



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUDUC
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

POSEUDUC

**ASPECTOS DO PROTAGONISMO E DA AUTONOMIA DE PROFESSORES
NA FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE**

MARIA ANDREZA DO NASCIMENTO

MOSSORÓ/RN

2021

MARIA ANDREZA DO NASCIMENTO

**ASPECTOS DO PROTAGONISMO E DA AUTONOMIA DE PROFESSORES NA
FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE**

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

Orientadora: Dra. Hostina Maria Ferreira do Nascimento

MOSSORÓ/RN

2021

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

N244a Nascimento, Maria Andreza
ASPECTOS DO PROTAGONISMO E DA AUTONOMIA
DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO PERMANENTE
DOCENTE. / Maria Andreza Nascimento. - Mossoró, 2021.
122p.

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

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

1. Formação permanente docente. 2. Autonomia e
protagonismo docente. 3. Formação de professores. I.
Nascimento, Hostina Maria Ferreira. II. Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARIA ANDREZA DO NASCIMENTO

**ASPECTOS DO PROTAGONISMO E DA AUTONOMIA DE PROFESSORES NA
FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE**

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

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

Avaliada em: ___/___/___

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Hostina Maria Ferreira do Nascimento
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - FE / UERN
(Orientadora)

Prof. Dr. Hélio Júnior Rocha de Lima
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (Examinador interna)

Prof.^a Dr.^a Ady Canário de Souza Estevão
Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA (Examinadora externa)

Prof.^a Dr.^a Antônia Batista Marques
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (Examinadora suplente interna)

Prof.^a Dr.^a Antônia Máira Emelly Cabral da Silva Vieira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UERN (Examinadora suplente externa)

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos a todos os que em algum momento cruzaram a minha vida, e de alguma forma contribuíram para a construção da Andreza que aqui escreve.

Agradeço imensamente a Deus por todas as oportunidades a mim concedidas, pela força e pela coragem em buscar a formação que tanto almejei.

Meus sinceros agradecimentos aos meus familiares, de modo especial à minha mãe, Luziana, por todo o apoio e incentivo.

À minha colega de pesquisa Alaíde Andrade, pelas partilhas e aprendizagens construídas durante estes dois anos de mestrado.

À minha querida amiga e orientadora, Hostina Maria, por me acolher e me orientar em todas as minhas atividades acadêmicas.

Ao POSEDUC, pela oportunidade, mesmo em meio a tantos descasos com a pesquisa se mantendo firme, e ao CNPq, pela concessão da bolsa.

Aos participantes da pesquisa, que foram os protagonistas desta construção.

Aos professores e professoras que exercem sua profissão com comprometimento político e social, fazendo da educação um espaço de luta e de buscas coletiva por melhores pela transformação.

RESUMO

O ser humano por natureza traz na sua essência a capacidade de desenvolvimento que se expande a cada relação com o outro ou com o mundo. À medida que evoluem, os seres humanos sentem progressivamente o desejo pela sua transformação. Na formação de professores e professoras, esse exercício de fazer-se é constante. O presente trabalho aponta discussões sobre o processo de formação permanente presente nas possibilidades formativas. Nosso objeto de estudo se delimita nos aspectos do protagonismo e da autonomia docente, temos os objetivos de identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes nas possibilidades formativas docentes e entender as motivações das professoras em participar de momentos formativos. Nossa pesquisa é qualitativa, como discutido por Gil (2008), e a metodologia é fundamentada na percepção da problematização da realidade em Freire (1967). A abordagem teórico-metodológica se firma nas proposições freireanas na percepção da construção dialógica. Nesse sentido, temos Freire (1967, 2005, 2018, 2019), bem como os autores Nascimento (2011); Nascimento; Pernambuco; Lima (2017). Como possibilidade metodológica de estudo partindo da realidade, elaboramos uma proposta de círculo de cultura freireana, utilizando dispositivos de temas geradores para a construção do conhecimento. A análise dos dados e a produção textual se fundamentam nas perspectivas de Moraes (2003) de fragmentação, unitarização e categorização. Assim, compreendemos o ser docente como ser de capacidade de (re)criação, por meio do diálogo e da força que se constroem coletivamente, professores e professoras, produzem conhecimentos. Nesse sentido, por se reconhecerem como seres de necessidades e de compromisso político-social, buscam alternativas de transformação. A autonomia que se desvela na atuação dos docentes produz um protagonismo coletivo que aponta para uma formação permanente emancipatória.

Palavras-chave: Formação permanente docente. Autonomia e protagonismo docente. Formação de professores.

ABSTRACT

The human beings by nature bring in its essence the capacity for development that expands with each relationship with the other or with the world. As they evolve, human beings progressively desire more transformation. In the training of teachers, this exercise of doing oneself is constant. This work points to discussions about the process of permanent formation present in the formative possibilities. Our object of study is delimited in the aspects of protagonism and teaching autonomy, aiming to identify aspects of autonomy and protagonism present in the educational possibilities of teachers and understand the motivations of teachers to participate in training moments. Our research is qualitative, as discussed by Gil (2008), and the methodology is based on the perception of the problematization of reality in Freire (1967). The theoretical-methodological approach is based on Freire's propositions in the perception of dialogic construction. In this sense, we have Freire (1967, 2005, 2018, 2019), as well as the authors Nascimento (2011); Birth; Pernambuco; Lima (2017). As a methodological possibility of study starting from reality, we elaborated a proposal for a circle of Freirean culture, using devices of generating themes for the construction of knowledge. Data analysis and textual production are based on Moraes' (2003) perspectives of fragmentation, unitarization and categorization. Thus, we understand being a teacher as a being capable of (re)creation, through dialogue and the strength that are collectively built, teachers and teachers, produce knowledge. In this sense, as they recognize themselves as beings of needs and political-social commitment, they seek transformational alternatives. The autonomy that is unveiled in the work of teachers produces a collective protagonism that points to a permanent emancipatory education.

Keywords: Permanent teacher training. Teaching autonomy and protagonism. Teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
1.1 JUSTIFICATIVA	8
1.2 PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA	12
2 PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 ETAPAS DA PESQUISA.....	22
2.2 BREVE REVISÃO DE LITERATURA.....	40
3 AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOCENTE E FORMAÇÃO PERMANENTE	53
3.1 A DIALÉTICA DA HUMANIZAÇÃO EM SEU CONSTANTE 'QUEFAZER'.....	53
3.2 O MOVIMENTO DE SER E FAZER-SE PROFESSOR.....	58
3.3 A PRONÚNCIA E A ESCUTA DA PALAVRA NA FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: A OUSADIA DO DIÁLOGO.....	63
3.4 O PAR DIALÉTICO INDIVIDUAL-COLETIVO NO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO PERMANENTE.....	723
4 AUTONOMIA E PROTAGONISMO NO TRABALHO DOCENTE	79
4.1. OLHAR REFLEXIVO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE: AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOCENTE	76
4.2. VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONSCIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA DA IMPORTÂNCIA POLÍTICA E SOCIAL DA PROFISSÃO.....	90
4.3. A DEFESA DOS DIREITOS E COMPROMETIMENTO POLÍTICO E SOCIAL COM O TRABALHO	101
CONSIDERAÇÕES	113
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

A educação se efetiva ao longo da trajetória da vida humana, pela condição de estar sempre se desenvolvendo e pelo desejo de estar se realizando cada vez mais como ser participativo que vive na coletividade. No exercício processual da formação, entendendo-a como necessidade humana, são estabelecidas relações que proporcionam as partilhas de conhecimentos.

Com relação à formação de professores e professoras, este exercício não é diferente. Freire (2005) trata da formação que se instaura por meio do diálogo entre os pares e da reflexão sobre a prática na busca da transformação da realidade e de si mesmo como agente integrante e participativo. Esta concepção perpassa todo o percurso formativo do desenvolvimento do professor como agente de sua (trans)formação ao se reconhecer como tal, assumindo a responsabilidade do seu papel.

Uma das formas de contribuir para o pensamento sobre a formação humana e, especificamente de professores e professoras, é por meio da pesquisa que se dá tanto na perspectiva espontânea, reconhecendo que todo docente é, em suma, um pesquisador de sua prática (FREIRE, 2015), quanto de forma sistemática na ação e/ou na formação. Em conformidade com estes pressupostos, este trabalho constitui uma pesquisa em nível de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, tratando da autonomia e do protagonismo construído na formação docente que se configura no dia a dia por meio da ação-reflexão-ação.

Nossa abordagem provém da pesquisa qualitativa, estando ancorada na perspectiva dialética, pensando e concretizando, ao mesmo momento fundamentado no estudo da realidade em Freire (1967). Construímos uma possibilidade metodológica de estudo da realidade a partir da recriação da proposta freireana do círculo de cultura, na qual utilizamos alguns dispositivos para a produção do conhecimento.

Na compreensão das possibilidades formativas docentes, podemos perceber várias formas possíveis, porém aquela sobre a qual nos detemos nas reflexões apontadas nesta pesquisa é a formação permanente que se fundamenta na busca incansável dos professores e professoras, como seres humanos, de aprender cada vez mais, inclusive para ampliar sua capacidade profissional, de maneira a superar as necessidades do desenvolvimento das suas atividades profissionais, construindo a ideia do docente com ser de autonomia e de protagonismo que atua de maneira efetiva para a realização do seu trabalho.

Esta produção traz à tona problematizações que

contribuem para o entendimento da relação do trabalho com a construção do ser professor, além de colaborar para a ampliação das discussões teóricas, mais especificamente da autonomia e do protagonismo presentes nas práticas coletivas diárias, culminando na formação permanente docente, do mesmo modo que propõe a reflexão da minha constituição como pesquisadora e futura professora, possibilitando me reconhecer neste processo.

A dissertação está subdividida em quatro capítulos, o primeiro trata dos aspectos introdutórios e do percurso de encontro com o objeto de estudo; o segundo aborda os procedimentos metodológicos realizados para a construção da pesquisa; o terceiro e quarto apontam reflexões sobre o processo de formação permanente e os aspectos presentes da autonomia e do protagonismo coletivos neste processo formativo e no trabalho docente.

1.1 JUSTIFICATIVA

Durante minha¹ graduação (2014 a 2018) no Curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – FE/UERN, tive a oportunidade de fazer parte de alguns programas formativos ofertados pela Faculdade de Educação. Participei do Programa de Educação Tutorial – PET Pedagogia, inicialmente como voluntária e, em seguida, como bolsista entre os anos de 2015 e 2019. A relação que desenvolvi com os outros participantes do programa trouxeram contribuições, tais como, de modo geral: O incentivo à participação em grupos de pesquisa e extensão; aprender a produzir textos acadêmicos, apresentar trabalhos e participar de eventos. Por sua vez, as contribuições pessoais foram marcadas pelos incentivos à minha autoaceitação, pela busca do desenvolvimento da minha maturidade e autonomia.

Esta trajetória da participação no PET se deu pela construção coletiva, em que um aluno aprendia com o outro e, na perspectiva da partilha do conhecimento, todos tínhamos algo a compartilhar e aprendíamos juntos a pensar e a realizar as atividades do/no Programa² a partir

¹ As pessoas do discurso deste texto variam entre a primeira do singular e do plural, para diferenciar argumentos individuais da pesquisadora e descrições de construções coletivas com a orientadora e com o grupo de estudos. Também se utiliza o discurso impessoal para algumas descrições sobre a própria pesquisa.

² Sobre as atividades do PET:

LEITE, Maria Luiza da Silva; SILVA Kévila Walêssa Galdino da; NASCIMENTO, Antonio Anderson Brito do. ESTUDO GERAL ACADÊMICO NO PET PEDAGOGIA/UERN: UM RECORTE TEMPORAL (2012-2019).

In: VI Seminário Práticas Educativas, Memórias e Oralidades, 2019, Fortaleza. **VI Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**. Fortaleza/CE: EdUECE, 2019. v. 2.

NASCIMENTO, Márcia Francione Sena do; COSTA, Francisca Geise Varela; BARRETO, Maria do Socorro. EVENTOS CIENTÍFICOS E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO NO PET/PEDAGOGIA/FE/UERN: Algumas aproximações. In: FONSECA, Ailton Siqueira de Sousa et al. (org.).

das nossas necessidades, sob orientação de uma tutora acadêmica. Nos momentos formais, a partir das atividades realizadas, e nos momentos informais, nas conversas pelos corredores, nos momentos de descontração comuns nas viagens para os eventos, participantes do Grupo e tutora trocavam ideias e isso era bastante significativo para a formação, seja por meio de palavras, dos olhares e do ouvir.

Por orientação inicial do PET, participo do Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens – GEPEL e do Grupo de Extensão Diálogos em Paulo Freire e Educação Popular – LEFREIRE, ambos da FE/UERN, desde 2015. As discussões de ambos os grupos são orientadas à construção coletiva, com os participantes tendo a possibilidade de se relacionar com diferentes sujeitos em diferentes níveis acadêmicos: alunos de graduação, alunos da pós-graduação, professores da rede básica de ensino e professores de nível superior. Os encontros proporcionam o diálogo entre os participantes e nos colocam em exercício de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2015) sobre aprender com outro, seja discutindo sobre as leituras ou organizando atividades como os círculos de cultura, planejando atividades anuais, confraternizações e momentos culturais. Essas ações promovem informalmente a relação entre os participantes e, como consequência disso, o compartilhamento de conhecimentos.

Como membro dos dois grupos, tive a oportunidade de fazer parte de várias pesquisas institucionalizadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG/UERN. A primeira, registrada pelo sistema de fluxo contínuo, intitulada “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre a pós-graduação, a graduação e a escola” (2015 e 2016), com o objetivo de desenvolver ações de pesquisa-formação na Faculdade de Educação da UERN, promovendo a aproximação dos alunos participantes com as professoras da rede escolar que também faziam parte da pesquisa; entre 2016 e 2017, participei voluntariamente da pesquisa “Possibilidades da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a prática pedagógica na escola”, continuação da anterior, visando a construir conhecimentos sobre o trabalho pedagógico na interface entre a pesquisa, o ensino de graduação e a realidade da escola pública.

A outra participação surgiu como desdobramento das pesquisas anteriores, dessa vez como voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UERN, sob o título “Possibilidades e desafios da pesquisa-formação na interface entre o ensino de graduação e a escola” (2017-2018), com o objetivo de compreender possibilidades e desafios

da pesquisa como problematização da realidade na interface entre o ensino de graduação e a escola pública. Nesse projeto, desenvolvi o plano de trabalho “Problematização das possibilidades e dos desafios da pesquisa realizada na escola pública”, visando a desenvolver conhecimentos sobre a pesquisa em educação como problematização da realidade; produzir e sistematizar conhecimentos científicos sobre a realidade da escola, suas necessidades, seus problemas, desafios e dilemas, a partir dos conhecimentos dos seus educadores; construir e ampliar conhecimentos e habilidades necessários à produção teórica e sua publicização.

As pesquisas eram realizadas em grupo, contribuindo fortemente para a construção do conhecimento coletivo e individual, a aprendizagem mútua sobre como pensar e fazer pesquisa como problematização da realidade (FREIRE, 2019); como se portar no *lócus* e como sistematizar o que íamos construindo/aprendendo. Dessa forma, íamos construindo reflexões sobre a prática de pesquisa:

Os pesquisadores puderam refletir tanto sobre o extrato escolhido da prática observada quanto o seu próprio olhar sobre a prática do outro e, conseqüentemente, observar criticamente sua própria prática na tentativa de realizar elaborações cognitivas que levassem à modificação de alguns de seus conhecimentos prevalentes, aqueles cujos saberes e valores já estavam antecipadamente estabelecidos. Foi durante esta complexa problematização que eles foram percebendo a fragilidade do seu entendimento do conceito diálogo (FERNANDES; LIMA; FREIRE, 2019, p. 55).

Tivemos a oportunidade de realizar discussões problematizando o nosso *lócus*, percebendo o quanto nosso olhar era ingênuo sobre aquele objeto de estudo, pois tínhamos percepções reprodutivistas, com respostas imediatas e sem criticidade. Nos momentos de discussões, fomos superando alguns conhecimentos prevalentes que limitavam a construção crítica de conhecimentos sobre aquela realidade. A exemplo, fazia algumas reflexões, ao ponto de destacar que “No período em que estávamos realizando a pesquisa na escola, observando a prática da professora, com meu conhecimento ingênuo, interpretei imediatamente a sua prática como sendo tradicional pelo fato de ela usar sempre o livro didático” (NASCIMENTO, 2018, p. 42). Problematizando nossos olhares, pudemos compreender um pouco as circunstâncias em que professores desenvolvem seu trabalho e chegamos à compreensão de que o fator tempo interfere diretamente no trabalho docente, pois a escola requer respostas imediatas à diversas situações, e muitas vezes os professores não têm tempo de pensar atividades mais elaboradas.

Ao mesmo tempo em que pesquisei, no PIBIC, sobre as possibilidades e os desafios da realização da pesquisa na escola pública, estando nos semestres finais do curso de graduação,

fiz um recorte para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso³, cujo objetivo foi compreender as possibilidades e os desafios da aproximação entre a universidade e a escola.

Nesse trabalho, foram feitas reflexões sobre a possibilidade da construção de conhecimentos na formação que se estabelece por meio das relações entre alunos da licenciatura em pedagogia e professores atuantes; e sobre o tempo cronológico que interfere na relação entre as instituições de ensino envolvidas nesta formação. “Ser professor é estar em constante estado de pesquisa. Nesta acepção, a pesquisa e o ensino são atividades extremamente próximas, pois na medida que busco, ensino, faço pesquisa. Nessa perspectiva, estas [atividades] são indissociáveis, visto que uma é complementar à outra” (NASCIMENTO, 2018, p. 44). Compreendendo que as atividades de pesquisa realizadas pelos professores e professoras são constantes, mesmo quando não são sistematizadas, tenho agora a oportunidade de ampliar estas discussões, problematizando a formação permanente docente.

Também participamos como pesquisadoras proponentes, nos grupos GEPEL e LEFREIRE, de duas pesquisas no formato guarda-chuva vinculadas à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UERN que vêm sendo desenvolvidas em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividades – GEPES/UERN, o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação em Movimento – GEPEM/UFRN e o grupo de extensão Teatro Imagem na Sala de aula/UERN. A primeira, intitulada ‘Práticas educativas em contextos diversos: contribuições de Vygotsky e Paulo Freire’, aconteceu entre 2018 e 2019 com o objetivo de evidenciar aproximações entre as abordagens freireana e vigotskyana relativas à elaboração conceitual. A segunda, ‘Contribuições de Vygotsky e Paulo Freire à pesquisa em formação docente’ (2019-2020), se propôs a construir fundamentos teóricos e possibilidades metodológicas de pesquisa na interface entre as abordagens freireana e vigotskyana de elaboração do conhecimento.

O estudo de conceitos, categorias e metodologias das pesquisas, embasados no pensamento de Paulo Freire e na psicologia histórico-culturalista alicerçada em Vygotsky, se dá por meio de encontros coletivos dos dois grupos de pesquisa da UERN, já tendo fomentado o desenvolvimento de 15 dissertações de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN, assim como está permitindo seis pesquisas de dissertação de mestrado também pelo Programa. Na graduação, já foram desenvolvidas 12 pesquisas institucionalizadas pelo Programada Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (outras tantas estão em andamento) e cinco de trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia,

³ NASCIMENTO, Maria Andreza do. **Pesquisa e produção do conhecimento na relação entre a universidade e escola**. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Departamento de Educação, Mossoró/RN, 2018.

além de dois projetos de extensão. Estas ações fortaleceram a “compreensão teórico-prática do que significa pesquisar com a intenção de realizar contribuições para os interlocutores da produção do conhecimento, reconhecendo como sendo este um dos papéis da extensão” (UERN, 2020), efetivando a relação entre pesquisa e extensão dialógica:

Um dos fundamentos das pesquisas aqui consideradas, localizadas no âmbito da abordagem qualitativa de produções do conhecimento é o Materialismo-Histórico-Dialético. Esta compreensão epistemológica percebe a relação entre sujeito e objeto no âmbito das interações sociais que se elaboram historicamente. O conhecimento, nesse sentido, está presente compondo as relações políticas (MARQUES; BARBOSA; SOARES, 2019, p. 75-76).

Apesar das especificidades dos objetos, as pesquisas abrigadas neste formato guarda-chuva estão alicerçadas na perspectiva da formação que se dá a partir das relações sociais que são constituídas historicamente, contribuindo para disseminar, entre os pesquisadores, o espírito de colaboração.

Ao término da graduação, surgiu a oportunidade de participar, como aluna especial do mestrado do POSEDUC, da disciplina Tópicos Especiais em Educação II: Educação e Subjetividade I, cujo objetivo era discutir as categorias e estudar o método de pesquisa da Psicologia Sócio-Histórica: os procedimentos de produção, análise e interpretação das informações. Na disciplina, ministrada por professoras que fazem parte do projeto guarda-chuva, aprofundi os conhecimentos sobre o histórico-culturalismo fundamentado em Vygotsky, que contribuíram para definir a fundamentação teórica do projeto de pesquisa que estava em fase de elaboração para submissão ao Programa de Pós-graduação.

Todo o meu processo acadêmico está cercado pela construção coletiva: a participação nos programas acadêmicos levou à admiração por essa construção dialógica. Ao mesmo tempo em que cada sujeito é único, tem na relação com outros e com o mundo a possibilidade de estabelecer vínculos formativos de modo que tanto aprende quanto ensina por meio do diálogo. Nesse sentido, para pensar a formação de um sujeito específico, se faz necessário considerar as relações por ele vivenciadas e as contribuições significativas da partilha dos conhecimentos para sua construção.

1.2 PROBLEMA, OBJETO E OBJETIVOS DA PESQUISA

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC como aluna regular antecedeu a minha atuação como professora, o que me fez perceber a importância desta

Art. 62. 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 na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996 p. 42)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996 p. 42).

A formação dos docentes é de incumbência do Estado, da inicial à continuada. Os governos estaduais, de acordo com a Lei, em regime de colaboração, devem se articular para a promoção de momentos formativos.

A formação continuada pode ser compreendida, segundo Pogli (2016), com bastante abrangência, indo desde momentos formativos a cursos oferecidos pelas instituições, incluindo-se todas as atividades formativas realizadas após a graduação.

A formação continuada abordada neste trabalho é aquela realizada por instituições públicas ou privadas que têm a intenção de oferecer uma preparação mais ‘elevada’ ou específica aos participantes e de certificar que estes sujeitos tiveram acesso a ela. Nessa perspectiva, estão os cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), as capacitações e momentos formativos promovidos pelas redes e instituições de ensino municipais, estaduais e federais.

De acordo com o Art. 62 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, art. 1º, “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (BRASIL, 1996, p. 25). Assim sendo, além da formação em nível de graduação, “garantir-se-á formação continuada para os profissionais [...], no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 26). Os entes federativos devem zelar pela realização desses momentos formativos e pela garantia da participação dos docentes de maneira que instiguem os professores e professoras a estarem em constante aprendizagem.

Em relação à formação em nível de pós-graduação oferecida por instituições de ensino superior – IES: especialização, mestrado e doutorado, a LDB faz a abordagem desses cursos dentro da educação superior no Art. 44: “III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”

(BRASIL, 1996. p. 30). Existe oferta às pessoas que já possuem uma graduação com um intuito de dar continuidade à formação.

Esta formação continuada se subdivide em dois tipos: a *lato sensu*, que, de acordo com o site do Ministério da Educação – MEC compreende “programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma”. Esta está mais orientada ao preparo para a prática. Em outros países, os profissionais formados nestes cursos alcançam o título de mestre, ao passo que no Brasil são intitulados como especialistas. Os programas que realizam e organizam os cursos possuem áreas mais específicas no desenvolvimento das suas tarefas, ou seja, essa formação se dirige à construção do sujeito especialista em uma área determinada pelo programa que oferta o curso. Os professores têm a liberdade de optar pela realização desta modalidade de curso ao perceberem a necessidade de atender a uma demanda da sua prática.

A outra modalidade em nível de pós-graduação, a *Stricto Sensu*, de acordo com o MEC, atende aos cursos de mestrado e doutorado. Nesta, os professores têm mais um pouco de liberdade quanto à escolha da área que será estudada, a partir do momento em que percebem a necessidade de pesquisar determinado assunto. Atendendo a uma demanda mais individual, o docente reúne esforços para realizar um curso deste nível, que, não necessariamente, é incentivado pelas instituições em que atua.

Esta possibilidade formativa, mais orientada para formar o pesquisador, não está direcionada, obrigatoriamente, para atender demandas coletivas presentes nas instituições em que este atua profissionalmente, muito embora possa contribuir para o coletivo, considerando que os conhecimentos construídos neste nível de ensino podem ser compartilhados com os demais.

Todas as atividades formativas realizadas após a graduação organizadas por instituições públicas ou privadas que têm a intenção de oferecer uma preparação mais ‘elevada’ ou específica aos participantes e de certificar que estes sujeitos tiveram acesso a ela são consideradas formações continuadas. Nessa perspectiva, incluem-se os cursos de Pós-Graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), as capacitações e momentos formativos promovidos pelas redes e instituições de ensino municipais, estaduais e federais.

Diferentemente das duas possibilidades formativas apontadas anteriormente, a formação permanente docente acontece, de acordo com Freire, “[...] confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária [...]” (2005, p. 25). Ela se dá

constantemente a partir das superações presentes na realidade e da mediação entre pares, contribuindo significativamente para a construção individual e coletiva. Neste sentido, se pauta no exercício constante da ação-reflexão-ação sobre a prática que acontece na escola.

As diversas modalidades de formação em nível de pós-graduação apresentam intencionalidades também diversas: as ações formativas oferecidas pelas redes e sistemas de ensino têm intencionalidade verticalizada no sentido de que são pré-determinadas pelos interesses dos gestores do sistema, com pouca participação dos professores na escolha dos conteúdos e metodologias; por sua vez, a Pós-Graduação promovida pelas IES, mais individualizada e verticalizada em função do objeto de estudo de cada aluno-pesquisador, também traz as intencionalidades tanto das instituições quanto dos formandos; a intenção da formação permanente que abordamos é fundada nas necessidades e interesses do coletivo da escola ou de grupos de professores.

As possibilidades formativas são necessárias à constituição político-pedagógica do docente, entendendo-o como ser de capacidade de direcionamento. Discutir essas possibilidades formativas permite a compreensão, mesmo que inicial, das formações necessárias à atuação do professor e da professora, reconhecendo a importância de cada uma delas e começando, como futura docente, a ter consciência da relevância do exercício e da força coletiva.

Na intenção de atender às demandas do projeto guarda-chuva já mencionado, relacionando-as aos meus interesses relativos a entender estas possibilidades formativas e à força do exercício coletivo para a construção do ser/saber docente, dialogamos com a pesquisa ‘Formação Permanente: a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do Município de Mossoró-RN’ (ANDRADE, 2021), visando a compreender como a partilha de experiências promovida pelo diálogo sistemático ente professores contribui para sua ação-reflexão-ação e formação permanente. O diálogo construído com este trabalho se deu de forma teórico-prática, pois, além de estudos de textos em comum, realizamos diversas atividades em conjunto, inclusive relacionadas à pesquisa empírica, o que nos permitiu compreender o(a) professor(a) como ser pesquisador(a) cuja partilha presente na formação permanente, contribuindo para a construção de sua autonomia, partindo da premissa de que nós, humanos, somos seres de necessidade de busca pelo conhecimento.

Os docentes buscam maneiras de realizar suas atividades pedagógicas cotidianas, muitas vezes sem ter recursos para atender às demandas que vão surgindo. É comum a imposição do calendário escolar com planejamentos, atividades e datas pré-estabelecidas sem que haja o

diálogo entre os que planejam o ano letivo e aqueles que o realizam, restando, ao docente, pôr em prática. Essa hierarquização nas tomadas de decisões que são impostas aos docentes também se estende aos momentos formativos realizados pelas secretarias de educação, que muitas vezes não contemplam assuntos pertinentes que auxiliem no trabalho e supram as necessidades do docente.

Mesmo diante destas circunstâncias, professores e professoras buscam maneiras de realizar sua própria formação, compartilhando suas experiências em momentos informais, como nos intervalos das aulas, em conversas pelos corredores ou planejando e organizando momentos formativos nos quais têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos. A exemplo disso, na escola em que realizamos a pesquisa, professoras se organizam para pensar momentos formativos discutindo e compartilhando experiências. Percebemos indícios de autonomia e de protagonismo em momentos como esses, nos quais elas, por conhecerem sua realidade, pensam em propostas de formação significativas.

Nessa perspectiva da autonomia e da construção coletiva, podemos perceber o “professor como produtor do conhecimento, capaz de refletir e agir a fim de transformar a sua realidade (NASCIMENTO, 2018, p. 45). Com isso, percebemos a necessidade de as formações continuadas valorizarem os conhecimentos construídos pelos professores e professoras no ‘chão da escola’:

É impreterível que a formação continuada atenda aos anseios da profissão, bem como a valorização dos saberes docentes já construídos. A formação, nesse sentido, seria uma tentativa de dar suporte à prática docente, pois esse momento formativo não é mais para ensinar ao professor a ser professor. Quem melhor que o professor para dizer o que é ser professor? Caso contrário a formação continuada não teria sentido, pois esta deve levar em consideração as vivências dos professores (NASCIMENTO, 2018, p. 38-39).

Os momentos formativos devem levar em consideração os conhecimentos que os professores e professoras constroem em seu dia a dia. Considerando estas reflexões, percebemos a necessidade das decisões sobre a formação e a prática pedagógica serem tomadas junto com aqueles que as realizam. Desse modo, sentimos a necessidade do diálogo entre a instância que planeja a prática pedagógica e os professores e professoras que a realizam. No mesmo caminho, as instituições devem promover estratégias para a formação docente partindo das situações presentes na escola para que elas façam mais sentido.

Considerando que os processos formativos fazem parte de um sistema em que os docentes estão envolvidos institucionalmente, conseqüentemente há uma hierarquia na

organização e determinação de atividades a serem realizadas. Entretanto, as tomadas de decisão para sua realização precisam ser dialogadas de maneira que considerem a realidade.

A formação continuada e permanente docente influencia na construção do ser professor. Mesmo a busca pela pós-graduação oferecida pelas IES parte do interesse individual, quando o professor opta por fazer pesquisa para compreender sal realidade de maneira um pouco mais reflexiva, sistematizada e crítica, tendo em vista que ele tem a oportunidade de fazer a relação teoria-prática. Também intuímos a autonomia existe a partir do momento em que o professor sente a necessidade da sua realização para superar seus desafios, sejam eles quais forem.

