira é de como a rede e as escolas organizam e pensam as formações; a segunda é de como os professores e demais profissionais entendem ou desejam que a formação aconteça. Esses entendimentos são intrincados e permeados de situações complexas que surgiam do próprio cotidiano e acabaram por gerar processos resultantes da pesquisa.

Diante dos momentos vivenciados com os colaboradores da pesquisa nas rodas de conversa, identificamos que não é ofertada de maneira expressiva formação continuada para os professores da referida rede de ensino. As políticas públicas advindas do MEC são exíguas para essa área, e nos âmbitos estadual e municipal, as iniciativas são escassas e não garantem continuidade de projetos ou propostas específicas.

Outra questão percebida-destacada no contexto da pesquisa, influenciada pela ausência de formação continuada, é a rotatividade de professores na função e na escola. A maioria dos colaboradores com os quais conversamos é contratada e trabalha em diferentes escolas de diferentes municípios, sinalizando a impossibilidade de participação em qualquer processo de formação continuada em nível de pós-graduação ou de atualização durante sua carga horária de trabalho. O regime de contrato dos professores, com duração de dois anos, inibe iniciativas advindas da gestão e coordenação pedagógica da escola, afetando, conseqüentemente, os resultados de aprendizagem dos estudantes, cruelmente revelados nas avaliações de larga escala.

A contratação de professores via processos seletivos simplificados constitui-se em um movimento de desmonte e desvalorização da profissão docente, pois, além da descontinuidade na formação, configura-se como manobra para destituição da força de um coletivo, no qual reside a possibilidade de luta, resistência, reivindicação e valorização profissional. Como articular formação continuada sem a permanência de um coletivo que lute por essas questões da valorização profissional? Sabemos que a formação continuada compreende, em si, o fenômeno de crescimento profissional e pessoal daqueles que se envolvem no processo, sendo essencial a busca de capacidades outras que façam a diferença e que contribuam positivamente para a qualidade do fazer pedagógico dentro do cotidiano das escolas.

A formação continuada, mesmo quando é uma iniciativa de cada profissional, não consegue atingir os objetivos da educação pública de qualidade. Sem a força de um coletivo, dificilmente as mudanças ocorrerão e os resultados almejados, sejam eles quantitativos ou qualitativos, não aparecerão, levando a todos – professores, estudantes e comunidade – a um estado de alerta sobre a formação humana e o desenvolvimento social, uma das responsabilidades da escola.

Neste trabalho, optamos por reconhecer para além de processos formativos ofertados pelas esferas nacional, estadual, municipal, iniciativas articuladas pelos professores em suas respectivas escolas, atentos a situações inéditas-viáveis, próprias da autoformação. Entendemos que a construção e a socialização de práticas autogestadas configuram-se como possibilidade formativa continuada, sobretudo quando circunstancialmente resolvem as problemáticas sentidas pelos professores em seus cotidianos. De modo geral, esses processos acontecem na forma de planejamentos semanais, encontros pedagógicos, conversas na sala de professores, nos corredores, em reuniões, colegiados, *espaçostempos* reservados a esses profissionais para expressarem as angústias e indignações com a realidade em que operam.

Para capturar esses outros *espaçostempos*, viramos de ponta-cabeça, como nos ensinam Oliveira (2009) e Alves (2009), indo ao encontro das práticas formativas tecidas nos cotidianos escolares. Ouvimos, olhamos, tocamos, sentimos o gosto das escolas vivas, por meio das narrativas docentes, sujeitos que estão diretamente relacionados com o fazer pedagógico docente. Assim, ao observarmos a rede de formação continuada nos cotidianos, passamos a ver melhor determinadas situações-problema enfrentadas pelos professores em suas escolas, em sala de aula, e que, na socialização com os pares, esses docentes ressignificam suas metodologias de ensino.

No tocante às tensões e conflitos existentes na formação continuada dessa rede de ensino, os conversantes mostraram a necessidade de uma formação específica para o componente curricular de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que reconhecem a ausência de poder público para assegurar o direito à formação continuada, a fim de qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

Com esta pesquisa, passamos a reconhecer que, quando temos nos cotidianos escolares um espaço propício para a formação continuada, desponta em nós o entendimento de que as aprendizagens docentes não ficam presas a um tempo ou a um espaço específico (como nas universidades), sinalizando que vários podem ser os ambientes formativos, exigindo da gestão e dos envolvidos um olhar atento no sentido de reconhecer e valorizar esses tantos outros espaços e iniciativas.

Identificamos, também, sem criar hierarquizações entre os componentes curriculares, que o aprendizado qualitativo em Língua Portuguesa contribui de maneira significativa para o bom desempenho dos demais componentes. Com isso, quando se tem um rendimento significativo na referida disciplina, acreditamos que os discentes podem apresentar nos demais componentes resultados mais expressivos. A formação continuada dos professores de Língua

Portuguesa tem essa urgência – de tornar o aprendizado da leitura e da escrita do mundo e dos campos representados nas disciplinas mais facilmente articuláveis.