Portanto, podemos perceber que há diferenças nas proposições de formação apresentadas. Na formação continuada institucional oferecida pelos sistemas de ensino, na maioria das vezes os professores e professoras são apenas convocados a participar. Na formação continuada de pós-graduação, procuram esse nível de ensino para suprir necessidades que partem deles individualmente e, não necessariamente, atendem a demandas do coletivo escolar, ao passo que na formação permanente os docentes refletem coletivamente sobre sua realidade e constroem estratégias de possíveis soluções para sobressair das situações impostas que são encontradas em sua realidade. Nela, acreditamos que há a força de luta política, pois a partir do contato informal os professores e professoras compartilham suas experiências no ‘chão da escola’ e o coletivo organiza mobilizações para a ultrapassagem das situações impostas. Percebemos aí uma possibilidade de resistência que a profissão docente requer.

Diante destas argumentações iniciais, reconhecemos que o trabalho docente requer e permite autonomia, considerando que, por mais que haja imposições, são eles que, de fato, conhecem sua realidade, sabem do que precisam. Os docentes têm a capacidade de pensar sobre sua realidade e, assim, buscam maneiras de soluções para os desafios presentes na escola.

Ao se debruçar sobre as possibilidades formativas discutidas, essas reflexões despertaram o interesse em estudar para compreender aspectos da autonomia e do protagonismo presentes no trabalho e na formação permanente docente que apontam para uma postura político-pedagógica emancipatória. Para tanto, temos como objetivos identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na ação e nas possibilidades formativas docentes; entender as motivações presentes na ação docente que levam professoras e professores a participar de momentos formativos; desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docente.

Para alcançar estes objetivos, durante a pesquisa empírica, por considerarmos a condição de inacabamento do ser e do saber e a importância do diálogo para o movimento do

fazer-se professor na formação permanente, fomos levadas a nos questionar e a realizar problematizações sobre o olhar reflexivo do ser professor e o amor, como ato de transformação, que se manifesta no reconhecimento e na valorização da formação e da profissão docente.

Também problematizamos aspectos da autonomia e do protagonismo que se manifestam individual e coletivamente pela consciência do necessário comprometimento com a função política, pedagógica e social da profissão e do trabalho docente, desdobrando-se na capacidade de tomadas de decisão e de defesa dos direitos.

Com os conhecimentos construídos sobre as possibilidades formativas, pude perceber as contribuições destas para a formação docente, cada qual com sua importância e com suas características que se assemelham em alguns momentos e trazem significativas aprendizagens para a constituição do professor e professora, de maneira individual e coletiva. Assim, os estudos despertaram o questionamento sobre os aspectos de autonomia e de protagonismo nas possibilidades formativas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa tem como base teórico-metodológica a proposta de Freire (1967) sobre a problematização da realidade:

A pesquisa via problematização da realidade, alicerçada em princípios epistemológicos, procura o desenvolvimento de uma estratégia de pensamento (auto) crítico e criativo que rompe com o formalismo exacerbado da ciência clássica de caráter positivista, sem deixar de ter em mente a extensão e profundidade do processo de produção do conhecimento (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 2).

Nessa proposição, fundamentada no pensamento crítico-reflexivo e sem deixar de lado o rigor metodológico, a pesquisa vai se fazendo ao longo da sua construção, seguindo seu próprio ritmo de acordo com as demandas que vão sendo exigidas, considerando a necessária flexibilidade da roteirização dos passos a serem dados. Claro que há a definição do que será problematizado no primeiro momento, porém, partindo desta problematização inicial, vão surgindo outras situações que demandam novos questionamentos. Portanto, apesar de não haver caráter formalista, há comprometimento e responsabilidade com a realidade pesquisada.

A proposição freireana de problematização da realidade é materializada, na pesquisa, pela realização dos três momentos pedagógicos: estudo da realidade, organização dos conhecimentos e aplicação dos conhecimentos estudados (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002). Trata-se de uma estratégia de pensamento que, apesar de ser assim denominada, implica atividades simultâneas e não lineares devido ao seu caráter dialético. Essa dinâmica foi pensada inicialmente para o trabalho pedagógico nas escolas, porém vem se desdobrando em atuações em espaços diversos de construção do conhecimento. Nas atividades do GEPEL/LEFREIRE, o estudo dos três momentos pedagógicos tem permitido o desenvolvimento e a elaboração criativa de metodologias de pesquisa (NASCIMENTO; SILVA; NASCIMENTO, 2019), conforme ilustrado nas figuras abaixo:

Figura 01: Estudo da Realidade

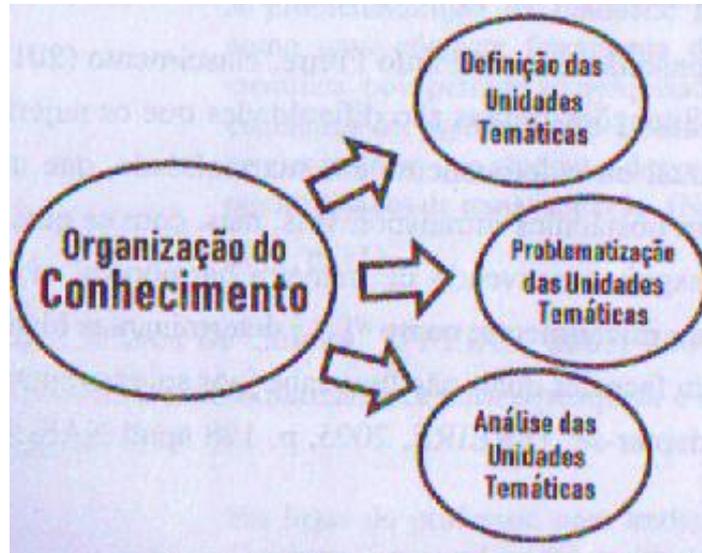


Fonte: Nascimento; Silva; Nascimento (2019, p. 22).

O estudo da realidade “é o despertar do interesse sobre as situações da realidade que demonstram e requerem a necessidade de estudo para interpretá-las, instigando ações transformadoras” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 55). O momento pedagógico aguça olhares para as situações-limites presentes na realidade que podem ser percebidas através do seu distanciamento.

A organização dos conhecimentos é o processo de problematização, elaboração e sistematização de conhecimentos sobre determinado fenômeno da realidade estudado por meio da reflexão-ação, relacionando-o a outros conhecimentos já construídos anteriormente.

Figura 02: Organização do Conhecimento.



Fonte: Nascimento; Silva; Nascimento (2019, p. 23).

A aplicação dos conhecimentos “permite que características gerais do conhecimento construído possam ser aplicadas à compreensão de outros conhecimentos fenômenos e situações” (NASCIMENTO; PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 55). Os conhecimentos construídos neste momento pedagógico são aplicados na compreensão das situações e realidades.

Figura 03: Aplicação dos conhecimentos.



Fonte: Nascimento; Silva; Nascimento (2019, p. 29).

Considerando seu caráter atemporal e dinâmico, os três momentos pedagógicos aconteceram simultaneamente durante a pesquisa. Para fazê-la, aplicamos conhecimentos que foram construídos e sistematizados na participação em programas formativos como o PET Pedagogia e o PIBIC, além de membro do GEPEL e do LEFREIRE. Nessas vivências, participamos de pesquisas coletivas e desenvolvemos pesquisas individuais (PIBIC e Trabalho de Conclusão de Curso), elaborando e publicando artigos e uma monografia. Todas as ações foram fundamentadas na base teórico-metodológica do pensamento de Paulo Freire e, mais ao final do curso de graduação, de Vygotsky, teórico sobre o qual esta pesquisa permitiu uma maior aproximação. Os conhecimentos aplicados nos permitiram organizar novos, a partir do estudo e problematização de aspectos da realidade que nos surgiram como objeto de estudo.

2.1 ETAPAS DA PESQUISA

Nessa pesquisa, os três momentos pedagógicos aconteceram simultaneamente em três etapas: o estudo da realidade inicial; os círculos de cultura; a sistematização dos conhecimentos produzidos.

O Estudo Inicial da Realidade

O estudo inicial da realidade se deu com o intuito de conhecer o *lócus* e as professoras participantes da pesquisa; os documentos que regem a formação docente e as principais discussões relativas a esta formação, que aconteceu por meio de breve revisão bibliográfica.

Nosso *lócus* é o espaço-tempo da formação de professoras de educação infantil que atuam em duas escolas: as Unidades de Educação Infantil Arco-íris e Alvorecer⁴. A partir do envolvimento com a pesquisa de Andrade (2021), tivemos a oportunidade de conhecer as professoras participantes da pesquisa e as UEI's pesquisadas.

Realizei uma visita à UEI Arco-Íris com a intenção de me aproximar das professoras e conhecer o espaço físico da escola. Esta Unidade está localizada no Município de Mossoró-RN, seu funcionamento é no turno matutino e vespertino, sendo em ambos realizadas atividades com cinco turmas que atendem crianças de dois a seis anos nos níveis de creche e pré-escola.

⁴ Os nomes das Unidades de Educação Infantil pesquisadas são fictícios.

Atualmente na escola há 180 crianças matriculadas, distribuídas em duas turmas de Maternal II; quatro turmas de Educação Infantil I e quatro turmas de Educação Infantil II.

Há, na instituição, dez professoras, sendo nove efetivas. Nove destas possuem graduação em pedagogia e especialização; apenas uma foi formada no antigo magistério de 2º grau. Há mais sete profissionais da educação: a gestora; duas supervisoras; a secretária; duas merendeiras e a auxiliar de serviços diversos.

Com relação à estrutura, há seis salas de aula, uma secretaria, uma sala de recepção, uma cozinha, três banheiros – um para funcionários e dois para os alunos – um pátio coberto, um refeitório e uma despensa.

A UEI Alvorecer⁵ está localizada no Município de Mossoró-RN, desenvolve suas atividades nos turnos matutino e vespertino, num total de 14 turmas. Atende crianças de dois a cinco anos, sendo 267 alunos divididos em creche e pré-escola: três turmas de maternal I; quatro de maternal II; três turmas de Educação Infantil I e quatro turmas de Educação Infantil II.

Há na unidade 18 professoras efetivas, sendo 13 titulares e quatro professoras auxiliares; uma psicopedagoga; uma gestora; uma supervisora; uma merendeira; um auxiliar de cozinha; e duas zeladoras.

As Unidades Arco-íris e Alvorecer têm, como referência curricular, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A UEI Alvorecer possui prédio próprio e dispõe de estrutura física para a realização de atividades que têm como base referencial as diretrizes operacionais de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009). Por sua vez, a unidade Arco-íris desenvolve suas atividades em prédio alugado pela Prefeitura Municipal de Mossoró.

Ambas as instituições realizam suas atividades de acordo com a proposição do calendário letivo definido pela Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN. Cumprem a carga horária de 200 dias letivos, totalizando 800 horas anuais. A realização de projetos e datas comemorativas, participações em festivais e mostras científicas são atividades orientadas pelo calendário letivo.

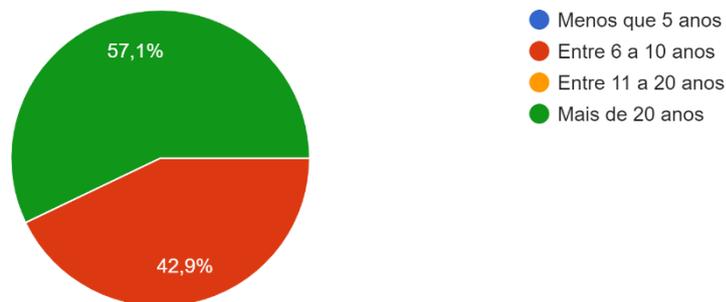
Aplicando conhecimentos já sistematizados para tal, em parceria com a pesquisa de Andrade (2021), elaboramos um questionário e compartilhamos, por meio digital, com sete participantes da pesquisa, professoras de Educação Infantil que atuam no nível II das duas

⁵ Não tivemos a oportunidade de visitar a UEI Alvorecer em virtude da Pandemia da Covid-19. As informações sobre a escola foram consultadas por meio das mídias digitais.

Unidades. Compreendemos o questionário como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente o passado, etc.” (GIL, 2008, p. 212). O nosso tinha a intenção de acessar informações sobre o contexto em que elas atuam e sobre a sua formação.

Sobre a atuação na profissão, são as seguintes as informações:

Gráfico 1 – Tempo de atuação das educadoras.



Fonte: A pesquisa.

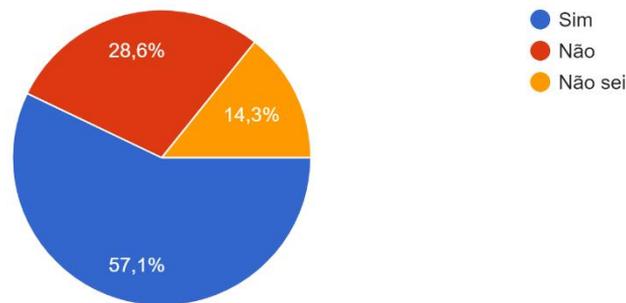
Das sete professoras, 42,9% têm entre seis a dez anos de atuação profissional na docência e 57% estão atuando há mais de 20 anos. Todas atualmente desenvolvem seus trabalhos com alunos que estão no último ano da Educação Infantil. Duas destas professoras possuem mais de um vínculo empregatício, sendo uma em escola privada em Mossoró e a outra em escola pública do ensino fundamental. A jornada de trabalho semanal das professoras varia entre 30 horas (quatro professoras) e 40 horas (três professoras).

Com relação à formação, seis possuem graduação em Pedagogia pela UERN, uma é graduada em história, também pela UERN, sendo todas especialistas. No que diz respeito à participação em ações formativas, quatro afirmaram não estarem fazendo nenhum tipo de formação continuada atualmente, mas uma delas relatou que às vezes a Prefeitura disponibiliza ações de formação; uma afirmou estar fazendo uma formação, mas não especificou; uma está participando da formação pelo Portal Trilha⁶ e uma está fazendo um curso bilíngue. Sobre a disponibilidade de projetos e programas para a formação continuada, houve variação nas informações dadas pelas professoras: 57,1% afirmam dispor de atividades e programas

⁶ Sobre o portal, “O TRILHAS é uma iniciativa do Instituto Natura em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, que conta com o apoio do Instituto Península. O principal objetivo do portal é contribuir para a formação continuada de professores alfabetizadores e estudantes de pedagogia, colaborando para o desenvolvimento de alunos leitores e escritores até o 2º ano do Ensino Fundamental”. Seus cursos são ofertados de maneira gratuita, a toda comunidade da educação interessada. Disponível em: <https://www.portaltrilhas.org.br/>.

destinados à formação continuada; 28,6% relataram não estarem estas atividades disponíveis e 14,13% disseram não saber.

Gráfico 2 – Conhecimento sobre disponibilidade de projetos e programas de formação continuada.



Fonte: A

pesquisadora.

As informações contribuíram para conhecer um pouco as participantes. Estas informações nos ajudaram a pensar e organizar os círculos de cultura realizados com elas, considerando a necessidade de compreender suas falas.

Com relação à formação continuada institucional, realizamos estudo documental.

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados (GIL, 2008, p. 147).

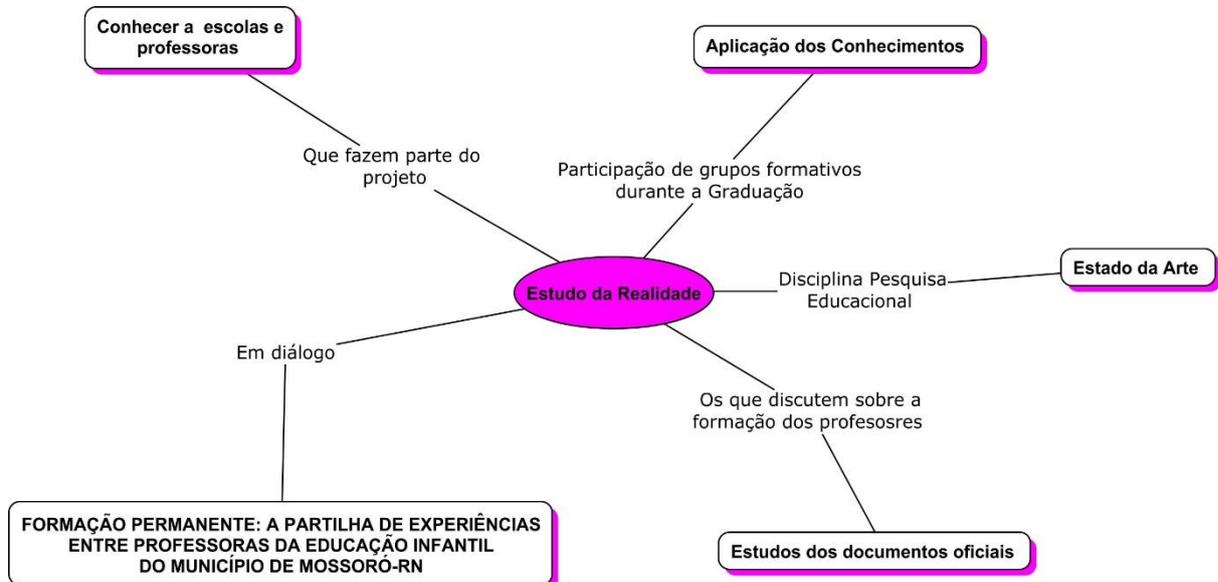
Para nossa pesquisa, lançamos mão de documentos oficiais que regem a educação, firmando nossos olhares nas discussões presentes sobre a formação de professores, tais como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil – (BRASIL, 2010), o Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e, mais especificamente, sobre a formação dos professores da Rede Municipal de Ensino de Mossoró-RN.

A participação na disciplina Pesquisa Educacional⁷ no ano de 2019, oferecida pelo POSEDUC/UERN, permitiu a realização da breve revisão bibliográfica que incluímos no

⁷ A disciplina, conforme seu programa, tem o objetivo de “apresentar as bases conceituais necessárias à investigação científica, em especial na área das ciências humanas, no sentido de subsidiar a pesquisa educacional nos contextos locais”.

estudo da realidade para entender como vem sendo discutida a formação permanente dos docentes.

Trama 02: Estudo da Realidade.



FONTE: A pesquisadora.

Outras ações de estudo da realidade foram sendo desenvolvidas, considerando que a pesquisa é flexível. Durante o percurso, ela foi acontecendo e sendo repensada, novas demandas de estudos que antes não eram previstas foram surgindo, tendo em vista as características dos três momentos pedagógicos, que não são lineares, podendo ser realizados a qualquer momento da pesquisa, assim seja necessário.

Os círculos de cultura

O círculo de cultura, atividade desenvolvida pelo LEFREIRE, é a reunião de pessoas com a intenção de promover o diálogo sobre as vivências da realidade e, no coletivo, construir conhecimentos sobre as problematizações que são de interesse dos presentes:

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (FREIRE, 1967, p. 07).

Vale ressaltar que o processo cognitivo-afetivo de tomada de consciência, por acontecer em movimento contínuo, perpassa os círculos a partir das provocações que nele são realizadas,

não se findando em cada encontro. Por nos reconhecermos como seres inacabados, temos essa capacidade de estarmos sempre neste exercício de tomada de consciência que, ao longo da nossa história, vai se intensificando. As discussões presentes nos círculos despertam, nos participantes, libertações de ideias enrijecidas e, por meio da ação-reflexão-ação, ajudam a construir a criticidade diante das discussões apresentadas.

Nas atividades do círculo de cultura, há valorização de cada saber compartilhado, ficando os participantes ficam à vontade para expressar aquilo que desejam. É um momento bastante flexível e dinâmico, e cada círculo tem suas especificidades e estratégia para despertar o diálogo:

Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967, p. 103).

Partindo da premissa de que todos têm algo a ser compartilhado, os círculos de cultura promovidos pelo LEFREIRE, inspirados e fundamentados em Freire (1967), procuram quebrar a hierarquização que reduz a horizontalidade dos saberes. Assim, desde a acomodação dos participantes, sentados lado a lado, até a oportunidade que todos têm, assim sintam-se à vontade, para partilhar, as pessoas presentes são convidadas a se sentir em posição de igualdade e o facilitador estimula a participação de todos para expressarem seus saberes.

Só é possível construir um círculo de cultura por meio do diálogo, compreendendo que ele “se traduz em um momento de intensa comunhão de saberes, do afloramento das falas, posturas e cultura, das pessoas inseridas no seu lugar em diálogo com o mundo. Ele reúne e representa ali a fala e o sentimento do grupo ou comunidade” (COSTA; LIMA; SILVA, 2019, p. 112). Essa representação é produzida no próprio círculo, as falas dos participantes se complementam de maneira que uma partilha dialoga com outra e assim vai se tecendo o diálogo por meio das falas carregadas de sentidos e significados que afetam os participantes presentes.

Para que haja o resgate das experiências e saberes, é necessário o estudo da realidade sobre a temática do círculo. É preciso que, desde o planejamento, estejam claras as intenções para sua realização. A partir daí, são definidos dispositivos (fotografias, objetos, textos escritos, citações, músicas, poemas, cartas, além de técnicas do Teatro do Oprimido) que permitem o resgate de experiências e de saberes a serem partilhados e problematizados com a intenção de contribuir para sua ampliação:

A ação-reflexão-ação promovida por este dispositivo dialógico permite, aos participantes, entender a questão da horizontalidade do conhecimento: ninguém sabe nada sozinho, ninguém sabe tudo, ninguém sabe mais do que ninguém, o saber de todos tem o mesmo valor. Todos têm muito a ensinar (NASCIMENTO, PERNAMBUCO; LIMA, 2017, p. 55).

A partir da fala e da escuta mediatizadas pelos dispositivos, nos vemos na história do outro e, juntos, construímos conhecimentos. Por esse motivo, os dispositivos, assim como os círculos de cultura, são dialéticos e dialógicos.

Para construir os conhecimentos necessários aos nossos objetos de estudo, realizamos, junto com Andrade (2021), dois círculos de cultura com a pretensão de discutir e problematizar os temas geradores que resultaram do estudo da realidade, dialogando sobre a formação permanente. Nossa intenção foi identificar e problematizar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes no trabalho e na formação permanente docente com os participantes dos círculos, dentre eles as citadas professoras de educação infantil.

De acordo com sua proposta de diálogo que acontece de forma horizontal, os círculos lefreireanos aconteciam somente de maneira presencial e com dinâmicas de interações corporais. A situação de isolamento físico provocada pela pandemia da Covid-19⁸ impossibilitou a realização nesse formato. Assim, juntamente com o LEFREIRE e com auxílio das tecnologias de informação e comunicação, construímos estratégias para sua realização nesse novo cenário, oportunizando pensar alternativas criativas para garantir o diálogo mesmo no formato remoto.

Os dispositivos para o Círculo de Cultura ‘O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-ação’ foram: fotos de encontros formativos realizados pelas UEI’s; fotos da semana pedagógica; foto do calendário letivo; imagem recolhida na internet dos três macacos sábios (ver, ouvir, calar) e frases problematizadoras⁹, conforme consta abaixo.

IMAGEM 01: Fotos e imagens da internet utilizadas como dispositivos problematizadores.

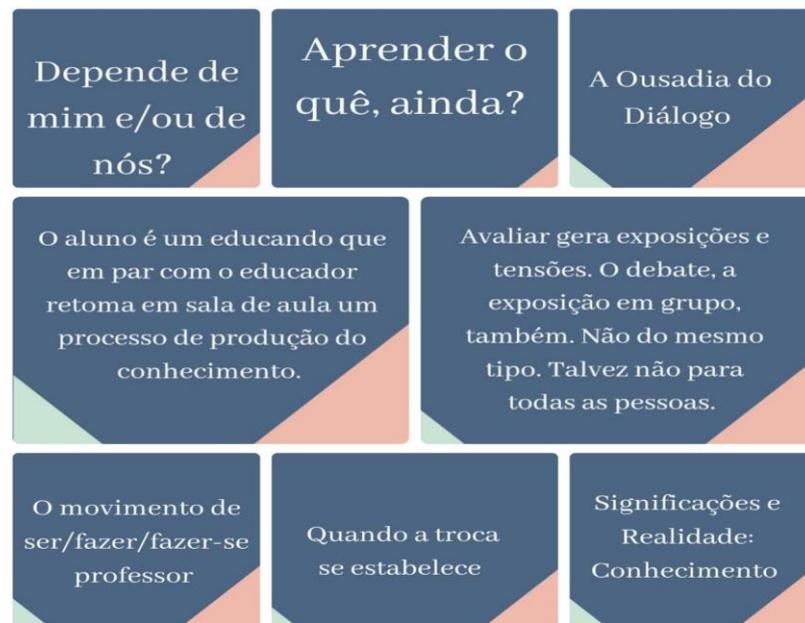
⁸ A covid-19 é uma doença respiratória causada pelo Coronavírus, Sars-Cov-2, facilmente transmitida. Inicialmente na China, e em pouco meses se espalhou por diversos países. No Brasil, foram criadas estratégias de enfrentamento, ler: BRASIL. **LEI Nº 13.979, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, 2020.

⁹ Estas frases concernentes à formação permanente foram pensadas em consonância com o referencial teórico da pesquisa (PERNAMBUCO, 1993).



FONTE: Pesquisadoras. Efeito e montagem das imagens elaborados por Andrade (2021).

IMAGEM 02: Frases no formato imagem, relacionadas ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

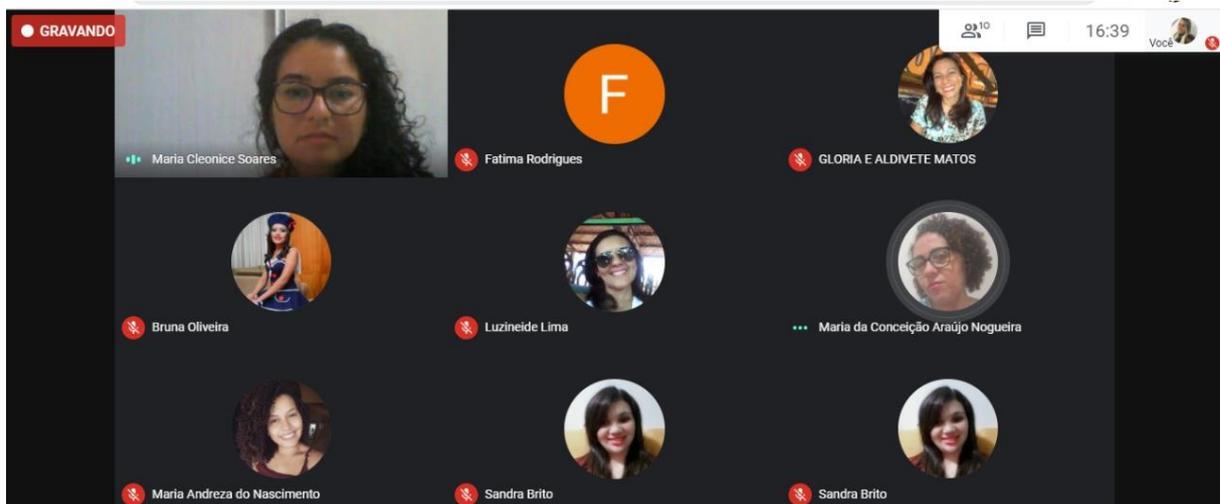


FONTE: Pesquisadoras. Efeito e montagem das imagens elaborados por Andrade (2021).

Abrimos um grupo no Aplicativo *WhatsApp* para aproximação e divulgação das informações sobre a atividade com as professoras, pois, diante do contexto já descrito, essa foi a alternativa escolhida para chegar até as participantes. Diferentemente dos demais círculos, disponibilizamos um dia antes da realização, os dispositivos através do grupo do *WhatsApp*, orientamos que as participantes escolhessem uma imagem e uma frase. Após a escolha dos dispositivos, organizamos uma apresentação pelo *PowerPoint* com os nomes das participantes seguidos dos dispositivos escolhidos. No momento do diálogo, conforme as participantes iam se sentindo à vontade para falar sobre as imagens e frases escolhidas, íamos apresentando.

Nosso encontro aconteceu no dia 11 de fevereiro de 2021, às 14h00 por meio da ferramenta *Google Meet*. Contamos com a participação de cinco professoras (eram sete, mas com a ocorrência de imprevistos não foi possível a participação de todas) e quatro participantes do LEFREIRE. Com sua permissão, gravamos o momento e, logo após, transcrevemos as falas produzidas.

IMAGEM 03: Círculo de cultura: O educador se forma permanentemente na ação-reflexão-



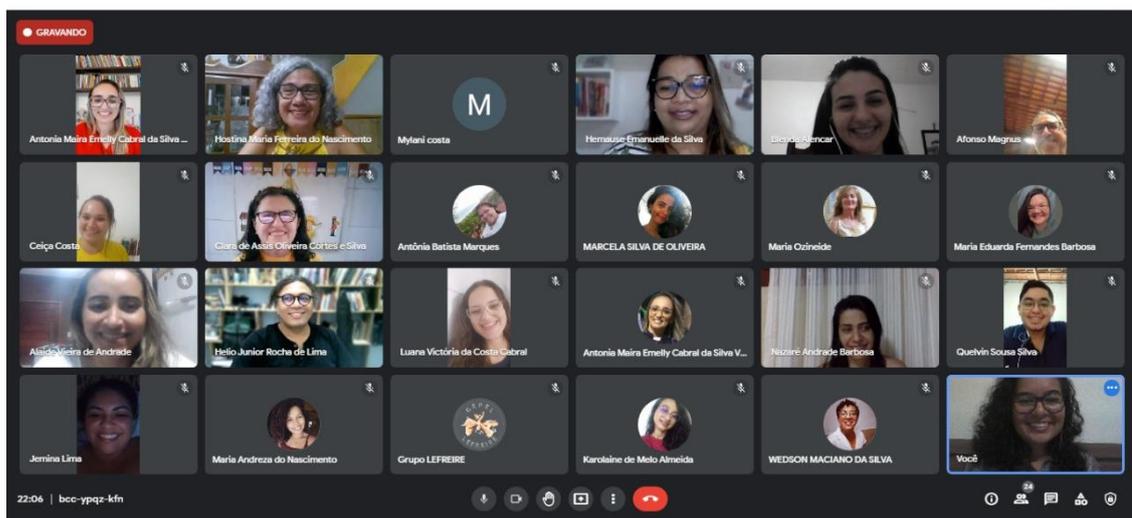
ação.

Fonte: Arquivo registrado por Andrade (2021)

Assim, construímos problematizações no círculo de cultura para conhecer mais os aspectos da autonomia e do protagonismo na formação permanente docente. As problematizações levantadas foram bastante pertinentes também para as participantes, estimulando reflexões sobre seus momentos formativos. A análise do diálogo produzido mostrou a necessidade de um segundo círculo para aprofundamento de algumas discussões.

Nossa orientadora nos convidou a participar da organização e realização, junto com os grupos de extensão LEFREIRE e PraLEE – Práticas de Leitura e Escrita na Escola, do círculo de cultura ‘Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto’, realizado com professores da educação básica, incluindo as participantes desta pesquisa, por meio da Plataforma *Meet*, no dia 17 de junho de 2021, às 19h00. Esse momento permitiu a ampliação das discussões sobre a formação na/para a ação e do nosso olhar sobre a autonomia e o protagonismo docente diante do cenário pandêmico.

IMAGEM 04: Círculo de Cultura “Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto”.

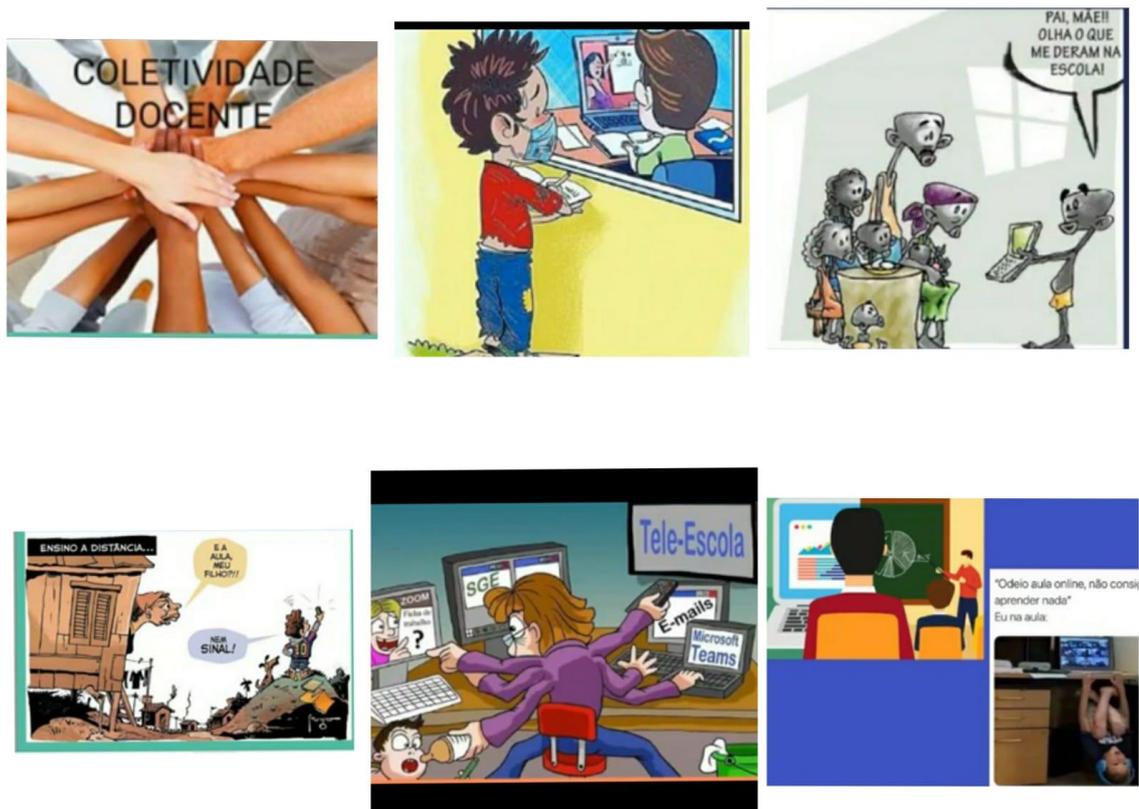


Fonte: Grupo PraLEE.

Para esse círculo, sugerimos dispositivos para estimular a partilha dos conhecimentos e das experiências dos docentes presentes que desvelassem a autonomia e o protagonismo coletivo no ensino remoto. As imagens que estimularam discussões significativas para nossa pesquisa foram: Imagem da mãe perguntando ao filho pela aula, ele respondendo que está sem sinal em cima de um morro; Imagem de uma professora/dona de casa/ mãe realizando várias

tarefas, com seis braços; Imagem de uma criança mostrando o celular para a família; Imagem da criança assistindo a aula remota pela janela do vizinho; Imagem dos professores juntando as mãos; Imagem do professor dando aula em dois contextos: presencial e remoto; Imagem de menina brincando enquanto a aula está sendo transmitida pelo computador.

IMAGEM 05: Dispositivos que estimularam a fala dos participantes relacionadas ao nosso objeto de pesquisa.



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

As organizadoras do círculo abriram um grupo no *WhatsApp*, adicionaram professores membros do LEFREIRE e do PraLEE interessados em participar do momento com a intenção de promover o compartilhamento das informações sobre a realização da atividade, assim como disponibilizar os dispositivos a serem escolhidos para motivar e direcionar as discussões do círculo de cultura, de maneira idêntica à relatada anteriormente. Os dispositivos problematizadores estimularam a partilha de conhecimentos entre os participantes.

Essa atividade trouxe à tona reflexões que tanto enriqueceram nosso trabalho quanto propiciaram às participantes a percepção do exercício da ação-reflexão-ação sobre a importância dos momentos formativos e do trabalho coletivo para a realização das atividades docentes. É muito interessante perceber o quanto as atividades de pesquisa fomentam não só apenas o objeto de estudo, mas contribuem para que todos os participantes se beneficiem do diálogo construído.

Olhando com “distanciamento epistemológico” (FREIRE, 2018b) o exercício de pensar e realizar os dois círculos de cultura, percebemos a materialização dos três momentos pedagógicos (ANGOTTI; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2002). Para o primeiro, foi necessário aplicar os conhecimentos resultantes do estudo da realidade inicial, conforme já descrito, além de conhecimentos procedimentais já sistematizados resultantes da participação nos planejamentos e na execução dos diversos círculos realizados pelo LEFREIRE. Porém, para esse momento, foi necessário pensar um pouco mais levando em conta a situação atípica que estávamos enfrentando, o que implicou buscar novas estratégias para chegarmos às professoras participantes.

A problematização de aspectos da realidade levantados no estudo inicial aconteceu de forma coletiva durante o primeiro círculo, permitindo a definição das unidades temáticas a serem problematizadas tanto no segundo círculo quanto individualmente, pela pesquisadora, para a organização dos conhecimentos que, sistematizados, se transformaram nesta dissertação.

A organização do conhecimento acontecida entre os dois círculos, por ocasião da definição das unidades temáticas, se deu a partir do distanciamento epistemológico da pesquisa ao percebermos algumas lacunas que interferiam diretamente na construção das respostas às questões que levantamos para atender aos nossos objetivos. Para tanto, sentimos a necessidade de participar da organização e realização do segundo círculo com o intuito de estimular e problematizar discussões que ampliassem as informações que tínhamos, para aprofundarmos o nosso olhar sobre a autonomia e o protagonismo docente.

A definição e análise das unidades temáticas

Fundamentamos a análise dos diálogos produzidos nos círculos para definição e problematização das unidades temáticas em Moraes (2003), que discute as etapas de análise na pesquisa qualitativa. Após a transcrição, iniciamos a tarefa de apreciação das falas, fazendo

leitura minuciosa de cada uma. Após a leitura, realizamos a desconstrução e unitarização deste texto:

A desconstrução e unitarização do corpus consiste num processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido (MORAES, 2003, p. 195).

O processo de desconstrução e unitarização tem a finalidade de fazer a análise minuciosa de cada temática percebida no texto. Em nosso caso, o processo de desmontagem das falas, a partir das aproximações e distanciamentos dos conteúdos percebidos durante a leitura, colocou em foco os detalhes apreciados como parte de um todo. Os fragmentos do texto (falas) foram unidos a outros por aproximação dos conteúdos que abordavam, e a junção permitiu o processo de unitarização que resultou nas unidades temáticas. Tal exercício de análise, após seu início, foi contínuo até a conclusão da dissertação, pelo seu caráter não estático, que o fez se modificar conforme lançávamos olhares reflexivos cada vez mais críticos sobre as falas. Os sentidos foram sendo (re)construídos, havendo momentos em que, ao fragmentarmos, o texto ficava desorganizado, sendo necessário unirmos novamente fragmentos de falas que percebíamos como próximas:

A fragmentação dos textos é concretizada por uma ou mais leituras, identificando-se e codificando-se cada fragmento destacado, resultando daí as unidades de análise. Cada unidade constitui um elemento de significado referente ao fenômeno que está sendo investigado. Entretanto, como na fragmentação sempre se tende a uma descontextualização, é importante reescrever as unidades de modo que expressem com clareza os sentidos construídos a partir do contexto de sua produção (MORAES, 2003, p. 195).

A clareza dos sentidos foi buscada com um olhar cauteloso construído a partir de inúmeras leituras dos fragmentos (as falas) com a intenção de identificar, refletir criticamente para compreender com profundidade, organizar e sistematizar as unidades de análise/temáticas, sendo essa última tarefa compreendida por Moraes como a etapa de categorização:

A categorização, além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo

aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p. 197).

Assim, partindo dos argumentos construídos inicialmente, ao decodificarmos o todo do texto transcrito, identificando as falas e percebendo aproximações e relações entre elas, fomos formando blocos de significação. Assim, à medida que íamos problematizando esses blocos e tecendo as nossas reflexões à luz do referencial teórico, definíamos as unidades temáticas:

Na medida em que as categorias estão definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Nesse movimento, o analista, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo (MORAES, 2003, p. 201).

Para percebermos melhor a sistematização nas unidades temáticas, construímos um quadro que permitiu a metarreflexão sobre os conhecimentos que estavam sendo construídos na pesquisa, contendo os objetivos, os dispositivos relacionados às questões surgidas e problematizadas nos círculos e as unidades temáticas que correspondem aos objetivos e dispositivos.

PERGUNTA DE PARTIDA: Quais aspectos do protagonismo e da autonomia presentes na formação permanente de professores apontam para uma postura político-pedagógica mais emancipatória?			
OBJETIVOS INICIAIS DA PESQUISA	Desenvolver reflexões sobre a autonomia e o protagonismo presentes na formação permanente docente		
	OBJETIVOS DA PROBLEMATIZAÇÃO E ANÁLISE	DISPOSITIVOS PROBLEMATIZADORES SELECIONADOS	1ª) UNIDADE TEMÁTICA
			Autonomia e protagonismo docente e formação permanente
Identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na ação e formação permanente docente	Apontar aspectos do movimento do ser e fazer-se professor na formação permanente	Foto da dinâmica dos balões em encontro formativo entre as unidades; Frase: O movimento de ser/fazer-se professor	O movimento de ser e fazer-se professor
Identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na formação permanente docente	Discutir sobre o reconhecimento do inacabamento docente	Frase: O movimento de ser/fazer/fazer-se professor Foto do encontro de formação continuada de abertura do ano letivo de 2021	O reconhecimento do ser inacabado e a formação permanente docente
Identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na formação permanente docente	Refletir sobre o diálogo na formação permanente docente	Frase: Ousadia do diálogo Frase: Quando a troca se estabelece	A ousadia do diálogo
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes	Identificar aspectos coletivos que contribuem para a formação	Foto de professoras em pé fazendo partilha das atividades realizadas em sala de aula em encontro formativo entre as unidades Frase: Quando a troca se estabelece	Formação docente e protagonismo coletivo
Identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na ação e formação permanente docente	Identificar aspectos do protagonismo e da autonomia presente no par dialético individual-coletivo	Foto de professoras de pé fazendo partilha das atividades realizadas em sala de aula em encontro formativo entre as unidades; Frase: Depende de mim ou depende de nós	O par dialético individual-coletivo no exercício da autonomia e do protagonismo na formação permanente
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes			
Entender as motivações presentes na ação docente que levam professoras e professores a participarem de momentos formativos	Entender como o amor se manifesta na formação e profissão docente Discutir o amor como ato de transformação na formação e profissão docente	Foto da dinâmica dos balões em encontro formativo entre as unidades; Frase: O movimento de ser/fazer/fazer-se professor	Amor: formação e profissão docente

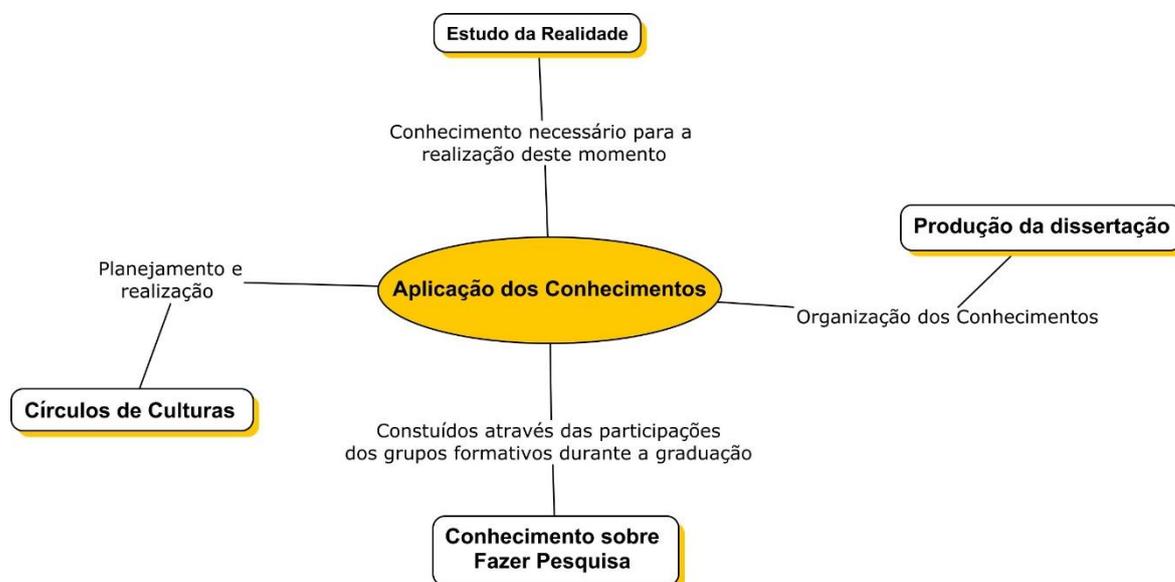
OBJETIVOS INICIAIS DA PESQUISA	Desenvolver reflexões sobre autonomia e o protagonismo no processo formativo docente		
	OBJETIVOS DA PROBLEMATIZAÇÃO E ANÁLISE	DISPOSITIVOS PROBLEMATIZADORES SELECIONADOS	2ª UNIDADE TEMÁTICA
			Autonomia e protagonismo no trabalho docente
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes	Desenvolver reflexões sobre o reconhecimento e a valorização da profissão docente	Foto de professoras de pé fazendo partilha das atividades realizadas em sala de aula em encontro formativo entre as unidades	Valorização do trabalho docente
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes	Refletir sobre a importância do olhar reflexivo do professor sobre sua prática	Frase: O movimento de ser/fazer/fazer-se professor Foto da dinâmica dos balões em encontro formativo entre as unidades	Olhar reflexivo sobre o papel de ser professor
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes	Discutir sobre a consciência individual-coletiva para prática política e social da profissão docente	Foto da dinâmica dos balões em encontro formativo entre as unidades Frase: Depende de mim ou depende de nós	Consciência individual e coletiva da importância política e social da profissão
Identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na ação e formação permanente docente	Desenvolver reflexões sobre o reconhecimento e a valorização da profissão docente		Valorização individual e coletiva da profissão (Sentimento de reconhecimento social)
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes	Refletir sobre a capacidade individual-coletiva de defesa dos direitos docentes	EMOJI ver-ouvir-calar (três macaquinhos com as mãos nos olhos, boca e ouvido) Calendário letivo de 2021	Capacidade de defesa dos direitos
Identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na ação e formação permanente docente	Refletir sobre o comprometimento político e social do trabalho docente	Foto de professoras de pé fazendo partilha das atividades realizadas em sala de aula em encontro formativo entre as unidades; Frase: O movimento de ser/fazer/fazer-se professor	Comprometimento político e social com o trabalho
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes			
Identificar aspectos da autonomia e do protagonismo presentes na ação e formação permanente docente	Refletir sobre a capacidade individual-coletiva de tomadas de decisão	Calendário letivo de 2021 Frase: Significações e realidade, conhecimentos	Capacidade individual e coletiva de deliberação (tomada de decisões)
Desenvolver reflexões sobre o caráter emancipatório da ação e da formação permanente docentes			

A produção e a leitura do quadro foram feitas de maneira horizontal, pois a intenção dessa construção foi de fazer relação entre as colunas. Ao mesmo tempo em que íamos definindo e analisando as unidades temáticas, íamos revisitando o quadro e atualizando de acordo com o movimento da pesquisa. Esse processo de relação entre a produção escrita e as unidades temáticas, promovido pela elaboração do quadro, nos levou a ter clareza da pesquisa como um todo. Os objetivos iniciais levaram à escolha, por nós e pelos participantes, do conteúdo dos círculos de cultura; os dispositivos pensados intuitivamente a partir do estudo da realidade inicial se confirmaram na definição e escrita das unidades temáticas. O quadro nos permitiu fazer essa realização de análise e síntese da produção escrita.

Sistematização dos conhecimentos produzidos

Durante toda a execução da pesquisa, foi necessária a efetivação dos três momentos pedagógicos: o estudo da realidade, a organização e a aplicação dos conhecimentos construídos, tanto de caráter conceitual quanto sobre as habilidades e valores relativos ao fazer pesquisador, tendo como fruto a produção sistematizada. Um aspecto importante é que a estrutura e as partes do texto da dissertação somente foram definidas como produto do processo de construção teórico-prática da pesquisa.

TRAMA 03: Aplicação dos Conhecimentos.



FONTE: A pesquisadora.

Os três momentos pedagógicos foram realizados em cada etapa na pesquisa em caráter simultâneo e não segmentado, como já mencionamos. Nesse sentido, assim como em relação aos conhecimentos procedimentais já referidos, os conceitos relacionados à formação de professores estão se constituindo desde a elaboração do projeto, havendo para isso diálogo entre o que sabíamos até o momento e a necessidade de ampliar estes conhecimentos, especialmente o conceito de formação permanente fundamentado em Freire (2005), pois tínhamos a compreensão de que ele teria as mesmas características do conceito de formação continuada, tal qual estudamos na graduação. A partir do estudo da realidade, das discussões coletivas, compreendemos que, apesar de terem relação entre si, a formação continuada abrange todo e qualquer curso realizado após a graduação, ao passo que formação permanente é construída continuamente por meio das relações com o outro e com o mundo. Para tal compreensão teórica, foram aplicados os conhecimentos sobre formação de professores elaborados anteriormente, o que foi fortalecendo nossa compreensão da dinamicidade dos três momentos pedagógicos.

2.2 BREVE REVISÃO DE LITERATURA

O estado da arte/revisão de literatura tem papel fundamental nas pesquisas, pois objetiva “familiarizar o pesquisador com o que já foi investigado sobre um determinado problema” (LUNA, 2009, p. 86). É pela busca nos trabalhos já escritos que temos a oportunidade de conhecer o que já se tem construído até o momento sobre o problema de estudo.

A pesquisa pode ser iniciada nessa busca, sendo necessário que se tenha em mente, além do problema de estudo, o que será pesquisado e qual pergunta buscará responder com a pesquisa como uma ideia inicial do que será pesquisado. Nesse contexto, a investigação bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 50). Essa atividade pode ampliar o olhar do pesquisador diante do problema, pois ao se deparar com trabalhos e discussões abordando seu objeto de estudo ou discussões semelhantes o pesquisador poderá refletir sobre sua proposta de pesquisa, repensá-la ou, até mesmo, redimensioná-la:

Fazer a revisão da literatura em torno de uma questão é, para o pesquisador, revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando

selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 112).

O estado da arte/revisão de literatura é uma atividade minuciosa que exige do pesquisador cautela e atenção na medida em que, a partir da busca, selecionará os trabalhos que podem estar contribuindo para sua pesquisa. O estudo dessas pesquisas encontradas tem por objetivo “descrever o estado atual de uma dada área de pesquisa: o que já se sabe, quais as principais lacunas, onde se encontram os principais entraves teóricos e/ou metodológicos” (LUNA, 2009, p. 87-88). Essa descrição permite que o pesquisador repense seu objeto de pesquisa, assim como busque com quem dialogar sobre ele. Para tanto, é necessário que se tenha em mente os descritores que facilitarão a busca pelos trabalhos.

No caso desta pesquisa, buscamos produções na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e no Repositório da Biblioteca Central da UERN, delimitando o tempo entre 2015 e 2019, partindo inicialmente de dois descritores: formação continuada e formação permanente. Utilizando as ferramentas de filtro referentes à área de conhecimento das ciências humanas e educação, fizemos a seleção mediante leitura dos títulos e dos resumos. Nesse intervalo de tempo, só foi possível encontrarmos dissertações.

A escolha destes dois descritores se deu pela necessidade de compreender especificidades destes dois termos e pela intuição de que a nomenclatura formação continuada é mais amplamente utilizada na literatura da área de formação de professores do que “formação permanente”. Posteriormente, em função de demandas da pesquisa também buscamos trabalhos com o descritor “autonomia docente”. Para melhor ilustrar nossas buscas, elaboramos mapas¹⁰ que estarão apresentados na sequência.

A breve revisão de literatura desta pesquisa partiu da necessidade de ampliar a compreensão sobre aspectos da formação continuada e da formação permanente. Poggia

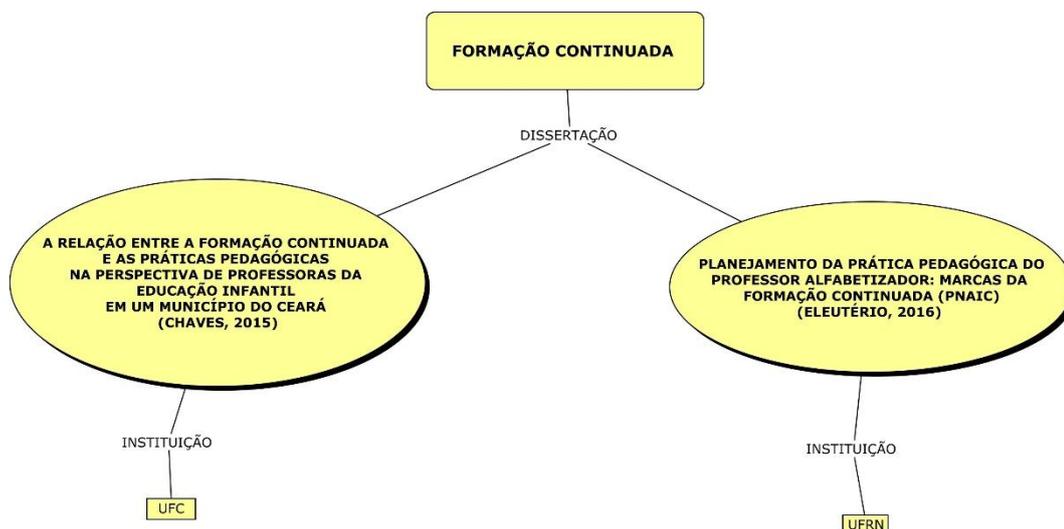
¹⁰ Os mapas referentes à revisão de literatura foram produzidos em conjunto com Andrade (2021), pois em virtude da aproximação entre nossos trabalhos, inicialmente tivemos os mesmos descritores e, conseqüentemente, localizamos e analisamos os mesmos trabalhos.

(2016, p. 23-24) afirma que “a compreensão de FC [Formação continuada] é bastante abrangente, pois inclui toda e qualquer atividade realizada no âmbito escolar e fora dele, como os cursos presenciais e nas modalidades EAD oferecidas pelas instituições de ensino superior”. Nessa pesquisa, consideramos formação continuada como as ações de formação de professores ofertadas formalmente por instituições de ensino superior em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e pelas redes de ensino.

Por sua vez, a formação permanente docente, conforme Freire (2005), se caracteriza como a formação que se dá no dia a dia das instituições de ensino quando os docentes a buscam coletivamente para suprir necessidade práticas e elaborar conhecimentos cada vez mais sistematizados sobre sua ação. Esse tipo de formação se dá de maneira constante e se caracteriza pela não obrigatoriedade, podendo acontecer inclusive em momentos e em locais informais.

Produções sobre a formação continuada

Investimos na busca inicial pelo descritor ‘formação continuada’ por intuir que junto a ele surgiria também o termo formação permanente. Inicialmente buscamos na BDTD trabalhos com esse descritor nas instituições Universidade Federal do Ceará – UFC e Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com o intuito de pesquisar como está sendo discutido este tipo de formação em universidades mais próximas a nossa. Encontramos 56 produções, fizemos a seleção a partir das leituras dos títulos e dos resumos, descartando as produções que não eram da área da educação, pois a temática da formação continuada tem a possibilidade de perpassar diversas áreas. Identificamos, então, duas produções.



FONTE: BDTB (01 de novembro de 2019).

O trabalho “A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do CEARÁ” (CHAVES, 2015) tem por objetivo geral “Analisar a relação entre a formação continuada de professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Eixo de Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e as práticas pedagógicas, na perspectiva de professoras de creche e pré-escola em um município do Ceará”. Chaves (2015, p. 147) diz:

De modo geral, a formação continuada oferecida pela SME, em parceria com o Eixo de Educação Infantil do PAIC não atende de maneira efetiva às necessidades das práticas pedagógicas das professoras de Educação Infantil do município investigado, visto que existem descompassos entre a formação que lhes é oferecida e as expectativas que as professoras manifestam em relação ao processo formativo.

Nesse sentido, há necessidade de que as professoras sejam ouvidas de maneira que estes momentos de formação atendam às necessidades das professoras, contribuindo para as práticas pedagógicas:

É possível concluir que a formação continuada deve proporcionar as condições para a reflexão das práticas no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Isso pressupõe considerar a importância de possibilitar às professoras oportunidades de ações formativas, que estimulem as suas potencialidades de criação e participação, a partir das situações concretas advindas das próprias experiências com as crianças. Dessa maneira, possibilitar às professoras a construção individual e coletiva de conhecimentos importantes para seu desenvolvimento profissional e para a realização de suas práticas pedagógicas (CHAVES, 2015, p. 147).

As ações de formação permanente que estudamos empiricamente são realizadas por meios da partilha de saberes entre as professoras. Neste sentido, este estudo se aproxima do nosso, pois um dos aspectos que investigamos é como se dão estas partilhas de saberes.

A dissertação “Planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)” (ELEUTÉRIO, 2015) objetiva “Analisar marcas da formação continuada desenvolvida pelo PNAIC nas práticas de planejamento de professores alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização) e que participaram do programa”. Esse trabalho se aproxima da nossa pesquisa pela abordagem da construção de conhecimentos sobre a prática pedagógica das professoras investigada a partir das suas percepções do fenômeno.

A pesquisa está ancorada nas proposições da abordagem histórico-cultural, aspecto que a aproxima da nossa, visto que estamos inseridas no projeto guarda-chuva já apresentado, tomando como referência teórica, além de Paulo Freire, alguns conceitos da abordagem histórico-cultural fundamentada em Vygotsky. O trabalho mencionado traz essa abordagem, reconhecendo que:

Podemos compreender que o aprendizado do “ser professor” não se resume às situações formais de formação, mas envolve todas as experiências vivenciadas por sujeito em sua história de vida, em escolas, com professoras, com situações e modos de ensinar e aprender, com materiais de ensino, ainda que as situações socialmente formais, por seu caráter de intencionalidade e sistematicidade, convertem-se em contextos de formação por excelência (ELEUTÉRIO, 2016, p. 26).

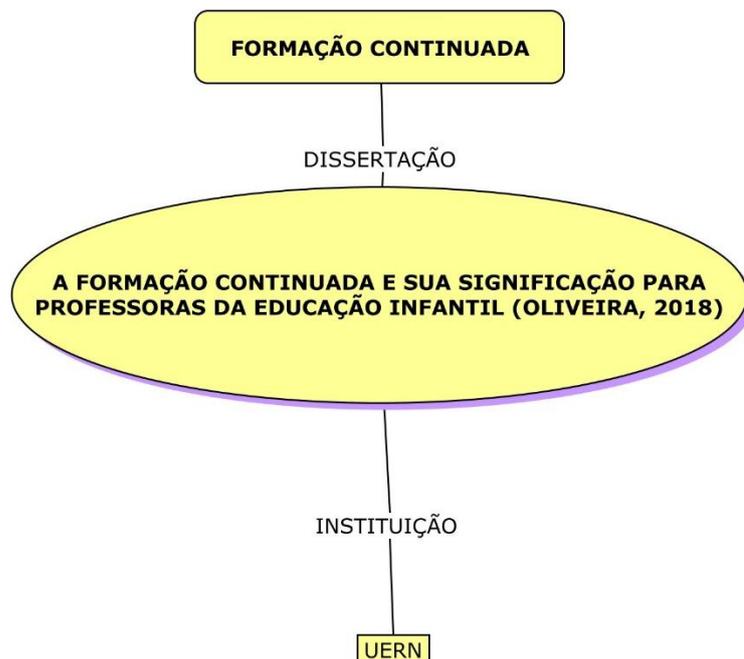
Compartilhamos da mesma ideia de perceber a formação do ‘ser professor’ para além das situações formais por acreditar que tal formação se constitui por meios da vivência de suas trajetórias, da construção de conhecimentos permanentes a partir das interações com o outro e com o meio onde vivem os docentes. Eleutério (2016, p. 131) reconhece que “a formação continuada passa a integrar a história de vida pessoal e profissional dos sujeitos que dela participam, contribuindo para a constituição de seus saberes, valores, atitudes e sentimentos relativos à prática pedagógica e à profissão como um todo”.

Perceber o ‘ser professor’ em um processo de construção que se dá por meio de suas vivências e é constituído por sua história nos instigou a pesquisar sobre esse processo

de construção para compreender como ele contribui para a elaboração de conhecimentos sobre sua prática pedagógica.

Além dos trabalhos localizados na BDTD, identificamos no repositório da Biblioteca Central da UERN 42 trabalhos dos quais apenas uma era de dissertação.

MAPA 02: Formação continuada (UERN).



Fonte: Biblioteca Central/UERN (27 de novembro de 2019).

A dissertação “A formação continuada e sua significação para professoras da educação infantil” (OLIVEIRA, 2018) tem o objetivo de “Aprender os sentidos e significados constituídos por professoras da educação infantil da Rede Municipal Ensino de Mossoró/RN acerca das atividades de formação continuada”. Suas reflexões estão ancoradas nos pressupostos da psicologia sócio-histórica e desenvolveu-se especialmente a partir da realização de entrevistas reflexivas. A autora afirma o entendimento da formação continuada como meio de propiciar a reflexão sobre a prática:

Entendemos que as atividades de formação continuada possibilitam a reflexão crítica ao profissional, uma vez que, ao participar dessas atividades, o professor se apropria de novos conhecimentos que permitem a ressignificação da prática cotidiana e, ao mesmo tempo em que a prática é ressignificada, emerge a necessidade de novos conhecimentos, num movimento constante e dialético da ação educativa (OLIVEIRA, 2018, p. 29).

Esta busca por novos conhecimentos em movimentos constantes contempla, embora isto não esteja explicitado, a consciência do caráter de inacabamento do ser e do saber, pelas necessidades que surgem no dia a dia.