Embora tenhamos percebido durante as rodas de conversa que os professores de Língua Portuguesa aguardam por uma formação continuada específica do componente curricular ou da área de conhecimento, com vistas ao aprimoramento de suas práticas pedagógicas, e consequentemente bons resultados entre os alunos, não podemos afirmar de forma alguma que a formação continuada não se produz de outras maneiras na rede de ensino.

A prática de formação continuada, com temas gerais, ou pela busca de iniciativa própria e/ou coletiva, não deixa de contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas dos professores. Mas, reconhecemos por meio das reiteradas vezes em que aparece na narrativa dos professores a necessidade de formação específica, que essa é uma questão urgente de ser ouvida, trabalhada e superada.

Acreditamos que este estudo no levou a conceber, ainda que provisoriamente, a formação continuada como um processo inerente à prática pedagógica docente cotidiana, sem a qual não será possível um trabalho coerente e relacional. Os contextos de práticas revelam-se na escuta sensível das narrativas docentes, suas experiências, expectativas e esperanças – sistema que deve influenciar contextos de texto, em que a política pública se efetiva e ganha formato específico. É no ciclo do contexto de prática, de influência e de texto que a garantia de direitos acontece.

A reflexão que se coloca ao término do trabalho é a de que os profissionais da educação, especificamente os sujeitos colaboradores desta pesquisa, possam, a exemplo dos ensinamentos de Freire, indignar-se e lutar para que a formação continuada seja um direito garantido a todos eles em seus diferentes espaços de ação. A autoformação que nos propomos a perceber-destacar não acontece fora dessa garantia, e, por isso mesmo, precisa ser desinvisibilizada e credenciada pelos próprios professores como alternativa inédita-viável aos poderes constituídos localmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábria; GONZALEZ-MONTEAGUDO, José. “Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse...”: as rodas de conversa na pesquisa com jovens-potencialidades e limites para o fazer da pesquisa. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÚSSEKIND, Maria Luiza (org.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: sobre redes de saberes**. Petrópolis: *DP et Alii*, 2009.

ALVES, Nilda. Alternativas de formação de professores para a educação básica: novos caminhos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Nilda Alves: praticantepensante de cotidianos**. Belo Horizontes: Autêntica, 2015.

ALVES, Nilda. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOBBIO, Norberto; MATTUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C. Varriale *et al.* 13. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório**. Versão Preliminar. Brasília/DF. MEC/SEF, novembro de 1995.

BRASIL. Lei 9.424 de 24 de dezembro de 1996. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília/DF: MEC/SEF, 10 volumes, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Decenal de Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: https://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11738_16072008.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio – Pró-Licenciatura**. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_an3.pdf. Acesso em: 06 maio 2022.

BRASIL. Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 06 maio 2022.

BRASIL. Lei 14.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4814-orientacoesgerais-gestar2&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 maio 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=bncc%20ei%20ef. Acesso em: 10 maio 2022.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: _____. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli da; DELBONI, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera. Redes de conversações na pesquisa com o cotidiano como modo de expansão do coletivo escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em: 14 nov. 2021.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Forma e sentido do texto literário**. São Paulo: Ática, 2007

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GARCIA, Alexandra; RODRIGUES, Allan; EMILIÃO, Soymara. Pra começo de conversa e um “café”: currículos e processos formativos *com-partilhar fazeressaberes*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (org.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn/pendencias.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica**, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 13 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de desenvolvimento da educação básica**, 2020. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 10 out. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 26. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: Repositório da Universidade de Lisboa: Formação de professores e profissão docente (ul.pt). Acesso em: 18 de maio de 2022.

NILDA, Alves; GARCIA, Regina Leite. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

PENDÊNCIAS/RN. Conselho Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Pendências**. Pendências/RN, 2015.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: _____. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa, por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RIO GRANDO DO NORTE. Lei n° 10.049, de 27 de de janeiro de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências.** Natal, 2016.

RIO GRANDO DO NORTE. Lei Complementar Estadual n.º 322, de 11 de janeiro de 2006. **Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual, referente à Educação Básica e à Educação Profissional, e dá outras providências.** Natal, 2006.

RIO GRANDO DO NORTE. Lei Complemtar 507, de 28 de março de 2014. **Altera a Lei Complementar Estadual n.º 322, de 11 de janeiro de 2006, para dispor sobre a jornada de trabalho do Professor e sobre a promoção nas carreiras de Professor e de Especialista de Educação.** Natal, 2014.

RIO GRANDO DO NORTE. Portaria 114/2018. **Dispõe sobre o regime de trabalho e alocação dos profissioanis da educação do Estado do RN.** Natal, 2018.

SANTOS. Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Francisco Canindé da. **Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas.** 2016. 208f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SODRÉ, Muniz. **Best-Seller: a literatura de mercado.** São Paulo: Ática, 1985 (Série Princípios).

SUSSEKIND, Maria Luiza. Quem conversa, conversa com. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÚSSEKIND, Maria Luiza (org.) **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas.** Curitiba: CRV, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas.** Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. Inédito viável. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire.** 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 263-265.