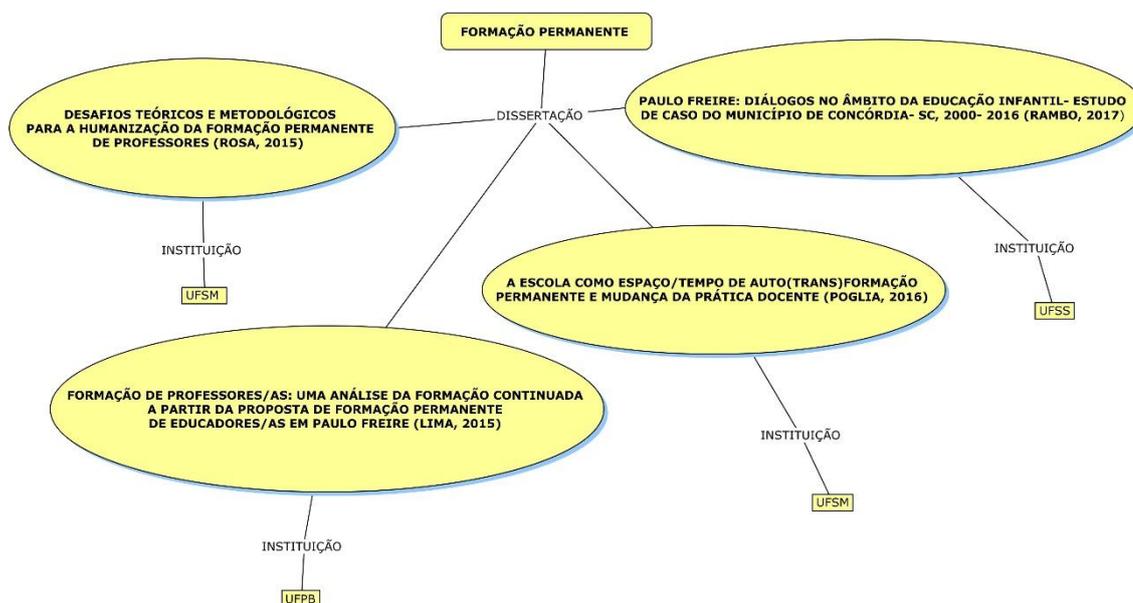
Neste trabalho estão presentes algumas das categorias estudadas pelo histórico-culturalismo e uma delas é a atividade. De acordo com esta categoria “o homem [e a mulher] transforma a realidade e a si mesmo, mas essa transformação só ocorre porque há um processo de significação da atividade” (OLIVEIRA, 2018, p. 54). Podemos compreender que a formação só pode contribuir para a prática se for possível lhe atribuir sentido de maneira que o docente possa ressignificá-la.

Todos os trabalhos encontrados com o descritor formação continuada trouxeram a discussão sobre as contribuições da formação para a prática docente. Entretanto, há um aspecto que não pode ser ignorado: a necessidade de as discussões promovidas por este tipo de formação partirem da realidade da escola, assim como também de oportunizar, nos momentos formativos, que os professores sejam ouvidos, visto que eles também constroem conhecimento.

Produções sobre a Formação Permanente

Encontramos 60 produções sobre formação permanente e, ao descartarmos as que contextualizavam os estudos em outras áreas, restaram quatro trabalhos. O mapa 9 mostra as dissertações selecionadas:

MAPA 03: Formação Permanente.



Fonte: BDTB (1º de novembro de 2019).

O trabalho intitulado “Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores” (ROSA, 2015) traz o objetivo “Analisar os desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente dos professores do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – Campus Paraíso do Tocantins considerando os aspectos relativos à historicidade”. Apesar de a pesquisa estar dirigida ao curso de Licenciatura em Matemática e não se aproximar do nosso público de pesquisa, a educação infantil, nos interessamos pela aproximação da discussão sobre as possibilidades e os desafios da formação permanente, também usando ‘círculos dialógicos’, com inspiração em Paulo Freire. A autora compreende a Formação Permanente:

Como um processo que se faz coletivamente, a formação permanente emerge de uma motivação, um processo interno que se alia a outras motivações do contexto social e ambiental. Pela consciência de seu inacabamento, o sujeito encontra-se submetido à aprendizagem permanente (ROSA, 2015, p. 92).

Tendo consciência do nosso inacabamento, somos motivados a buscar formação constante. Além desta percepção, a autora compreende a formação permanente como um processo de humanização, pois à medida que buscamos nos formar buscamos nossa humanização:

Compreender a dimensão da formação permanente como processo de humanização no diálogo como outros sujeitos constitui um dos desafios

da formação docente, mas, também compreende um largo espaço para a compressão das possibilidades da ação/reflexão consciente da prática pedagógica (ROSA, 2015, p. 104).

Por meio do diálogo com os outros, nos humanizamos, esta sendo uma das possibilidades da formação permanente nos permitir a relação com o outro, contribuindo, assim, para a construção do nosso ser. Percebendo isto como um desafio, a autora coloca o problema de que, no espaço pesquisado, os docentes não têm o tempo destinado para essa relação humanizadora. No entanto, essa formação é percebida como o momento que propicia a reflexão sobre a ação, sobre o fazer pedagógico. A autora traz também a discussão sobre a carência de formação permanente dos professores de matemática.

A produção intitulada “Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire” (LIMA, 2015) tem por objetivo “Analisar a formação continuada de professores no Município de João Pessoa à luz da proposição teórico-metodológica de formação em Paulo Freire”. Esse trabalho contempla análise bibliográfica e documental, trazendo discussão sobre os documentos que tratam da formação inicial e continuada dos docentes, especialmente das políticas de formação de professores no Brasil a partir da década de 1990. Além do estudo bibliográfico e documental, a pesquisa utilizou entrevistas e cartas pedagógicas inspiradas em obras de Paulo Freire “por entender que elas são um recurso que oferece aos sujeitos da pesquisa maior liberdade e naturalidade para se expressarem sobre a temática pesquisa” (LIMA, 2015, p. 79):

Compreendemos a relevância da formação continuada para todo e qualquer profissional da educação como um direito e um dever a ser cumprido, independente de premiação, entendendo-se que a educação como nos alerta Freire (2001) é um processo permanente no qual o ser humano está em constante aprendizagem sendo a educação uma necessidade inerente a todos os sujeitos (LIMA, 2015, p. 100).

A autora relata a importância da formação continuada, tendo em vista a contribuição que esta propõe para o processo de construção de conhecimentos permanente, independente de resultados materiais que possa acarretar.

A dissertação “A escola como espaço/tempo de auto(trans) formação permanente e mudança da prática docente” (POGLIA, 2016) tem o objetivo de “Compreender quais os saberes e aprendizagens necessários para auto(trans)formação permanente e mudança da práxis dos professores considerando a escola como espaço/tempo para essa construção”. Para alcançá-lo, realizou estudo de caso, análise documental e pesquisa

bibliográfica, além de ‘círculos dialógicos investigativos-formativos’ inspirados nos círculos de cultura de Freire (2006) em que há a horizontalidade do saber e todos têm algo a compartilhar e aprender. Nossa metodologia tem semelhança, pois realizamos ‘círculos de cultura’ também inspirados e fundamentados em Freire:

O processo dialógico presente nos círculos, que mobiliza, que instiga e que gera reflexão, constitui-se e assume-se no caráter hermenêutico. O reconhecimento das diferentes vozes inseridas no contexto, e construídas primeiro individual, e depois coletivamente à descoberta do processo permanente de auto(trans)formação (POGLIA, 2016, p. 55-56).

Os círculos de cultura permitem a reflexão sobre si e sobre o outro. É um dispositivo por meio do qual os participantes realizam o processo de ação-reflexão-ação e podem transformar sua maneira de pensar sobre si, transformando, portanto, sua prática. No cotidiano, os professores estão sempre relacionando teoria e prática. Quando refletem e modificam a ação, de maneira intencional ou não, sempre há uma teoria que dialoga com a prática:

Ao administrar as situações concretas que se apresentam, adaptando-as às ações de sala de aula e fundamentalmente suas práticas, o professor faz com que exista uma ligação entre pensamento e ação, originando assim, o conhecimento prático, o qual é sempre construído a partir do conhecimento teórico, de teorias implícitas e explícitas, da própria experiência, de crença, de valores pessoais, estando em elaboração e reelaboração permanente (POGLIA, 2016 p. 38).

A relação entre pensamento e ação permite ao professor a reflexão permanente sobre seu fazer. Neste sentido, buscamos, em nossa pesquisa, compreender como a ação-reflexão-ação se constitui na percepção das professoras participantes da pesquisa sobre sua prática pedagógica.

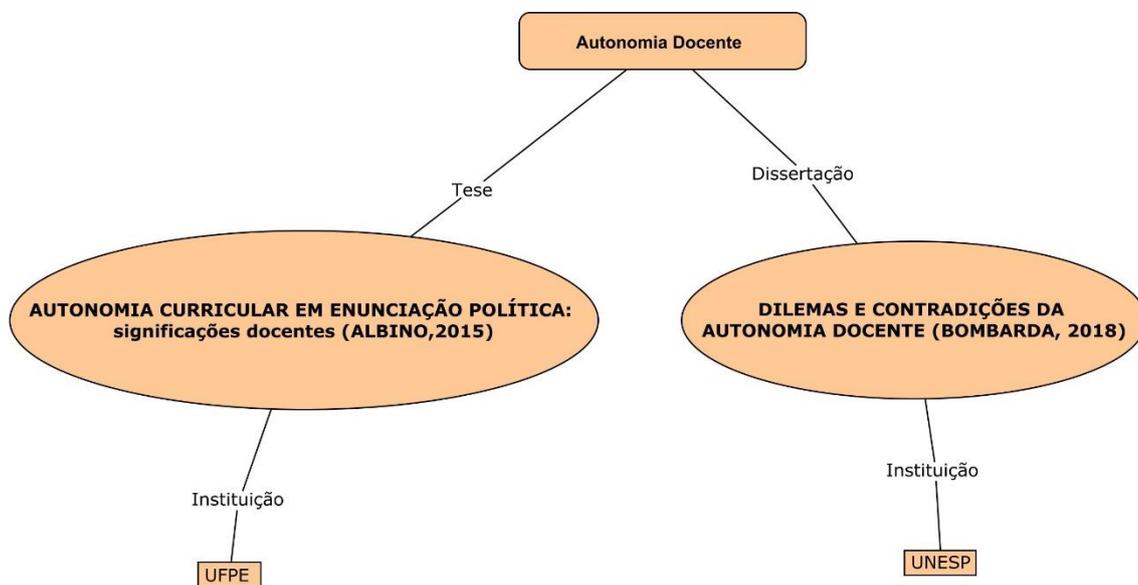
A produção intitulada “Paulo Freire: diálogos no âmbito da educação infantil – estudo de caso do município de Concórdia – SC, 2000 – 2016” (RAMBO, 2017) tem o objetivo de “Identificar possibilidades e desafios da pedagogia Freireana no âmbito da organização da práxis pedagógica em contextos de educação infantil”. É um trabalho de análise documental que investiga o documento legal que orienta a educação infantil no município de Concórdia, no Estado de Santa Catarina, abordando as possibilidades da presença dos três momentos pedagógicos neste nível de ensino. A autora traz a discussão sobre as possibilidades do desenvolvimento de conceitos freireanos na educação infantil.

Ela não aborda muito a questão da formação docente, mas suas discussões contribuem para a compressão das ideias de Freire, além de trazer reflexões sobre os três momentos pedagógicos, os quais temos como núcleo da metodologia da nossa pesquisa.

Produções Sobre a Autonomia Docente

Em decorrência de demanda teórica ao fortalecermos o conceito de autonomia docente como um dos principais da pesquisa, utilizamos os mesmos critérios da busca inicial e encontramos 78 trabalhos, muitos deles trazendo discussões sobre o trabalho docente para o desenvolvimento da autonomia do aluno, a autonomia da instituição escolar e a autonomia na educação inclusiva. Seleccionamos duas produções: uma tese e uma dissertação.

MAPA 04: Autonomia Docente



FONTE: BDTB (05 de janeiro de 2021).

A tese “Autonomia curricular em enunciação política: significações docentes” (ALBINO, 2015) objetivou analisar e contemplar a voz docente na significação da autonomia ancorada a um momento de decisão curricular importante, qual seja, o projeto político-pedagógico. A autora aborda questões sobre a voz dos professores relacionada à construção do currículo.

O conceito de autonomia, para Albino (2015), é compreendido como um processo contínuo e de problematização para entender a que público o conhecimento se destina, de

maneira que o currículo se adeque à socialização dos conhecimentos. O professor, por estar atuando diariamente na realidade, possui atributos para realizar esta problematização constante, tendo, assim, a capacidade de pensar o currículo. Esse conceito de autonomia também tem forte relação política. De acordo com a autora, “Autonomia está relacionada à diretividade e politicidade da prática educativa como prática libertadora em que os docentes são os sujeitos desse processo complexo de luta e batalha ideológica” (ALBINO, 2015, p. 68). Pensar a autonomia docente é também pensar nas lutas e batalhas ideológicas que são constantes. Um dos autores que a pesquisadora utiliza para desenvolver a discussão sobre o conceito de autonomia é Freire (2001; 2005), basilar do nosso trabalho sobre a concepção da autonomia do professor.

A dissertação “Dilemas e contradições da autonomia docente” (BOMBARDA, 2018) tem por objetivo “Problematizar o papel da escola e do docente para a construção de uma educação autônoma”. O texto traz discussões sobre a concepção de autonomia com diferentes autores, como Gramsci (1979) e Paulo Freire (2018a; 2018b; 2019), também fazendo alguns apontamentos sobre a concepção da autonomia discutida nos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para o autor, a autonomia é “um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial” (BOMBARDA, 2018, p. 29). Ele percebe a autonomia como uma construção subjetiva, mas que é constituída pelas relações sociais. O título do texto desperta curiosidade em saber os dilemas e as contradições presentes na autonomia docente, porém percebemos, na produção textual, mais reflexões sobre as concepções de diferentes autores do que a própria discussão que o título propõe. Abordando a construção do homem e da mulher a partir das suas mediações com um mundo e com outros, podemos considerar a autonomia como uma peça que também constitui o ser humano.

A compreensão do “Processo do conhecimento é dialética: se dá por sucessivas aproximações, superações, reelaboração constante do velho em novo visando sínteses com maior grau de complexidade e abrangência estabelecendo relações entre diferentes conhecimentos” (RAMBO, 2017, p. 100-101). Nesse sentido, a revisão de literatura contribuiu para esta aproximação a partir do contato com outras leituras, diante de objetos de estudos semelhantes. A partir dela foram (re) construídos conhecimentos, por meio das sínteses, e ampliado o olhar sobre o objeto de estudo. Portanto, a discussão de todos esses trabalhos contribuiu para o estudo da realidade inicial da nossa pesquisa.

3 AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOCENTE E FORMAÇÃO PERMANENTE

Faz parte da natureza humana a condição formativa que percorre toda a sua existência. Destaco a dialética presente neste processo contínuo; a construção de ser professor e professora na materialização do próprio fazer-se; o diálogo como fator

primordial para a formação; a relação individual-coletivo por meio das relações como propositor da autonomia e do protagonismo coletivo.

3.1 A DIALÉTICA DA HUMANIZAÇÃO EM SEU CONSTANTE 'QUEFAZER'

As discussões sobre a formação docente com as quais dialogamos neste trabalho partem da concepção do ser humano em constituição ao longo da vida, fazendo parte de uma história que não foi iniciada por eles, individualmente, tampouco será assim concluída: “Cada homem [e mulher] está situado, datado, no sentido de que vive numa época determinada, num lugar determinado, num contexto social e cultural preciso: o homem [e a mulher] é um ser com raízes tempo-espaciais” (FREIRE, 2016, p. 67). Todas estas características os diferenciam dos outros seres, por possuírem especificidades que os caracterizam como participantes de determinada época, assim como de um contexto social e cultural. O homem e a mulher no percurso da sua constituição na história vão se consolidando como seres de pertencimento a determinado tempo e espaço que os fizeram como tais.

A existência do homem e da mulher faz a existência do mundo, daí a concepção do par dialético homem-mundo, compreendendo que um se constitui juntamente com o outro. Homens e mulheres são seres dialéticos em permanente constituição de relações e, por meio delas, constroem mundos e realidades de forma histórica e processual:

O homem é um ser entrecruzado de valores e opções que estão o tempo todo em movimento e (re)significação. Ele é sujeito, mas também assujeitado e é por isso que compreendo autonomia como exercício de decisão, a partir de condições racionais conscientes, conseqüentes de um devir histórico-social do homem [e da mulher], apesar das múltiplas faces com que um objeto é apresentado e configurado política e ideologicamente (ALBINO, 2015, p. 46).

O homem e a mulher são sujeitos da sociedade, porém são assujeitados a ela. Os significados que atribuem ao movimento da sua (trans) formação são parte do exercício de decisão que os fazem seres de autonomia. Partindo destes pressupostos, podemos compreender que o homem e a mulher são seres livres, porém esta liberdade está ancorada nas determinações socialmente construídas.

As condições racionais a que Albino (2015) se refere podem ser compreendidas como o reconhecimento do papel e da responsabilidade dos sujeitos dentro da sociedade, conscientes das leis que regem os grupos, levando em consideração as “múltiplas faces”

que os configuram política e ideologicamente, o que nos faz refletir sobre a construção dos valores, princípios, moral e crenças que constituem o ser humano.

Para se pensar o homem e a mulher nesta perspectiva social, é necessário levar em consideração sua realidade, suas dimensões sociais e culturais para melhor compreendê-los: “Partir da realidade implica compreender o ser humano como indivíduo concreto, forjado na multiplicidade de relação sociais em que vive como membro de determinado grupo social” (RAMBO, 2017, p. 173). Pensar os seres humanos nesta perspectiva de ‘raízes tempo-espaciais’ é pensar neles como sujeitos dialéticos, pois ao mesmo tempo em que temos a oportunidade de fazer nossa história de maneira individual e subjetiva, recebemos fortes influências sociais do mundo em que vivemos, constituindo-nos como seres históricos, sociais e culturais por meio das relações presentes nas nossas trajetórias de vida:

Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens[/mulheres] -mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens [e nas mulheres] no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imerso, ora emersos, ora insertados.

Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se (FREIRE, 2019, p. 103. *Grifos do autor*).

Esta percepção se dá pelo “distanciamento epistemológico” necessário para tornar-se objeto de reflexão e compreender-se neste processo de formação em movimento:

Consideramos que humanização não se caracteriza como um lugar ou um objeto que se encontra no final de uma trilha, é o processo e não um produto que envolto em uma camada hermética, espera para ser conquistado ao final de uma jornada. A dialética da humanização se constitui em seu constante fazer (ROSA, 2015, p. 75).

Não se pode ser homem e mulher em uma condição estática, pois este ‘ser’ requer movimento, relações sociais e culturais para sua constituição. É perceptível a dialética presente nesta compreensão sobre o ‘ser’ homem e o ‘ser’ mulher enquanto e porque estão sendo (movimento).

A corrente de pensamento existencialista considera o ser humano como aquilo que ele projeta ser. Em outras palavras, a partir do momento em que se reconhece como

‘alguém que poderá vir a ser’, se constitui como ser humano. Sartre (2014) traz a discussão sobre a constituição dos seres humanos após esse encontro do ‘vir a ser’. Por sua vez, Paulo Freire discute os seres humanos como seres que se tornam sujeitos a partir da sua reflexão sobre o meio em que vivem e, partindo desta reflexão, o ‘emergir’ vem de maneira que os seres humanos passam a pensar sobre si enquanto sujeitos capazes de ‘vir a ser’.

A ideia proposta por Sartre (2014) se complementa com a de Freire (2016), compreendendo que pensar sobre o ‘vir a ser’ é também refletir sobre as possibilidades de um projeto diante do meio em que se vive. Podemos entender a constituição do homem e da mulher quando há essa reflexão sobre si e sobre a realidade, chegando, assim, a uma possibilidade de transformação que permitirá o ‘vir a ser’.

A ideia do ‘vir a ser’ tem relação com a concepção dos seres humanos como inconclusos. Quando Sartre diz que “O homem [e a mulher] nada é além do que ele se faz” (2014, p. 19), nos reportamos à ideia do humano como ser que está em movimento, está ‘se fazendo’ constantemente. A concepção de inacabamento do ser e do saber que Freire (2015) discute traz essa mesma ideia de movimento: sujeitos que se constituem por meio das suas relações com o mundo e com os outros. Este pensar é dialético, pois ao mesmo tempo em que o humano está em si para se autoformar, ele se distancia do seu ‘ser homem’ ou ‘ser mulher’ para refletir sobre si:

O homem [e a mulher] está constantemente fora de si mesmo, é projetando-se e perdendo-se fora de si que ele faz o homem [a mulher] existir e, por outro lado, é perseguindo fins transcendentais que ele é capaz de existir; sendo essa superação e apropriando-se dos objetos apenas em relação a essa superação, o homem está no coração, no centro dessa superação (SARTRE, 2014, p. 43).

O autor afirma que esse ser humano que está fora de si e projeta o ‘seu ser’ produz, de fato, a sua própria existência a partir do momento que sai de si para buscar afirmar esta mesma existência. Por sua vez, Freire discorre sobre o distanciamento dos seres humanos com o mundo:

Só ele é capaz de se distanciar do mundo. Somente o homem pode ficar longe do objeto para admirá-lo. Ao objetivar ou admirar – entenda-se admirar no sentido filosófico –, os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. É exatamente isso a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre a minha ação e a minha reflexão sobre o mundo (FREIRE, 2016, p. 55-56).

Os seres humanos têm a capacidade de se distanciar de si mesmos e do mundo e se/o admirar. Esta capacidade é unicamente humana. Ao se distanciar e refletir sobre si, como Sartre (2014) salienta, o homem se constitui. Freire aborda o distanciamento entre os seres humanos e o mundo, pois ao objetivar o mundo e admirá-lo, pode refletir sobre ele. Nesse sentido, os seres humanos, ao se distanciarem de si, têm a possibilidade de se objetivar para refletir sobre si em uma totalidade no mundo, tendo a consciência da sua presença nele:

Por isto mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (FREIRE, 2019, p.101-102, *grifos do autor*).

Vale lembrar que, no sentido em que há esse distanciamento, o sujeito pode objetivar-se, mas apenas para essa reflexão, visto que “a vocação do homem [e da mulher] é ser sujeito, não objeto” (FREIRE, 2016, p. 67), mas para refletir sobre si é necessária admiração.

A concepção de homem e da mulher que adotamos é do que está em processo de formação e se constitui dialeticamente em uma formação interna e externa. Os seres humanos, na perspectiva do inacabado, que possuem historicidade (passado, presente e futuro), dentro de uma sociedade que também está se formando/transformando, contribuem para este processo:

Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade de que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens [e as mulheres] se sabem inacabados. Têm consciência da sua inconclusão (FREIRE, 2019, p. 101-102, *grifos do autor*).

A capacidade da percepção como seres inacabados que diferencia os homens e as mulheres de outros seres é consequência da sua historicidade. A compreensão da inconclusão leva a uma busca constante pela formação, mas a própria formação traz a consciência do inacabamento. “Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo” (FREIRE, 2019, p. 102). Como agente ativo e reconhecedor das suas necessidades, a busca por sua constituição é habitual.

De acordo com Paulo Freire, a educação desse ‘sujeito-homem/mulher’, que tem consciência de quem é, tem um papel fundamental: “A educação precisa ajudar o homem

[e a mulher], a partir de tudo o que constitui sua vida, a se tornar sujeito” (2016, p. 67). Este processo de formação, de caráter coletivo, precisa partir da realidade à qual o sujeito pertence e este último termo (sujeito) tem, para Freire, um sentido emancipatório, de seu reconhecimento como ser que tem autonomia para protagonizar a transformação da realidade:

Nosso processo de formação foi fecundado com muitas lutas, decepções, renúncias, descobertas. Nestes caminhos também fomos presenteadas com a capacidade de sabermos que somos capazes de fazer e de refazer na nossa incompletude, no diálogo com o outro e com o mundo. [...] A educação até então cumpriu a sua finalidade: a formação humana de um ser inacabado, pensante, comunicante, buscador, que não se rendeu (LIMA; ABREU; DUARTE, 2015, p. 1204).

Considerando a formação como ato de luta, temos a possibilidade de reconhecimento de que somos seres de transformação, de movimento diante da nossa inconclusão. Porque nos constituímos como seres sociais e históricos, construímos coletivamente o passado, o presente e aquilo que pode ser projetado a vir a ser o futuro.

Entendermo-nos como homens e mulheres, neste sentido, é também entender as relações que, desde o nascimento, por sermos humanos, seres de práxis, de ação-reflexão-ação, de integração com o mundo, estamos destinados a viver em sociedade e, conseqüentemente, em movimento. E nesta transcendência por meio da qual, mesmo sendo, é necessário se movimentar para “ser mais” (FREIRE, 2019), percebemos a educação que não se dá somente por meio da escolarização em todos os seus níveis, se ampliando nas relações com o mundo.

A partir destas premissas, a ideia do ‘ser’ professor e professora, sendo e transformando, está presente nas possibilidades formativas aqui discutidas.

3.2 O MOVIMENTO DE SER E FAZER-SE PROFESSOR

Pensar professores e professoras como seres históricos e culturais é entender que a todo momento eles estão se transformando e se (re) construindo, é pensá-los como seres dialéticos.

O professor, como um pesquisador que é (FREIRE, 2018b), ativo e participativo, por isso um ser de *práxis*, num movimento dialético e transcendente, estabelece relações

nas quais o pensar e o agir se tornam dependentes um do outro, podendo, assim, construir conhecimentos, realizar ações conscientes e promover a transformação da sua prática.

De acordo com Freire (2005, p. 39), “a formação permanente das educadoras se fará tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática”. Esta perspectiva dispõe da ideia de que a formação permanente brota das expectativas e dos anseios coletivos dos professores e professoras que, ao perceberem as questões e as dificuldades que enfrentam cotidianamente na escola, se sentem ou são desafiados a problematizá-las e construir conhecimentos sobre elas, potencializando, assim, a mudança de percepção sobre estas dificuldades e a constante modificação, individual e coletiva, das práticas.

A formação permanente não se apoia no tempo cronológico, mas se pauta na ação-reflexão-ação inserida na realidade dos seus sujeitos, no caso dos professores e professoras, mais fortemente na escola. É esta uma das diferenças entre ela e a que se configura generalizadamente como formação continuada. Freire (2005, p. 58) afirma que ninguém se torna educador “numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Assim sendo, a construção do ser professor, para além da formação inicial e da formação continuada formais, está diretamente ligada à reflexão sobre a prática.

Estudar a formação de professores e professoras é estudar processos de mudança, visto que a formação se dá processualmente, o que nos remete à ideia de movimento conforme está sintetizada no mapa a seguir, fundamento nos conceitos freireanos que abordamos, assim como nas categorias do histórico-culturalismo que se relacionam ao conceito principal estudado.

TRAMA 04: Conceitos e categorias aplicados à compreensão da formação permanente de professores.



Fonte: A pesquisadora.

Nesta perspectiva, estes sujeitos que estão atuando profissionalmente na escola são capazes de pensar e agir de forma subjetiva, mas, principalmente, coletiva e, por essa razão, dialética, sobre a realidade que vivem e promover a transformação. Pensar dialeticamente os professores e professoras a partir da relação com o mundo implica pensar no autorreconhecimento sobre seu papel no mundo. É necessário compreendê-los como seres capazes de agir e refletir sobre a sua realidade, em permanente processo de ação-reflexão-ação. “Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação estão intimamente solidários. Mas a ação só é humana quando, mais que puro fazer é quefazer. Isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2019, p. 55), ou seja, o ‘quefazer’ se concretiza por meio do diálogo/ação-reflexão-ação:

Mas, se os homens [e as mulheres] são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é a ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e a prática é reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 2019, p. 167-168).

O conceito da ação-reflexão-ação, sinônimo de diálogo (FREIRE, 2019), está diretamente ligado ao conceito da formação permanente docente, constituída pela consciência sobre a realidade e do pensar sobre o agir. A tomada de consciência sobre o ‘ser’ docente se concretiza quando este se reconhece como ‘ser aprendente’ no processo de ação-reflexão-ação:

A gente se percebe e se forma permanentemente à medida que nós repensamos e ressignificamos nossa prática, à medida que nós vivenciamos, refletimos, analisamos quais as nossas dificuldades, como a gente pode superá-las [...] não só por atualização acadêmica e

profissional. Eu creio que é superimportante isto, você ressignificar o seu dia a dia, você alinhar teoria e prática diariamente para melhorar-se e se perceber como professor realmente em constante processo de evolução e aprendizagem (FLOR MORENA, 2021).

A realização do processo reflexivo que se dá nas circunstâncias presentes na realidade, além de promover construções que servirão como base para novos olhares reflexivos, também traz a possibilidade de repensar as dificuldades que se encontram onde professores e a professoras estão inseridos. Podemos entender esses obstáculos percebidos na realidade como situações-limite, circunstâncias para as quais, a princípio, não há saída, mas que são “obstáculos e barreiras que precisam ser vencidas (FREIRE, 2020, p. 277). Por meio do olhar aprofundado na busca pela percepção das dificuldades que, com o contato ‘superficial’, não conseguem ser percebidas, podem os docentes perceber as situações-limites presentes no seu dia a dia profissional não apenas para buscar soluções para as necessidades imediatas, como também, ao encontrá-las, ressignificar seu pensar e agir para transformar sua realidade.

O exercício da ação-reflexão-ação está para além de uma atividade sistematizada, seja acadêmica ou promovida pelas redes de ensino. Precisamos fortalecer cada vez mais a prática reflexiva sobre nosso fazer na mesma proporção em que precisamos sistematizá-la, compreendendo que esta atividade pode nos estimular ainda mais a organizar nossas ideias e aprimorar nossa construção dos conhecimentos:

A formação de professores como profissionais reflexivos deve desenvolver de forma sistemática a capacidade de refletir durante a ação; de refletir sobre a ação além dos momentos de compromisso ativo; de refletir sobre o sistema e as estruturas nas quais as ações individuais e coletivas estão inseridas. (NASCIMENTO, 2011, p. 83).

As reflexões sistematizadas desenvolvem, em quem as realiza, a aprendizagem necessária para organizar e relacionar as ideias, daí então a importância de estarmos sempre sistematizando nossas aprendizagens e, a partir delas, aprendendo cada vez mais. Esta atividade pode ser compreendida como a “ação-editanda” por meio da qual agimos na tentativa de realizar o “inédito-viável” para a superação das “situações-limites” (FREIRE, 2019).

Embora não sejam obrigatórias, os professores sentem a necessidade de realizar estas ações. Tal autonomia docente se estabelece a partir do olhar para si e para a realidade que se desencadeia por meio da reflexão crítica de ultrapassagem das situações que barram o desenvolvimento das suas atividades:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (FREIRE, 2019, p. 141).

A formação permanente docente é constituída pelo movimento do ser e fazer-se professor, o ‘ser, sendo’ que vai se construindo dialeticamente, pois, quanto mais se é professor, mais se sente a necessidade de fazer-se: “Os homens [e mulheres] são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão” (FREIRE, 2019, p. 141). Os professores são porque estão vivenciando a experiência do exercício de ser, para além desta constituição, por meio da construção do pensamento crítico sobre o seu papel e sua atuação como presença participativa na realidade:

O movimento de ser/fazer/fazer-se professor, para mim, é quando ele se propõe a participar, então ele está fazendo e ao mesmo tempo está sendo professor. Porque, às vezes o professor, em algumas dimensões, fica difícil. Eu vejo que às vezes tem alguns professores que, [quando] eu vou fazer uma brincadeira, eu não estou preparado para fazer ou aquele momento não é mais adequado (NINA, 2021).

A professora reconhece o ‘ser e fazer-se’ professor a partir do momento em que ela se aceita como tal. Alega também a dificuldade de alguns colegas de profissão de aceitar e participar mais ativamente das ações formativas. Percebemos na fala da docente uma insatisfação com os colegas que não ‘participam’, no entanto é necessário que seja problematizada esta participação: como participar ativamente? Que participação é esta? O fato de alguém não interagir de maneira que seja visível aos olhos quer dizer que ela não está se permitindo participar do momento? O silêncio substitui a participação?

Às vezes a gente não tem a desenvoltura que outras pessoas têm de expressar os pensamentos. Por exemplo, eu não sou muito de ficar falando, mas eu fico escutando e cada pessoa que vai falando eu vou me identificando alguma coisa naquela pessoa, e aquilo ali forma um conjunto de ideias para eu trabalhar, desenvolver algo de produtividade, algo em grupo (LIS, 2021).

No silêncio também há construção de conhecimento. A participação silenciosa não necessariamente significa menor atividade, podendo abrigar a observação e percepção do momento da formação como significativas para a construção dos

conhecimentos. A escuta é uma possibilidade de aprendizagem. Apesar de não haver a fala, a participação ativa está na reflexão sobre as falas dos participantes e sobre si, relacionando ao que se escuta e promovendo o exercício da ação-reflexão-ação, havendo, portanto, uma construção crítica diante de tudo que se vê e ouve. É pertinente a presença ‘de corpo e mente’, pois “*quando a gente está ali só de corpo presente não há um rendimento*” (NINA, 2021). Mas não temos o direito de exigir que os outros se mostrem como presentes, tampouco de julgar, com uma concepção ingênua, que não há a entrega. A professora Lis revela que, mesmo tímida, se mantém ativa nos momentos participativos.

[...] é negativo quando o professor não absorve [o conteúdo da formação]. Quando eu estou ali só de corpo presente não estou absorvendo nada, estou ali só para cumprir aquele momento, então eu acho negativo. Quando há uma entrega de ambas as partes, então é positivo. Então, são marcas que deixam: eu trouxe a marca de formações que me trouxe “ns” [contribuições] para a minha sala de aula (NINA, 2021).

Em alguns casos, não nos sentimos tão seguras para comunicarmos nossas ideias porque sentimos a necessidade de uma oportunidade de escuta para construir melhor nossas percepções, e isto é uma característica de alguns. Há outros que se sentem mais confortáveis comunicando e, ao mesmo tempo em que comunicam, elaboram suas ideias. Precisamos reconhecer que somos diferentes e que temos ritmos diferentes, portanto a aprendizagem não é roteirizada. Assim como há pessoas diferentes, há diferentes possibilidades de construção de conhecimentos e precisamos respeitar cada uma delas.

Não há receita para a construção do ser mais. Como seres de subjetividade em construção, temos especificidades que nos formam. Freire (2019) ensina que este não é um privilégio de poucos, mas de todos que se (re) conhecem com a capacidade “ser mais”. Assim, tanto os que muito falam quanto os que muito escutam produzem conhecimentos, pois há autonomia em todos que se permitem dialogar. O professor que pouco fala também realiza construções nos processos cognitivos que vivencia diante do que vê e do que escuta, construindo, de maneira crítica e protagonista, sua formação permanente.

O formar-se professor se dá ao longo da sua trajetória de trabalho, nos tornamos ‘sendo’ no ato das nossas ações e reflexões. Para tanto, é necessário o reconhecimento neste processo de formação para que possamos nos sentir motivados a sempre buscar aprendizagens, do inacabamento enquanto sujeitos atuantes na sociedade, no desempenho do papel como docentes.

De acordo com Freire (2018b, p. 50), “O inacabamento do ser humano na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Esta concepção do inacabamento do ser também é compreendida na formação de professores e professoras. Tendo em vista que ‘onde há vida, há inacabamento’, eles também estão em movimento não apenas na sua formação pessoal, mas também como profissionais.

Considerando que vivemos em uma sociedade que a todo momento está se transformando, nossa profissão exige atualização de conteúdos e metodologias de ensino, tendo em vista que a formação inicial não é suficiente para atender a todas as demandas que nosso trabalho requer. A exemplo disto, o contexto pandêmico impulsionou professores e professoras a aprender a promover o ensino e a aprendizagem remotos.

Nossa formação é constante, pois é próprio da existência humana o exercício reflexivo que está presente em todos os momentos. Por meio da reflexão-ação-reflexão, podemos construir a consciência crítica sobre nosso fazer:

Nós nos tornamos professores todos os dias quando saímos de uma aula, quando vemos o êxito dos objetivos propostos [...]. Então, não é um diploma que define o que é ser professor, nós nos tornamos professores diariamente a partir da nossa prática, a partir das nossas reflexões (NEIDE, 2021).

A constituição do ser professor vai muito além das reflexões sobre os acertos. Para o docente, é mais significativo refletir sobre as atividades que não foram exitosas, considerando que essas ações são fundamentais para a reflexão sobre a nossa prática, podendo nos levar a aprendizagens mais aprofundadas sobre nosso fazer, procurando compreender os motivos pelos quais nossas ações não foram satisfatórias.

O insucesso das aulas nos instiga a refletir mais sobre os pontos em que estamos com dificuldades, sobre aquilo que nos falta e a elaborar estratégias para superar as dificuldades, ou seja, ver no ‘erro’ a possibilidade de aprendizagem. Para tanto, esta elaboração passa por um processo de reconhecimento dos fatores que interferem diretamente ou indiretamente nas práticas, seguido de problematizações e de buscas pelas bases teóricas que podem contribuir para a superação. Por meio desse processo, podemos construir conhecimentos que partem da nossa realidade.

Não queremos, com isto, afirmar que somente o erro nos constitui como professores e professoras. Sobre o erro e o acerto, é necessário que exercitemos a reflexão,

pois se concentrarmos nosso pensar apenas nos insucessos corremos o risco de deixar passar elaborações criativas das quais, talvez, com o olhar imediato, não nos damos conta:

Nos tornamos professor [e professora] diariamente a partir do momento que refletimos sobre nossa prática e tentamos inovar para melhor alcançar os objetivos que muitas vezes nem sempre são alcançados por diversas situações, mas estamos nesta dialética de tentar fazer o nosso melhor (NEIDE, 2021).

A reflexão sobre a prática permite uma construção mais aprofundada do conhecimento. Acreditamos que o esforço dialético de ‘tentar fazer nosso melhor’ seja o movimento de busca que, durante toda a trajetória do trabalho docente, se faz necessário. Faz parte da dialética da profissão docente compreender a incompletude que nos instiga a estar em constante movimento de formação.

O desenvolvimento da autonomia docente se dá, inicialmente, pela consciência da necessidade dessa busca de aprendizagem para a atuação profissional e da problematização da realidade que os professores e as professoras realizam quando, inconformados com as situações-limite que entravam seu trabalho, sentem o desejo da transformação e passam a refletir sobre suas práticas e sobre si mesmos. A autonomia no trabalho docente é algo que vai sendo construído continuamente em consonância com sua formação.

3.3 A PRONÚNCIA E A ESCUTA DA PALAVRA NA FORMAÇÃO PERMANENTE DOCENTE: A OUSADIA DO DIÁLOGO

O diálogo é um ato formativo que se dá por meio da pronúncia da palavra, na medida em que pronunciar algo requer, de quem o realiza, assim como também daqueles que o recebem, o exercício de elaboração reflexiva sobre o que pronuncia. Freire (2019) reconhece o diálogo como “esse encontro dos homens [e mulheres], mediatizado pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgota, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2019, p.109, *grifos do autor*). É um processo que não se conclui no imediatismo, pelo contrário, se estende e se amplia cada vez mais por meio da ação-reflexão-ação:

O diálogo é fundamental no exercício da nossa profissão não só com aluno, mas com os nossos colegas. Não só de conversar e relatar o que a gente está vivenciando, mas também de ouvir os nossos colegas sem julgamento, mas com o compromisso da intenção de ajudar. [...] para que o diálogo aconteça é preciso que nós tenhamos confiança e

ouçamos o outro. É preciso que a gente vença os desafios que se colocam que podem dificultar este diálogo (CEIÇA, 2021).

O diálogo é fator basilar na formação permanente docente, enriquecendo-a. Este exercício está para além da verbalização das palavras, se estabelecendo na escuta, razão pela qual dialogar é um ato de ousadia. Essa abertura para a escuta reflexiva é essencial, dado que nos oportuniza buscar elementos de compreensão e nos pronunciarmos com o intuito de ajudar e outro e de nos ajudar a construir conhecimentos por meio dele.

Muitas vezes sentimos receio de pronunciar nossas palavras por não sabermos como o outro reagirá, o que dificulta o diálogo. Precisamos nos abrir à escuta ao outro para uma formação mais coletiva, humanizada e de empatia, “por isso o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019, p. 109). É a partir desse encontro que compartilhamos nossas angústias e alegrias, transformando nossas dificuldades em possibilidades de aprendizagem.

Para que possamos vencer o desafio que é dialogar, é necessário que reconheçamos sua importância, que saibamos a capacidade de transformação que possui e que também tenhamos a confiança de ver no outro uma alternativa de busca para enriquecer o nosso saber e o nosso ser. Homens e mulheres, mediatizados pelo mundo, têm a oportunidade de construir coletivamente significados sobre sua existência e sobre seu fazer: “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significado enquanto homens (FREIRE, 2019, p. 109, *grifos do autor*). Esses significados são atribuídos à existência do diálogo que promove a transformação.

O ato de dialogar também é um ato de autonomia quando nos permitimos ouvir o outro e nos deixar aprender com o que o outro tem a compartilhar: “*é por isso que eu entendo que dialogar sobre a nossa profissão seja um ato de ousadia realmente, de tentar refletir no coletivo no sentido de que a gente consiga melhorar a nossa prática*” (CEIÇA, 2021). A reflexão no coletivo como possibilidade de melhoria da prática faz do compartilhamento uma alternativa de valorização dos conhecimentos construídos:

Esta escuta, esta disponibilidade de ouvir o outro é fundamental porque o verdadeiro diálogo só acontece quando há a escuta [...] na intenção de compreender a situação pela qual os outros estão passando. Quando não há escuta, quando apenas uma pessoa se pronuncia e fala, aí não se está estabelecendo o verdadeiro diálogo (CEIÇA, 2021).

A escuta aqui tratada vai além do contato físico com a fala, sendo a própria reflexão sobre o que se ouve, caso contrário iremos estabelecer uma ação que vai ao encontro da educação bancária que Freire (2015) caracteriza como imposição das informações de quem as pronuncia para aqueles que as recebem passivamente. Na ‘escuta bancária’ não há participação ativa, pois o sujeito, embora ouça, não permite a verdadeira chegada das informações até ele, é como se estivesse apenas de corpo presente na conversa. Por outro lado, “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 2015, p. 89). O encontro dos sujeitos na busca pelas significações na ação-reflexão-ação produz o diálogo.

A gente está sempre buscando essa troca. A gente tem uma ideia aí liga para um colega professor para perguntar: olha, e se eu fizer assim você acha que dá certo? E, às vezes, quando eu tenho dúvida, ligo e digo: olha, estou com essa situação aqui, como é que eu deveria atuar? (NICE, 2021).

O diálogo com aqueles que vivenciam algo semelhante a nós é necessário ao compartilhamento de conhecimentos. Esta confiança que damos ao outro quando o procuramos para discutir nossas dúvidas é uma ação de aprendizagem que se constrói mutuamente, indispensável à formação permanente docente:

*Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isso inexistente esta confiança na antidualogicidade da concepção “bancária” da educação (FREIRE, 2019, p. 113, *grifos do autor*).*

A humildade no reconhecimento das dificuldades e a fé naquele que é procurado para suprir as dúvidas mostram a tentativa de uma relação horizontalizada. Buscar auxílio no outro é essencial em nossa profissão, mas não pode ser apenas uma busca para a resolução dos problemas, devendo constituir um auxílio para que, por meio da partilha das experiências vividas, possamos construir coletivamente soluções pautadas na reflexão crítica, de maneira que haja o encontro necessário para que o diálogo verdadeiro aconteça:

Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e

aprendido – a ser reconhecido e conhecido – o conteúdo, afinal (FREIRE, 2020, p 150-151).

Quando temos a oportunidade de anunciar a palavra, realizamos processos cognitivos que provocam a construção de conhecimentos. Quando escutamos o anúncio dos outros também realizamos o mesmo processo de ação-reflexão-ação, construindo novos conhecimentos. Por este motivo, o diálogo, sendo este encontro de sujeitos, é essencial à formação permanente docente:

[...] esta formação permanente é constante e a gente tem que estar sempre buscando nossos colegas de alguma forma para pegar alguma ideia, para trocar experiências, para tirar uma dúvida. Então, eu percebo que nós estamos sempre neste processo de formação permanente (NICE, 2021).

O fato de ‘pegar a ideia’ não quer dizer, necessariamente, que seja uma prática dialógica no sentido de que pegamos a ideia de alguém que ‘sabe mais’ para inserir na nossa realidade, que não é a mesma do outro. Precisamos compartilhar ideias refletindo sobre elas, pois a partir das ideias do outro temos a possibilidade de problematizar e refletir sobre nossa realidade, havendo, portanto, prática dialógica:

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saberes se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo tendo de justificar-se na sua transformação (FREIRE, 2015, p. 70).

Entendo o diálogo como o encontro de pessoas que compartilham seus conhecimentos e se permitem a escuta do outro, promovendo a mediação e construindo a consciência crítica sobre o que é compartilhado. Nas partilhas há o encontro, permitindo perceber e conhecer pessoas que lidam com situações parecidas com a nossa, construindo em nós a sensação de que não estamos sós, de que algumas dificuldades não são unicamente nossas. A formação permanente tem este espírito de coletividade: “Na formação permanente de educadores/as o diálogo é o momento em que a coletividade, falando sobre as suas dificuldades, refletindo suas práticas poderão juntos buscar soluções para os problemas encontrados” (LIMA, 2015, p. 61). O compartilhamento das necessidades, das situações-limite, dos conhecimentos e saberes é necessário para esta construção coletiva, ao reconhecermos as dificuldades presentes em nossa realidade e

compartilharmos com nossos pares temos a oportunidade de pensarmos juntos uma solução para essas dificuldades. “Fazer da experiência conhecimento, ouvir e revelar sentidos, compartilhando sonhos e expectativas de professores em permanente formação, abertos ao novo. Essa relação dialógica, e não paradoxal se faz imprescindível para os educadores e para a humanização das pessoas” (ROSA, 2015, p. 73). Todas estas ações que a autora relata podem promover aprendizagem, sendo necessário estarmos ‘abertos ao novo’, que tenhamos a disposição para receber o novo e partilhar o que construímos:

Cada aprendizagem dessa é singular. O que vai sendo apropriado, significado, não produz exatamente o que foi experimentado, visto que as apropriações estão sempre a depender das condições de mediações [...] bem como, das condições em que se encontra cada sujeito nos contextos de mediações, o que envolve, não apenas saberes, elaborações conceituais e práticas, mas também, volição, afetividade, interesses, valores, disposições (ELEUTERIO, 2016, p 131).

Com a partilha que acontece na realização da reflexão-ação-reflexão coletiva, temos a oportunidade de construir novos conhecimentos por meio do diálogo entre os que já possuímos e as novas informações que chegam. A mediação é um aspecto fundamental para o estabelecimento das relações de aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo é essencial para que aconteçam aprendizagens significativas e formativas. De acordo com Marques; Góis; Barbosa (s. a.), a mediação é definida como “um processo que ocorre na relação com o outro, nas diferentes formas de semiotização e que possibilita e sustenta a relação social, uma vez que é o processo de significação que permite a comunicação” (p. 151). À medida que os seres humanos realizam atividades criadoras e criativas, produzem objetos e transformam suas ações com a intenção de suprir suas necessidades. Para tanto, eles estabelecem o exercício da ação-reflexão-ação e constroem conhecimentos compartilhados com os outros a partir da mediação. A todo momento os seres humanos têm acesso e estabelecem mediações, seja por instrumentos, por meio dos objetos, seja por signos, que são as ações cognitivas. Os conhecimentos são mediados, assim como muitas vezes somos instrumentos da própria mediação para o conhecimento chegar ao outro:

Convém, contudo, salientar que os meios ou ferramentas que constituem a mediação não produzem o significado nem a aprendizagem, que é algo próprio da ação de cada indivíduo, porque uma ferramenta ou um meio apenas possui uma ação na medida em que os indivíduos os usam (MARTINS; MOUSER, 2012, p. 11-12).

Os instrumentos e signos por si só não estabelecem aprendizagem: a mediação é a maneira pela qual as informações chegam ao outro. A aprendizagem só será efetivada se o sujeito que está tendo o contato com as informações tomar consciência do que foi recebido e operar sobre elas, operar no sentido da ação-reflexão-ação.

Na formação permanente há a necessidade da construção coletiva, sendo necessária para isso a mediação para a partilha dos conhecimentos. Nesse sentido, a formação se dá por meio das reflexões, da operação cognitiva, da partilha dos saberes “da experiência feitos” (FREIRE, 2018b). A mediação é o meio utilizado para chegar ao outro. “Se falarmos de meios, significa que o acesso dos seres humanos ou de sua mente ao mundo não se dá de modo direto, mas por uma mediação que lhe permite um acesso indireto (MARTINS; MOUSER, 2012, p. 11). O acesso à informação chega aos seres humanos pela mediação, ou seja, meios que transmitem a informação ao outro, tendo em vista que os seres humanos isolados não têm acesso à informação. É necessária a relação com outro para que sejam transmitidas.

A ousadia do diálogo (PERNAMBUCO, 1993) se faz necessária na formação permanente, tendo em vista que é por meio dele que se revelam a autonomia e o protagonismo coletivo dos professores e professoras mediatizados pela realidade em que vivem.

Na formação permanente docente, a prática da construção do conhecimento de maneira coletiva é um dos fundamentos para a constituição do professor/da professora, no coletivo temos a oportunidade de compartilhar nossos saberes e de ouvir os saberes dos outros por meio da mediação. O diálogo acontece tanto entre nossos pares quanto de maneira interna, que, ao ouvirmos e refletirmos, estamos exercendo processos cognitivos que fazemos, organizando e sistematizando as informações que recebemos com as que já tínhamos. “Os conhecimentos sistematizados nestas situações coletivas permitem aos sujeitos reelaborarem seus registros reflexivos individuais em dimensões cada vez mais apuradas. Nesse processo dialético vai se forjando a consciência de si e a consciência do mundo” (NASCIMENTO, 2011, p. 150). Por meio dos processos internos, produzimos nossa consciência crítica diante das informações com as quais tivemos contato em diálogo com os conhecimentos anteriormente construídos.

Podemos considerar as possibilidades de formações como momento de diálogo: desde que não estejam na perspectiva da ‘educação bancária’, elas oportunizam as mediações entre os participantes; por meio da ação-reflexão-ação nos processos

cognitivos, as discussões tratadas nesses momentos afetam os professores e professoras, construindo a consciência crítica:

Ela [formação] visa melhora da coletividade é isso que eu vejo a minha contribuição para os demais e a contribuição para mim, então eu acredito que as formações como essas que vocês estão propondo [círculo de cultura] agora é contribui para que a gente tenha novas visões, novas perspectivas e que não fique na mesmice, que busquem, que inove e que esteja preocupado com o todo porque eu acredito que esse é objetivo final não só a melhoria para mim, mas para todo (MARIA, 2021).

As possibilidades formativas que são organizadas na intenção de promover a aprendizagem coletiva na perspectiva do diálogo e da mediação se firmam nas partilhas dos conhecimentos dos que estão participando. As contribuições que momentos como esses provocam são no sentido de repensar nossas práticas diante das partilhas dos nossos colegas de trabalhos, por isso a professora destaca sua contribuição para os colegas e as contribuições dos colegas para ela nessas partilhas que fomentam a formação dos professores por meio do diálogo.

Para além do recurso metodológico, o ‘círculo de cultura’ realizado teve a intenção de promover a partilha de conhecimentos das professoras sobre suas formações, propondo aos participantes a realização do exercício da ação-reflexão-ação. As ‘novas visões’ a que a professora se refere, acreditamos ser a construção que, por meio do diálogo, tivemos a oportunidade de repensar e problematizar nossa formação. Não realizamos o círculo com a pretensão de mudança da prática e sair da ‘mesmice’, o que contrapõe nossa ideia, que é de problematizar nossas práticas a fim de construir a consciência crítica sobre nosso fazer:

O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social (FREIRE, 1967, p.7).

O objetivo do círculo é promover a promoção do debate para a realização da tomada de consciência de maneira que os participantes tenham esse olhar para si, para sua realidade e para sua prática coletivamente construir conhecimentos problematizando com os participantes que enfrentam situações parecidas. Nesse momento de partilha em que os professores e professoras se permitem falar e ouvir, é possível construir uma relação de identificação: “quando a gente está na coletividade a gente se identifica de

forma mais ampla, de uma forma mais dinâmica de trabalho” (LIS, 2021). O sentimento de pertença e de identificação fortalece os laços dos que estão em contato, construindo nos participantes maior motivação no desenvolvimento de suas práticas.

Podemos compreender por grupo um conjunto de pessoas que compartilham interesses: a professora vê no grupo, na coletividade, uma possibilidade de encontro movido pelo diálogo, havendo, a partir da mediação grupal, contribuição significativa para o desenvolvimento das suas atividades em sala de aula.

Na formação permanente docente, o professor e professora não se formam sozinhos, mas a partir do encontro com o outro, seja em momentos formativos institucionais, seja em momentos informais. Para fazer a educação acontecer, é necessário que haja essa colaboração coletiva tanto no que se trata da formação docente quanto no desenvolvimento da educação de maneira mais ampla. Em sala de aula, há inúmeras demandas que requerem buscas pelas superações limites que são barreiras para o desenvolvimento das atividades, porém, além dessas demandas pertencentes a uma unidade educativa, também há as situações alheias à sala que exigem olhar dos docentes:

Envolve todo mundo, na coletividade quando o professor visa o bem estar geral vai facilitar a melhoria da sua unidade de ensino você não tem que visar o seu aluno, mas sim da sua unidade como todo e que vai repercutir na comunidade em geral, então depende de mim e de nós, e eu vejo o ‘nós’ como bem forte (MARIA, 2021).

Há a necessidade do olhar para o todo: mesmo reconhecendo que em sala de aula há muitas demandas, há também a responsabilidade de suprir as necessidades da escola como um todo. Não seriam muitas as atribuições de responsabilidade aos professores? Como dar conta dos problemas que surgem nas nossas turmas e, ainda assim, ter a responsabilidade de outras particularidades que fazem parte da escola como um todo? Eis um desafio e tanto.

Por outro lado, é nas situações conflitantes que vemos nos nossos colegas de profissão a possibilidade de juntos problematizar, refletir e buscar soluções, tornando nosso trabalho mais leve, pois compreendendo que a responsabilidade não é ‘só minha’, mas de todos que compõem a escola, de maneira que nos sentimos mais confortáveis, assim como ao expormos nossas dificuldades temos a possibilidade de encontrar professores e professoras que estejam passando pelas mesmas situações “É provável que, com a problematização da sugestão [situações presentes] ao grupo, novos temas surjam. Assim, à medida que todos vão se manifestando o educador vai problematizando uma a

uma, as sugestões que nascem [presentes na realidade] do grupo” (FREIRE, 2019, p. 166). Ao nos colocarmos nessa posição de fala e escuta, temos a oportunidade de dialogar com nossos pares: na coletividade, podemos problematizar as diferentes situações que servem para repensar nossas práticas individuais, perceber as dificuldades do outro como alternativa de reflexão para a melhoria e superação das situações problemas, das nossas e dos nossos colegas, das situações-limites e de contribuição para melhoria da nossa comunidade escolar.

Com a noção da coletividade como alternativa para o enfrentamento das barreiras que dificultam o desenvolvimento das práticas diárias, sentimos a esperança de que, a partir das mediação dos colegas de profissão, isso é possível: *“Porque eu acredito na possibilidade da coletividade e que é um bem e que a gente não perca essa visão de que o benefício é para todos”* (MARIA, 2021). Pode-se ver no grupo uma possibilidade de superação das situações-limites “que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se” (FREIRE, 2019, p. 130). Diante das circunstâncias enfrentadas, o outro passa a ser esse apoio que nos dá esperança e move junto aos que necessitam dessa força para essa ultrapassagem vendo uma possibilidade de superação, temos o ‘inédito viável’. “Por isto é que, para nós, o “inédito viável’ [...] se concretiza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era percebida. Outro exemplo que a professora relata são as expectativas colocadas nas formações, ao se encantar com as informações transmitidas imediatamente, com a consciência máxima possível no primeiro momento, vê-se a possibilidade de trazer o que está sendo visto na formação para a sua realidade, mas quando passa a construir uma consciência crítica se percebe que não servirá tanto quanto gostaria para sua realidade, percebendo-se frustrada por não ser realizável, daí novamente uma situação-limite, que, para Nascimento (2011), é a fronteira entre ‘o ser e o ser mais’, reconhecendo esse momento como possibilidade de pensar o ‘inédito viável’ e a ‘ação editanda’.

A frustração nesse sentido passa a ser algo positivo, pois é a partir dela que temos a oportunidade de repensar nosso fazer e nossa realidade, vivendo processos de construções, em dialética constante entre percepção das situações que nos limitam e a busca por alternativas que ultrapassam essas situações, assim como de passagem da consciência máxima possível para a consciência crítica, que na formação permanente docente são constantes.

3.4 O PAR DIALÉTICO INDIVIDUAL-COLETIVO NO EXERCÍCIO DA AUTONOMIA E DO PROTAGONISMO NA FORMAÇÃO PERMANENTE

Somos seres individuais, mas estabelecemos relações interpessoais desde nosso nascimento, nos constituindo a partir dos meios socialmente construídos. Inserida nesse contexto, a formação permanente docente se institui por essa dualidade individual-coletivo. Decisões, por exemplo, que interferem diretamente na nossa realidade, mesmo tomadas individualmente, passam a se refletir no coletivo. Quando discutimos as decisões para chegarmos a alguma finalidade coletiva, ela também nos atinge. Ao nos colocarmos na posição de diálogo, compartilhando o que sentimos e nossas concepções diante de um fato, estamos expondo nossa ideia individual, mas que já foi construída nas relações com outros e com o mundo. E, nesse momento, também estamos construindo coletivamente novas concepções sobre o fato. Daí a razão pela qual o conhecimento a todo momento vem sendo construído na relação dialética entre o indivíduo e a coletividade.

O outro é parte integrante do nosso ser: “nós não estamos nos apreendendo a nós mesmos diante do outro, e o outro é algo tão certo para nós quanto somos nós mesmos” (SARTRE, 2014, p. 34). O grupo tem papel fundamental e indispensável para a nossa existência, pois nos formamos como indivíduos à medida que, coletivamente, constituímos o ‘nós’. “O outro é indispensável para minha existência tanto quanto, ademais, o é para o meu autoconhecimento” (SARTRE, 2014, p. 34). Na condição de sujeitos históricos, culturais e sociais, nos formamos a partir das relações interpessoais. Portanto, é imprescindível a participação do outro em nossa formação permanente.

Compreendendo nossa individualidade e subjetividade, compreendemos também o meio em que vivemos por estarmos cientes de que pertencemos a um mundo objetivo que se constitui de outros mundos subjetivos (homens e mulheres individuais). Estas compreensões são dependentes uma da outra quando se trata do conhecimento sobre os sujeitos existentes no mundo:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires (FREIRE, 1967, p. 40).

A existência se concebe na consciência do estar no mundo, nele e com ele. A coletividade fortalece essa existência no sentido de possibilitar o diálogo, que é a mediação necessária à consolidação do sentimento de pertença como agente participativo de um grupo, daí a compreensão de que não há um ‘eu’ sem o outro: é um par dialético que se relaciona diretamente.

No processo de formação permanente docente, o ‘eu’ também é uma parte do ‘nós’. O professor tem sua individualidade e subjetividade, tem seus conhecimentos construídos ao longo da sua jornada de trabalho. Todos estes aspectos produzem um docente único, com características e particularidades que formam e esta constituição é fortalecida e compartilhada coletivamente:

Eu estou na Unidade [de Educação Infantil] há 6 anos, mas tenho outras colegas com outras vivências e eu aprendo muito com elas, minhas colegas que chegaram agora. Fatinha tem muito tempo de experiência, diz que não sabe, mas sabe de muita coisa. Maria é excelente, tive um prazer de trabalhar com ela. [...] a gente aprende muito. Aquilo que não sei, eu busco em um colega e ele tem isso para me proporcionar. A gente faz esta troca e isso faz parte do processo formativo do professor (NINA, 2021).

O outro fortalece nossa formação. O ‘eu’ que sente a necessidade se sente seguro com o coletivo, pois quando há o diálogo há confiança nos que dialogam. A autonomia é percebida a partir do momento em que a Professora sente a necessidade de buscar, na colega, informações que possam auxiliar sua prática. O fato dela reconhecer esta carência possibilita ação e movimento para buscar uma alternativa para supri-la.

O momento de partilha “*é importante para que eu possa compreender as vivências do outro, para que eu possa aprender com essas vivências [...] com que eu me identifico. Como eu posso, também, contribuir para que as dificuldades do outro sejam superadas*” (CEIÇA, 2021). Pensar coletivamente é exatamente isto: pensar na superação das dificuldades não só minhas, mas dos colegas de profissão. As partilhas são esses momentos de nos ‘abrirmos’ e de nos permitirmos sermos afetados com as vivências e experiências que trazem benefícios a todos, considerando que a superação do outro também faz nos superarmos, seja nas nossas práticas, seja nas nossas reflexões e construções dos conhecimentos.

Por meio do diálogo, as partilhas são realizadas e, para que elas aconteçam, é importante que os sujeitos que dialogam tenham humildade de ouvir e fé naquele que fala: “não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE,

2019, p. 111). O diálogo é horizontal: não pode haver hierarquização no verdadeiro diálogo, mas a humildade para escuta das pronúncias do outro, assim como da confiança de quem fala e de quem escuta.

A partilha e a escuta são aspectos que alimentam, de maneira coletiva, a formação permanente docente: “[...] *depende de mim sim, mas também depende de nós porque a escuta é muito importante e para que haja essa escuta é preciso que a gente tenha a humildade de reconhecer a importância da partilha da vivência, dos conhecimentos e dos saberes*” (CEIÇA, 2021). O ‘eu’ e o ‘nós’ se fundam de maneira que não há um sem o outro:

Ouvir o outro é a busca pela [superação da] mesma angústia que você e outras pessoas estão passando e, se identificando, juntas buscando novas ideias, novos caminhos para solucionar. Então, esta busca é muito de compartilhar aquele sentimento e compartilhar ajuda. Eu vejo assim, eu acho que o coletivo, o ‘nós’, pensa melhor que só o ‘eu’ porque, às vezes, o ‘eu’ se frustra e fica atado. Às vezes, se desespera. Não é nem desesperar, é não ver uma saída fácil para aquela situação. E quando você passa a interagir com outros, a trocar experiências e ver que o outro também está passando por situações parecidas, então se identifica e vê que não é só você. Graças a Deus! E vamos ver o que fazer para tentar solucionar (MARIA, 2021).

O significado da palavra angústia está relacionado ao de aflição e de inquietação. Quando passamos por situações nas quais não sabemos o que fazer, nos sentimos perdidos e é muito comum acontecer isso em nossas práticas coletivas, mas esta angústia não pode ser sinônimo de desespero. Podemos dar outro sentido à angústia, percebendo nela uma alternativa de busca pelo compartilhamento de ideias e pela construção coletiva para construirmos novos conhecimentos.

Sentido e significado são conceitos diferentes, mas que se complementam. Podemos compreender por significado o conceito que é construído historicamente. Por sua vez, o sentido é construído subjetivamente na medida em que o atribuímos de acordo com as nossas vivências e experiências:

O conceito de sentido subjetivo em sua organização como sistema nas configurações subjetivas, levou-me à definição configuracional da personalidade, entendendo-a, como um sistema de configurações em desenvolvimento permanente, dentro do qual uma configuração pode, sob determinadas condições, se converter em um sentido subjetivo de outra (REY, 2007, p. 172).

O sentido é subjetivo, por isso pode variar de um para o outro, compreendendo que cada um tem vivências e experiências diferentes diante do mesmo fato, o que tem

sentido para um pode não ter para o outro. Por sua vez, o significado, por ser uma construção histórica e coletiva, pode até ser transformado, mas requer tempo-espaco para isso. O sistema de sua configuração dá a ideia de movimento que, ao longo da vida, pode acontecer. Em outras palavras, este sentido pode ser transformado por estarmos em um processo permanente de construção e desconstrução.

O significado da palavra angústia está dicionarizado, porém o sentido que a Professora atribui a esta palavra está caracterizado como algo desconfortante e com sensações negativas para quem sente, mas, ao mesmo tempo, como pontapé inicial para buscar soluções que contribuirão para o processo coletivo de formação.

A identificação com colegas que passam pelas mesmas dificuldades promove a sensação de que se tem alguém com quem compartilhar as aflições e as vivências, percebendo o outro como apoio para procurar solução para os problemas encontrados na realidade. A força que os professores têm é este momento de partilha em que a coletividade busca soluções e há o apoio e confiança.

A manifestação do par dialético individual-coletivo na perspectiva da formação permanente docente se revigora na participação do sujeito (individual) participante do coletivo. Com subjetividades se forja um coletivo, que se reitera e fortalece no diálogo dos que fazem parte dessa relação. Os docentes, como agentes de autonomia na busca pela promoção de momentos de diálogo e de fortalecimento do grupo, se submetem às partilhas como alternativas para a superação das dificuldades percebidas individualmente, mas que se estendem a todo o grupo. Tomando estas dificuldades como necessidade coletiva, professores e professoras se fazem seres protagonistas nesta busca pelo seu enfrentamento.

Compreendendo a ação-reflexão-ação como processo que acontece por meio da participação, da mediação e da interação entre os professores e professoras, que, ao dialogar, constroem conhecimentos coletivamente, procuramos compreender o protagonismo que acontece na formação permanente docente.

Este protagonismo não se dá de maneira isolada tendo em vista que a formação acontece a partir das relações interpessoais. Nos momentos coletivos são desencadeados processos de autonomia e de protagonismos relativos à participação ativa no/para o desempenho do papel social que a profissão propõe e que são fortalecidos no contato entre os pares.

Ao buscarmos entender o conceito de protagonismo, nos deparamos com a ideia de processo realizado por um protagonista, um 'personagem' central. O termo

protagonista é bastante utilizado nas práticas que buscam possibilitar aos sujeitos a participação social em todas as fases de determinado processo. Neste conceito, a ideia está diretamente ligada à participação social, não ignorando a ideia de que há um centro; por se tratar de um âmbito social, o centro não é um único indivíduo, mas um coletivo.

A consciência de quem se é, do papel que se desempenha na sociedade, da realidade e do grupo social em que se está inserido são aspectos que impulsionam a mobilização para a realização de ações. Diante das percepções de si e do todo, tem-se a possibilidade de pensar ações que irão interferir no dia a dia. Essas ações são marcadas pela autonomia que, no processo de ação-reflexão-ação, produz o protagonismo.

A todo momento há necessidade de escolhas, seja no nosso trabalho seja na nossa vida. Tendo ciência de que destas escolhas resultarão consequências, o protagonismo representa as tomadas de decisão considerando os conhecimentos necessários para chegar a elas:

Quando entendemos o protagonismo como o *modus operandi*, ou seja, como o balizador de como são construídas as relações, fica fácil entendermos também que ele é uma construção coletiva. Ou seja, é um equívoco achar que protagonismo é o ato, solitário, de se colocar. Ao dizer o que pensa, uma pessoa se expressa. Mas sempre existe um ‘contexto’ (PASQUALI, 2017, p. 54).

Por sermos seres sociais, não há protagonismo isolado, desempenhado por um único indivíduo, ele é coletivo porque se dá por meio das relações sociais, considerando que, mesmo quando se destacam, os protagonistas precisam de outros para se fazerem como tais e exercerem seus papéis. Tratando-se deste processo na profissão e na formação permanente docente, não há como pensar um protagonista isolado do coletivo. Os docentes precisam da relação com seus pares para se firmar na sua profissão e o protagonismo coletivo tem papel fundamental para a realização desses processos. *“Eu vejo a busca no outro, o ouvir o outro para se agarrar, para se firmar, para buscar forças, para buscar inovações. Ouvir o outro é excepcional, o nós é excepcional no nosso trabalho como educadora”* (MARIA, 2021).

Na formação permanente docente, o protagonismo se dá maneira coletiva. A relação com outro de maneira dialógica permite aos professores e professoras a percepção do ‘inédito viável’ e, conseqüentemente, a vivência da ‘ação editanda’ para ultrapassagem das situações que limitam o desenvolvimento das atividades docentes. O contato com

outro produz força para alcançar o “ser mais”. O diálogo entre professores constrói uma autonomia coletiva que forja o protagonismo dentro deste cenário.

4 AUTONOMIA E PROTAGONISMO NO TRABALHO DOCENTE

O reconhecimento como ser de formação demanda sucessivas tomadas de consciência, essas podendo ser realizadas por meio da ação-reflexão-ação. Enfatizo o olhar reflexivo como ponto de partida para se buscar a transformação; o reconhecimento da importância do exercício político e social da profissão docente; e capacidade de defesa de direitos motivada pelo comprometimento político e social.

4.1 OLHAR REFLEXIVO PARA A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE: AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOCENTE

Devido ao seu caráter histórico e social, a atuação docente é cercada por ideias do senso comum. Uma delas é que ser professor e professora significa apenas trabalhar seguindo orientações e obedecendo a decisões superiores. Porém, sabemos que atuar nos espaços educativos institucionais é se deparar todos os dias com desafios que exigem capacidade criativa e inventiva docente:

Quando tudo já está definido, entram em cena os professores. Ao chegar à escola, eles são direcionados a espaços específicos, recebem grupos de estudantes previamente organizados, currículos prontos, boa parte

do material já comprada. É nesse cenário, que revela a profunda desconfiança que governos e direções têm da capacidade dos professores, que eles são cobrados para garantir o aprendizado de seus estudantes. Diz-se que “quando a porta da sala fecha, é o professor quem manda” e, a partir daí, tudo depende só dele (SINGER, 2017, p. 16).

Quando reproduzimos as ideias de que ‘um pensa e outro reproduz’, ‘um idealiza e outro realiza’ e ‘quando a porta se fecha, é o professor quem manda’, estamos dicotomizando a educação em uma hierarquia: no topo os que a pensam e na base os que a põem em prática. Porém, em uma visão dialógica, pensar e realizar se fundem quando são processos conscientes, dialéticos e coletivos.

Assim como pensar a estruturação da educação é/deve ser tarefa de todos, dentro da escola também há esta interdependência. Isoladamente, cada profissional que atua neste espaço não produz educação. Há toda uma organização coletiva que a faz acontecer, daí a necessidade de pensar a educação com a participação ativa de todos que nela atuam.

Considerando a importância e o comprometimento político-pedagógico da profissão docente que está para além da sala de aula; e que estes têm conhecimentos específicos sobre a realidade na qual atuam, aspecto essencial para se alcançar a intenção das proposições educativas, reconhecemos a potencial capacidade das e dos docentes de elaborar e executar ações que atendam às necessidades e responsabilidades da educação escolar:

O sujeito torna-se autônomo quando é capaz de pesquisar e aprender sobre qualquer assunto que lhe interessa, quando se relaciona consigo mesmo e com os próximos de maneira saudável e respeitosa, adota hábitos de autocuidado e vive de forma coerente com seus princípios e valores (SINGER, 2017, p. 17).

A capacidade crítico-reflexiva de construir conhecimentos e ampliar a consciência, desenvolver habilidades e ressignificar valores, participar ativamente de processos de tomada de decisões põe em evidência a autonomia docente dentro e fora da sala de aula. Porém, há situações que a inviabilizam: *“por exemplo, as extrarregências normalmente já vêm com uma pauta estabelecida, pelo menos na realidade da nossa UEI. E é pouco o tempo que a gente tem para discutir sobre a nossa prática”* (CEIÇA, 2021). Mediante imposições estabelecidas como esta, exercer a autonomia se torna um desafio maior para os professores.

Diz Freire (2019, p. 140-141 grifos do autor): “Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros

também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem *para* os outros, nem sem os outros”. Só podemos pensar nosso fazer e dos outros se tivermos as informações reais sobre a realidade sobre a qual será desenvolvido nosso pensar.

É interessante que a escola como um todo esteja presente nos momentos de planejamento do ano letivo para pensar as demandas que a desafiam e que haja a liberdade para o desvelamento da autonomia docente:

A Secretaria [de Educação] envia os temas que devem ser trabalhados [através dos projetos de ensino]. Também é feita [a definição dos temas de estudo] no início do ano pela direção e supervisão. Aí existem temas mais relevantes, pois de acordo com os problemas do ano anterior, a gente busca trabalhar no ano seguinte (NINA, 2021).

A definição dos temas de ensino é um exemplo do desafio enfrentado pelos docentes para instituir sua autonomia profissional. Muitas vezes, os temas definidos previamente e informados para as escolas durante o planejamento anual não são os que irão atender às demandas de cada instituição. Por serem desconsiderada a importância do conhecimento da realidade, os docentes muitas vezes se sentem “enquadrados” por não terem a opção de desenvolver ou não as atividades. Porém, como competentes articuladores e seres de autonomia que são, pensam estratégias que atendam ao que é proposto e ao que o contexto exige.

Nessa construção delicada da autonomia docente, percebemos o protagonismo se instituindo de maneira coletiva, pois ao se apoiarem uns nos outros com confiança, os professores e professoras vão construindo alternativa de resistência e enfrentamento dos problemas que cercam a realidade da sua prática.

No círculo de cultura ‘Da antagonia ao protagonismo: des-velando a realidade docente no ensino remoto’, foram problematizados alguns destes desafios e relatadas vivências e experiências de exercício coletivo da autonomia docente.

Neste momento de ensino remoto tinham muitos alunos que moravam perto da escola e nós [professores e professoras] nos reunimos, colocamos WiFi na escola e começamos a pagar para as crianças poderem ir para a frente da escola. Ali, a maioria dos pais não tinha celulares, então, é o que foi colocado, a gente olhar e dizer: ‘E agora, o que eu faço?’ (KÁTIA, 2021).

Por meio do envolvimento coletivo, professores e professoras refletiram sobre a situação-limite que enfrentavam naquele momento, encontrando uma alternativa para superá-la. Mesmo sabendo que não devemos ignorar a situação de precariedade e da falta

de recursos crônica da educação pública nem romantizar a escolha feita pelos professores, reconhecemos sua autonomia e protagonismo na articulação e organização coletiva naquele momento. A Professora, durante o círculo, refletiu a percepção sua e dos colegas de que aquela opção não era a ideal, porém a mais viável naquele momento:

Ser protagonista, portanto, também é assumir a responsabilidade por aquilo que você oferece ao outro. É a construção de uma teia de querer, saberes, de expressão e de manifestação cultural, na qual cada um que tece o fio, se responsabiliza por fazê-lo de maneira forte, por entrelaçá-lo nos demais e por entender-se parte dele (PASQUALI, 2017, p. 55-56).

O protagonismo coletivo docente se inicia nas tomadas de decisões pautadas nos conhecimentos sobre a realidade. Professores e professoras, na formação permanente que fundamenta sua atuação, assumem a responsabilidade social que se concretiza na busca pela construção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de sua atuação ativa e participativa nas tomadas de decisão sobre seu trabalho. A partir do diálogo e da partilha destes conhecimentos construídos, se estabelecem e consolidam relações de confiança no coletivo que promovem a força necessária para constituição do seu protagonismo coletivo e individual. Assim, as partilhas podem ser vistas como oportunidades que põem em evidência o exercício da autonomia e do protagonismo docente.

A prática docente é um exercício de *práxis*. A ação-reflexão-ação é fator fundamental para a construção da profissão docente, tendo em vista que o distanciamento epistemológico sobre o fazer pedagógico desencadeia novas construções de conhecimentos e, conseqüentemente, novas ações. Este ciclo é contínuo, pois a partir do momento que novas práticas são produzidas, a transformação produz novas situações na realidade, gerando novas possibilidades de reflexão.

A partir do olhar crítico e coletivo sobre a realidade, os docentes têm a possibilidade de perceber situações-limite para além dos problemas imediatos do dia a dia da escola. Percebidas coletivamente, estas situações desafiam a necessidade de denúncia e o conseqüente anúncio de possibilidades para seu enfrentamento:

Por isso, denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração [de imposições] de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade, de outra, o anúncio da sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada (FREIRE, 1981, p. 48).

A denúncia e o anúncio neste sentido são compromissos históricos efetivados na transformação da realidade. Este exercício pode trazer reflexões pertinentes para repensar a realidade, bem como o desenvolvimento das próprias ações rotineiras.

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

A significação das temáticas da formação permanente e da prática pedagógica é construída por meio das vivências das professoras e professores, reconhecendo as necessidades da realidade que inviabilizam ou dificultam suas ações.

A fala ‘estamos buscando’ dá ideia de movimento e atesta que “o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (FREIRE, 2005, p. 30). A ação-editanda¹¹, neste sentido, é o processo de transformação daquilo que nos aflige naquilo que nos tranquiliza. O ‘inédito viável’, compreendido como um ‘vir a ser’, impulsiona a ‘ação editanda’, o processo de ação-reflexão-ação, na tentativa de enfrentamento das situações-limite.

Na prática pedagógica, os desafios para o desenvolvimento das ações individuais e coletivas podem ser percebidos inicialmente como situações-limite, problemas irresolvíveis. Porém, a problematização sobre estas situações, a ‘ação editanda’, principalmente quando feita coletivamente, vai permitindo a visualização do ‘inédito viável’ à medida que vai identificando e/ou criando possibilidades de agir sobre a situação na busca de sua superação, transformando a realidade.

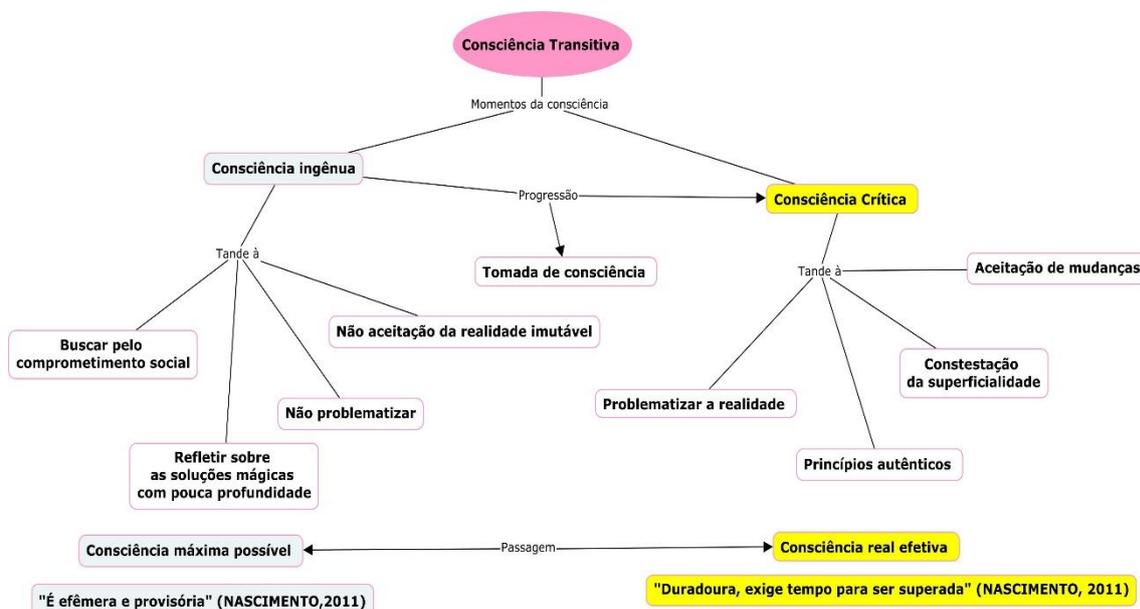
Este processo tem relação com a construção da consciência individual e coletiva dos docentes sobre a realidade, “por isto é que, para nós, o ‘inédito viável’[...] se concretiza na ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes era percebida. Há uma relação entre o ‘inédito viável’ e a ‘consciência real’ e entre a ‘ação editanda’ e a ‘consciência máxima possível’” (FREIRE, 2019, p. 149).

¹¹ Situação-limite, inédito viável e ação editanda são conceitos freireanos (FREIRE, 2019) estudados nesta pesquisa.

Freire, em suas obras, trata da tomada de consciência, na perspectiva da articulação entre a consciência e a ação dos seres humanos conscientes da sua prática e do seu meio. “O homem [e a mulher] tende a captar uma realidade, fazendo objeto de seu conhecimento” (FREIRE, 2018a, p. 38). A tomada de consciência pode ser compreendida por essa captação da realidade, ou seja, pela reflexão sobre a realidade de maneira que o sujeito a conheça e reflita sobre as ações a serem realizadas.

De acordo com Freire (2018a), há dois tipos de consciência: a intransitiva, que produz soluções mágicas (as supersticiosas, senso comum), que não permite ao sujeito a reflexão das ações, e a transitiva, que se subdivide em dois momentos: a consciência ingênua e a consciência crítica, também consideradas como real efetiva e máxima possível, sucessivamente.

TRAMA 05: Momentos da consciência transitiva.



Fonte: A pesquisadora.

A consciência ingênua “tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simples ou com simplicidade. Não aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais” (FREIRE, 2018a, p. 52). Essa consciência se assemelha à consciência intransitiva, mas elas se diferenciam, pois enquanto uma produz uma consciência mágica com soluções supersticiosas a outra tende à busca pelo comprometimento com a realidade, porém ainda há, nessa consciência, a credibilidade nas soluções mágicas, mesmo que ainda um pouco

superficiais. Em outras palavras, há o pensar sobre elas, mas sem a profundidade do pensamento para o alcance de transformações significativas.

Outra característica da consciência ingênua:

É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico, não pretende esclarecer. Suas discussões são feitas mais de emocionalidades que de criticidade: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas ideias. É curioso ver como ouvintes deixam levar pela manhã, pelos gestos e pelo palavreiro. Trata de brigar mais, ganhar mais (FREIRE, 2018a, p. 52)

Essa consciência tem a superficialidade como argumentações e soluções para os problemas, pois não se aprofunda no problema de fato, não problematiza as situações para compreender as ações e argumentos mais eficazes, achando que a superficialidade é suficiente para a resolução das situações. Acredita que a realidade é imutável e por esta razão não acredita na potencialidade dos seres humanos em transformar sua realidade.

A princípio, os seres humanos tendem a ter consciência ingênua diante de uma realidade observada. Em muitos casos, essa consciência progride para uma consciência crítica. Esse processo de progressão se dá por processos educativos. Por meio da tomada de consciência, pode-se chegar à consciência crítica.

A consciência crítica é a que busca refletir profundamente, nela podemos perceber o diálogo e a contestação da superficialidade, porém é a partir dela que se problematiza para se chegar a uma conclusão mais concreta e crítica: “substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade” (FREIRE, 2018a, p. 53). Vale salientar que esses princípios não são estáticos, pelo contrário, nesta são possíveis e aceitáveis as mudanças de ideias desde que sejam refletidas e dialogadas.

Outra característica da consciência crítica é que ela “é intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade” (FREIRE, 2018a, p. 53-54). Ao passo que reconhece sua quietude, reconhece sua inquietude. A autenticidade é uma das características mais marcantes desta consciência, a percepção daquilo que realmente é e não do que parece ser:

O processo de conscientização é transitório, paulatino e constante. Enquanto a consciência real efetiva [Consciência crítica] é mais duradoura, exigindo tempo para ser superada, a consciência máxima

possível [consciência ingênua] é efêmera e provisória. A consciência máxima possível alcançada num determinado momento do processo de conscientização real efetiva necessitando se transformar (NASCIMENTO, 2011, p. 66).

A conscientização é um processo constante, que se dá de maneira transitória. A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica acontece semelhantemente uma espiral ascendente que, de acordo com Nascimento (2011, p. 66),

Diz respeito a um salto qualitativo no qual o sujeito não volta a ter consciência real efetiva sobre exatamente a mesma nuance do problema que tinha antes do processo de conscientização. A cada momento em que se chega à consciência máxima possível, aparecem outros aspectos comportando situações a serem superadas (2011, p. 66).

No processo de passagem da consciência máxima possível (consciência ingênua) para a consciência real efetiva (consciência crítica) sobre determinado fenômeno, à medida que se alcança a consciência real efetiva sobre um aspecto do fenômeno, vão surgindo outras questões sobre ele com relação às quais o sujeito aprendente terá prevalecida a consciência máxima possível. Porém, na situação em que o sujeito transitou de uma consciência a outra sobre aquele aspecto estudado, dificilmente retrocederá.

A consciência crítica reverbera por meio da ação reflexiva do sujeito diante da realidade (FREIRE, 2018a). Esse termo dado à construção da consciência crítica ou real efetiva, pautado na definição do que está sendo vivido, reflete ao sujeito a possibilidade da transformação da sua realidade, de si e das suas ações.

Na ação reflexiva, os sujeitos poderão ter uma “consciência real efetiva” sobre as situações-limite, assim como poderão atingir a consciência máxima possível sobre elas, chegando ao ‘inédito viável’. Freire ensina que a ação-editanda vai permitindo a superação das situações-limite. Ao chegar à consciência máxima possível e alcançar o ‘inédito viável’, vão surgir novas necessidades de problematização, sobre aquela ou outra situação-limite, porém em um nível mais elevado. Assim, o conhecimento e a consciência vão se ampliando cada vez mais numa espécie de “espiral ascendente” (NASCIMENTO, 2011):

Buscar soluções para que consigamos sair dessas situações. Então, o ‘nós’ e a realidade em si é o que me chama mais a atenção. A busca para solucionar os problemas que enfrentamos todos os dias, para não ficarmos só naquela fantasia que muitas vezes a gente até sonha que seja maravilhoso, que seja espetacular, que aconteça tudo [...] e, nem sempre, a solução ou sugestões de uma determinada situação cabem em nossa realidade. A gente se encanta, mas quando vai para nossa

realidade, não condiz, não dá certo, aí fica frustrada também e busca outras coisas. Porque cada realidade é diferente, cada turminha tem sua realidade, mesmo que se enganche e se conecte com muitas outras realidades, mas as vezes o que é tão sonhado 'há maravilha, vou tentar fazer!' não dá certo porque depende muito da nossa realidade (MARIA, 2021).

Podemos deduzir que para a Professora o 'inédito viável' é a própria busca pela saída das situações, assim como também podemos compreender esse momento de busca como 'ação editanda', visto que, ao refletir sobre a situação, é possível estabelecer ações que apontem para sua solução. O docente se faz protagonista desde o momento que ele desvela sua autonomia para pensar sobre as situações. Neste sentido, o 'inédito viável' e a ação editanda são dimensões diferentes da conscientização que acontecem simultaneamente:

No ato mesmo de responder aos desafios que lhe apresenta seu contexto de vida, o homem [e a mulher] se cria, se realiza como sujeito, porque esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação... todas essas coisas pelas quais se cria a pessoa e que fazem dela um ser não somente 'adaptado' à realidade e aos outros, mas "integrado"(FREIRE, 2016, p. 21).

Como Freire ensina, nosso papel como professores e professoras não é de adaptação, mas de integração. À medida que aguçamos o olhar sobre nossa realidade, construímos a percepção crítica sobre o que nos cerca, inclusive das denúncias e dos anúncios necessários na intenção de transformarmos ou de buscarmos soluções para as demandas do nosso contexto. Nós, na condição de professores e professoras, temos a responsabilidade de realizar reflexões sobre nosso fazer, sobre nosso papel diante do nosso *lócus* de trabalho.

O olhar reflexivo sobre a realidade permite o desenvolvimento da "reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação". Estas características propiciam a (trans)formação da autonomia e do protagonismo docente numa construção crítico-reflexiva que requer, dos educadores, atenção frequente, entendendo que a realidade está sempre em movimento e, portanto, a formação não é estática:

[...] eu penso que o nosso é um olhar reflexivo que está sempre buscando coisas que possam melhorar a prática. Como uma das colegas falou, que já tem 30 anos de profissão e ainda está buscando aprender. Então, este olhar reflexivo sobre a prática [a nossa realidade] é que nos permite ter a visão de que nós precisamos estar sempre aprendendo (CEIÇA, 2021).

À medida que o docente vai se familiarizando com este olhar reflexivo, vai percebendo que cada vez mais ele se faz necessário: “No processo de desenvolvimento do professor como um profissional reflexivo está implicada a reflexão-na-ação, situação em que a intuição e os conhecimentos tácitos são acionados para resolver os problemas surgidos durante a ação” (NASCIMENTO, 2011, p. 83). O aprofundamento do olhar crítico-reflexivo chega ao ponto de, muitas vezes, se tornar inconsciente.

A experiência contribui neste sentido: quanto mais se permite refletir sobre a prática e sobre a realidade, mais se amplia e aprofunda a necessidade desta reflexão, percebendo nela a possibilidade de construção e de transformação. A autonomia docente é construída a partir desta experiência processual:

O exercício da reflexão contínua vai lhe permitindo construir e conquistar métodos e ferramentas conceituais mediante a interação com seus pares. Os novos conhecimentos construídos no processo reflexivo vão sendo incorporados paulatinamente na ação. Ele inevitavelmente ingressa num ciclo permanente de reflexão, teorizando sobre sua própria prática seja individualmente, seja coletivamente, informalmente ou de maneira institucionalizada (NASCIMENTO, 2011, p. 84).

A experiência pode provocar ao professor uma posição mais segura diante do seu trabalho, contribuindo para o reconhecimento das suas ações e da sua realidade com mais propriedade. O olhar reflexivo se faz necessário ao processo formativo, e a experiência sem esse olhar não passa de um automatismo que apenas reproduz ações às quais foram ‘acostumados’ no percurso do trabalho. A experiência pela experiência não produz os conhecimentos aprofundados que a prática requer, ao passo que a experiência pela reflexão elabora conhecimentos teórico-práticos que auxiliarão na realização do trabalho e na transformação. A autonomia e o protagonismo na ação-reflexão-ação docente podem ser percebidos pela compreensão da necessidade de constância do olhar reflexivo sobre a sua realidade. Assim como Freire (2015) afirma, a teoria e a prática se fundem uma na outra:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2018b, p. 40).

A reflexão crítica acerca da prática desencadeia estímulos para novas construções, para pensar sobre as possíveis atividades a ser desenvolvidas no dia a dia. Esse exercício

relaciona a teoria e a prática de maneira que não há uma sem a outra, tendo em vista que a partir do momento em que realizam reflexões sobre determinadas situações há, mesmo que nas entrelinhas, a teoria que fundamenta esse agir.

Este processo reflexivo não acontece apenas para a realização das grandes transformações estruturais, mas de ações pequenas que, muitas vezes, promovem transformações subjetivas e passam despercebidas.

O cenário do ensino remoto fez perceber os professores e as professoras como agentes de sua autonomia e protagonismo, capazes de promover mudanças por meio do olhar crítico-realista que permitiu a construção de estratégias de superação dos obstáculos dessa realidade.

Com a pandemia fez-se necessário que os professores e as professoras buscassem novas formas de ensino e, conseqüentemente, se abrissem ao novo que exigia novos conhecimentos para a reinvenção das práticas diárias. Além disso, houve determinações institucionais para que dessem continuidade ao ensino, porém sem oferecer todas as condições que atendessem às demandas do formato remoto. Nesse período, houve situações-limite e a possibilidade de saídas dessas situações. Houve a necessidade de ressignificação das ações, considerando esta como característica de autonomia:

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

Na situação atípica causada pela pandemia, a ressignificação não foi uma escolha, mas uma necessidade imediata que impôs aos docentes a busca de estratégias alternativas para desenvolver seu trabalho. Mesmo que de maneira imediata, houve autonomia quanto à escolha das estratégias que melhor atendessem àquela realidade.

Os docentes buscaram inúmeras alternativas para tentar manter o contato com os alunos: *“Eu tive e acredito que muitos colegas tiveram que comprar material para dar suporte melhor às aulas remotas, com, por exemplo, tripé, uma lousa, alguns materiais para nos auxiliar durante as aulas remotas”* (NEIDE, 2021). As condições que os professores necessitaram enfrentar foram desde as materiais até as técnicas e tecnológicas.

A formação permanente, nesse contexto, se deu de maneira informal por meio da partilha de experiências, por tentativa e erro. A partir dessa ação-reflexão-reflexão, “a

ressignificação do conhecimento foi diária: a partir do que estava fazendo, a gente foi refletindo a cada dia sobre o que tinha dado certo” (NEIDE, 2021).

O movimento de busca no trabalho docente é contínuo, levando em consideração que o cotidiano da escola é dinâmico. A busca, mais que para perceber, é para conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos diante dela e para ela:

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

É comum a desestabilização diante de uma realidade nunca antes vivenciada, porém, a partir dos desequilíbrios, percebendo e reconhecendo nossas fragilidades, damos o primeiro passo para superá-las, tendo ciência de que, pela nossa incompletude, nunca estaremos preparados para lidar com todas as situações que enfrentarmos.

Ao afirmar que “[...] não somos mais aquele professor que éramos em março [início do isolamento social no Município de Mossoró], nós aprendemos, demos significações à realidade vivida” (NEIDE, 2021), a Professora reconhece o momento de pandemia como de transformação diante das significações realizadas na busca por alternativas para dar continuidade ao seu trabalho. Este exercício de ação-reflexão-reflexão trouxe à tona novas aprendizagens e transformação tanto de si quanto do seu trabalho.

Podemos dizer que os docentes, “ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes” (FREIRE, 2019. p. 78), se constituem como protagonistas do seu trabalho, encontrando no coletivo o fortalecimento para se reconhecerem como agentes participativos.

No ensino remoto, professores e professoras não se acomodaram e, inquietados com as fragilidades da educação e da sua formação para atender às demandas deste tipo de ensino, fortaleceram o coletivo para promover o diálogo e a ultrapassagem das situações que limitavam seu fazer, o que evidencia a autonomia e o protagonismo coletivo presente na ação docente.

4.2. VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: CONSCIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA DA IMPORTÂNCIA POLÍTICA E SOCIAL DA PROFISSÃO

O reconhecimento do trabalho docente como essencial ao desenvolvimento da sociedade é o primeiro passo para a valorização que começa pela adoção de políticas públicas que fortaleçam a profissão como é o caso da obrigatoriedade da formação mínima em nível superior e da promoção da formação continuada, ambas sob responsabilidade do Estado (BRASIL, 1996); da formação dos professores atuantes que ainda não possuem graduação nas áreas em que atuam, compromisso assumido pelo Plano Nacional de Educação – PNE em sua Meta 15,

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, [...], 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 (BRASIL, 2014).

E da formação em nível de pós-graduação, referida na Meta 16:

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).

A oferta e o acesso à formação são um meio de estreitar as relações entre teoria e prática, estimulando o aprofundamento das questões que contribuem tanto para a construção do ser professor e professora quanto para a escola.

Além da promoção da formação, os docentes carecem de valorização quanto ao respeito ao plano de carreira da educação básica e ao reconhecimento do necessário incentivo salarial. A Meta 18 do PNE trata do incentivo ao plano de carreira.

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional (BRASIL, 2014).

Mesmo diante do reconhecimento profissional identificado nas iniciativas acima, professores e professoras são cientes do necessário reconhecimento político materializado através da criação de melhores condições de trabalho e remuneração de maneira que estejam à altura do trabalho desenvolvido.

É evidente que este trabalho não depende apenas da atuação dos docentes, é necessária estrutura física e pedagógica para um melhor desempenho profissional; políticas públicas que atendam às especificidades do contexto de atuação; formação pensada e promovida coletivamente; e de profissionais de áreas afins que participem do trabalho pedagógico, abordando em rede os fatores correlatos à atuação.

Diante da denúncia da necessidade de valorização profissional, se faz necessário o reconhecimento que deve partir do próprio docente ao ter ciência da realidade em que sua atuação está inserida e refletir com mais propriedade e criticidade diante das exigências que a ele chega.

A vivência do ensino remoto significou a oportunidade de mostrar a força e importância do protagonismo docente. Motivados pelo amor ao trabalho, a possibilidade da denúncia da desvalorização da profissão não excluiu o anúncio do compromisso com os educandos e suas famílias. A esperança no fazer instiga a busca por possibilidades criativas de atuação. *“Eu tenho muita esperança quando a gente vê as professoras criarem possibilidades, ou seja, de [transformação] de algo que é posto de cima pra baixo [...] São quase heróis, quase um ato heroico mesmo. Não é romântico não, é heroico no sentido de sobreviver”* (FERNANDA, 2021). O ato heroico não se dá de uma hora para outra, mas através de muitas reflexões sobre toda a situação, de tentativas e erros que fazem chegar a diversas ações que, em processo, promoverão uma transformação.

Por isto, todos os professores são pesquisadores, pois ao longo das suas reflexões constroem, através dos processos cognitivos, da ação-reflexão-ação, maneiras de superar as situações adversas que dificultam o seu fazer. Estas ações de busca se intensificam na coletividade, considerando que um docente isolado pode ter mais dificuldade no enfrentamento das situações e o olhar coletivo traz a possibilidade de ampliação da percepção sobre elas.

Outra pauta pontuada é a necessidade da esperança, da qual não podemos nos distanciar, pois é através dela que nos movemos para a realização do nosso trabalho. É ela que nos alimenta de forças para acreditar que a nossa atuação é necessária para a transformação da nossa realidade.

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no *sonho* também um motor da história. Não há mudanças sem sonho, como não há sonho sem esperança (FREIRE, 2021, p. 126. *grifos do autor*).

Seres de inserção, temos a capacidade de sonhar, buscar e realizar as transformações necessárias. O sentido heroico atribuído à ação dos professores e professoras, por desejar algo e se dispor a se movimentar e não a se adaptar, trouxe à tona a ideia de não acomodação, de ‘não se dar por vencido’.

A ação-reflexão-ação docente está diretamente relacionada a esta necessidade de sonhar e de transformar, de se mover e, por conseguinte, ter esperança de, através do trabalho docente, poder dar ‘saltos’ para que algo aconteça, pois sonhar com uma educação melhor coloca os olhares reflexivos diante da realidade e das necessárias ações para problematizá-la. Daí a importância da valorização dos docentes, os compreendendo como seres que se movem, que se desdobram para a realização das suas atividades.

Precisamos da valorização através de ações formativas que atendam às nossas demandas, bem como de salário dignos que nos incentivem e nos alimentem de autoestima para que possamos cada vez mais nos sentir motivados a realizar nosso papel na sociedade. Não precisamos da romantização do nosso fazer: “mesmo com tantos empecilhos, a professora conseguiu fazer tal coisa.” Não é este reconhecimento que desejamos, mas sim as condições estruturais, físicas, pedagógicas e financeiras para desenvolver nossas ações profissionais.

A tomada de consciência e a conscientização são processos indispensáveis para a transformação/formação docente, pois é através destes processos que há o reconhecimento das necessidades e da capacidade de busca pelo ‘ser mais’, a percepção dos obstáculos que o impede a sua formação e as ações que fará aquilo que ele tem potencial para ser. “A conscientização [é] em primeiro lugar, um esforço para libertá-los dos obstáculos que os impedem de ter uma percepção clara da realidade” (FREIRE, 2016, p. 151).

A consciência individual passa por ações cognitivas que desencadeiam a transição da consciência ingênua à crítica, para essa passagem é necessário que o sujeito tenha acesso a processos educativos que são mediadas pelo coletivo. A consciência coletiva, por sua vez, é construída na coletividade, por meio de processos de diálogo que

problematizam questões presentes com a intenção da construção coletiva. Esta, de maneira alguma, nega o individual, compreendendo que a coletividade é composta dialeticamente por indivíduos que passam por processos cognitivos, mas que são fortalecidos através de processos educativos.

Podemos afirmar que não há consciência individualizada, mas sim processos individuais que recebem influências coletivas e o agrupamento destes promove a consciência coletiva. Na formação permanente e ação docentes esses processos de conscientização podem se dar no reconhecimento da importância política e social que a profissão demanda.

Compreendendo que a sociedade está em movimento e cientes da nossa responsabilidade de nos movermos diante/junto a ela, se faz necessário a promoção de processos educativos que viabilizem a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica perante as situações presentes.

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no negar os condicionamentos genéticos, culturais, ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo, e se careço de responsabilidade não posso falar de em ética. Isso não significa negar os condicionantes genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável (FREIRE, 2018b, p.20. *grifos de autor*).

Na condição de seres humanos, e ao estar consciente disto, trazemos junto às influências genéticas, culturais e sociais que instiga as realizações de ações que movem por nos reconhecermos seres de responsabilidades nas representações de todas essas influências. Que não nos determinam, mas que nos condicionam nas tomadas de decisões e de consciência, nos dando possibilidade de nos movermos diante de toda trajetória vivida pelas nossas influências.

A ética nesse sentido, se dá nas reflexões da constituição do ser humano de pertencimento a uma sociedade que influencia nas suas tomadas de consciência, mas que não as determinam, nos processos educativos. Para além desta responsabilidade que assumimos ao nos reconhecermos como agente participativo e de influências genéticas, culturais e sociais temos o coletivo que nos cercam, no âmbito mais amplo de união das

individualidades dialogarmos entre essas influências que são carregadas de subjetividades, mas que formam um outro coletivo.

Por exemplo, um professor, antes de ser o profissional, já passou por diversas influências (as genéticas, as culturais, as sociais, as religiosas etc.), todas contribuíram para a sua construção individual, mas que foi formada por estes coletivos. Ao iniciar o seu trabalho como docente, traz todas as marcas dos grupos que ele teve acesso. No exercício do seu papel, estas marcas se desvelarão de maneira mesmo que inconsciente, pois elas fazem parte deste ser humano que é o professor.

Ao ser professor, passa a fazer parte de um outro coletivo, que é o coletivo dos professores e professoras e, neste grupo, bem como nas influências das tomadas de consciência no desenvolvimento das suas tarefas, são construídas as consciências necessárias para o seu fazer-se.

O desafio da coletividade é a promoção do diálogo entre todas estas influências individuais, considerando os inúmeros olhares que acarretaram os diversos coletivos “[...] porque, muitas vezes, por mais que tenhamos uma sensibilidade grande em relação à educação, às vezes a gente esquece os diferentes contextos. Então, quando você vivencia, fica mais forte. É mais vivo” (KÁTIA, 2021).

A consciência individual sobre a importância de se reconhecer como ser de pertencimento a grupos influencia nas tomadas de decisões e na construção da consciência coletiva que viabiliza a busca política pela valorização da profissão.

Este percurso da antagonia ao protagonismo na nossa profissão é percorrido coletivamente e a gente vai percebendo nas questões que são levantadas pelas professoras em relação ao professor permanecer na luta, na resistência e as questões que surgem diante desta realidade do ensino remoto: ‘o que eu vou fazer agora?’ ‘como vai ser?’ ‘qual o meu papel como professor?’ Parece que estas questões surgiram muito mais fortes neste momento de pandemia e outras que são colocadas que vão deste antagonismo ao protagonismo: o professor, ao mesmo tempo que se vê na situação [em que] as crianças não tinham nem internet na escola antes da pandemia, muitas nem acessavam a internet na própria escola e, de repente, têm que ter internet em casa para acessar a escola. Então, a gente vai percebendo como as realidades vão sendo modificadas (NEIDE, 2021).

Compreendemos o docente como ser de autonomia, esta sendo fortalecida pelo coletivo. As problematizações, no período da pandemia, trouxeram à tona reflexões sobre inúmeros contextos, sobre inúmeros grupos sociais e desvelaram a carência de acesso à

internet para que os alunos tivessem acesso às aulas remotas. O agir diante deste cenário pode ser compreendido como uma ação de resistência frente a tantas situações que limitavam as atividades realizadas pelos docentes.

Professores e professoras se questionavam quanto ao seu papel diante da situação. Por ter consciência social e política, direcionaram suas reflexões na busca por alternativas de enfrentamento. Neste contexto, a consciência individual e coletiva se dá através do reconhecimento de si como agente participativo e integrante de uma sociedade. Na profissão docente esse reconhecimento é fortalecido por meio de processos educativos que são mediados na coletividade. Juntos, os docentes constroem a consciência política necessária para a solução dos problemas que cercam a realidade.

A consciência da importância social da profissão docente motiva os professores e professoras a constantes buscas por melhorias nas suas ações e pelas melhorias da realidade. A iniciativa relatada anteriormente sobre a disponibilização da internet para os alunos é um exemplo de consciência social da profissão, de fazer o que é possível dentro das possibilidades que existem, em alguns casos, fazendo além da sua obrigação por reconhecer a necessidade e urgência da tomada de decisão.

Mesmo diante das imposições que lhes afetam e das deficiências no reconhecimento e valorização profissional, professores e professoras demonstram sua autonomia e protagonismo através do reconhecimento do seu papel diante da sociedade, construindo a consciência crítica e se percebendo como seres de responsabilidade.

Autonomia do professor quando ele assume a responsabilidade de não desistir, de buscar o conhecimento, de ter este olhar aprimorado para cada um dos alunos. Então, depende de mim, agora o que depende de nós que acredito que nosso trabalho o “nós” na escola o aluno não é só meu, o aluno é de todos (MARIA, 2021).

A autonomia percebida como responsabilidade, como resistência em não desistir e torná-la como potencialidade. Tratando-se da responsabilidade individual, a Professora reconhece que esta busca deve partir do ‘eu’, mas há situações em que esta responsabilidade também depende do ‘nós’ no que se refere à escola como um todo.

Ao relacionar a autonomia com responsabilidade podemos inferir que há momentos que demandam a responsabilidade do professor individualizado, o que não quer dizer que não haja mediação de outros professores e do mundo, mas há momentos que os professores e professoras precisam se distanciarem do coletivo e até de si próprio para construir a consciência crítica sobre si e sobre as suas práticas, e há situações que

requerem o diálogo com os pares para exercer a autonomia coletiva em que todos irão fazer o mesmo exercício de distanciamento da realidade para pensar sobre o mesmo objeto. Com essas partilhas é possível construir conhecimentos que se estendem à escola como um todo.

A profissão docente exerce uma função fundamental no desenvolvimento da sociedade por ter responsabilidade política e social. Esse reconhecimento deve ser dado inicialmente pelos próprios professores e professoras, do seu papel frente a sua realidade, de se questionar ‘qual a minha responsabilidade enquanto professora?’ Problematizações como esta desencadeiam reflexões que movem o docente no desempenho das suas atividades com mais significado e motivação.

A percepção e a aceitação do ser que tem a capacidade de transformação e de criação na sua realidade transcende o ensinar, na profissão docente. A ação-reflexão-ação assume, neste momento, a autonomia necessária para o reconhecimento do professor como ser protagonista da transformação da sua realidade. Claro que não negamos, aqui, as influências que ela demanda, mas o professor tem capacidade transformadora e precisa se reconhecer como agente capaz. O reconhecimento de que ao mesmo tempo em que somos sujeitos de transformação, também somos objeto dela. Na profissão, nos percebemos como tal, somos agentes que transformam, que refletem, que criam, que produzem, mas também somos fruto dela, por isto nos encontramos em formação permanente, pois no instante em que a promovemos, transformamos.

Neste sentido, “para a construção da profissionalização docente faz-se mister o reconhecimento da relevância social e política do educador para o contexto social e cultural que se insere” (NASCIMENTO, H., 2011, p. 103). Esse reconhecimento é o ponto de partida para pensar o seu fazer na realidade social e cultural onde desempenha o seu papel, tanto pelos próprios professores, quanto pela sociedade, como também pelos governos.

Muitas situações [...] que também contribuem para você ver que diante de tanta desvalorização, nós temos um papel muito importante na sociedade é que eu não preciso de palmas. É claro que a gente quer, mas eu não preciso de palmas para nossa profissão porque, a todo momento, a gente vivencia o quanto nós somos importantes. O que a gente precisa mesmo é de condições para trabalhar (KÁTIA, 2021).

É visível a consciência da importância social que os docentes têm, mas é necessário que esse reconhecimento esteja para além dos professores e professoras de maneira que este manifeste um anúncio de valorização possível, e de denúncia das

carências de olhares para a profissão. O desejo por melhorias no trabalho que a Professora relata é uma luta constante e uma das maneiras de valorizar o profissional da docência é a oferta de condições dignas de trabalho.

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela se faz parte, o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte (FREIRE, 2018b, 65).

Incessantes são as lutas por dignidade em um país que desde do início da história carrega as marcas da desvalorização docente. A luta pelos direitos e por dignidade do trabalho é tão constante que se integra às práticas docentes. Faz parte da ação, não é algo a parte do trabalho docente, se faz junto a ele.

Nas práticas docentes “os saberes que formam os conhecimentos dos educadores se entrelaçam se imbricam forjando a particularidade da intervenção no mundo como um educador em particular, no encontro com outros” (ROSA, 2015, p.77). Os saberes e os conhecimentos construídos na docência se manifesta através da interferência na realidade, o professor especificamente tem suas particularidades que o faz o ser que é, se somando a outras particularidades que se formam de maneira coletiva, ampliando os olhares e fortalecendo as lutas necessárias na/para a realidade.

Quando nos reconhecemos com seres de capacidade de transformação não negamos as contribuições dos outros, colegas de profissão, pois não se faz o ‘ser professor’ isolado, não se faz luta sozinho. Não é ‘me reconhecendo sozinho’ como ser de luta, mas ‘me reconhecendo’ como ser de transformação que pertence a grupos que tanto ‘me’ fortalece e instiga, quanto na coletividade busca essa transformação, por melhorias da realidade.

Para Freire (2019) o amor está relacionado aos conceitos de diálogo, respeito, humildade e confiança no outro, impossível amar sem trazer à tona esses conceitos. A profissão docente precisa dessas atividades para humanizar ainda mais o seu trabalho. Ele também destaca o amor como o comprometimento real com o nosso fazer, de maneira que este sentimento nos estimula a estar na busca pelo nosso ‘ser mais’ no desenvolvimento das nossas práticas.

O amor pela formação e pela profissão a qual estamos aqui refletindo é do que apesar de inúmeras barreiras que perpassam o nosso fazer, nos sentimos motivados para

não desistirmos, pelo reconhecimento social e comprometimento do nosso trabalho. O amor nos move, nos alimenta, nos instiga a realização e participação nos movimentos formativos para o desempenho do nosso papel.

Como professora, muitas vezes eu senti que eu tinha que acolher o meu aluno, tinha que entender situações, mas não entendia, é como se todos estivessem sofrendo esse impacto que a pandemia trouxe na nossa vida, mas os professores [e professoras] tinham que correr atrás, tinham que ter soluções, tinham que buscar, ajudar, colaborar, contribuir com o outro (KÁTIA, 2021).

Com a pandemia, acometida pela covid-19, os professores e professoras se desempenharam para enfrentar as barreiras encontradas, com o modelo remoto, por exemplo, promover o contato com os alunos e alunas das aulas é uma ação que vai muito além do trabalho docente, questões como essas deveriam ser refletidas e problematizadas junto aos órgãos de governos, compreendendo que “A educação, dever da família e do Estado” (BRASIL, 1996) na promoção e no acesso da educação, mas que por tratar de situações que careceriam ações imediatas tiveram que buscar estratégias na tentativa de superar a dificuldade de acesso aos alunos.

Este período mexeu muito com a estrutura social e psicológica dos docentes, mas mesmo diante de tantas circunstâncias encontraram a possibilidade para alcançar os alunos, motivados pelo amor e esse fazia com que reconhecesse a necessidade de ‘correr atrás’, de encontrar soluções para os problemas postos, fizeram desse movimento o ofício do seu papel.

Podemos considerar este momento da pandemia de bastante resistência, mas também de denúncia do quanto a estrutura educacional é fragilizada. As ações docentes que ultrapassaram as suas responsabilidades trouxeram à tona a sobrecarga no desenvolvimento das suas atividades. Aprender a dar aula no modelo remoto, planejar e dar aula muitas vezes em mais de um horário (professoras relataram no círculo que alguns alunos e alunas tinham a suas participações restrita a determinados horários), avaliação, contato com a família com mais frequência, todas essas ações foram intensificadas na tentativa de entender cada aluno e aluna.

As ações desenvolvidas pelos docentes nas buscas de mobilização para o alcance dos educandos, trouxe a carência da educação em termos governamentais e do anúncio da possibilidade de alternativas para a chamada de atenção às questões de fragilidade. A denúncia do que há tempos vem acontecendo, mas com a pandemia foi mais visível o

quanto necessita de um olhar mais cuidadoso e de políticas públicas melhores de condições de acesso e de trabalho.

A ânsia pela participação dos alunos nas aulas, estimularam aos professores e professoras a se movimentarem diante das circunstâncias presentes na realidade, trouxe à tona a utopia, do acesso às aulas por todos os alunos, a denúncia neste momento pode ser percebida através dos movimentos dos docentes que movidos pelo amor não se restringiram apenas ao ato de denunciar, mas sim de buscar alternativas para a superação das situações-limites.

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (FREIRE, 2021, 126).

Por ser uma realidade ainda desejada, compreendendo que por mais esforços que foram realizados os professores e professoras conhecedores da sua realidade se percebia como ser que não tinha a capacidade de solucionar a situação por completo quanto ao acesso dos alunos nas aulas remotas, isto ultrapassa as suas condições desde as estruturais às sociais, mas que condiz com a denúncia de um presente que não estavam satisfeitos com a presente realidade, mas que se moviam por um anúncio de uma provável, necessário apoio para a superação das dificuldades que não correspondiam ao seu fazer, por isso então podemos considerar esse movimento utópico, constatando que mesmo diante das barreiras não se deram por vencidos.

Na perspectiva da utopia é preciso que se tenha a entrega, o mergulho e a imersão pelas causas para que as ações realizadas tanto evoquem a denúncia da realidade presente quanto o anúncio de uma realidade desejada.

A entrega faz parte da formação, porque se você não se entregar, não gostar do que você faz aí não vai ter rendimento, a gente precisa fazer as coisas com amor e determinação apesar de nós termos inúmeras dificuldades dentro da educação, mas a gente sempre dá um jeitinho para que a coisa aconteça (NINA, 2021).

Para se amar é preciso se entregar, é preciso lançar olhares reflexivos para amar com todas as atribuições que a nossa realidade demanda, o amar neste sentido vai muito

além do ‘amar apesar disso’, mas amar para transformar, para denunciar as circunstâncias que limita o nosso fazer, passa a ser combustível que nos move na esperança da possibilidade de alcance das transformações que almejamos.

É porque amamos e por sermos determinados que buscamos melhorias para o desempenho do nosso trabalho, não o amor que não permite mudança e o conformismo, mas sim aquele que tem ciência da sua realidade e não se conforma com o que está posto. O que também não quer dizer que tudo que amamos temos a intenção de mudar, mas amar estando cientes que há momentos que é necessário refletir criticamente sobre as situações e que juntos, enquanto grupo escolar, passamos a construir a consciência sobre as transformações precisas.

O diálogo com o outro para essa construção se faz necessário caso contrário “não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2019, p. 110, *grifos do autor*). A ausência do diálogo dificulta a construção coletiva de criação e recriação para estabelecer na nossa realidade, se não houver o amor, o respeito, a humildade e a confiança no outro não será possível, e conseqüentemente a realização de transformação de maneira crítica e consciente.

Esse ‘jeitinho para que as coisas aconteçam’ pode ser interpretada de duas maneiras, o de que mesmo com as condições desafiadoras fazemos acontecer e ficar por isso mesmo, e de que ‘esse jeitinho’ também pode ser encarado como uma luta política, da denúncia das condições precárias desse ‘jeitinho’, uma alternativa de buscar um ‘jeitinho’ que transforme a nossa realidade, do anúncio das superações dos desafios.

Não podemos romantizar as nossas condições frágeis de trabalho, temos que fazer sim o que é possível nas condições que são propostas, mas não podemos nos calar diante das situações dificultosas que são empecilhos para o desempenho das nossas atividades, diante das situações que nos limitam a realização de ações denunciante. A romantização das dificuldades nos impede de buscar alternativas que possam melhorar sem nos sacrificarmos tanto. O que também não podemos ficar no *dever* e realizar nossas atividades apenas quando tudo já estiver mudado, pelo contrário, devemos buscar alternativas de melhorias sem deixar de dar ‘nosso jeitinho’ mas sem romantizar nossas ações diante da nossa realidade, devemos pronunciar nossa palavra com intenção de que nossos gestores percebam o nosso anúncio de uma realidade melhor.

Exercer a autonomia docente vai muito além de desenvolver o trabalho independente, mas de ter autonomia de reconhecimento de si e da sua presente realidade com a mobilidade coletiva, promover a denúncia e o anúncio motivado pelo amor.

O amor não pode ser as vendas que nos impedem de perceber a necessidade da pronúncia, contudo precisamos dele para desempenhar nosso trabalho com mais harmonia e motivação *“os professores se saem muito bem quando há amor, quando a gente realmente faz com amor com carinho e há um entrosamento tudo flui muito bem e o processo formativo é isso, é dia a dia é aprendendo cada um com outro”* (NINA, 2021). Porém compreendendo que para ter essa harmonia e motivação há uma série de fatores que auxilia para o ‘entrosamento’ e para que ‘tudo flua’ tais como aspectos estruturais, emocionais, as relações interpessoais na própria instituição e falta de valorização do trabalho docente que inviabiliza as atividades dos professores. O sucesso das práticas está para além do sentimento do amor pelo trabalho, consideramos sim ser importante, mas não é uma responsabilidade do amor a desenvoltura das tarefas.

Nos momentos em que as relações interpessoais não são tão boas, como ver esse amor? Considerando que o trabalho docente é um trabalho coletivo, quando as relações entre as colegas de profissão não são tão boas é possível amar? Quando as professoras são motivadas a competir, como é que o amor se estabelece? São essas e tantas outras questões que nos fazem refletir sobre a presença desse sentimento na profissão. Não temos a obrigatoriedade de termos relações de amizade com todos que compõem a escola, mas é preciso que tenhamos respeito sem julgamento para que o trabalho realmente flua com mais leveza.

Como amar diante das decisões políticas que interferem na nossa prática? Quando há imposições que ao nosso olhar, como atuantes da realidade, percebemos que não é viável? Organização coletiva para a pronúncia e da denúncia do que nos incomoda, é porque amamos que não nos acomodamos com as situações e anunciamos maneiras de melhorias das nossas práticas e conseqüentemente nossas realidades.

No processo formativo permanente da profissão docente o amor se manifesta na denúncia e no anúncio das situações-limites que cercam a realização do trabalho dos professores e das professoras, da busca pela transformação da realidade, o amor se manifesta como agente instigante para o empenho no desenvolvimento de ações que tragam melhorias para a realidade, anunciando uma realidade possível. O amor contribui de maneira significativa impulsionando a construção coletiva da autonomia e do

protagonismo docente, por se entregar e perceber as necessidades que a realidade demanda constrói coletivamente o desejo de transformação da realidade.

A valorização individual e coletiva da profissão se dá através do reconhecimento social do papel do docente, no desempenho das suas atividades em busca de melhorias tanto sociais quanto de melhores condições para a realização das suas práticas, além da oferta de momentos formativos que oportunizam aos professores e professoras a falarem sobre as suas necessidades, abrindo espaço para que o escutem.

A valorização coletiva da profissão se dá no fortalecimento uns com os outros, compreendendo que o grupo motiva a partilha das necessidades e juntos promovem as buscas, fortalecendo uns aos outros de maneira que essas não seja apenas de um professor, mas de uma necessidade de todos, revigorando as lutas pelas buscas de melhorias para a realidade, essas atitudes se mostram como ações de autonomia que os professores e professoras se sentindo parte da realidade, e ciente do seu papel e do seu fazer se reconhecem como seres de transformação.

4.3 A DEFESA DOS DIREITOS E COMPROMETIMENTO POLÍTICO E SOCIAL COM O TRABALHO

O reconhecimento político e social pelos docentes sobre seu papel de atuação na sociedade desvela na autonomia a capacidade de defesa de direitos, com a intenção de intervir na realidade em busca de transformação de si e da realidade. A profissão docente vê a possibilidade nas dificuldades da superação dessas através de lutas que partem das tomadas de decisões.

Como seres de transformação, a reflexão-ação-reflexão constroem as tomadas de decisões e de consciência que se desdobrarão no reconhecimento das necessárias lutas na promoção da denúncia, promovendo a defesa e do anúncio dos direitos precisos, bem como na percepção de maneiras de intervir na realidade com a esperança de melhorias:

Na medida que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E isso nos traz de novo à imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo à radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até

piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 2018b, p. 51-52, *grifos do autor*).

A partir do momento em que homens e mulheres sentiram a indispensabilidade da comunicação, passaram a ser parte do existir na sociedade, na contrariedade entre a necessidade e o dispensável no confronto que está dispendo como maneira de se fazerem presentes na realidade. O olhar reflexivo sobre os confrontos entre o que temos e o que nos falta forjar em nós o desejo da luta, da denúncia daquilo que nos carece do olhar para nós mesmos sobre as ações necessárias que poderão produzir um anúncio de melhorias, de uma realidade melhor.

Conforme Freire, a impossibilidade da existência sem evidenciar como tal, da incumbência do direito e do dever que nos impulsionam a denúncia e o anúncio, caso contrário não há o existir, de maneira que assuma a responsabilidade. Na formação permanente docente, essa ação de assumir como ser de existência se produz como uma prática formadora, compreendendo toda e qualquer ação de reconhecimento, sendo necessária a utilização de mecanismos cognitivos que instauram a construção da consciência crítica, levando a uma prática formadora.

A construção da consciência crítica constitui o sentimento da esperança: é porque temos ciência da nossa realidade que elaboramos estratégias de superação das dificuldades, sobre o nosso dever que nos move e nos inquieta ao não comodismo das situações presentes, e do direito que temos de intervir com a esperança de que é possível chegar às melhorias, mesmo diante das barreiras que nos impedem: alimentados de esperanças, vemos a possibilidade das superações.

O conhecimento da realidade leva a uma construção crítica sobre ela revelando assim as necessidades que nela demanda, consentimento a ação da denúncia:

Quando fazemos essa denúncia, quando falamos a respeito das dificuldades que são encontradas e da forma como a educação é tratada, somos assim taxados de que gosta de reclamar, 'essa daí é briguenta', quando nós reivindicamos melhores condições de trabalho, melhorias para a educação (CEIÇA, 2021).

Alimentados pelo sentimento de esperança procuram maneiras de resolução das dificuldades, promovem mobilizações que muitas vezes podem ser interpretadas de outras maneiras por aqueles que não conhecem a realidade ou que são coniventes com ela, podendo gerar o confronto entre os que reconhecem a capacidade de luta e dos que ignoram essas lutas, entendendo-as como desnecessárias.

A situação-limite presente na fala da professora Ceíça são as dificuldades encontradas no trabalho, vendo como uma possibilidade de ultrapassagem o ‘inédito viável’ e a ‘ação editanda’ a denúncia: ao agir sobre elas, encontra uma nova situação-limite de ser taxada de ‘briguenta’, surgindo a necessidade de buscar uma alternativa de ‘ação editanda’ porque muitas vezes a taxaçoão pode prejudicar a denúncia e fragilizar os que querem lutar por algo.

O ‘inédito viável’ e a ‘ação editanda’ nessa situação é o diálogo na tentativa de esclarecer os motivos pelos quais ‘reclamam’, mas ainda assim podemos imaginar outra situação-limite, de quando não for possível esse diálogo:

O trabalhador do ensino, enquanto tal é um político, independente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática (FREIRE, 2005, p. 49).

Protagonistas do nosso trabalho, devemos ter ciência do ato político que nossa profissão requer e da capacidade da denúncia quando necessário, buscando na coletividade força para alcançar reflexões críticas, de modo a desenvolver a ‘ação editanda’, que vê nas dificuldades alternativas de superação e de formações: “Entender as dificuldades enfrentadas no cotidiano pedagógico como problemas a serem estudados visando buscar possibilidades de solução faz parte do processo de formação permanente do educador (NASCIMENTO, 2011, p. 47), assim como tencionar e fortalecer as lutas de modo que tragam melhorias para a realidade, caso não haja, mas que ao menos se mobilizem e não se conformem, tendo em vista que a continuidade das lutas provocará melhorias futuras:

Faz-se urgente resgatar a utopia através da implementação de práticas políticas, econômicas, culturais ou educacionais comprometidas com a humanização, pois, o avanço da humanidade na direção de maior liberdade, justiça, igualdade, sempre foi movido pela utopia (RAMBO, 2017, p. 202).

As lutas são movidas por utopias, o que não significa que sejam utópicas: elas são reais ao tempo presente, as motivações que levam a lutas é que são utópicas, daí a necessidade de que a capacidade de luta e defesa dos direitos seja cada vez mais reconhecida e fortalecida, pois alimentados pela esperança de uma realidade melhor, do

‘vir a ser’ que mobilize os docentes por melhores condições de trabalho, e atrelado a isso a ação formadora.

A manifestação da defesa dos direitos se manifesta a partir do momento em que há o confronto entre a realidade e aquilo que se vislumbra, como uma realidade possível. As lutas, nesse sentido, são maneiras de intervir para a transformação, vindo, mesmo diante das barreiras externas, como a falta de recursos e de apoio, e internas, a insegurança e os olhares dos colegas de profissão que são coniventes com a situação, na ‘ação editanda’ uma possibilidade de busca com desejos de melhores condições.

Com base na concepção da consciência crítica, quanto mais conscientes homens e mulheres, mais se comprometem com a realidade, elaborando estratégias de ações conscientes de intervenção da realidade. A formação permanente dos docentes, dentre outros aspectos, também se caracteriza pela construção coletiva, o comprometimento político e social da profissão não se dá de maneira isolada, em grupos que juntos constroem a consciência crítica sobre seu papel diante das situações presentes no campo de atuação, criando ações conscientemente na intenção de realizar suas ações de maneiras significativas. Podemos chamar essa ação reflexiva de atividade, que pode ser compreendida por toda e qualquer ação humana realizada de maneira consciente:

A atividade dos seres humanos se processa por meio das mediações e intencionalidade, sendo realizada coletivamente através dos conhecimentos construídos historicamente e transmitidos às gerações futuras, nos mais diversos espaços sociais e culturais. É por meio da atividade que o homem transforma o mundo natural em social (MARQUES, GÓIS; BARBOSA, s.a., p. 149).

No exercício da ação-reflexão-ação, podemos ter como fruto a atividade, as ações realizadas de maneira intencionada para a transformação da realidade. Podemos destacar a importância da coletividade, tendo em vista que a realidade está para além do individualismo. “Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (FREIRE, 2019, p. 51): os ‘outros’ têm fundamental importância, no comprometimento político e social para o desempenho das ações realizadas:

A atividade, externa e interna, do sujeito é mediada e regulada por um reflexo psíquico da realidade. O que o sujeito vê no mundo objetivo são motivos e objetivos, e as condições de sua atividade devem ser recebidas por ele de uma forma ou de outra, apresentadas, compreendidas, retidas e reproduzidas em sua memória; isto também se aplica aos processos de sua atividade e ao próprio sujeito – a sua condição, a suas características e idiosincrasias. [...] através daquelas

conexões sociais nas quais o ser humano entra no mundo objetivo (LEONTIEV, 1978, s. p.).

A atividade é realizada por meio de tomada de consciência da realidade: a partir do momento em que o sujeito se encontra em processo de tomadas de consciência, se percebe em um mundo objetivo, comprometendo-se com ela, pois ao mesmo tempo em que homens e mulheres se percebem em uma realidade específica fazem parte dela. Quando o sujeito reconhecer as situações que o limitam, se comprometem com sua profissão, não se acomodam e buscam estratégias, de modo que possam desenvolver suas ações com intuito de intervenção:

Diante desse desafio da pandemia, das aulas remotas, foram muitas dúvidas e inquietações, mas uma das coisas que mais me ajudou foi a interação com os professores da minha escola, todo mundo se ajudou foi uma coisa impressionante. Porque a gente sabe que tem profissionais que têm habilidade para algumas coisas e menos para outra, mas foi um momento que se ajudou [...] os profissionais, meus colegas de trabalho, outros professores e minha filha me ajudaram muito (TEREZA, 2021).

O contato com outros docentes pode auxiliar na superação das dificuldades em lidar com o ensino remoto; essa teia de colaboração se fortalece a partir do momento em que as necessidades são percebidas. Por exemplo, ao se deparar com a situação das aulas remotas, os professores e professoras buscaram apoio uns nos outros, muitos não tinham conhecimentos sobre aulas on-line, e partindo da necessidade foram impulsionados a se comprometer em aprender para ministrar as aulas neste modelo. A atividade se configura por meio da coletividade em que, por meio do diálogo, os docentes manifestaram a solidariedade em busca da realização do papel político e social que a profissão exerce. Na formação permanente docente, o empenho pelo alcance das superações das necessidades que surgem durante o cotidiano motiva a buscar formações. Leontiev afirma que a atividade surge diante de uma necessidade:

Compreende-se que o sujeito, enquanto indivíduo, nasce com uma porção de necessidades. Mas deixe-me repetir mais uma vez: as necessidades, enquanto força interna, só podem ser realizadas na atividade. Em outras palavras, a necessidade aparece, em princípio, só como uma condição, um pré-requisito para a atividade, porém, assim que o sujeito começa a agir, ocorre imediatamente sua transformação, e a necessidade deixa de ser aquilo que era virtualmente, "em si mesma". Quanto mais prossegue o desenvolvimento da atividade, mais esse pré-requisito é convertido em seu resultado (LEONTIEV, 1978, s.p.).

O ser humano, desde o seu nascimento, já sente necessidades, sejam físicas ou psicológicas. São elas que instigam os sujeitos a realizar as atividades. Essas necessidades podem ser internas, impulsionando os seres humanos a realizar atividades externas para suprir suas necessidades. O envolvimento na atividade é movido pela necessidade e pela tomada de consciência. Quanto mais consciente o sujeito estiver da sua necessidade, mais ‘resultados’ serão alcançados.

A formação permanente docente está inteiramente relacionada à busca pela superação das necessidades encontradas no cotidiano, quando, por exemplos, é sentida a necessidade de melhores condições de trabalho.

Esse processo de formação está ligado à categoria da atividade porque parte de uma necessidade da realidade, encorajando os homens e mulheres à realização de ações que possibilitam superar necessidades, as ‘situações-limite’ (FREIRE, 2019). “Situações-limites são dificuldades que os sujeitos identificam individual ou coletivamente em sua realidade que à primeira vista parecem obstáculos intransponíveis, mas com as quais é inconcebível prosseguir convivendo de maneira harmônica” (NASCIMENTO, 2011, p. 63). Nascimento (2011) aborda o conceito freireano para argumentar que as necessidades percebidas sobre determinado fenômeno, para as quais, a princípio, não há uma solução aparente, são caracterizadas por Freire como situações-limite.

Na fala da professora participante do círculo, ao se deparar com a situação-limite do desconhecimento sobre as aulas remotas, é percebido o ‘inédito viável’ no coletivo, na busca pelo diálogo com intenção de que juntos iriam se fortalecer e se veria a possibilidade de desenvolver seu papel.

A atividade também se caracteriza pelas ações de maneira coletiva e consciente: “por meio da atividade, o homem [e a mulher] transforma o seu entorno e se transforma num processo dialético de criação e recriação de ferramentas, instrumentos que possibilitam a sua relação com outros sujeitos” (MARQUES; GÓIS; BARBOSA, s.a., p. 149) Essas ações são de autonomia: ao reconhecer suas necessidades, se movimentam para superá-las. Esse movimento é coletivo, compreendendo que ações de transformações requerem mobilização dos participantes da realidade.

Essas ferramentas e instrumentos que permitem a mediação entre os sujeitos no processo de criação e recriação, de ação-reflexão-ação, possibilitam as trocas e partilhas de vivências e experiências por meio do diálogo que contribui significativamente para a formação permanente docente, e para o reconhecimento do comprometimento do papel político e social da profissão docente:

É mais uma situação colocada aos professores, estamos percebendo o quanto os professores estão comprometidos com toda essa situação [da pandemia], embora tenhamos algumas situações contrárias por exemplo na rede Municipal de Educação vejo por parte dos nossos professores, muita solidariedade e compromisso de ajudar muitos estão se reinventando, né? Nós estamos nisso também trabalhando com ferramentas que nós não estávamos acostumados a trabalhar, mas isso não tem impedido de que as coisas possam continuar. que as escolas estão oferecendo essas aulas remotas aos seus alunos. Ninguém tem culpa, nem professores e nem os estudantes para o que está acontecendo. [...] e no momento tão difícil, realizei um com os outros ajudando naquilo que é possível das ferramentas que nem todos têm as habilidades necessárias para essa minha intervenção (PEDRO, 2021).

Neste momento de pandemia, se apoiam uns aos outros, com o espírito de solidariedade e de comprometimento com a educação, buscando nos colegas de profissão a possibilidade de aprendizagem no manuseio das ferramentas necessárias à realização das aulas remotas. O comprometimento social da profissão instiga os docentes a se reinventar nesses momentos em que são percebidas situações-limite, buscando maneiras de superá-las: no diálogo com o coletivo, a reinvenção se fortalece.

A autonomia docente faz “da experiência conhecimento, ouvir e revelar sentidos, compartilhando sonhos e expectativas de professores [e professoras] em permanente formação, abertos ao novo” (ROSA, 2015, p. 73). Nos cenários de situações limitantes, a iniciativa para a realização do diálogo produz a construção do conhecimento na coletividade, se apoiando uns aos outros com a intenção da promoção da transformação e reinvenção para a superação das situações-limite.

Mesmo diante de tantas iniciativas tomadas, professoras e professores não são tão valorizados quanto merecem: muitos são conhecidos de fato o trabalho que é a profissão docente, acreditam que é ‘só ensinar’, mas reconhecemos que por subjacente a esse ensinar há muito a ser feito com consciência crítica, caso contrário o ensinar passa a ser algo mecânico, de repasse de um para outro. E não é assim que a profissão realiza suas ações, é necessário conhecimento sobre a realidade para se reinventar, pensar ações que atendam às demandas para a realidade onde atuam, mas essa desvalorização não pode ser motivo para o desânimo do movimento de que a profissão precisa: podemos utilizá-la como sobressaída de maneira que façamos a denúncia e o anúncio daquilo que nos inquieta, mas nos impulsiona ao movimento:

Nós não olhamos apenas para a dificuldade, nós não olhamos para o que nos desvaloriza porque nós sabemos que muitas vezes nossos trabalhos não é tão reconhecido, mas procuramos ouvir, mas não

utilizar isso para que venhamos a desanimar e perder a esperança de que nós podemos mudar a realidade da educação nós podemos fazer o melhor (CEIÇA, 2021).

Quando a professora participante do círculo afirma que “pode mudar a realidade”, ela afirma nas entrelinhas que conhece essa realidade e que ela tem consciência do seu papel, se comprometendo com a transformação da realidade. Esse reconhecimento é significativo para pensar essa transformação, que só é possível porque há esse conhecimento de si; não transformamos criticamente algo sem conhecer, tampouco sem nos percebermos como seres capazes.

Na fala ‘podemos mudar a educação’, o fazer está na ação realizada para a transformação, na inserção como sujeito de autonomia e de protagonismo quando assume a responsabilidade social; ela não se percebe como ser adaptável diante das circunstâncias presentes, mas como um ser ativo e que tem consciência do seu papel político e social no desenvolvimento das suas ações, bem como da esperança de transformar, por isso se move para que ela aconteça.

A atividade pode ser desvelada no momento em que a professora se reconhece como agente de transformação, como alternativa de enfrentamento das situações, podendo também ser compreendida como uma denúncia da desvalorização, pois os docentes, comprometidos com seu papel, desempenham ações que interferem diretamente na realidade e merecem esse reconhecimento, e de um anúncio de maneira consciente de que as suas ações podem promover a transformação.

O diálogo nas deliberações coletivas é essencial, caso contrário não haverá tomadas de decisões de maneira que haja a escuta de todos que compõem o *lócus*, em uma perspectiva mais democrática. Essa atividade pode ser compreendida como ação de intervenção, tendo em vista que nestes momentos de debates são planejadas estratégias de execução, daí, portanto, a necessidade de que haja o diálogo.

A educação, neste sentido, carece do exercício de tomadas de decisões por meio do coletivo, reproduzindo a ideologia de que há um distanciamento entre os que tomam as decisões e os que as executam, mesmo que de modo não direto, produzindo a fala, mas reproduzindo ações que provam esse discurso de dicotomização.

A educação é modo pelo qual os seres humanos intervêm no mundo: tanto de maneira “positiva” quanto de maneira “negativa” as informações são compartilhadas e os sujeitos com acesso a essas informações realizam processos cognitivos e constroem conhecimentos, dando continuidade da passagem para a consciência ingênua para a

consciência crítica, ou de permanência da consciência ingênua que reproduz as ideologias.

Segundo Freire (2018b, p. 96), “Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante”, a ação formadora perpassa essas consciências, embora compreendamos que os processos educativos deveriam ter intenção de promover a ultrapassagem de uma consciência para outra, porém por interesses ideológicos há ‘educação’ que tem a intenção apenas de reprodução, viabilizando ainda mais o distanciamento entre os que pensam/produzem e o que fazem/reproduzem.

Na pandemia, por exemplo, foi estabelecida aos professores e professoras a continuação da execução das aulas, sem que fosse problematizada, causando angústias e muitos conflitos: por falta de diálogo, não foram reconhecidas as necessidades do contexto escolar, aspectos formativos dos docentes e do contexto familiar para que se pudesse chegar a uma tomada decisão.

Professoras e professores reconhecedores do seu papel político e social muitas vezes se questionavam como isso seria possível nas condições presentes: “*meu Deus, o que é que eu vou fazer? O que é que eu vou fazer para que esse direito da criança, esse direito educacional, ele chegue? Que ela tenha essa oportunidade pelo menos de estar ali conosco?*” (HELENA, 2021). É comum se deparar com esses questionamentos quando se conhece a realidade; essas questões devem ser levantadas desde o planejamento de ações a serem desenvolvidas, pensando determinadas ações que considerem o contexto em que serão desenvolvidas, o que não foi o caso, construindo o sentimento de impotência daqueles que executam.

Em contrapartida, com essas determinações os professores e as professoras foram impulsionados a se reinventar, evidenciando a denúncia das fragilidades da educação e da formação para lidar com situações como essas, e de anúncio de uma possibilidade de reinvenção, que desestabilizaram suas atuações, transformando em uma outra realidade, fazendo-se necessária a ampliação das buscas para atender a demanda da realidade:

Isso que é denúncia e anúncio é de ir de um para outro, identificar as limitações, as dificuldades as situações limitantes e criar possibilidades para superação dessas dificuldades, então não existem um jeito de fazer, a gente não tem esse jeito de fazer, mas a gente precisa criar (ESMERALDA, 2021).

Movidos pela fé em si, pela fé no coletivo e pela esperança como possibilidade de sobressaída das situações-limite, no caso do ensino remoto as interferências socioeconômicas sendo um dos fatores que mais limitaram o trabalho, foram criadas tentativas de soluções: mesmo diante de situações mais conflituosas que muitas vezes ultrapassam as responsabilidades e as condições, que competiam às instâncias de governos, os docentes não se acomodaram, buscando alternativas para a promoção dos acesso aos alunos.

Para se chegar a uma possibilidade de enfrentamento, é necessário o conhecimento da realidade e problematizações para construir uma tomada de decisão sobre as estratégias possíveis para a superação da dificuldade de assistência aos alunos, fazendo a denúncia da irresponsabilidade que aumenta as desigualdades sociais e o anúncio da responsabilidade possível com a causa da educação para todos, mesmo que de maneira frágil, mas que houve tentativa por parte dos docentes:

É saber a história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade, curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com quem dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. (FREIRE, 2018b, 74-75).

Diante das desigualdades que cercam nossa história, podemos entendê-la como possibilidade, o que não significa destinação à sua continuidade: é por conhecer nossa história que buscamos alternativas de superação. Construindo nossa criticidade, vamos nos comprometer com a transformação da nossa realidade, do papel que desenvolvemos nela e para ela.

Segundo Rosa (2015), na formação permanente docente, essa prática de reconhecimento do ser como agente de transformação e de busca não se limita ao reconhecer para transformar, reconhecendo para se autotransformar ou até mesmo fazendo tudo isso simultaneamente.

A capacidade individual nas tomadas de decisões se desenvolve no olhar para si e para a realidade a fim de compreendê-la para só então buscar estratégias que tragam melhorias para a realidade, manifestando a autonomia nas realizações de ações que partem do momento em que nos reconhecemos como agentes de transformação, como agentes de protagonismo.

CONSIDERAÇÕES

Como professora iniciante, entender os processos de formação presentes nas possibilidades formativa amplia a admiração pela construção coletiva docente que se pauta no diálogo e na prática reflexiva. Destaca-se também a relevância do nosso papel para além da sala de aula, que se firma em uma postura política e social, configurando-se no desejo de luta por melhores condições de trabalho e valorização necessária à nossa profissão, que culmina na formação permanente docente.

A problematização da realidade como fundamentação teórico-metodológica de pesquisa, ancorada nas ideias de Freire (1967), trouxe à tona processos de construção de conhecimentos. O ‘círculo de cultura’, tendo em sua essência a valorização das partilhas de conhecimentos dos participantes, com mediação do diálogo, promove a construção coletiva. Lançamos mão deste dispositivo de pesquisa por acreditarmos nesta postura de construção, considerando essa atividade como o exercício de ação-reflexão-ação.

Na intenção de firmar todas as nossas ações de pesquisa, elaboramos um quadro que sistematiza nossa produção resumidamente, aprendendo a construir uma visão mais ampla da pesquisa e a refletir sobre as ações que demandavam para cada objetivo elencado e pensar estratégias para alcançá-los. A proposta do quadro foi bastante relevante, pois construímos conhecimentos de sistematização de todo o percurso de escrita.

As unidades temáticas foram construídas mediante o diálogo do círculo, que, impulsionado pelos dispositivos, trouxe à tona a produção dos conhecimentos que se encontram nesta dissertação. Esta construção não é só minha, mas é coletiva, fruto do diálogo entre as falas dos autores e autoras e das professoras e professores, que consideramos coautores na medida em que os reconhecemos como agentes de produção do conhecimento.

A horizontalidade do saber não se findou nos ‘círculos de cultura’, pelo contrário, tentamos conferir a importância necessária às falas dos docentes na intenção de tornar o saber e o conhecimento equilibrados entre o nosso teórico de base, Paulo Freire, com os conhecimentos partilhados dos professores e professoras que se dispuseram a compartilhar e a construir conhecimento conosco. Realizamos esse mesmo exercício com a revisão de literatura, buscando produções não com a intenção de quantificar quantos trabalhos discutiam a formação docente estudada, mas para buscarmos com quem dialogar e como conhecer o objeto de estudo.

O fazer pesquisa pode ser considerado ato político; nesse caso, assumimos a postura política desse fazer, do anúncio de uma valorização possível dos docentes e da denúncia das condições e imposições que desvalorizam a profissão.

Não só produz conhecimentos quem os sistematiza: há professores e professoras que não têm a prática de sistematizações constantes sobre sua construção teórico-prática e isso não os torna meros reprodutores de conhecimentos. O trabalho docente requer a permanência da formação no movimento entre o ser e o fazer-se professor. Ao se reconhecer como ser inacabado, se move na busca de suprir suas necessidades formativas.

O fazer-se professor está nos esforços cognitivo-afetivos nem sempre percebidos, pois muitas vezes é necessário silenciar e refletir sobre todas as informações a que se tem acesso. O ato de silenciar para refletir também é um ato de autonomia. O distanciamento epistemológico se faz necessário à reflexão das demandas que nos cercam e daquilo que nos falta, a consciência de que somos seres inacabados constrói em nós o compromisso da realização das reflexões de maneira constante.

Ao nos percebermos como homens e mulheres inacabados, sentimos a necessidade da busca pela nossa completude, mesmo a compreendendo como inalcançável, mas que nos instiga ao movimento. Na profissão docente, a compreensão do ser professor e professora em processo de construção embasa a formação permanente docente, na medida em que, se reconhecendo como seres em processo, lançam mão de ações para superar suas limitações num esforço utópico em busca deste 'inédito viável'. Mesmo diante da impossibilidade da plenitude da formação, nos mantemos nesta dialética da formação permanente docente. Uma das principais motivações que levam à realização e participação em ações formativas é o reconhecimento da incompletude que instiga e move a busca pelo ser mais.

Mediatizada pelo diálogo, a formação permanente docente estabelece relações significativas entre os pares, fazendo dela uma ação coletiva, desvelando a autonomia que é construída no pensar e no agir. Dialogar é ousar, é partilhar conhecimentos, é se permitir a escuta do outro e, dessa maneira, realizar ações buscando a transformação da realidade, produzindo, portanto, um protagonismo coletivo.

As ações realizadas pelos docentes constroem um protagonismo coletivo marcado pela ultrapassagem das situações-limite. O movimento de busca pelo inédito-viável mobiliza ações coletivas para a transformação tanto do ser professor quanto da sua realidade.

A perspectiva dialética individual-coletivo se estabelece na formação permanente docente como ação protagonista deste processo, pois a relação subjetividade-objetividade forma o coletivo de maneira que não há como se pensar um professor sozinho sem considerar as influências coletivas que o cercam.

O amor que se constrói na/pela profissão se manifesta no anseio pela sua transformação, pela rejeição do comodismo que movimenta e instiga a superação das dificuldades surgidas no cotidiano do trabalho docente. Faz o anúncio e a denúncia de uma educação possível, das melhorias e da transformação que se almeja. Este sentimento se manifesta como impulsionador para o desenvolvimento das ações, de diálogo e de entrega pela causa da educação. Esta entrega se fortalece quando se estabelece o coletivo que une professores e professoras com interesses comuns que permitem sua ocorrência.

Os aspectos identificados da autonomia e do protagonismo presentes nas mobilizações, no diálogo, nas percepções das necessidades de realizações de momentos formativos entre os docentes partiram do desejo de buscar formação, com a realização, fazendo-se preciso o estudo da realidade e do distanciamento epistemológico. No processo de ação-reflexão-ação que transita entre a consciência real efetiva e a consciência máxima possível, são construídas estratégias de superação dos desafios teóricos e práticos que os docentes enfrentam. A autonomia e o protagonismo, neste trabalho, se desvelam no refletir, na tomada de consciência e no agir sobre a realidade.

À medida que professores e professoras vão tomando consciência do seu papel político-pedagógico, vão estabelecendo e fortalecendo vínculos para fortalecer suas lutas presentes e necessárias ao exercício da profissão. O amor é outro fator motivacional que estimula a busca pela transformação. Considerar o ser docente como ser de capacidade reflexiva é, portanto, compreendê-lo como ser de transformação na autonomia e protagonismo coletivos. Daí a necessidade do trabalho docente ser cada vez mais valorizado, tendo em vista que o *locus* de sua atuação é lugar de movimento que demanda sua inquietude e ações pautadas na postura política e social consciente sobre sua profissão.

A mobilização dos professores e professoras em propor soluções para continuidade do acesso dos alunos à escola durante a fase mais crítica da pandemia da Covid-19 é exemplo emblemático da postura política e social consciente. Reconhecendo a realidade e tendo ciência do papel exercido na sociedade, alinhados ao amor que transborda no exercício da sua atuação, os docentes fizeram da busca pelo inédito-viável

a alternativa para a superação das situações que limitam o fazer e tomaram decisões de maneira coletiva para promover melhores condições de trabalho.

Cientes de que somos seres incompletos, encontramos no coletivo o fortalecimento tanto desse reconhecimento quanto das tomadas de decisão pela busca da nossa formação. Por meio das relações interpessoais que construímos, temos a possibilidade de nos compreender como agentes participativos e, no desempenho das nossas ações, transformamos a nossa realidade, construindo uma autonomia que nos leva ao protagonismo não só individual, mas principalmente coletivo, marcado pela tomada de decisões fundadas na conscientização constante como prática emancipatória.

Durante a pesquisa, houve dois marcos. O primeiro foi a pandemia da Covid-19, nos levando ao distanciamento social e reinvenção do ensino e, conseqüentemente, das práticas docentes, impulsionando a novas descobertas e buscas significativas para a formação permanente docente, bem como para a prática de construção coletiva; apesar da distância física, houve fortalecimentos mútuo para a continuação do ensino.

O segundo marco foi o centenário de Paulo Freire, que enfatiza a resistência e luta da educação como práticas de liberdade, formadora crítica e flexível. Nesse período, evidenciamos como suas convenções estão presentes nas práticas formadoras docentes.

No mais, ressalto as contribuições para a compreensão das possibilidades formativas docentes, da capacidade de autonomia e do protagonismo no trabalho dos professores e professoras, resultando nas práticas individuais e coletivas, levando a uma formação constituída permanentemente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alaíde Vieira. **Formação permanente:** a partilha de experiências entre professoras da educação infantil do município de Mossoró-RN. 2020. p. 112. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

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

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação.** Lei - LEI Nº 13.005, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará.** 2015. P. 167. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: file:///C:/Users/andre/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Mestrado/Estado%20da%20Arte/Anped/BDTD%20FORMAÇÃO%20PERMANENTE%20UFC/2015_dis_efc_haves.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador:** marcas da formação continuada (PNAIC). 2016. p.158. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal, 2016. Disponível em: file:///C:/Users/andre/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Mestrado/Estado%20da%20Arte/BDTD/PaulaFrancimarDaSilvaEleuterio_DISSERT.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

FERNANDES, M. J. M.; LIMA, L. J. A.; FREIRE, K. R. “O rei é mais bonito nú”: (auto) formação do professor-pesquisador problematizador. In: NASCIMENTO, H. M. F.; LIMA, H. J. R.; SOARES, M. C. (org). **Ensino, Pesquisa, Extensão**: perspectivas freireanas. MOSSORÓ: UERN, 2019. p. 48-67.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

_____. **Educação e Mudança**. 39ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra. 2018a.

_____. **Extensão ou Comunicação**. 17ª Ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 27. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 70ª Ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

_____. **Política e Educação**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Ed. UFMQ, 1999.

LEONTIEV, Alexi; LEONTIEV, Alexei. **Atividade Consciência e Personalidade**. [s.l.]: Grupo de Estudos Marxistas em Educação, 1978. Disponível em: Leontiev: Atividade Consciência e Personalidade - Prefacio e introducao (marxists.org). Acesso em: 13 jan. 2021.

LIMA, Hélio Junior Rocha de; ABREU, Vera Lúcia de; DUARTE, Diana Dayane Amaro de Oliveira. O inacabado e a existência: a raiz e a seiva da educação. **Multiplicidade e Diferentes Abordagens de Pesquisa e Práticas**, [s. l], p. 1200-1205, 16 mar. 2016.

LIMA, Taíssa Santos de. **Formação de Professores/as**: Uma Análise da Formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire. 2015. P.144. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Educação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/8625/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

LUNA, Sergio V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ. 2009.

- NASCIMENTO, Maria Andreza do. **Pesquisa e produção do conhecimento na relação entre a universidade e escola**. 2018. p.50. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Faculdade de Educação. Departamento de Educação, Mossoró/RN, 2018.
- MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **Revista Intersaberes**, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.
- NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. **Círculo de Ação-Reflexão-Ação: uma possibilidade praxiológica para a prática pedagógica da formação de professores**. 2011. p. 212. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- NASCIMENTO, H. M. F.; MELO, M. F. S.; COSTA, P. K. L. N. Por uma pedagogia autônoma e emancipatória: uma tentativa de resenhar a atualidade do pensamento dialético de Paulo Freire. In: NASCIMENTO, H. M. F.; SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, M. K.; MORAIS, M. E. (org.). **Educação Tutorial: conexões para o ensino, a pesquisa e a extensão**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 173-182.
- NASCIMENTO, H. M. F.; PERNAMBUCO, M. M. C. A., LIMA, H. J. R. O tema e a problematização da realidade como metodologia da pesquisa participativa. In: RIBEIRO, M. R. F.; AMORIM, G. C. C.; NASCIMENTO, H. M. F. (org.). **Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**. Curitiba: CRV, 2017. p. 51-65.
- NASCIMENTO, H. M. F. N.; SILVA, F. E. B.; NASCIMENTO, F. M. F. Pesquisa Como Problematização da Realidade. In: NASCIMENTO, H. M. F.; LIMA, H. J. R.; SOARES, M. C. (org). **Ensino, Pesquisa, Extensão: perspectivas freireanas**. MOSSORÓ: UERN, 2019. p. 15-32.
- OLIVEIRA, Marcia Núbia da Silva. **A formação continuada e sua significação para professora da educação infantil**. 2018. P. 165. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Mestrado/Estado%20da%20Arte/usadas/A%20FORMAÇÃO%20CONTINUADA%20E%20SUA%20SIGNIFICAÇÃO%20PARA%20PROFESSORAS%20DA%20EDUCAÇÃO%20INFANTIL.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- PASQUALI, C. Dá para ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, A.; YIRULA, C. P.; FRANZIM, R. (org.). **Protanônimos: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka, 2017. p. 52-61.
- PERNAMBUCO, M. Maria C. A. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993.
- POGLIA, Patrícia Dalmaso. **A escola como espaço/tempo de auto(trans)formação permanente e mudança da prática docente**. 2016. p. 150. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7270/POGLIA%2c%20PATRICIA%20DALMASO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 ago. 2021.

RAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

RAMBO, Elsa Maria. **Paulo Freire: Diálogos no âmbito da educação infantil- estudo de caso do município de concórdia- SC, 2000- 2016**. 2017. p.244. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFSS. 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1587/1/RAMBO.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

ROSA, Ana Claudia Ferreira. **Desafios teóricos e metodológicos para a humanização da formação permanente de professores**. 2015. p.162. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade do Federal de Santa Maria. UFSM. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/andre/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Mestrado/Estado%20da%20Arte/usadas/ROSA,%20ANA%20CLAUDIA%20FERREIRA.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2021.

REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, p. 155-179, 1º sem. de 2007.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

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

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. **RELATÓRIO DE PESQUISA: Contribuições de Vygotsky e Paulo Freire à pesquisa em formação docente**. Mossoró/RN, 2020.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.